

**UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE ESCRITURA DE TEXTOS  
NARRATIVOS A PARTIR DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES**

**MILAGROS TATIANA RODRÍGUEZ GRANDE**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2018**

**UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE ESCRITURA DE TEXTOS  
NARRATIVOS A PARTIR DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES**

**MILAGROS TATIANA RODRÍGUEZ GRANDE**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE  
MAGISTER EN PEDAGOGÍA.**

**DIRECTOR**

**GLENN ELMER HERNÁNDEZ CAMELO. PhD.**

**Doctor en Educación**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

**BUCARAMANGA**

**2018**

Dedico esta investigación a mi mamá, mi maestra y ejemplo de vida,  
y a mi hijo Simón, mi inspiración, mejor elección y principal oportunidad de  
crecimiento.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios, rey del universo por permitirme ser y estar aquí, a mi familia por ser bastón, motor de vida y estar siempre ahí para mí como roca firme y como agua apacible.

Agradezco a mis profesores de la Maestría en Pedagogía, en especial al doctor y director de este proyecto de investigación Glenn Elmer Hernández Camelo, a la doctora Luz Estela Giraldo López, a la doctora Sandra Patricia Basto Torrado, a mis colegas y amigos, por sus conocimientos y aportes con el desarrollo de este trabajo de investigación, y por estar allí como ejemplo de buenas prácticas pedagógicas.

Agradezco a los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Rural del Sur José Joaquín Castro Martínez por su participación y disposición con el desarrollo de esta investigación y al Rector Henry Eduardo Molano Sánchez, a la Coordinadora Mery Lizeth Roa Acero y al Profesor Jaime Alberto Correa Pérez por brindarme la oportunidad de investigar un problema de interés para la comunidad educativa y garantizar los recursos necesarios para el término de este trabajo.

## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN .....	16
<b>1. PROBLEMA.....</b>	<b>18</b>
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	18
1.2. JUSTIFICACIÓN .....	25
1.3. OBJETIVOS .....	29
1.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	29
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>30</b>
2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	30
2.1.1 Antecedentes Internacionales .....	30
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	34
2.1.3. Antecedentes Locales .....	37
2.2. MARCO CONCEPTUAL .....	39
2.2.1. La Escritura .....	39
2.2.2. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación .....	59
2.2.3. Modelo Pedagógico Cognitivo .....	75
<b>3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>83</b>
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	83
3.2. DISEÑO METODOLÓGICO .....	83
3.2.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN .....	85
3.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	88
3.2.3. VALIDEZ INTERNA.....	91
3.2.4. ASPECTOS ÉTICOS .....	92
<b>4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....</b>	<b>93</b>
4.1. PRIMERA FASE: DIAGNÓSTICO .....	93

4.1.1.	Cuestionario .....	93
4.1.2.	Prueba informal .....	104
4.2.	<b>SEGUNDA FASE: REFLEXIÓN</b> .....	108
4.3.	<b>TERCERA FASE: ACCIÓN</b> .....	110
4.3.1.	Taller investigativo .....	110
4.3.2.	Análisis e interpretación de datos de los talleres investigativos	124
4.3.3.	Análisis del aprendizaje significativo .....	145
4.3.4.	Análisis de diarios de campo .....	150
4.4.	<b>CUARTA FASE: REFLEXIÓN</b> .....	169
4.4.1.	Análisis de grupo focal .....	169
5.	<b>DISCUSIÓN</b> .....	178
6.	<b>CONCLUSIONES</b> .....	188
7.	<b>RECOMENDACIONES</b> .....	192
8.	<b>POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	194
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	195
	<b>ANEXO</b> .....	201

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Gusto por la escritura.....	94
Figura 2. Tipo de textos le gusta escribir .....	94
Figura 3. Tema que les gusta para escribir.....	95
Figura 4. Dificultades al escribir .....	96
Figura 5. Escritura sobre temas de su gusto en las clases .....	97
Figura 6. Materiales que se utilizan para escribir.....	98
Figura 7. Materiales que deberían utilizar para escribir .....	99
Figura 8. Frecuencia de uso del computador o la tablet .....	100
Figura 9. Programas que utiliza para escribir .....	101
Figura 10. Frecuencia de uso del computador o la tablet por los profesores..	102
Figura 11. Uso del computador o la tablet por los profesores.....	103
Figura 12. Gustos por el uso del computador o la tablet en las clases .....	104
Figura 13. Análisis de escritura de cuento .....	105
Figura 14. Análisis de escritura de anécdota .....	106
Figura 15. Rejilla de evaluación de textos narrativos.....	122
Figura 16. Comparativo de la subcategoría concordancia en el texto descriptivo .....	124
Figura 17. Comparativo de la subcategoría segmentación en el texto descriptivo .....	125
Figura 18. Comparativo de la subcategoría progresión temática en el texto descriptivo.....	126
Figura 19. Comparativo de la subcategoría conectores con función en el texto descriptivo.....	127
Figura 20. Comparativo de la subcategoría signos de puntuación con función en el texto descriptivo .....	128
Figura 21. Comparativo de la subcategoría pertinencia en el texto descriptivo .....	129
Figura 22. Comparativo de la subcategoría tipo textual en el texto descriptivo .....	130

Figura 23. Comparativo de la subcategoría concordancia en la creación de cuentos .....	131
Figura 24. Comparativo de la subcategoría segmentación en la creación de cuentos .....	132
Figura 25. Comparativo de la subcategoría progresión temática en la creación de cuentos .....	133
Figura 26. Comparativo de la subcategoría conectores con función en la creación de cuentos .....	134
Figura 27. Comparativo de la subcategoría signos de puntuación con función en la creación de cuentos .....	135
Figura 28. Comparativo de la subcategoría pertinencia en la creación de cuentos .....	136
Figura 29. Comparativo de la subcategoría tipo textual en la creación de cuentos .....	137
Figura 30. Comparativo de la subcategoría concordancia en la creación de anécdotas .....	138
Figura 31. Comparativo de la subcategoría segmentación en la creación de anécdotas .....	139
Figura 32. Comparativo de la subcategoría progresión temática en la creación de anécdotas .....	140
Figura 33. Comparativo de la subcategoría conectores con función en la creación de anécdotas .....	141
Figura 34. Comparativo de la subcategoría signos de puntuación con función en la creación de anécdotas .....	142
Figura 35. Comparativo de la subcategoría pertinencia en la creación de anécdotas .....	143
Figura 36. Comparativo de la subcategoría tipo textual en la creación de anécdotas .....	144
Figura 37. Comparativo de las actividades de exploración de saberes previos .....	145
Figura 38. Comparativo de las actividades de motivación .....	146

Figura 39. Comparativo de las actividades de socialización y construcción conceptual .....	147
Figura 40. Comparativo de las actividades de retroalimentación.....	149

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Técnicas e instrumentos .....	91
Tabla 2. Diseño de talleres .....	111
Tabla 3. Cronograma de actividades de los talleres investigativos.....	112
Tabla 4. Análisis de diarios de campo .....	150
Tabla 5. Análisis de grupo focal .....	170

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Rejilla de evaluación de textos – Grados tercero y quinto propuesta por Mauricio Pérez Abril.....	201
Anexo 2. Formato de cuestionario .....	202
Anexo 3. Cuestionario diligenciado.....	205
Anexo 4. Prueba informal .....	208
Anexo 5. Prueba informal diligenciada.....	211
Anexo 6. Diario de campo N° 1 .....	214
Anexo 7. Diario de campo N° 2.....	216
Anexo 8. Diario de campo N° 3.....	219
Anexo 9. Diario de campo N° 4.....	221
Anexo 10. Diario de campo N° 5.....	223
Anexo 11. Diario de campo N° 6.....	224
Anexo 12. Diario de campo N° 7.....	225
Anexo 13. Diario de campo N° 8.....	226
Anexo 14. Diario de campo N° 9.....	228
Anexo 15. Diario de campo N° 10.....	229
Anexo 16. Diario de campo N° 11.....	230
Anexo 17. Diario de campo N° 12.....	232
Anexo 18. Diario de campo N° 13.....	233
Anexo 19. Diario de campo N° 14.....	234
Anexo 20. Diario de campo N° 15.....	235
Anexo 21. Diario de campo N° 16.....	237
Anexo 22. Invitación a grupo focal.....	238
Anexo 23. Grupo focal .....	239
Anexo 24. Evidencias fotográficas .....	244
Anexo 25. Primera versión de texto realizado con Storybird .....	247
Anexo 26. Segunda versión de texto realizado con Storybird.....	250
Anexo 27. Plataforma educativa Edmodo.....	253

## RESUMEN

**TÍTULO:** UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS A PARTIR DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES\*

**AUTOR:** Milagros Tatiana Rodríguez Grande \*\*

**PALABRAS CLAVE:** Escritura, aprendizaje significativo, dispositivos móviles, aplicaciones digitales, cuento, anécdota.

### **DESCRIPCIÓN:**

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo principal determinar la manera como la creación de textos narrativos mediados por aplicaciones informáticas puede contribuir al desarrollo de la escritura en estudiantes de quinto grado de educación básica de una institución educativa rural de carácter oficial mixta, ubicada en el municipio de Tunja, departamento de Boyacá. El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo con diseño de investigación acción (IA) puesto que, el ejercicio de comprensión de una problemática educativa y la producción de conocimientos buscó generar en los actores involucrados y en la investigadora, una transformación con miras a un bienestar colectivo, ejecutó las fases plan, actuar, observar y reflexionar propuestas por McTaggart e incluyó técnicas de recolección como cuestionario, prueba informal, taller investigativo, observación participante, análisis de documentos y grupo focal. Como conclusión, el uso intencionado de los dispositivos móviles y la escritura libre de textos narrativos, como el cuento y la anécdota, desarrollada por medio del modelo pedagógico cognitivo y del enfoque aprendizaje significativo, promueven el desarrollo y el mejoramiento de la habilidad escritora en los estudiantes. Esto se logra si en los procesos educativos se crean ambientes de enseñanza y aprendizaje que privilegien el rol activo de los estudiantes, a través del fomento de sus saberes previos, gustos o preferencias, así como de la participación, socialización, práctica, evaluación, construcción y trabajo en equipo entre los mismos

---

\* Proyecto de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas; Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía, Director: Glenn Elmer Hernández Camelo, Doctor en Educación.

## ABSTRACT

**TITLE:** A METHODOLOGICAL STRATEGY FOR WRITING NARRATIVE TEXTS FROM THE USE OF MOBILE DEVICES\*

**AUTHOR:** Milagros Tatiana Rodríguez Grande\*\*

**KEYWORDS:** Writing, meaningful learning, mobile devices, digital applications, story, anecdote.

### **DESCRIPTION:**

The purpose of this research project was to determine how the creation of texts written by computer applications can contribute to the development of writing in students of the fifth grade of basic education of a rural mixed educational institution, in Tunja, department of Boyacá. The methodological approach used was qualitative with participatory active research design (IA), executed the phases plan, act, observe and reflect and include collection techniques such as questionnaire, informal test, participant observation, document analysis and focus group. In conclusion, the intentional use of mobile devices and the free writing of narrative texts, such as the story and the anecdote, promote the development and improvement of the students' ability to write. This is achieved in educational processes that create learning environments that privilege and promote their previous preferences, tastes or preferences, as well as participation, socialization, practice, evaluation, construction and teamwork among them.

---

\* Research for Study

\*\* Faculty of Humans Sciences; Education Department, Master Degree Program in Pedagogy. Director: Glenn Elmer Hernández Camelo, Doctor in Education.

## INTRODUCCIÓN

¿Qué es la escritura? Son muchos los autores, teóricos o críticos que en algún momento de su vida han intentado responder a este cuestionamiento; sin embargo, de acuerdo con José Antonio Hernández, “mientras que unos afirman que escribir es simplemente, redactar sin faltas de ortografía o sin incorrecciones gramaticales, otros piensan que escribe bien el que posee un amplio vocabulario y, sobre todo, el que emplea las palabras con precisión. Son menos los que se refieren al uso de procedimientos literarios y casi ninguno los que aluden a las fórmulas para despertar el interés, mantener la atención, provocar la curiosidad, sorprender, deleitar o, simplemente distraer a los lectores”<sup>1</sup>.

A partir de lo anterior, se puede ver que la escritura es más que un cúmulo de reglas ortográficas, gramaticales, sintácticas o morfológicas. Ésta, como competencia propia del ser humano debe estar arraigada al contexto y a las experiencias de vida de cada individuo. En efecto, cuando el sujeto se dispone a escribir, busca expresarse, exponer una o varias ideas sobre determinado tema, por lo cual indaga en su interior, con el fin de poseer argumentos sólidos que le permitan comunicar aquello que siente.

De esta manera, surge la escritura creativa como un proceso que va de la mano de la literatura y que a través del texto ofrece al individuo un espacio en el que puede hacer introspección, confesar sus más íntimos secretos, recuperar sus recuerdos, eternizar su vida o abordar temas vitales de su existencia. Sin embargo, si echamos un vistazo a las instituciones educativas y las estrategias que utilizan para estimular este proceso, notaremos que son muchos los estudiantes que señalan que escribir es una tarea difícil y aburrida, que muy pocos pueden hacer bien.

---

<sup>1</sup> HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio. El arte de escribir. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 2005. p. 19.

Por esta razón, esta investigación se fundamentó en un enfoque metodológico de corte cualitativo con diseño de investigación acción, pretendió poner a prueba una estrategia didáctica que determinó la manera como la creación de textos narrativos, mediados por aplicaciones informáticas puede contribuir al desarrollo de la escritura de los estudiantes de una institución educativa de carácter oficial ubicada al sur de la ciudad de Tunja. Cabe señalar que, si bien la investigación se construyó para mejorar las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de producción textual, se consideró pertinente desarrollar una estrategia que involucró los intereses y gustos de los estudiantes con el fin de que su aprendizaje fuera significativo. Por un lado, su afinidad y recurrente uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), recursos que a pesar de que les apasionan, utilizan muy poco en las aulas de clase. Por otra parte, su interés por contar, compartir y publicar historias a través de estas herramientas.

Dentro de este contexto, conviene señalar como está estructurado este documento. Así, en el primer capítulo el lector hallará la formulación y el planteamiento del problema de investigación, la justificación, el objetivo general y los objetivos específicos. En el segundo capítulo, descubrirá el marco teórico con algunos antecedentes internacionales, nacionales y locales que ahondan en el desarrollo de estrategias que incorporen el uso de las TIC en los procesos de escritura, y que por ende soportan esta investigación. En el mismo aparte encontrará el marco conceptual con tres ejes fundamentales, a saber, la escritura, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el modelo pedagógico cognitivo. Posteriormente, en el capítulo tres, conocerá la contextualización y el diseño metodológico con las fases, técnicas e instrumentos aplicados en el desarrollo de la investigación. Finalmente, del capítulo cuarto al octavo hallará el análisis e interpretación de los datos, la discusión, conclusiones, recomendaciones y otras posibles líneas de investigación. previstos para este estudio.

## 1. PROBLEMA

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación parte del pensamiento que comparto con el Doctor Fabio Jurado Valencia que “la escritura ha transformado la conciencia humana”<sup>2</sup>. En efecto, la escritura se ha convertido en un atributo tan necesario para el ser humano como la misma capacidad de hablar; es un elemento indispensable para desarrollarse socialmente. Pese a que siempre habrá un deseo de comunicar a través de la oralidad, expresar los pensamientos que no son sólo propios de una persona, sino que pertenecen a una comunidad, región, población, nación o sociedad, a través de la escritura es garantizar de alguna manera que estos permanecerán.

Paralelamente, el catedrático José Antonio Hernández Guerrero en su libro “*el arte de escribir*” manifiesta que “el método más práctico para aprender a escribir -y, posiblemente el único- es el que se apoya y se orienta en nuestra propia experiencia como lectores y como escritores”<sup>3</sup>. En este sentido, los estudiantes de quinto grado de educación básica de una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Tunja, han evidenciado con mayor ahínco a través de cortas producciones escritas, el deseo de dejar constancia por escrito aquellas experiencias de su vida, del pasado de sus familiares, de su contexto cultural que anhela perdurar en ellos como un legado histórico.

No obstante, aunque en las Instituciones educativas se fomenta la escritura, en especial en el área de español, para los docentes llevar a cabo este proceso con los estudiantes es una tarea ardua y compleja, puesto que a la hora de elaborar un escrito si bien alcanzan a disfrutar el proceso creativo, posteriormente no

---

<sup>2</sup>JURADO VALENCIA, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. P, 58.

<sup>3</sup>HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio. El arte de escribir. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 2005. p. 104.

disfrutan el proceso de retroalimentación, reescritura y corrección gramatical, sintáctica, semántica, lingüística y de estilo. En este punto las palabras del escritor Augusto Monterroso cobran sentido: “No se necesita mucha preparación para escribir un cuento: pero sí alguna para saber si ese cuento está bien o mal -escrito-”<sup>4</sup>.

En efecto, el ambiente escolar que se percibe hoy en las instituciones educativas evidencia un desapego de los estudiantes por su proceso de aprendizaje, por adquirir conocimientos significativos que les permitan salir adelante en una sociedad que demanda profesionales educados de manera integral. Hoy, los estudiantes se interesan más por desarrollar su competencia comunicativa a través de los medios tecnológicos que cada vez se tornan más recurrentes, asequibles e innovadores. Así, es notorio el distanciamiento que hay entre los ideales u objetivos de los docentes y los de los estudiantes, unos interesados en desarrollar sus clases de acuerdo con el plan de área elaborado al inicio de año y los otros, preocupados casi al final del proceso educativo por pasar un año escolar.

Al respecto, Carmen Cantillo Valero, Margarita Roura Redondo y Ana Sánchez Palacín afirman que “una vez más, la escuela se distancia de la realidad vivida por el alumnado fuera de ella. Antes de entrar en el centro, los alumnos y las alumnas viven inmersos en un mundo tecnológico que, poco a poco y a medida que van creciendo, les adentra más y más en la comunicación a través de redes sociales y mensajería y en espacios creativos y dinámicos con posibilidades prácticamente infinitas, pero en cuanto entran en el aula y se prohíben los dispositivos digitales se sienten aislados en un mundo que no les pertenece y al que consideran ajeno”<sup>5</sup>. De esta manera, la prohibición del uso o porte de dispositivos móviles en las Instituciones Educativas es tan aguda que, incluso en la mayoría de los recintos dicha prohibición se describe en los manuales de

---

<sup>4</sup> MONTERROSO, Augusto. Viaje al centro de la fábula. Barcelona: Muchnik Editores, 1990. p. 137.

<sup>5</sup> CANTILLO VALERO, Carmen; ROURA REDONDE, Margarita y SÁNCHEZ PALACÍN, Ana. Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. En: La Educ@ción Digital Magazine [online], junio, 2012. N° 147. Disponible en: [http://educoas.org/portal/la\\_educacion\\_digital/147/pdf/ART\\_UNNED\\_EN.pdf](http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf). p. 8.

convivencia como una norma a cumplir, justificando que el uso de estos aparatos fomenta la indisciplina en los estudiantes y puede provocar problemáticas más graves como el robo o el ciberacoso.

A lo anterior se suma el hecho que, en la actualidad a pesar de contar con la dotación de equipos tecnológicos innovadores a través de estrategias propuestas por el Gobierno Nacional como computadores para educar, en las Instituciones Educativas se promueve el uso de recursos educativos, tales como, tableros, libros, cuadernos y lapiceros, que para los estudiantes de hoy que están inmersos en la tecnología, son materiales tradicionales. En este punto, cabe señalar que sólo se observa un uso frecuente de algunos recursos tecnológicos en el desarrollo de las clases de informática y tecnología.

No obstante, es fundamental que, desde todas las áreas de enseñanza, en las instituciones educativas se fomenten aprendizajes de nuevas formas de acceder a la información, que cada vez es mayor y cambiante, y se reconozca que la educación debe transformarse, puesto que, ya los estudiantes no se interesan por aprender de manera tradicional, requieren que los contenidos de clase estén relacionados con sus intereses y necesidades, que sean lúdicos, innovadores y diversos.

Al respecto Daniel Cassany expresa que “los nativos nacieron después de la implantación de la red y han crecido rodeados de pantallas, móviles y accesos a Google y YouTube, mientras que los inmigrantes nacimos antes y nos educamos con papeles, lápices y libros, hasta que nos tocó emigrar a la red”<sup>6</sup>. Lo anterior permite evidenciar que en efecto hay diferencias notorias en la forma en que aprenden ahora los estudiantes y los materiales que utilizan para llevar a cabo ese proceso y la forma en que aprendió un docente y los materiales que utilizó y que utiliza hoy para enseñar.

---

<sup>6</sup> CASSANNY, Daniel. En\_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012. p. 23.

Con todo y lo anterior, no es inconsecuente afirmar que una de las razones fundamentales de la desmotivación de los estudiantes a la hora de desarrollar una actividad de lectura, de escritura o corrección de textos producidos, reside en que en el aula de clase se promueve el desarrollo de aprendizajes a través de estrategias metodológicas y de recursos tradicionales, aunque en las Instituciones y en la cotidianidad de los estudiantes, se encuentran herramientas más sofisticadas como computadores, tabletas, móviles con acceso a Internet que resultan más atractivos y que no están siendo aprovechados para generar aprendizajes significativos.

Sin duda, como señala Marco Raúl Mejía, “las dificultades que los seres humanos de nuestro tiempo tienen para comprender las matemáticas y las ciencias, no es por falta de capacidades, sino porque no se logra encontrar un camino adecuado que facilite usar el conocimiento para explicar fenómenos cotidianos. Los estudiantes no usan los conceptos, no entienden el funcionamiento de las máquinas con las que interactúan todos los días. Además, la enseñanza de la ciencia se ha vuelto aburrida y exige la búsqueda de procesos pedagógicos adecuados para los jóvenes y las nuevas realidades”<sup>7</sup>.

En este punto, es necesario reiterar que si bien en la actualidad el Gobierno de Colombia está dotando de tabletas a las instituciones educativas oficiales, con el fin de fortalecer la calidad educativa y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la problemática no solo radica en el hecho de que no se estén utilizando en el aula de clase, sino en la falta de estrategias metodológicas que no permite que se haga un uso adecuado de estas herramientas y por ende, que a través de ellas se pueda estimular en los estudiantes la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de la autonomía, la participación, la cooperación y, en especial, la capacidad de discernir, analizar, controlar y evaluar con espíritu crítico la tecnología usada.

---

<sup>7</sup> MEJÍA JIMÉNEZ. Marco Raúl. La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2012. p. 172.

Cabe señalar que estas dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura que se evidencian en las Instituciones Educativas en general, se ratifican en los resultados de algunas pruebas internacionales como las Pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Pisa), y nacionales como las Pruebas Saber.

Así, desde el año 2006 Colombia ha presentado las Pruebas Pisa<sup>8</sup>. En cuanto a los resultados, cabe señalar que a pesar de que los estudiantes colombianos han participado en estas pruebas que se realizan cada tres años evaluando competencias de lectura, ciencias y matemáticas, los resultados evidencian que aunque se demuestran leves mejoramientos en las competencias de lectura y ciencias, Colombia aún está muy por debajo del promedio de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en las tres áreas evaluadas, al igual que otros países latinoamericanos como: México, Brasil, Argentina y Perú.

Según este reporte, en la competencia de lectura en el año 2012, el 51% de los estudiantes no alcanzó el nivel básico de competencia, el 31% se ubicó en el nivel 2, que indica que los jóvenes pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; reconocen la idea principal, relacionan las ideas y construyen significados que requieren inferencias simples, así como pueden realizar comparaciones a partir de la característica de un texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada 1.000 alumnos, que pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar.

---

<sup>8</sup> PISA: (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés) es un estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se realiza en ciclos trianuales con el propósito de evaluar en qué medida los jóvenes de 15 años han adquirido los conocimientos y habilidades en lectura, matemáticas y ciencias. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>.

Asimismo, al analizar los resultados de las Pruebas SABER<sup>9</sup> de quinto grado presentadas en el año 2012, a nivel nacional se puede percibir que en el área de lenguaje el 19% de los estudiantes se ubica en el nivel insuficiente de desempeño, el 40% se ubica en el nivel mínimo, lo que quiere decir que prácticamente la mitad de los alumnos del país puede hacer una lectura no fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos, realizar una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones y párrafos), reconoce, revisa y corrige la estructura superficial de escritos cortos, el 29% se halla en el nivel satisfactorio, lo que indica que los estudiantes superan la comprensión superficial de textos cortos, identifican la estructura global de un texto y pueden deducir e inferir información específica, y sólo un 12% en el nivel avanzado, donde los estudiantes logran una comprensión amplia de textos cortos, hacen inferencias de complejidad media, deducen información, juzgan el contenido y revisan y corrigen la escritura de un texto a través de estrategias de cohesión y coherencia.

A nivel departamental, al comparar en Boyacá el nivel de desempeño en lenguaje de los colegios oficiales rurales y los colegios privados se evidencia que, mientras el 18% de los estudiantes de colegios oficiales rurales tienen un nivel insuficiente, los estudiantes de colegios privados sólo presentan un 2%. Asimismo, mientras que en las instituciones oficiales hay un 45% de jóvenes en nivel mínimo, en las instituciones privadas, sólo hay un 16%. No obstante, las cifras que resultan más preocupantes son las de los niveles satisfactorio y avanzado. En los colegios oficiales, hay un 28% satisfactorio y apenas un 9% avanzado, mientras que en los establecimientos privados hay un 35% satisfactorio y un 47% avanzado.

De acuerdo con estos resultados, realidad mantenida desde el año 2006, es preciso considerar que la consecuencia de los bajos desempeños de los estudiantes es la comprobación de que las estrategias pedagógicas y los

---

<sup>9</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA ICFES. Pruebas Saber 5° grado 2012. Resultados Nacionales. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>.

recursos que se están implementando en el aula de clase son deficientes y descontextualizados, puesto que, cada vez es más notoria la falta de motivación y apatía de los estudiantes por la lectura, la escritura y, en general, por desarrollar su proceso de aprendizaje en una Institución Educativa. Cabe señalar que, los estudiantes de quinto grado de educación básica no escapan a las anteriores dificultades mencionadas que engloban un problema de metodología, sumando un problema actitudinal por parte de los estudiantes. Así es como nace la presente investigación, con el interés de analizar una estrategia para el desarrollo de la competencia escritora a partir del uso de dispositivos móviles en el aula de clase, que pretende responder a la pregunta, ¿De qué manera la creación de textos narrativos mediados por aplicaciones informáticas contribuye al desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de quinto grado de educación básica?

Asimismo, se plantean las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Qué estrategias pone en práctica la Institución para desarrollar la habilidad de escritura?
2. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes de quinto grado de educación básica con el desarrollo de la habilidad de escritura?
3. ¿Qué características tendrían los talleres de escritura desde el enfoque del aprendizaje significativo, mediados por recursos informáticos para la creación de textos narrativos?
4. ¿Qué características y cambios tienen los textos narrativos que producen los estudiantes con el uso de las aplicaciones informáticas?

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

La propuesta metodológica que se describe a continuación consiste en la creación de textos narrativos mediados por dispositivos móviles que faciliten el proceso de escritura en estudiantes de quinto grado de educación básica.

Si bien, vivimos en el siglo XXI, los seres humanos parecen desconocer la conciencia de la palabra escrita como milagro, no sospechan que a través del lenguaje tenemos la capacidad de hacer historia, de fundar las cosas. Precisamente Estanislao Zuleta manifiesta que éste es un mal de nuestros tiempos, el hombre de hoy no construye historia porque no tiene memoria.

Cuando se hace referencia a que no hay memoria, se podrían recordar las palabras de Heidegger acerca de la razón por la cual se hizo la palabra, y fue precisamente para fundar las cosas con un nombre, para darles existencia a través de la memoria; así de la palabra parte la historia. En este sentido, se puede afirmar que somos el único ser con la capacidad de hacer memoria social.

No obstante, en el contexto educativo la falta de motivación, de estrategias de aprendizaje y de materiales acordes con la época y el contexto cultural de los estudiantes, permite que se trunque este proceso de escriturar la memoria, con el que cada sujeto puede difundir su historia, sus experiencias, su cultura, su vida y la de sus familiares. Además de lograr que a través de la literatura puedan explorar las posibilidades discursivas del lenguaje.

De esta manera, este proyecto será una puerta para que la escritura de los estudiantes de quinto grado de educación básica, a través de las herramientas informáticas que nos circundan se convierta en la conciencia de la palabra, de sus procedimientos, de la historia, de la creación, de la visión ética, de la comunicación y de la crítica.

En esto consiste la escritura literaria, en suponer jugar con todas las posibilidades del sentido: lo psicológico, lo intelectual, lo estético, lo social, lo histórico, lo filosófico, en general, el mundo y el lenguaje. La exclusividad de la escritura no consiste en aceptar y respetar las reglas de la gramática; la escritura se asienta en la plena conciencia de la complejidad del lenguaje, del mundo y del ser humano, para hacer que un texto se transforme en arte aprovechando ciertas formas discursivas y creando nuevas visiones del mundo.

A diferencia de los animales, el ser humano tiene la capacidad de raciocinio, la cual expresa por medio del lenguaje oral o escrito. Desde los primeros años de vida, el niño aprende a comunicarse oralmente por medio de sus padres, da a conocer sus necesidades físicas, gustos, sentimientos y pensamientos. No obstante, el lenguaje escrito requiere de una mayor habilidad mental y para eso es necesaria la presencia del docente y de la escuela. Escribir, como lo expresa Daniel Cassany<sup>10</sup>, consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que queremos en cada contexto. Por eso, es indispensable que quienes desean aprovechar la escritura como una fuente de comunicación perdurable, puedan llevar a cabo este proceso y adquirir conocimientos significativos a través del goce, del descubrimiento de sus gustos, de la formación y creación de significados y el uso de materiales adecuados a su contexto.

Dentro de este contexto, para los estudiantes de quinto grado de educación básica, la escritura es quizás, uno de los mayores obstáculos, puesto que, a pesar de que han desarrollado ejercicios de escritura, presentan dificultades al producir textos que atiendan a su estructura y a algunos aspectos gramaticales, sintácticos y morfológicos, lo cual no quiere decir que no comprendan la importancia que tiene la escritura en la vida cotidiana, por supuesto, reconocen que gracias a ella, podemos transmitir nuestras ideas, pensamientos y sentimientos de una manera única.

---

<sup>10</sup> CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona. Editorial Anagrama, 1995. p. 29.

Aquí conviene destacar que el esfuerzo que está haciendo el Gobierno Nacional al entregar tabletas a muchas de las Instituciones Educativas que conforman el sector oficial con el objetivo de mejorar la calidad educativa e innovar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y estudiantes, debe significar también para los miembros de una institución educativa reconocer la necesidad de generar un cambio de paradigma educativo acorde a los nuevos tiempos y de educadores comprometidos con el ejercicio universal y globalizado de su práctica pedagógica, que no censuren el uso de estos recursos por desconocimiento de las herramientas informáticas y de las aplicaciones que se pueden utilizar en el aula de clase, por negación a usarlos, por temor a dañarlos o porque aún, es más conveniente enseñar a través de modelos tradicionales, ni tampoco que los utilicen con la vaga idea que como son materiales nuevos sólo hay que incorporarlos a las actividades planeadas. En este sentido, como lo manifiesta Daniel Cassany “no hay que confundir tecnología con aprendizaje o inteligencia ni incorporación de tecnología con mejora metodológica”<sup>11</sup>.

Por esta razón esta investigación se consideró como una alternativa de solución para mejorar en primer lugar a nivel institucional, las dificultades que presentan los estudiantes en el área de español al desarrollar los procesos de lectura, escritura y reescritura a través de la implementación de estrategias pedagógicas e innovadoras que involucraran el uso de dispositivos móviles como las Tablet y de aplicaciones didácticas que promovieran el desarrollo de la escritura de historias y la creatividad con la elaboración de diapositivas combinadas con imágenes, textos y audio como Story jumper, Storybird o Photopeach y que facilitaran la comunicación e interacción entre la docente y los estudiantes y contribuyeran al proceso de reescritura y al fomento de aprendizajes significativos con plataformas sociales educativas como Edmodo.

Asimismo, la implementación de esta investigación permitió que la Institución y las personas que forman parte de ella, reconocieran a partir de un diagnóstico que la falta de motivación de los estudiantes no sólo afecta el nivel académico y

---

<sup>11</sup> CASSANNY, Daniel. En\_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012. p. 40.

dificulta el desarrollo de aprendizajes en el área de español, sino que reflexionaran que es preciso que la educación se mejore y actualice desde todos las áreas del conocimiento, a partir del desarrollo de estrategias que promuevan el uso de recursos innovadores como las TIC, la aplicación concienzuda de un modelo pedagógico cognitivo, el fomento de proyectos transversales que además de incentivar el trabajo cooperativo entre los estudiantes propicie el trabajo en equipo entre los docentes de las diferentes áreas y grados escolares.

De esta forma, se logró que tanto los estudiantes como los docentes asumieran el desafío, se empoderaran de su quehacer y a partir del reconocimiento de sus dificultades y la consolidación de propuestas de mejoramiento, puedan contribuir en la modificación de los planes de área y del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como, facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos, la generación de competencias, el mejoramiento en el nivel académico y en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y por ende, la construcción de una verdadera educación integral.

A nivel local y nacional, se espera que este proyecto proporcione razones y datos, a gobiernos, organizaciones, entidades, instituciones educativas y actores sociales, que les permitan evidenciar que la inclusión de los dispositivos móviles a las aulas de clase puede contribuir a enfrentar y solucionar necesidades educativas como: ofertas educativas limitadas para personas pertenecientes a comunidades étnicas, iletrados, adultas, con necesidades educativas especiales, afectadas por la violencia, en riesgo social y habitantes de entornos rurales distantes; aumento de absentismo y deserción escolar; calidad educativa deficiente; acceso difícil y permanencia en la educación formal.

Finalmente, con este proyecto de investigación se espera contribuir en la producción académica nacional y local que existe hoy en nuestro país sobre el uso educativo y pedagógico de recursos innovadores como los dispositivos móviles (Tablets), puesto que, pese a que son recursos relativamente nuevos, la mayoría de las investigaciones se han realizado a nivel internacional. De ahí que

se estime que el impacto de esta propuesta será positivo en la ampliación del conocimiento sobre este campo y en la transformación de una política educativa incluyente con el uso de las TIC.

### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar la manera como la creación de textos narrativos mediados por aplicaciones informáticas puede contribuir al desarrollo de la escritura.

#### **1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reconocer las estrategias que la Institución pone en práctica para desarrollar la habilidad de escritura.
- Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de quinto grado de educación básica con el desarrollo de la habilidad de escritura.
- Caracterizar cómo los talleres de escritura desde el enfoque del aprendizaje significativo, mediados por recursos informáticos posibilitan la creación de textos narrativos.
- Determinar las características y cambios de los textos narrativos que producen los estudiantes con el uso de las aplicaciones informáticas.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Las siguientes investigaciones tienen como fin evidenciar el uso que se le ha dado a las TIC en el desarrollo de las competencias comunicativas. Las TIC, como herramientas clave para el fomento de la comunicación oral y escrita a través del uso de múltiples medios como textos, audios, videos, fotografías y animaciones y de las necesidades y expectativas de los usuarios.

A partir de las investigaciones revisadas, se puede observar que, en efecto, existe una problemática que afecta a todos los estudiantes. Cada día son evidentes sus múltiples falencias a la hora de escribir, leer, hablar y escuchar, es decir, al apropiarse de sus competencias comunicativas.

#### **2.1.1 Antecedentes Internacionales**

##### **1. “ANÁLISIS DE LA FUNCIONALIDAD DIDÁCTICA DE LAS TABLETAS DIGITALES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR”<sup>12</sup>**

Luisa Sevillano García y Esteban Vázquez desarrollan su investigación en el año 2014, a partir de una muestra de 419 estudiantes de tres universidades públicas españolas, con el objetivo de analizar si este dispositivo digital con alta penetración en el contexto social actual resulta beneficioso para el estudiante universitario en su contexto académico, profesional y social. De esta manera, desde un enfoque mixto con base en la etnografía, los investigadores pudieron

---

<sup>12</sup> SEVILLANO GARCÍA, Luisa y VÁZQUEZ CANO, Esteban. Análisis de la funcionalidad didáctica de las tabletas digitales en el espacio europeo de educación superior RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 11, núm. 3, julio-, Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España. 2014, P. 67-81.

demostrar que este dispositivo móvil por ser un recurso de volumen reducido, ligero y potente es útil en el contexto educativo porque posibilita en el estudiante universitario un mejoramiento en el desarrollo de sus competencias genéricas, especialmente las de aprendizaje autorregulado, cognitivas superiores, de comunicación e interpersonales. Asimismo, se evidenció que la aplicación de estrategias didácticas con el uso de estos dispositivos fomenta en los estudiantes el trabajo colaborativo e interactivo dentro y fuera del aula de clase.

## **2. “EL USO DE HERRAMIENTAS 2.0 COMO RECURSOS INNOVADORES EN EL APRENDIZAJE DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO DE CASO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.”<sup>13</sup>**

Felipe Gértrudix Barrio y Verónica Ballesteros Ávila, en el año 2014 llevan a cabo su investigación con el apoyo de la Universidad de Castilla – La Mancha. Este estudio de caso se centra en el uso de herramientas 2.0 en el aula de Educación Infantil y se planteó como objetivo la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Infantil, a través del uso de diferentes herramientas 2.0., para ayudar a mejorar el desarrollo de las capacidades de estudiantes de 5 años. El modelo de intervención se fundamentó en la investigación-acción y tomó como referencia el Proyecto Mobile-Learning (Lara, 2012), un proyecto de investigación que surge en el año 2009, donde el dispositivo móvil se convierte en una herramienta de aprendizaje que intensifica el potencial de la educación expandida y el conectivismo.

Asimismo, esta investigación se planteó como una nueva forma de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula con el objetivo de despertar el interés de los estudiantes, teniendo en cuenta sus capacidades, edad y ritmos de aprendizajes. Ahora, los resultados obtenidos señalan que con la

---

<sup>13</sup> GÉRTRUDIX BARRIO, Felipe; BALLESTEROS ÁVILA, Verónica. “El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niños y niñas en educación infantil. un estudio de caso de investigación-acción”. En: Edutec – e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 2014. Número 49. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/60>.

incorporación de las TIC en las aulas de educación infantil se lograron mejorar los procesos de aprendizaje, en efecto, los niños y las niñas tuvieron un papel más activo, se mostraron más motivados e interesados en desarrollar sus competencias, evidenciaron mejora en la comprensión de ideas y conceptos, mayor atención y participación en las actividades propuestas, logrando así, optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y fomentar la reflexión y análisis en las personas involucradas en el desarrollo de la educación infantil, con el fin de comprender que el uso de las TIC ayuda a complementar el libro de texto y las fichas de trabajo de uso habituales, convirtiéndose en una alternativa de trabajo de aula.

### **3. “EVALUACIÓN DE RECURSOS ELECTRÓNICOS COMO HERRAMIENTAS DE APOYO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA”<sup>14</sup>**

María Elena Garassini, Licenciada en Educación, en el año 2010 realiza su investigación en la Universidad Metropolitana de Venezuela y en el Banco del Libro. Este estudio se centra en la poca innovación que evidencian los docentes por diversificar los medios utilizados para desarrollar el lenguaje escrito en los niños. Para lo cual, se propone la clasificación y evaluación de recursos electrónicos como CDS, páginas WEB y portales educativos destinados a niños y docentes de Educación preescolar y básica como apoyo al proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y escritura. Los resultados obtenidos en esta investigación señalan que se encontraron diferencias significativas entre los maestros que asistieron a los ciclos de formación en referencia al conocimiento y uso de estos recursos como apoyo a su labor docente. No obstante, el proceso de capacitación tuvo como logro principal el conocimiento de la variedad de

---

<sup>14</sup> GARASSINI, María Elena. “Evaluación de recursos electrónicos como herramientas de apoyo para la enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar y básica”. 2010. Universidad Metropolitana (Caracas-Venezuela). <http://hdl.handle.net/123456789/2167>. Área 6: Criterios, sistemas de evaluación y certificaciones de calidad.

recursos existentes y los criterios para su selección, evaluación e incorporación como un medio complementario a los bibliográficos para ser utilizado como apoyo para el desarrollo del lenguaje escrito. Asimismo, con referencia a las experiencias realizadas con el uso directo de software educativos con los niños de Educación Básica (usos del taller de escritura para crear Comics o historietas y uso del CD de consulta Caracas la Ciudad Moderna para obtener información mediante un Rally digital) se evidencia el alto grado de motivación de los niños para trabajar con recursos electrónicos; la riqueza del trabajo de los niños organizados en pareja para trabajar en la computadora (trabajo cooperativo) y finalmente la riqueza de las producciones escritas (historietas) y las posibilidades de desarrollo de la comprensión de la lectura mediante la búsqueda de información en CD de consulta.

#### **4. “DISEÑO DE UN LIBRO DIGITAL MULTIMEDIA QUE FACILITE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO”<sup>15</sup>**

Milagros Briceño y María Cecilia Fonseca en el año 2008, en Venezuela, realizan su investigación con el objetivo diseñar un libro electrónico multimedia basado en estrategias de aprendizaje que faciliten el proceso de lectura y escritura en niños entre seis y siete años cursantes del primer grado de Educación Básica. De esta manera, la propuesta pedagógica del libro electrónico multimedia «Andrés quiere una mascota» creada con el programa Lektor, facilita en el niño de primer grado la consolidación del proceso de la lectura y escritura a través de la revisión de un cuento donde se integran estrategias pedagógicas sustentadas en el enfoque sociocultural de Vygotsky y la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel. Durante la investigación se obtuvieron resultados positivos al evidenciar que el diseño de un libro electrónico multimedia refuerza los procesos de lectura y escritura, valiéndose del recurso literario del cuento como un medio para comprender la correspondencia entre estos procesos y lograr activar

---

<sup>15</sup>BRICEÑO, Milagros y FONSECA, María Cecilia. Diseño de un libro digital multimedia que facilite el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado. Venezuela: Anales de la Universidad Metropolitana, ISSN-e 1856-9811, Vol. 8, N.º. 1, 2008.

estrategias de metalectura y metaescritura (saber qué, para qué se lee y para quién se escribe). De igual forma, se observa que el aprendizaje de la lectura y escritura se lleva a cabo a través de todas las áreas académicas, no es una función exclusiva del área de lengua. Por esta razón el libro electrónico multimedia «Andrés quiere una mascota» abarcó cada una de las asignaturas, integrándolas entre sí para trabajarlos diversos contenidos y ejes transversales seleccionados para la propuesta pedagógica, además de promover las relaciones estudiante-material, estudiantes-maestros, estudiantes-estudiantes permitiendo innovar en un método de enseñanza que pretende atender a las capacidades multimodales de aprendizaje.

### **2.1.2. Antecedentes Nacionales**

#### **1. “METODOLOGÍA PARA IMPLEMENTAR EL USO DE TABLETAS DIGITALES PARA EL CONOCIMIENTO Y LA ELABORACIÓN DE HISTORIETAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL DEL GRADO TERCERO DE PRIMARIA DEL COLEGIO BYRON GAVIRIA”<sup>16</sup>**

Paula Andrea Agudelo Sánchez, Yeny Viviana González y Yenny Viviana Quiceno Barreto en el año 2013 en la ciudad de Pereira desarrollaron su investigación en una institución educativa oficial con el fin de proponer el diseño de una Metodología que permitiera que los docentes de grado tercero de primaria implementaran el uso de tabletas digitales y que los estudiantes tuvieran el conocimiento y la capacidad de elaborar historietas en la clase de español como apoyo al aprendizaje. De esta manera, el estudio bajo un enfoque socio constructivista y la creación de historietas vivenciales realizadas con fotografías propias, utilizando aplicaciones de fácil acceso generó los siguientes resultados: Mejoramiento en la adquisición de nuevos significados por parte de los estudiantes a partir del material de aprendizaje presentado; obtención de resultados superiores y disminución de los niveles bajos de los estudiantes en la

---

<sup>16</sup> AGUDELO SÁNCHEZ, Paula; GONZÁLEZ, Yeny. Et al. Metodología para implementar el uso de tabletas digitales para el conocimiento y la elaboración de historietas en la clase de español del grado tercero de primaria del Colegio Byron Gaviria. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, 2013.

construcción de historietas; fortalecimiento del ambiente de aprendizaje gracias al desarrollo de la estrategia de secuencia didáctica y el uso de las tabletas digitales. En general, se demostró que estas ayudas sirvieron para estimular y orientar el proceso educativo, posibilitaron el aprendizaje por descubrimiento, fomentaron el aprendizaje colaborativo y estimularon la creatividad en los estudiantes al desarrollar las historietas.

## **2. “TRANSFORMACIONES EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE 2° DE BÁSICA PRIMARIA A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC”<sup>17</sup>**

Ana Ruby González López en el año 2011 en la ciudad de Bogotá, desarrolla su investigación en una institución educativa pública. Dicho estudio permitió deducir que los niños de 2° como muchos estudiantes de la educación básica, revelan apatía y negligencia frente al proceso de escritura, por lo cual, la investigadora indagó lo que sucede con los procesos lectoescriturales de estos niños a raíz de una experiencia de incorporación de las TIC, dentro del plan de estudios de la asignatura de Lengua Castellana. Para abordar la producción de textos en estos niños se tuvieron en cuenta 5 categorías de análisis, de acuerdo con el modelo teórico de Jolibert, a saber: Propósito del escrito, silueta, signos de puntuación, conectores y lingüística oracional aplicada a la comunicación escrita y el uso exclusivo del computador. Los resultados obtenidos evidencian una notable disminución de problemas de dislexia, disociaciones, separación de palabras, mezcla de mayúsculas y minúsculas, rotaciones e inversiones, debido a que los estudiantes con el uso del computador demostraron una mayor atención y concentración en cada palabra y frase que escribían y utilizaron en considerable medida el diccionario cuando notaban que las palabras escritas estaban subrayadas con rojo, señal que les hacía ver que la palabra estaba mal escrita. Asimismo, se observó un incremento en el número de estudiantes que utilizaron conjunciones y signos de puntuación con el fin de proporcionarle un mayor

---

<sup>17</sup> GONZÁLEZ LÓPEZ, Ana Ruby. Transformaciones en la producción de textos en niños de 2° de básica primaria a través de la integración de las TIC. Universidad de la Sabana. Maestría en Informática Educativa. Bogotá, 2011.

sentido a los textos. En general, los estudiantes conciben la escritura como un medio para adquirir conocimientos nuevos, y son conscientes de que, para escribir, es necesario pensar, y que mediante la escritura comparten lo que aprenden.

**3. “UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE LENGUAJE CON UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA, Y APOYADA EN UN SOLO COMPUTADOR, UN VIDEOPROYECTOR, Y RECURSOS DE INTERNET DISPONIBLES EN EL AULA”<sup>18</sup>**

Octavio Henao Álvarez y Doris Adriana Ramírez a través de su investigación desarrollada en el año 2010, se propusieron diseñar, experimentar, y evaluar el impacto de esta propuesta didáctica en siete instituciones oficiales y privadas de Medellín con una participación de 548 estudiantes. Así, por medio de 14 sesiones de trabajo, donde se desarrollaron temáticas como la poesía, el teatro, la prensa y la radio en-línea, y el análisis de registros de observación, videograbaciones y diarios de campo, los investigadores pudieron evidenciar que el uso de herramientas tecnológicas y de enfoques metodológicos como el constructivismo, permite que los docentes puedan innovar sus prácticas educativas con el fin de ofrecer a los estudiantes múltiples maneras de construir sus aprendizajes y que en el aula de clase se genere un ambiente de trabajo, interacción, cooperación y motivación entre los estudiantes.

**4. “DISEÑAR UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE HACIENDO USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA MEJORAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA Y FORTALECER LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE LA I.E. JORGE ELIÉCER GAITÁN, SEDE SAN**

---

<sup>18</sup> HENAO, Octavio y RAMÍREZ, Doris. Una propuesta didáctica para el área de lenguaje con un enfoque constructivista, y apoyada en un solo computador, un videoprojector, y recursos de Internet disponibles en el aula. En J. Sánchez (Ed.): Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Volumen 1, p. 676-681, Santiago de Chile. 2010.

## **ANTONIO DEL MUNICIPIO DE MARIPI BOYACÁ DESDE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA APLICACIÓN CUADERNIA”<sup>19</sup>**

Nolberto Cortés Cortés en el año 2016 en el municipio de Maripi llevó a cabo su propuesta de investigación en una institución educativa de carácter oficial con el propósito de diseñar una propuesta de enseñanza y aprendizaje con actividades de lecto escritura, utilizando el software educativo Cuadernia y una variedad de juegos y actividades didácticas como sopas de letras, completar frases, ahorcados, apareamientos de palabras e imágenes, que permitieran el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el área de lenguaje de los estudiantes del grado tercero. Los resultados evidenciaron que, a partir de un enfoque de investigación mixto y con la implementación de diversos textos apropiados para dicho grado, el software educativo libre Cuadernia facilitó la organización de los recursos digitales y la gestión del aprendizaje, ajustó los procesos pedagógicos a las características de los estudiantes, mejoró la comprensión y las competencias comunicativas y demostró una mayor motivación de los estudiantes por los procesos de lectura y expresión oral.

### **2.1.3. Antecedentes Locales**

#### **1. “LA ESCRITURA DE LA MANO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS”<sup>20</sup>**

Ana Gabriela Maloof Díaz a través de su investigación realizada en el año 2014 como proyecto de grado del programa maestría en pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, pretendió desarrollar en una institución educativa oficial

---

<sup>19</sup> CORTÉS CORTÉS, Nolberto. Diseñar una estrategia de enseñanza - aprendizaje haciendo uso de herramientas tecnológicas para mejorar el nivel de comprensión lectora y fortalecer las competencias comunicativas, en los estudiantes de grado tercero de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán, sede San Antonio del Municipio de Maripí Boyacá desde la implementación de la aplicación Cuadernia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD. de la Sabana. Especialización en Educación Superior a Distancia. Chiquinquirá, 2016.

<sup>20</sup> MALOOF DÍAZ, Ana Gabriela. La escritura de la mano de las nuevas tecnologías. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014.

de la ciudad de Valledupar, una estrategia metodológica para mejorar los procesos escriturales en inglés de los estudiantes de undécimo grado por medio del uso de herramientas tecnológicas como el blog y el portafolio digital, y de la producción de textos narrativos y expositivos. Desde un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción, la investigadora evidenció que con el uso de las TIC los estudiantes se mostraron más motivados y participaron activamente a la hora de comunicar sus conocimientos previos sobre el tema, de apropiarse de los nuevos contenidos y socializar la creación de textos elaborados de forma individual y colectiva. Asimismo, el uso y apropiación de herramientas 2.0 como el blog, el portafolio, Storybird y Pixton permitieron la renovación del aula de clase como espacio de conocimiento, de aprendizaje, de comunicación activa y asertiva, de colaboración y de mejoramiento de la producción de textos. Finalmente, los resultados del estudio indican que la estrategia didáctica propuesta, además, permite que los estudiantes comprendan a cabalidad la importancia de desarrollar el proceso escritural a partir de la producción de textos interactivos que les permitan editarlos con mayor facilidad.

## **2. “ACCESO EQUITATIVO AL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA”<sup>21</sup>**

Dayana Zuta Acuña en su investigación realizada en el año 2014 en la ciudad de Bucaramanga, diseñada con un enfoque cualitativo y orientada a partir de la investigación acción, busca determinar a partir de una propuesta didáctica que los estudiantes de undécimo grado de una institución educativa oficial puedan acceder de manera equitativa al conocimiento y desarrollar su argumentación desde el área de lengua castellana a través del foro y uso de TIC. Para lograr esto, el análisis y aplicación de técnicas como la entrevista, el cuestionario, el grupo focal y el taller diagnóstico, así como el desarrollo de un foro municipal intercolegiado, que requería, la escritura de un texto argumentativo, permitieron

---

<sup>21</sup> ZUTA ACUÑA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014.

evidenciar que es posible motivar a los estudiantes a desarrollar su opinión y la escritura de textos argumentativos que respondan a su estructura (introducción, tesis, argumentos y conclusión) cuando se tienen en cuenta temas de su interés. De la misma manera, se demuestra que la competencia lectora se puede mejorar a partir del uso de las TIC y de estrategias pedagógicas y metodológicas como el trabajo colaborativo y la secuencia didáctica. Por último, cabe resaltar que, a través de esta propuesta se pudo corroborar que es posible promover prácticas educativas de calidad que propicien un acceso equitativo al conocimiento, desarrollen en los estudiantes la argumentación y generen ambientes de participación, confianza, apoyo mutuo, respeto y disciplina.

Como conclusión, cabe señalar que las anteriores investigaciones fueron un valioso aporte para esta investigación, puesto que apuntan a obtener como resultado el mejoramiento, la efectividad o la incidencia de una estrategia metodológica que permita la apropiación de las competencias comunicativas a partir del uso de las TIC y están orientadas hacia el enfoque cualitativo o hacia el enfoque mixto.

## **2.2. MARCO CONCEPTUAL**

El marco conceptual de este proyecto abordó tres ejes fundamentales: La Escritura, Uso de las TIC y Modelo Pedagógico Cognitivo.

### **2.2.1. La Escritura**

“Los escritores dicen que escriben para que la gente les quiera más, para la posteridad, para despejar los demonios personales, para criticar el mundo que no gusta, para huir de sus neurosis, etc., etc. Yo escribo por todas estas razones y porque escribiendo puedo ser yo misma”.

**MARIA ANTONIA OLIVER**

Si se parte del hecho de que la escritura consiste en plasmar pensamientos en un papel u otro soporte material a través de la utilización de signos, antes de ahondar en este eje temático, es necesario señalar la importancia que cobra el concepto de competencia comunicativa que formula Dell Hymes<sup>22</sup> en los años 70 del siglo XX y que se relaciona con saber «cuándo hablar, de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma»; es decir, que se trata de la capacidad que puede llegar a tener el ser humano al formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. A partir de lo anterior, se puede afirmar que lo que constituye el verdadero conocimiento de la lengua, es la apropiación. Saber aplicar en un momento determinado el cúmulo de competencias, lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística y de las subcompetencias en las que éstas se dividen, constituye una tarea ardua pero gratificante.

En este sentido, es ineludible en la composición de un relato, considerar en su tejido aspectos intrínsecos al autor como el vocabulario, el estilo narrativo, la legibilidad e inteligibilidad de un texto escrito; No obstante, el reconocimiento y uso que se le da a la lengua, hacen parte de este complejo deseo de trascender a través de la escritura. Y es que, en la producción escrita de cualquier ser humano, por sencilla que sea, se pueden advertir pinceladas que imprimen los factores culturales, sociales y políticos.

En esta instancia, las palabras de Roland Barthes<sup>23</sup>, vuelven a mi mente cuando en su texto *El Grado Cero de la Escritura*, manifiesta que existen tres realidades formales de las que dispone el escritor para su expresión: la lengua, el estilo y la escritura. Así, la lengua se entiende como un objeto social que permite la comunicación, es aquella herramienta de la que se vale el escritor, hablante o lector, para reflexionar, pensar y entender el contexto que lo rodea.

---

<sup>22</sup> HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. En: *Forma y Función* N.º 9. Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, 1996. p.p. 13 - 37.

<sup>23</sup> BARTHES, Roland. *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003. p. 25.

En efecto, quien escribe debe estructurar en su mente cada palabra y cada frase; debe crear una imagen mental de lo que quiere decir, cómo lo va a decir y para quién lo va a decir, de modo que todo aquél que lo lea comprenda su significado; por lo tanto, cada escrito debe ser puesto en un contexto, en donde lo que decimos tenga un sentido generalmente aceptado por cada uno de los lectores. No quiere decir esto que todos los lectores deban estar de acuerdo con la idea o pensamiento que trasmite el escrito, sino que el sentido o significado del mismo debe ser comprendido por la mayoría de los lectores. Si el escrito no es contextualizado, es muy probable que sólo lo comprendan aquellos lectores allegados a su autor, y no el público en general.

Como lo manifiesta José Antonio Hernández Guerrero, “escribimos para explicarnos y para hacer a los demás partícipes de nuestras vidas, para confiarles los secretos más importantes”<sup>24</sup>. Conforme a ello, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que queremos en cada contexto. Por esta razón, es indispensable que quienes apenas están aprendiendo a escribir sus primeras letras ejerciten cada día su escritura, de modo que no sólo aprendan a combinar las letras y un reducido número de palabras, sino que formen y creen significados con esas palabras, que sean capaces de interpretar el mundo, de transmitir ideas, pensamientos y sentimientos, adecuados al contexto cultural en el que están inmersos.

En cuanto al estilo, característica propia del escritor, cabe señalar que, si el carácter misional de la escritura es el de comunicar, es sensato pensar que los instrumentos constitutivos en la composición creativa llegan a sufrir una metamorfosis por cuenta del código personal que, se establece en el proceso de escritura de cada autor. Esto, es lo que se denomina estilo propio y que, al leer un texto, se percibe a través de los ritmos, cadencias, léxico y expresiones alternativas o situaciones particulares a cada escritor.

---

<sup>24</sup>HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio. El arte de escribir. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 2005. p. 56.

Teniendo claro lo anterior, surge la necesidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de brindar un acercamiento espontáneo al acto de escribir, ya que, muchas de las deficiencias en los procesos de la escritura de los estudiantes radican en la realización de trabajos obligatorios que están lejos de su contexto, de sus intereses comunes.

Daniel Cassany en su obra “La cocina de la escritura” manifiesta que “para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes”<sup>25</sup>. De esta manera, el autor enfatiza que si bien para escribir es necesario en primera instancia conocer la gramática y el léxico, temas en los que profundizan las escuelas, también se debe dar importancia al hecho de saber utilizar en cada momento estos conocimientos: gramaticales, morfológicos, sintácticos, entre otros, y por último, considera que es imprescindible que a partir de estos conocimientos y habilidades cobre valor lo que pensamos, opinamos y sentimos acerca de la escritura, es decir, nuestras actitudes.

Al respecto, Daniel Cassany agrega que “si nos gusta escribir, si lo hacemos con ganas, si nos sentimos bien antes, durante y después de la redacción, o si tenemos una buena opinión acerca de esta tarea, es muy probable que hayamos aprendido a escribir de manera natural, o que nos resulte fácil aprender a hacerlo o mejorar nuestra capacidad”<sup>26</sup>. De manera que, convenga decir que cada persona está en la facultad de cultivar el gusto por la escritura al hallar los beneficios personales que puede ofrecernos la práctica constante y natural de este proceso. Para algunos serán los escritos de tipo personal como, diarios, cuadernos de viaje y de trabajo o recuerdos; para otros quizás los de tipo funcional como, cartas, resúmenes o memorias; habrá otros que les apasionen los textos creativos como, cuentos, poemas, mitos o anécdotas; a lo mejor, otros se inclinen por los textos expositivos como, informes, ensayos, entrevistas y finalmente, por qué no, a otros les motiven los escritos persuasivos como, artículos de opinión, anuncios o panfletos.

---

<sup>25</sup>CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona. Editorial Anagrama, 1995. p. 36.

<sup>26</sup>Ibid., p. 37.

Llegado a este punto, valdría la pena considerar las palabras de Carmen Martín Gaité, quien en su epígrafe expresa:

“Tardamos bastante más de lo que calculan los maestros en entender la escritura como búsqueda personal de expresión. El primer aliciente para expresarse por escrito de una manera espontánea surge, precisamente, como rebeldía frente a su mandato. La ruptura con los maestros es condición necesaria para que germine la voluntad real de escribir”<sup>27</sup>.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, conviene continuar el desarrollo de este marco conceptual, con la explicación de qué son los textos narrativos y cuáles de estos se abordarán en este proyecto.

#### **2.2.1.2 Textos Narrativos**

Con el objetivo de comprender qué son los textos narrativos y cuáles son sus características generales, es necesario comenzar con el concepto de la acción *Narrar*. Según el Diccionario de la Real Academia Española<sup>28</sup> narrar es “contar, referir lo sucedido, o un hecho o una historia ficticios”. Pese a que la anterior definición pueda parecer elemental o banal, quizás con el análisis de cada palabra se pueda dilucidar un poco más la teoría acerca de los textos narrativos.

De esta manera, la palabra contar nos permite percibir que narrar se refiere a un acto discursivo que se da entre el enunciador y el enunciado o contenido en un momento determinado, así como entre el enunciado y el receptor y por qué no entre el enunciador, el contenido y el receptor. Ahora, la cuestión radica en qué se cuenta. Nuestra anterior definición específica que se cuenta un hecho o historia ficticios, lo cual nos indica que estos hechos o historias se refieren a

---

<sup>27</sup> MARTÍN GAITE, Carmen. El cuento de nunca acabar. Citado por CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona. Editorial Anagrama, 1995. p. 38.

<sup>28</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española (22.a ed.). 2001. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>

acontecimientos que el autor materializa a través del narrador y de una serie de elementos como: acciones, personajes, espacio, tiempo, entre otros.

Mieke Bal sostiene que “un texto es un todo finito y estructurado que se compone de signos lingüísticos. Un texto narrativo será aquel en que un agente relate una historia. Una historia es una fábula presentada de cierta manera. Una fábula es una serie de acontecimientos lógicos y cronológicamente relacionados que unos actores causan o experimentan. Un acontecimiento es la transición de un estado a otro. Los actores son agentes que llevan a cabo acciones. No son necesariamente humanos. Actuar se define aquí como causar o experimentar un acontecimiento”<sup>29</sup>. De acuerdo con este planteamiento se puede concluir que:

- Un texto narrativo se caracteriza por poseer un narrador, quien cumple la función de contar la historia, cabe señalar que, no en todos los textos este narrador se refiere al autor. Asimismo, es necesario manifestar que existen diferentes tipos de narrador: Según la teoría hay un narrador personaje (el que habla de sí mismo, el “yo” narrativo), es decir que se expresa en primera persona y hay un narrador externo (el que habla de otros), es decir que se expresa en tercera persona. De la misma forma, existen dos categorías más de narrador, la de narrador omnisciente, que se le denomina a aquel que tiene un conocimiento global y pleno de la historia y de lo que les sucede a los personajes o lo que ellos puedan pensar o sentir, y la de narrador testigo, que, por el contrario, tiene un conocimiento parcial de la historia, él puede ser un personaje, pero sin mucha importancia.
- La narración, oral o escrita, está ligada a una noción de tiempo que está estrechamente relacionada con el desarrollo de las acciones. Así, en la historia contada se evidencia un transcurrir, un avanzar del tiempo a

---

<sup>29</sup>BAL, MIEKE. Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología). Madrid: Editorial Cátedra, 1990. p. 47.

medida que se desenvuelve la trama (que podría entenderse como la reunión de las acciones y de los personajes a un solo compás).

- La narración, necesariamente debe tener unos actores o personajes que sean los responsables de desarrollar las acciones. Edwar Morgan Forster<sup>30</sup> clasifica los personajes en: *Personajes redondos*, aquellos que por su complejidad suelen utilizarse en textos cuya extensión sea más amplia, como las novelas, puesto que les permite desarrollarse y transformarse a plenitud, en su mayoría, son protagonistas de la historia. Por otro lado, en esta clasificación se hallan los *personajes planos*, los cuales suelen estar al servicio de la acción y tener un desarrollo más superficial, puesto que, generalmente tienen una función específica en el relato, por lo cual, en su mayoría son personajes secundarios.

No obstante, cabe señalar que el mismo subgénero que se escoge para escribir, determina las características de los personajes. Así lo indica Isabel Cañelles en la Construcción del personaje literario: “Ninguna historia de ficción podría existir sin personajes, pero no en todas se les puede dejar desenvolverse a sus anchas. Podríamos decir para entendernos que en la novela el personaje es el motor de la acción y en el cuento es la acción el motor del personaje”<sup>31</sup>.

- La narración tiene siempre, explícita o implícitamente, una utilidad que puede ser una moral, una recomendación práctica o un consejo de vida, que el narrador promulga al lector u oyente a través del desarrollo de la historia. Con respecto a lo anterior, María Eugenia Contursi y Fabiola Ferro manifiestan que “esta caracterización del mismo como consejero, que utiliza una narración para un propósito último, permite entender que el narrador, en tanto estrategia discursiva, es el que asigna una

---

<sup>30</sup>FORSTER, Edwar Morgan. Aspectos de la novela. Madrid: Editorial Debate, 1983. p. 39.

<sup>31</sup>CAÑELLES, Isabel. La construcción del personaje literario: Un camino de ida y vuelta. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja, 1999. p. 64.

coherencia global al discurso narrativo”<sup>32</sup>. En tal sentido, cabe afirmar que esta concepción nos lleva a considerar que la eficacia de la narración no depende sólo del narrador, sino que supone que el lector también cumple una función narrativa al aceptar los acuerdos que el narrador le propone y comprender los recursos que están al servicio del consejo y que constituyen el discurso narrativo.

De acuerdo con el planteamiento de José Valles Calatrava los textos narrativos se caracterizan por abordar diferentes componentes: de un lado los elementos de la diégesis (acontecimientos, personajes, espacio y tiempo) y de otro lado los factores vinculados a las operaciones narrativas (narración, representación, autor y lector implícitos). A continuación, se describirá cada uno de estos componentes.

- *Los Acontecimientos.* “Los acontecimientos son los elementos atómicos que integran la acción, que son experimentados por los actores y que se ordenan causal y cronológicamente vertebrando el esqueleto narrativo de la historia”<sup>33</sup>. De ahí que también sean denominados sucesos, actos o unidades mínimas que: se sitúan en el plano de la historia, se ordenan en una disposición cronológica, lógica – causal, articulan el conjunto de la acción narrativa en relación con los actantes que los ejecutan o sufren en un marco espaciotemporal determinado.
- *Los personajes.* Con respecto a los personajes conviene en este espacio decir que todo autor es libre de diferenciar su papel funcional y su dimensión de seres ficcionales o reales, marcados por una identidad en el ámbito del ser (personaje) y por una actuación en el ámbito del hacer (actor). Asimismo, es necesario manifestar que el origen o el surgimiento de un personaje no depende de la descripción física que se haga de él, ni

---

<sup>32</sup>CONTURSI, María Eugenia y FERRO, Fabiola. La narración Usos y Teorías. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000. p. 52.

<sup>33</sup>VALLES CALATRAVA, José R. Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática. Madrid: Iberoamericana, 2008. p. 145.

de la introducción que realice un narrador, ni del rol que esté ejerciendo, ni de las acciones, objetos o de la historia en sí, sino del estilo del escritor y del efecto que quiera producir en el lector. No obstante, teóricos como Vladimir Propp<sup>34</sup> distinguen básicamente siete tipos de personajes: el agresor o malvado, el donante/donador o proveedor, el auxiliar, la princesa o personaje buscado, el mandatario, el héroe y el falso héroe.

- *Espacio*. El espacio lo elabora el autor en concordancia con los demás aspectos del texto. El autor, selecciona los lugares o escenarios reales o ficticios donde se situarán las peripecias que vivirán los personajes y que irá siguiendo paso a paso el lector. En este sentido, la recreación del espacio o de los espacios puede configurarse de forma vaga e imprecisa, o detallada y minuciosa. Puede aparecer como uno o varios factores muy poco decisivos respecto a los demás aspectos del texto, o bien puede o pueden convertirse en una circunstancia sin la cual los personajes y los argumentos no podrían desarrollarse.
- *Tiempo*. Con respecto al tiempo, José Valles especifica que éste se muestra como un componente básico de los textos narrativos, que se ordena cronológicamente en la historia y se materializa discursivamente como temporalización al producir alteraciones de orden y de duración y al mantener una relación directa con la enunciación, con los personajes y con el espacio.

Según Benveniste existen diversos tipos de tiempo: “El *tiempo físico* o experiencial, aquel que es el resultado de la comprensión humana de las leyes de la naturaleza; el *tiempo crónico* o convencional, generado por las divisiones a que se somete el tiempo físico para parcelarlo y ser utilizado por las comunidades humanas (epocalidad, calendario, reloj); el *tiempo psicológico* son las formas personales, emotivas y vivenciales, de captar y organizar el tiempo físico; el *tiempo lingüístico* es de naturaleza

---

<sup>34</sup>PROPP, Vladimir. Morfología del cuento. Madrid: Fundamentos, 1977. p. 41.

intersubjetiva y comunicativa y se determina siempre fundamentalmente como un presente vinculado al sujeto de la enunciación, por lo que el tiempo del enunciado – pasado o futuro- se organiza a partir de esta instauración del presente por el sujeto enunciativo; el *tiempo figurado* es un pseudotiempo, la imagen del tiempo generado por la ficción literaria, el tiempo artístico semiotizado y regulado y comprensible solo desde las reglas artísticas”<sup>35</sup>.

Entonces, se puede afirmar que en los textos narrativos es recurrente encontrar el tiempo lingüístico y el tiempo figurado. El primero, que afecta el proceso de comunicación narrativa, y el segundo, vinculado al proceso de semiotización literaria y a la imagen suscitada por el texto narrativo. De esta manera en un mismo espacio se reúnen el tiempo ficcional de lo narrado y el tiempo real del proceso de la enunciación narrativa. He aquí la distinción que realiza José Valles entre tiempo narrado y tiempo narrante: “el primero sería el tiempo del proceso expresivo de la novela, del significante o del enunciado, algo intrínseco a la obra; el segundo sería el tiempo del significado –contenido- o la enunciación narrativa, el tiempo exterior en que transcurren los hechos representados en ella”<sup>36</sup>.

En síntesis, cabe señalar que el tiempo de la ficción narrativa (tanto el de la narración como el de la historia) es, en general, un pseudotiempo, una imagen del tiempo generada y construida semióticamente por el texto ficcional para ubicar y organizar temporalmente su propio universo.

- *Narración.* En este apartado el autor hace referencia a dos aspectos que están íntimamente relacionados entre sí. A saber, la voz y el narrador y la tipología del discurso narrativo. A continuación, se exponen los detalles de cada uno de estos aspectos.

---

<sup>35</sup>BENVENISTE, Emile. Problemas de lingüística general. México: Siglo XXI, 1966. p. 72.

<sup>36</sup> VALLES CALATRAVA, José R. Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática. Madrid: Iberoamericana, 2008. p. 145. p. 200.

- *La voz y el narrador.* En la teoría de la narrativa la voz designa las representaciones verbales y discursivas de las distintas instancias enunciativas existentes en el discurso o texto narrativo. Dicho concepto, fue aplicado primero por el teórico Gerard Genette<sup>37</sup>, quien argumentó que la voz, englobaría todo lo referente a la cuestión de “quién cuenta”. Sin embargo, de este concepto surge el narrador, como aquel que cuenta la historia y que respecto a la historia que narra puede ser, *narrador heterodiegético* cuando narra una historia a la que es actoralmente ajeno; *narrador homodiegético* si ha intervenido en la propia historia que relata como actor secundario, testigo u observador; y *narrador autodiegético*, que interviene en la historia que cuenta como personaje principal o protagonista.

No obstante, es necesario aclarar que hay que diferenciar el narrador de los textos narrativos ficcionales del de otros textos narrativos que no cumplen tal condición, es decir que se destacan por tratar hechos reales, históricos e informativos. En tal caso, se evidencian narradores no ficcionales (el testigo histórico o el informador). Asimismo, vale la pena distinguir el narrador del personaje, puesto que, aunque existe el narrador homodiegético y el autodiegético, en estos casos lo que se produce es una coincidencia basada en la unión de dos facetas, la de la actuación (personaje) y la de la voz relatora (narrador), que, no obstante, es visible en la medida en que se discriminen ambas funciones y ambos papeles.

- *Tipología del discurso narrativo.* Según Gerard Genette<sup>38</sup> se diferencian tres estados del discurso del personaje, expuestos desde la mayor a la menor manipulación del narrador: el más lejano que es el *discurso narrativo* (estilo directo del narrador), pasando por el *discurso traspuesto* (estilos indirectos), para llegar al más cercano o *discurso mimético* (mejor

---

<sup>37</sup> GENETTE, Gerard. *Figures*, III. Paris: Seuil, 1972. p. 43.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 45.

citado, al reproducir el narrador las palabras directas del personaje dando una imagen de imitación; estilo directo del personaje).

Lo anterior nos conduce a afirmar que existe un *discurso de narrador*, autónomo, que puede relacionar al mismo tiempo el narrador, la idea y el hablante; el discurso y la voz. Este tipo de discurso se caracteriza por manifestarse en primera o en tercera persona, es decir que puede ser personal o impersonal, se trata básicamente de un relato de acontecimientos o hechos que experimenta cualquier personaje, incluido el narrador homodiegético. Asimismo, existe un *discurso de personaje*, que hace referencia a las diferentes formas discursivas del personaje que pueden evidenciarse de manera personal o impersonal, puesto que en el relato pueden aparecer diferentes personas narrativas; y verbal o consciente, puesto que se pueden reproducir palabras o pensamientos de los personajes.

- *Autor y lector intratextuales.* El término de autor implícito o implicado, según José Valles, “constituye una instancia intratextual (por lo que ha sido denominada también a veces autor textual o textualizado), cuyo discurso y voz directa se hace patente en algunas ocasiones en algunos textos”<sup>39</sup>. De esta manera, el autor implícito en el texto narrativo hace referencia a aquel autor real que al escribir crea una versión implícita de sí mismo, con el fin de que todo lector puede identificar en el texto su voz y hacerse una imagen de él. Con todo y lo anterior, conviene exaltar el rol del lector como cooperante interpretativo al reconocer a partir de ciertas marcas textuales al autor.

Paralelamente al autor implícito se encuentra o se debería encontrar el lector implícito. Según Wolfgang Iser<sup>40</sup> el lector implícito corresponde a una estructura textual que además de ofrecer y marcar unas

---

<sup>39</sup> VALLES CALATRAVA, José R. Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática. Madrid: Iberoamericana, 2008. p. 145. p. 234.

<sup>40</sup> ISER, Wolfgang. El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Editorial Taurus, 1976. p. 23.

determinadas pautas de lectura, da sentido e interpreta los vacíos e indeterminaciones textuales producidas en el propio texto. De este modo, se puede observar que, el sentido de un texto es el producto de la suma de las estrategias textuales que determinan una lectura más consciente y crítica. He aquí, un lector ideal, un verdadero receptor interno del mensaje.

### **2.2.1.3. El cuento**

Si echamos un vistazo a la teoría, se evidenciará que son muchos los autores que han abordado el cuento desde diferentes perspectivas y corrientes literarias. Sin embargo, en este estudio se hará énfasis en los rasgos en común que se observan en algunos escritores acerca del cuento.

Para este propósito, es importante iniciar con la definición del cuento. Según Carlos Pacheco “el cuento literario o cuento moderno, como se le ha calificado para distinguirlo del cuento oral o tradicional, es una representación ficcional donde la función estética predomina sobre la religiosa, la ritual, la pedagógica, la esotérica o cualquier otra”<sup>41</sup>. De este modo, el término ficción más que hacer referencia a lo fingido o a lo verdadero, connota todos los elementos de la historia representada en un relato literario, es decir que, sin importar si los sucesos narrados son experienciales o imaginarios, reales o fantásticos, oníricos o racionales. La ficción es aquel elemento que permite que se exprese una verdad. De ahí la importancia que tiene la función estética en este tipo de texto, puesto que, gracias a ella, cada palabra que está inmersa en el cuento es escogida cuidadosamente para conformar un todo, un todo veraz.

Asimismo, en el desarrollo de la teoría del cuento emergen otros elementos esenciales. Por una parte, la brevedad; y por la otra, la coherencia. De esta manera, la brevedad del cuento se establecerá a partir de la intensidad y de la unidad del efecto que se quiere producir en el lector, más no, a partir de un

---

<sup>41</sup>PACHECO, Carlos. BARRERA LINARES, Luís. Et al. Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997. p. 17.

número específico de palabras u hojas. En este sentido, para Poe “el escritor no debe elaborar sus pensamientos para ubicar los incidentes, sino que después de concebir cuidadosamente cierto efecto único y singular inventará los incidentes, combinándolos de la manera que mejor lo ayude a lograr el efecto preconcebido”<sup>42</sup>.

De acuerdo con lo anterior, aquel efecto al que se refiere el autor es, en suma, el del placer que conlleva el mismo acto de escribir y de ser leído, un placer que debe buscar, en primera instancia, todo escritor, con el fin de producir una obra original, sencilla y directa. Es precisamente éste, el objetivo del cuento y la explicación de su brevedad, puesto que, en este tipo de textos, no hay cabida para lo superfluo o para inútiles alargamientos. El cuentista debe por esta razón siempre tener claro el efecto y la intensidad que desea producir en el lector. Al respecto, Alba Omil y Raúl Alberto Piérola manifiestan que “la duración, en el cuento, no está determinada por el número de páginas – a este respecto no existe canon delimitado- sino por esa unidad de impulso de que ya hemos hablado: mientras la extensión esté al servicio de ella, cualquier número de palabras será válido; en cuanto desborde la medida que su impulso exige, se malogrará el cuento como tal, es decir, podrá ser cualquier cosa menos cuento propiamente dicho”<sup>43</sup>.

Por otro lado, la coherencia, se comprende como aquella característica que emerge de la planeación consciente de un texto: la generación de un efecto particular en el lector, la intensidad, el espacio, el tiempo, las acciones, los incidentes, el tono, entre otros, son elementos que, si se relacionan desde el inicio de un texto hasta su final, facilitarán y cumplirán con el objetivo a alcanzar por el escritor. Edgar Allan Poe agrega “en toda la composición no debe aparecer ni una sola palabra cuya tendencia, directa o indirecta, no sea hacia el solo propósito pre-establecido. Y por estos medios, con tal cuidado y habilidad, un

---

<sup>42</sup>PACHECO, Carlos. BARRERA LINARES, Luís. Et al. Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997. p. 44.

<sup>43</sup>OMIL, Alba y PIÉROLA, Raúl Alberto. El cuento y sus vecinos. En: Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Op. cit., p. 55.

cuadro resulta al fin que deja en quien lo contempla con simpatía la sensación de más completa satisfacción”<sup>44</sup>.

Es oportuno ahora, remitirse a otros teóricos como, Carlos Mastrángelo, quien centra su atención en el cuento y propone una serie de planteamientos para su reconocimiento, identificación y definición. Primero, el autor manifiesta que a pesar de que existen múltiples ensayos y estudios sobre la teoría del cuento, aún es apresurado hablar de este tema cuando hay novelistas y cuentistas que no reconocen diferencias fundamentales entre la novela y el cuento. “Uno de estos factores es que entre ambas formas hay otras -en primer término, el relato- que conforman algo así como un puente o una isla entre las dos márgenes. Y estas márgenes aparecen por este motivo menos distantes, menos divergentes, menos diferenciadas entre sí”<sup>45</sup>.

No obstante, continúa Mastrángelo afirmando que el relato estimula la curiosidad de los investigadores, puesto que contiene en su estructura elementos que corresponden a la novela y elementos que lo identifican con el cuento. De esta manera, el escritor revela que a través del relato surge una posibilidad de realizar una diferenciación más precisa entre la novela y el cuento. Así pues, expresa “netamente ni tronco, ni rama, ni árbol, el relato va señalando que la novela puede ser un árbol auténtico y completo, y el cuento su parte más bella, más íntima o más recóndita: flor o fruto, semilla o raíz”<sup>46</sup>.

A continuación, el historiador reconoce la necesidad de insistir en algunos conceptos básicos del cuento, por ello expone que “el cuento, que nació oralmente, sigue conservando hoy, al cabo de varios milenios, sus dos caracteres esenciales: su unilinealidad, es decir, su espina dorsal, única e indivisible, y su unidad de asunto. Son las dos primeras leyes estructurales que

---

<sup>44</sup>POE, Edgar Allan. Hawthorne y la teoría del efecto en el cuento. En: Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Op. cit., p. 304.

<sup>45</sup>MASTRÁNGELO, Carlos. Hacía una teoría del cuento. En: Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997. p. 110.

<sup>46</sup>Ibid., p. 112.

lo apartan y lo alejan de la novela”<sup>47</sup>. Conviene agregar que, debido a su extensión espaciotemporal en la construcción de un cuento, a diferencia de la novela, se exige precisión, armonía y exactitud, con miras a desarrollar un suceso único que produzca en el lector la completa concentración.

Con respecto a este punto, el autor compara al lector de un cuento con un prisionero. Un prisionero que se encuentra en una celda oscura y tan estrecha que no puede prestar atención más que a las palabras del cuentista, que se ha apoderado de él, que ha logrado la perfección del cuento. Sin embargo, en medio de la unilinealidad del cuento y su unidad de asunto, surge su unidad funcional, dos objetivos, el primero, canalizar el interés o emoción del lector, el segundo, concentrar este interés o emoción al final del suceso narrado, ocasionando así, una explosión que trascienda como un recuerdo en la mente del lector. De este modo, esta unidad funcional tiene el objetivo general o ambivalente de ir acumulando y aumentando progresivamente el interés en el lector a medida que se desarrolla el cuento hasta culminarlo.

De esta circunstancia surge el hecho de que el cuento necesita un asunto o tema determinado puesto que, a pesar de que el cuentista desee referirse a múltiples temas, la estructura misma de este tipo de textos no le permite por su pequeña extensión, abordarlos. Julio Cortázar indica con respecto al tema del cuento que “un cuentista es un hombre que de pronto, rodeado de la inmensa algarabía del mundo, comprometido en mayor o menor grado con la realidad histórica que lo contiene, escoge un determinado tema y hace con él un cuento”<sup>48</sup>. En suma, el tema del cuento no implica que deba ser extraordinario, misterioso o insólito, puede también tratarse de una anécdota o de una situación cotidiana, la cuestión radica es en el desarrollo perfecto de ese tema y en la atracción que provoca en el escritor y en el lector, que aún después de mucho tiempo, puede recordar aquel cuento que para él fue significativo y verdadero.

---

<sup>47</sup>MASTRÁNGELO, Carlos. *Hacia una teoría del cuento*. En: *Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997. p. 115.

<sup>48</sup>CORTÁZAR, Julio. *Algunos aspectos del cuento*. En: *Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997. p. 387.

Asimismo, para Mastrángelo el cuento también requiere de una pureza de elementos, por ello señala que “en el abismo y maravilloso laboratorio de su cerebro, y en misteriosa combinación del consciente con el inconsciente, el cuentista va recordando e inventando, seleccionando y recibiendo en su mente sólo lo que él necesita”<sup>49</sup>. En concordancia, la pureza de elementos se refiere a todo aquello que para el cuentista es imprescindible destacar en su narración y que corresponde a los fines que se propuso. En este sentido, cabe agregar que hasta el momento el cuento, a través de estos conceptos clave, en su estructura se torna como una esfera, totalmente perfecta, hermética y misteriosa en su interior.

Por otra parte, el escritor expresa que “en el cuento, el ajuste entre el escritor y su lector ha de iniciarse en la primera línea y finalizar en la última”<sup>50</sup>. Lo anterior, hace hincapié, a mi manera de ver la teoría, con la concentración, que en este planteamiento no es sólo responsabilidad del lector sino también del escritor. De esta manera, el cuento se convierte en un trabajo mancomunado que realiza el escritor al narrar y el lector al leer, ambos a un mismo ritmo, sin distracciones, sin alargamientos innecesarios, hasta llegar a la meta o final del cuento.

Al mismo tiempo, el autor nos revela que sin un estilo natural es imposible que se dé un sincronismo entre el cuentista y el lector. De ahí, que su importancia radica en la originalidad, que no debe entenderse como la novedad absoluta, puesto que, en este caso el cuentista caería en la extravagancia y por ende en la repulsión del lector, sino como la verdadera sencillez que como indica Edgar Allan Poe “nace de escribir con la conciencia o con el instinto de que el tono de la composición debe ser aquel que, en cualquier punto o en cualquier tema, sería siempre el tono de la gran mayoría de la humanidad”<sup>51</sup>. En este sentido, se puede considerar que, si bien el escritor de cuentos debe tener un dominio del lenguaje y un conocimiento de técnicas formales, ante todo, debe tener un criterio muy

---

<sup>49</sup>MASTRÁNGELO, Carlos. *Hacia una teoría del cuento*. En: *Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento*. Op. cit., p. 116.

<sup>50</sup>*Ibid.*, p. 117.

<sup>51</sup>POE, Edgar Allan. *Hawthorne y la teoría del efecto en el cuento*. En: *Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento*. Op. cit., p. 299.

claro acerca de lo que le atribuye, lo que le comunica y lo que quiere escuchar su contexto sociocultural.

Por último, Mastrángelo se refiere al final del cuento como lo más importante y lo más difícil de lograr en esta esfera hermética. Afirma que “toda la elaboración del mismo, reside desde su comienzo, en ir preparando su terminación. Para obtener este máximo efecto último, el cuentista ha de maniobrar como un excelente prestidigitador, cuyos “trucos”, completamente ocultos, impidan que el lector advierta adónde lo están llevando”<sup>52</sup>. Al respecto, conviene decir que este último planteamiento del historiador deja claro que el punto final del cuento es en definitiva o debe conducir a la tensión absoluta del espectador. En este punto, escritor y lector se entregan por última vez, verdades rotundas, sentimientos, emociones, sorpresas, angustias y recuerdos que le proporcionan al cuento una condición de símbolo.

Según Alba Omil y Raúl Alberto Piérola, “cuando el cuento llega a ser claramente simbólico deja de ser una simple diversión o tapón de la realidad: se convierte, en tal caso, en la encarnación de la realidad misma”<sup>53</sup>. Por consiguiente, todo buen cuento debe ser auténtico, exclusivo, sencillo y directo al oído y vista del lector, de modo que le permita pensar, reflexionar, sentir y vivir aquel mundo que le muestra el cuentista en esta creación literaria, desde el inicio hasta su final, y que justo al leerlo en ese momento reconoce que es único y que es su mismo mundo.

De acuerdo con los anteriores conceptos básicos, Mario Lancelotti establece que “en cierto modo, el cuentista procede como obseso. Por algo, el tema y su recurrencia – literariamente, su debida recurrencia - pertenecen al alma del cuento. Desde el punto de vista del lector, el cuento es acto riguroso de leer: lectura por excelencia. No leemos un cuento con los mismos ojos que siguen

---

<sup>52</sup>MASTRÁNGELO, Carlos. *Hacia una teoría del cuento*. En: *Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997. p. 117.

<sup>53</sup>OMIL, Alba y PIÉROLA, Raúl Alberto. *El cuento y sus vecinos*. En: *Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento*. Op. cit., p. 153.

una novela o meditan un tratado científico”<sup>54</sup>. Nuevamente, los autores coinciden en que el cuento es un circuito narrativo que, por el rigor de su brevedad y su temática, requiere de un gran esfuerzo por parte del escritor como del lector. Del escritor, porque tiene la capacidad de expresar y de producir un efecto único brevemente y del lector, porque leer un cuento exige la mayor atención, la misma extensión del cuento no permite desviaciones, si no se caería en el error de llegar al final y no saber qué sucedió. En cambio, hay que admitir que, al leer una novela, el lector tiene la posibilidad de alejarse de algunas líneas sin perder el hilo de la historia.

Llegado a este punto, quisiera referirme en concreto al oficio del escritor de cuentos, porque iniciar un cuento teniendo claro el objetivo que se quiere alcanzar hasta su final, desarrollar un asunto a cabalidad sin digresiones y de manera breve, es una tarea ardua que requiere dedicación y estudio, porque, como lo indica, Juan Bosch “en sus primeros tiempos el cuentista crea en estado de seminconsciencia. La acción se le impone; los personajes y sus circunstancias le arrastran; un torrente de palabras luminosas se lanza sobre él. Mientras ese ánimo dura, el cuentista tiene que ir aprendiendo la técnica a fin de imponerse a ese mundo hermoso y desordenado que abrumba su mundo interior”<sup>55</sup>. En este sentido, no se le puede dejar al azar este oficio, puesto que sería imposible que sólo de la “inspiración” surgiera y se recreara un tema, un escenario, unos personajes, unas acciones, unos incidentes, un ambiente y que además pudiera producir un efecto pleno en el lector.

Para finalizar, quisiera recordar las palabras del escritor Oscar de la Borbolla, quien en su ensayo *Carnalidad del cuento*, a través de la metáfora expresa sus concepciones acerca del cuento, así indica “como carnicero, digo que el cuento es carne magra, sabrosa de punta a punta, calculada para saciar el apetito de cualquiera en una sentada y de la que por fuerza no debe sobrar en el plato

---

<sup>54</sup>LANCELOTTI, Mario A. El cuento como pasado activo. En: Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Op. cit., p. 178.

<sup>55</sup> BOSCH, Juan. Apuntes sobre el arte de escribir cuentos. En: Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997. p. 369.

ningún desperdicio: ni un gordo ni un huesito abandonado. Quien muerde el primer párrafo de un cuento debe sentir que la lengua y el paladar se le inundan de golpe con un sabor que lo obliga a seguir hasta el fin, hasta ese último bocado que resume y exagera el gusto, pero con el que a su vez uno se queda puntualmente satisfecho. Más que ninguna otra carne, la del cuento debe cortarse de un tamaño exacto: a la medida del apetito que el sabor sea capaz de despertar. Un buen cuento jamás resulta corto o largo, es sencillamente inolvidable como el corazón del filete”<sup>56</sup>.

#### **2.2.1.4. La anécdota**

*Sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad”.*

Jerome Bruner

La palabra anécdota proviene del griego “anékdotos” que significa “lo no oído de algo que ocurrió”. De esta manera, en la antigüedad este tipo de relato se utilizaba para narrar de forma oral hechos o situaciones que hacían parte de la vida privada de alguien. No obstante, con el paso del tiempo a la anécdota se le concibe como un texto narrativo breve que relata un hecho real.

Según Enrique Anderson Imbert “el escritor abstrae de su experiencia, no un elemento público, universal, sino elementos privados, particulares. Son tan numerosos, los selecciona con tanto cuidado, los estructura en una sintaxis tan bien ceñida a los ondulantes movimientos del ánimo, los reviste con un estilo tan imaginativo y lujoso en metáforas que todos los elementos juntos equivalen casi a rendir la experiencia completa”<sup>57</sup>. De acuerdo con Anderson, se puede afirmar que precisamente el autor de la anécdota busca a través de su texto narrar y compartir con otro esos acontecimientos que hacen parte de su vida y de su

---

<sup>56</sup>DE LA BORBOLLA, Oscar. Carnalidad del cuento. En: Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997. p. 564.

<sup>57</sup> ANDERSON IMBERT, Enrique. Teoría y técnica del cuento. Barcelona: Editorial Ariel. 1992. p. 11.

historia y que involucran diferentes personajes, espacios y sentimientos. Aquí, cabe señalar que este tipo de texto puede narrar un suceso que aluda al pasado o bien, que haga referencia al tiempo presente. En este sentido la anécdota, como la autobiografía, surge como la posibilidad que tiene toda persona de resignificar lo que vive en su cotidianidad y en su contexto cultural a través de la escritura y, al mismo tiempo, permite comunicar al mundo esos hechos que merecen ser parte de la Historia de una sociedad.

Asimismo, es significativo resaltar el aporte de Silvia Adela Kohan<sup>58</sup> y de muchos autores que insisten en que la escritura no es sólo una forma de conservar los recuerdos, sino que resulta útil para enriquecer el campo literario y perfilar el estilo. En efecto, el proceso de escritura, como proceso creativo, permite que con su práctica se pueda adquirir un hábito y un estilo propio, además de comunicar y dejar un legado de vida a las generaciones venideras.

Cierto es que, partir de las experiencias propias facilita la elaboración de textos narrativos reales o ficticios. De ahí que, como preparación para desarrollar el proceso de escritura, en especial de anécdotas, sea fundamental reunir y consultar toda clase de documentos (cartas, fotografías, diarios, entrevistas, periódicos) que aporten datos olvidados o nuevos al registro de los hechos.

De esta manera, estimular la memoria implica utilizar materiales como: elementos personales, momentos compartidos, geografía de los ancestros, información de familiares, factores propios de una cultura como la música y la historia documentada.

### **2.2.2. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación**

En la actualidad vivimos en un mundo donde el recurrente uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) exige aprender nuevas formas de acceder a la información. Cada vez vemos que la información que recibimos es

---

<sup>58</sup> KOHAN, Silvia Adela. Escribir sobre uno mismo. Barcelona: Editorial Alba. 2000. p. 24.

mayor y cambiante, ya sea a través de la televisión, el computador o el celular, estamos expuestos a observar imágenes, videos, textos, símbolos o códigos que parecieran referirse a otro lenguaje.

No obstante, en el contexto educativo surgió la necesidad de promover el uso de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los años ochenta, aunque dicho proceso fue rudimentario y de acceso limitado. Por esta razón, con el fin de esclarecer la teoría requerida para esta investigación, en este apartado se abordarán las siguientes temáticas: Las TIC en el aula de clase, evolución de la Web y narración digital.

#### **2.2.2.1. Las TIC en el aula de clase**

Ahora veamos, en el contexto educativo comprender que las TIC son un soporte para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje implica que las instituciones en primer lugar, reconozcan que sin materiales tecnológicos o con herramientas tradicionales es difícil fomentar aprendizajes interactivos en los estudiantes y en segundo lugar, que es erróneo considerar que sin una constante capacitación a los docentes, estos puedan promover el uso de las TIC en el aula de clase y fomentar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Sin duda, hay que admitir que la relación entre las TIC y la educación permite que los estudiantes conozcan y aprendan el funcionamiento de las nuevas tecnologías, no sólo en la clase de informática, sino en todas las áreas, y que dicho proceso educativo se pueda mejorar con la posibilidad de ampliar la gama de recursos didácticos y estrategias metodológicas. “En este punto, es necesario reiterar que la integración y uso de las TIC en las prácticas pedagógicas está condicionada, aparte de otros factores de índole infraestructural y de recursos, por las actitudes, concepciones y destrezas de los docentes, por la cultura

organizativa de los propios centros escolares y por las formas en que interactúan los alumnos mediados por los profesores”<sup>59</sup>.

A partir de lo anterior surge el cuestionamiento ¿Qué aportan las TIC a la educación? Al respecto, Manuel Cebrián de la Serna y María Jesús Gallego Arrufat<sup>60</sup> identificaron tres aspectos:

1. *Aumento de la información, acceso y almacenamiento.* En la actualidad, las personas pueden acceder de manera más flexible y rápida a diferentes fuentes por donde circula la información. De ahí que sea una tarea de las instituciones educativas saber acceder a las fuentes, seleccionar la información de manera crítica y hacer uso de la cantidad de recursos digitales, portales educativos, entre otros.
2. *Nuevas formas de comunicación, interacción y experiencias para construir el conocimiento.* Las TIC permiten que hoy haya nuevas posibilidades y espacios de comunicación e interacción que al ser utilizados en las instituciones educativas fomenten además del uso y apropiación de una herramienta, un aprendizaje real.
3. *Capacidad de comprensión y tratamiento de la información digital, así como su representación.* Las TIC poseen múltiples formas para acceder a la información, tales como, los lenguajes audiovisuales, multimedia, hipermedia, espacios virtuales, portales de conocimiento, representaciones virtuales en 3D, entre otros, que exigen para su utilización y provecho, una capacitación y atención especial.

En definitiva, con la introducción de las TIC a las instituciones educativas, los estudiantes tienen una actitud más activa y autónoma, presta a construir

---

<sup>59</sup> PADILLA GARRIDO, Alfonso y PEDREROS MATTA, Alejandro. Tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en el aula del siglo XXI: Cómo acompañar a profesores y profesoras en este desafío. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, Nº 1, 2007. p. 391- 411.

<sup>60</sup> CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel y GALLEGO ARRUFAT, María Jesús. Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento. Madrid: Editorial Pirámide (Grupo Anaya S.A.), 2011. p. 24.

conocimientos que parten de su capacidad de aprender y de involucrar en este aprendizaje diversas fuentes de información; los contenidos a aprender a través del aprendizaje interactivo son más flexibles y adaptables a las características, necesidades, ritmos de trabajo y formas de adquirir el conocimiento del estudiante; se transforma la idea de que el profesor es un transmisor de información, ahora con estas herramientas él tiene un papel más relevante y liberador, es un guía que está dispuesto también al aprendizaje y por último, hay un cambio en los espacios constituidos y habitualmente utilizados en los centros educativos, puesto que las TIC promueven un aprendizaje fuera de las cuatro paredes de un salón de clase, un aprendizaje que se produce en el ciberespacio.

En este punto es clave reconocer que los estudiantes en la actualidad que vivimos como lo indica Prensky<sup>61</sup> son nativos digitales y como tales, están acostumbrados a utilizar en su cotidianidad documentos hipertextuales y multimodales; tienen cuentas en fotolog, Picasa o YouTube donde intercambian y comentan fotos y videos; son capaces de realizar múltiples tareas al mismo tiempo; se conectan a diario a la red; son cooperativos a la hora de compartir archivos y dividirse responsabilidades y están habituados a realizar textos breves, a dar respuestas inmediatas y a aprender de manera informal y divertida.

De ahí que, como indica Marco Raúl Mejía “este momento histórico exige cambiar la mirada que veníamos teniendo sobre los fenómenos educativos y comunicativos y buscar de raíz las transformaciones en los lenguajes, los saberes, las capacidades, y las habilidades cognitivas que se instauran a partir de los procesos gestados en las nuevas herramientas del conocimiento”<sup>62</sup>. Por esta razón en la actualidad la educomunicación como lo indica el autor nos interpela, nos llama a reconfigurar la escuela y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la mediación de las nuevas tecnologías que nos circunden.

---

<sup>61</sup> PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. Citado por CASSANNY, Daniel. En\_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012. p. 24.

<sup>62</sup> MEJÍA JIMÉNEZ. Marco Raúl. La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Bogotá: Ediciones desde abajo. 2012. p. 198.

De acuerdo con lo anterior, Mejía<sup>63</sup> alude a como en nuestro contexto latinoamericano surge una cantidad de antecedentes educomunicativos que permiten reconocer que, en efecto, la educación y la tecnología no son opuestas, sino que, por el contrario, ambas de la mano pueden generar propuestas pedagógicas innovadoras. De esta manera, plantea cinco situaciones que demandan la reorganización e implementación de actividades educativas a través de la tecnología.

1. Experimentación escolar: Son cada vez más los estudiantes que demuestran su atracción por preferir contenidos que provengan de la televisión y de Internet a la hora de participar en la clase o de esclarecer dudas sobre un tema y que evidencian desapego por la lectura de libros o textos impresos.
2. El trabajo con jóvenes: Refleja que el hecho de que los estudiantes presenten dificultades en la comprensión de las explicaciones que les dan sus profesores en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sea producto de la lejanía que hay en sus intereses y contextos y los del mundo escolar.
3. La presencia de los videojuegos: Se revela como una mediación lúdica que penetra en el contexto y en la vida cotidiana de los jóvenes y que, además, promueve la construcción masiva de relaciones de amistad.
4. Indiferencia de los/las universitarios/as: En las aulas de clase de instituciones de educación superior es notoria la presencia de estudiantes desinteresados por leer y producir textos escritos, así como por crear un ambiente de comunicación con muchos de los profesores, lo cual dificulta la adquisición de conocimientos y provoca desinterés por la academia y en algunos casos la deserción escolar.

---

<sup>63</sup> Ibid., 213.

5. En alguna maestría, interrogados por las características de los/las jóvenes de hoy, de 75 respuestas, 62 eran negativas: algunas de las respuestas más reiteradas fueron: incapacidad de concentrarse, no creen en el lenguaje escrito, ocupan mucho tiempo frente al televisor, Internet y a los videojuegos.

Dentro de este contexto, Adell y Castañeda defienden la idea de que esté surgiendo una pedagogía emergente en dialogo con las TIC. Así, definen las pedagogías emergentes como “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje”<sup>64</sup>. Sin embargo, cabe señalar que hasta el momento dichos surgimientos no son norma, puesto que, no sólo se trata de utilizar una herramienta innovadora y atractiva, sino que, es el resultado de la implementación y creación de modelos pedagógicos y didácticos que busquen la renovación de la educación y que promuevan el uso educativo de las TIC como herramientas de aprendizaje.

Por esta razón, es necesario reiterar que, si se busca que en el contexto educativo se dé un uso adecuado de las TIC, éstas deben estar incorporadas a las estrategias metodológicas que requiera cada disciplina, con el fin de que se conviertan en un modelo de enseñanza y aprendizaje para los alumnos y en un modelo de acompañamiento para los profesores. De esta forma, el uso de estas herramientas no quedará reducido a que los estudiantes accedan a más información, sino a desarrollar en ellos habilidades y estrategias necesarias para discriminar y evaluar la abundante y cambiante información y conocimiento que se le pone a su disposición. En este punto, el rol del profesor es crucial, puesto que más que estar capacitado en tecnología instrumental, se requiere que esté

---

<sup>64</sup> ADELL, Jordi. y CASTAÑEDA, Linda. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En: Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. 2012. p. 15.

formado para saber qué, cómo, cuándo y por qué integrar estas herramientas al aula de clase y a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

#### **2.2.2.2. Evolución de la Web**

Alrededor de este contexto, cabe señalar que la evolución de la Web reclama hoy un tipo de sociedad y de educación diferente. Desde su aparición, la Web se ha planteado como un recurso útil para la educación al poseer un vasto número de herramientas, en su mayoría de uso libre, en donde tanto docentes como estudiantes pueden encontrar los diferentes contenidos que requieren para desarrollar su proceso de enseñanza o de aprendizaje. No obstante, esta evolución genera preocupación, puesto que dichas transformaciones se están dando de forma disímil, al notar que a diferencia de muchos miembros que componen una Institución Educativa, cada vez son más los estudiantes que usan estas herramientas apostándole a una educación 3.0.

De esta manera como lo manifiesta Juan Enrique González<sup>65</sup>, hemos pasado de una Web 1.0 donde las personas se conectaban a Internet a fin de informarse a una Web 3.0 donde las personas se conectan a aplicaciones que les permiten enriquecer las experiencias, adquirir autonomía y acceder a la construcción de una nueva Web. Sin duda alguna, es fundamental ahondar en cada una de estas Web, con el fin de comprender su evolución y su integración con la educación.

Así, el concepto de Web 1.0 surgió entre los años 1993 y 1997 y se caracterizó por el carácter estático de los elementos, contenidos e información que se encontraba en Internet y en los que como indica Francisco Ignacio Revuelta y Lourdes Pérez, “el autor era la principal fuente de información. Cualquier usuario tenía que acudir a la fuente para conseguirla, imprimiendo a éste un carácter eminentemente consumidor de información y contenidos, dejando el papel de creador y productor a unos pocos”<sup>66</sup>. En este sentido, la Web 1.0, se utilizaba

---

<sup>65</sup> GONZÁLVEZ, VALLÉS, Juan Enrique. La Web 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES. Madrid: Editorial Visión Libros. 2011. p. 235.

<sup>66</sup> REVUELTA DOMÍNGUEZ, Francisco Ignacio y PÉREZ SÁNCHEZ, Lourdes. Interactividad en los entornos de formación on-line. Barcelona: Editorial UOC, 2009. p. 55.

para acceder a sitios de noticias o de información específica con el fin de consultar y descargar el contenido necesario. No obstante, se trataba de páginas no colaborativas, puesto que, no se podía añadir una opinión o un comentario y la interactividad entre el creador y el consumidor era inexistente.

Luego, entre los años 1998 y 2003 se dio lugar a la Web 1.5 que a diferencia de la Web 1.0, se caracteriza por la construcción de páginas dinámicas que permiten la interacción entre los usuarios, así como, la creación de contenidos. Se fomenta el uso de canales de difusión como el correo electrónico y los foros discusión y se puede evidenciar un diseño más elaborado de las páginas web, con textos, animaciones, sonidos, imágenes, videos y algunos hipervínculos.

Sin embargo, la Web 2.0, se consolida desde el año 2004 como una Web colaborativa, que presenta y comparte un cúmulo de herramientas o servicios que fomentan la comunicación social, la expresión, el acceso a la información, la creación y publicación de contenidos, tales como: los blogs, las wikis, las redes sociales, Youtube, Google y los chats. Cabe resaltar que con la llegada de la Web 2.0 se facilita la incorporación de las TIC a la educación, puesto que, la gran cantidad de herramientas gratuitas y el fácil acceso que proporciona, permiten que tanto el rol del docente como del estudiante se transforme. De esta manera, el docente se convierte en el guía y colaborador del estudiante que, a través de la participación y la elaboración de tareas didácticas construye su propio aprendizaje.

Pero hay más, surge la Web 3.0 o Web semántica que se caracteriza como su nombre lo indica por dotar de significado a la Web, por dar respuestas más precisas a las búsquedas de los usuarios en Internet, por fomentar el uso de dispositivos móviles e inteligentes como las tabletas, que faciliten el trabajo de los usuarios. De ahí que, en las instituciones educativas, los estudiantes reclamen la creación de una educación 3.0, que impulse el aprendizaje a través del uso de estos dispositivos que ya hacen parte de su vida cotidiana y con los cuales pueden navegar por Internet, tomar fotografías, ver películas, escuchar

música, hacer videoconferencias, tomar notas, así como desarrollar sus competencias y contenidos de todas las áreas a través de un cúmulo de aplicaciones gratuitas que se encuentran on-line o que se pueden descargar.

Con todo y lo anterior, conviene reiterar como lo afirma Mejía que “hoy emerge con fuerza la necesidad de un trabajo pedagógico para desarrollar los procesos técnicos operativos que se gestan en las nuevas tecnologías”<sup>67</sup>, puesto que, sin el aporte de la pedagogía, los recursos tecnológicos, no son más que herramientas subutilizadas.

Por último, es pertinente en este punto recordar y poner en práctica las palabras de Daniel Cassany “nunca hasta hoy, gracias a las TIC, tanta población había tenido acceso tan instantáneo a muchos discursos; nunca hasta hoy habían circulado libremente (en periódicos, radio, TV, Internet) tantos discursos plurales, gracias al ejercicio de la libertad de expresión; nunca hasta hoy las decisiones sociopolíticas habían dependido tanto de la opinión de la ciudadanía, gracias a la organización democrática (y a sus elecciones, referendos, índices de opinión, etc.). De modo que hoy no nos interesa solo conocer los mecanismos lógicos, lingüísticos o emocionales de los discursos persuasivos, o enseñar a unos pocos elegidos la manera de usarlos con eficacia, o descubrir los recursos que facilitaron en un determinado contexto histórico la construcción de una determinada representación cognitiva, sino que debemos plantearnos cómo podemos educar al lector –a toda la ciudadanía, a decenas de millones de personas– para que sepa detectar y desactivar estos mecanismos persuasivos, con la finalidad de que pueda tomar sus decisiones de modo maduro y consciente, de acuerdo con sus intereses”<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup>MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones. Bogotá: Ediciones desde abajo. 2012. p. 233.

<sup>68</sup> CASSANY, Daniel. Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. En: Revista Lectura y vida [online], 2012. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf). p. 5.

### 2.2.2.3. Uso educativo de los dispositivos móviles

En la actualidad, hay un aumento significativo en el uso de los dispositivos móviles debido a que estos aparatos (teléfonos móviles, smartphones, ordenadores portátiles, PDA, tabletas o consolas de videojuegos portátiles) posibilitan el acceso inmediato a Internet, además de garantizar su portabilidad debido a su pequeño tamaño.

Ahora, si echamos un vistazo al contexto educativo podemos observar que con el paso del tiempo el concepto de educación ha ido variando con el surgimiento de las TIC. Así, con el uso de computadores y el acceso a Internet, se han ido implementando métodos de enseñanza diferentes al presencial, como el *e-learning* o aprendizaje electrónico que brinda la posibilidad de aprender a distancia y el *b-learning* o aprendizaje bimodal que ofrece una formación semipresencial. No obstante, el *m-learning* o aprendizaje móvil aparece como otro tipo de enseñanza novedoso, puesto que “se basa fundamentalmente en el aprovechamiento de las tecnologías móviles como base del proceso de aprendizaje. Por tanto, es un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en distintos contextos (virtuales o físicos) y/o haciendo uso de tecnologías móviles”<sup>69</sup>.

De acuerdo con lo anterior, utilizar de manera adecuada los dispositivos móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de clase permite que se fomente, impulse y favorezca el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes. Según, Carmen Cantillo Valero, Margarita Roura Redondo y Ana Sánchez Palacín<sup>70</sup> en la educación primaria y secundaria, a través de estos dispositivos, se puede desarrollar:

---

<sup>69</sup> CANTILLO VALERO, Carmen; ROURA REDONDE, Margarita y SÁNCHEZ PALACÍN, Ana. Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. En: La Educ@ción Digital Magazine [online], junio, 2012. N° 147. Disponible en:

[http://educoas.org/portal/la\\_educacion\\_digital/147/pdf/ART\\_UNNED\\_EN.pdf](http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf). p. 4.

<sup>70</sup> Ibid., p. 9.

- Competencia en comunicación lingüística: Hace referencia a desarrollar la capacidad de utilizar correctamente el lenguaje. De esta manera, con esta competencia los estudiantes lograrían comprender e interpretar el lenguaje en cualquier contexto y tipo de comunicación, además de generar y adoptar ideas con argumentos sólidos. Dicho conocimiento se desarrollaría con mayor facilidad, a través del uso de los dispositivos móviles y de aplicaciones gratuitas donde se pueden hallar herramientas como: diccionarios completos como el de la RAE, diccionario panhispánico de dudas, diccionarios de sinónimos y antónimos, conjugaciones de verbos, enciclopedias, traductores, entre otros.
- Competencia matemática: Adquirir esta competencia es tener la capacidad de utilizar y relacionar los números, desarrollar operaciones básicas y el razonamiento matemático para interpretar la información, ampliar los conocimientos y resolver todo tipo de problemas. Para fomentar esta capacidad, hay diferentes aplicaciones móviles que permiten: calcular resultados, crear gráficos, resolver problemas y recordar formulas.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Consiste en la habilidad que tiene una persona para analizar, interpretar y asumir una posición sobre un tema específico como la salud, la historia o la ciencia. De esta manera, a través de los dispositivos móviles se facilita el acceso a revistas científicas, videos, podcasts, enciclopedias, mapas y bases de datos completas que permitirán la búsqueda de cualquier tipo de referencia. Por otra parte, las cámaras de video y de fotos de los dispositivos móviles brindan la posibilidad de que los estudiantes puedan crear documentales sobre temas desarrollados en clase o de temas de su interés que posibiliten su interacción con el mundo que les rodea.
- Tratamiento de la información y competencia digital: Consiste en la capacidad del estudiante para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento, así como hacer uso de los recursos tecnológicos para resolver problemas reales. En este sentido, los dispositivos

móviles pueden ser muy útiles para intercambiar, editar, crear y publicar información, documentos, imágenes, videos u otros materiales entre estudiantes y profesores.

- **Competencia social y ciudadana:** Se refiere a la capacidad de participar activamente en la vida cívica. Así, todo estudiante puede tener la habilidad de expresar sus ideas y escuchar con atención y respeto las de los demás, con el fin de aprender a vivir en comunidad y aprender a valorar tanto los intereses individuales como los de un grupo. Esta competencia se puede desarrollar en el aula de clase con el uso de la cámara de fotos y de video de un dispositivo móvil y con la creación de un blog o de un espacio en la Web, que permita la publicación, divulgación y comunicación entre las personas que componen o están relacionadas con el contexto social de la Institución.
- **Competencia cultural y artística:** Se refiere a la capacidad de conocer, comprender y valorar las distintas manifestaciones culturales o artísticas, y saber emplear algunos recursos para hacer creaciones propias. Para ello, con los dispositivos móviles se pueden conocer y guardar todo tipo de obras de arte, así como, hallar aplicaciones gratuitas para estimular y desarrollar el gusto por el dibujo, la pintura, la música, el cine, la literatura o el teatro. Cabe señalar que, con estas aplicaciones los estudiantes además de desarrollar a cabalidad su proceso creativo, tienen la posibilidad de hacer revisiones o correcciones, guardar sus productos y compartirlos.
- **Competencia para aprender a aprender:** Esta competencia se refiere a la habilidad de aprender a lo largo de la vida de manera eficaz y autónoma. Para desarrollar esta competencia, los dispositivos móviles permiten y facilitan la creación de videos, notas de voz, grabaciones, toma de apuntes y de fotografías que se pueden recopilar, compartir y utilizar en cualquier momento con el deseo de reforzar un conocimiento o de realizar una autoevaluación de su aprendizaje.

- Autonomía e iniciativa personal: Se refiere al desarrollo de la responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, toma de decisiones, autocrítica y control personal. Para el desarrollo de esta competencia, conviene señalar que son pertinentes las actividades que se desarrollan en el aula de clase sobre el uso adecuado y regulado de los dispositivos móviles, así como la creación de normas o reglas a la hora de utilizar estos dispositivos en la Institución, en público o en la casa.

En este sentido, por el gran número de aplicaciones, su portabilidad y su expansión en todos los estratos sociales y económicos, los dispositivos móviles se han consolidado como un conjunto de herramientas imprescindibles para el ciudadano del siglo XXI. De ahí que, como recursos interesantes y novedosos sea necesario utilizarlos para apoyar los procesos educativos a partir del diseño, implementación y validación de estrategias orientadas a su integración en el aula de clase.

Conviene señalar en este punto que, la educación móvil o m-learning mediante el empleo de los dispositivos móviles propicia un proceso de aprendizaje interactivo y permanente, en el que se consideran tanto los aspectos tecnológicos como cognitivos y pedagógicos. Asimismo, este proceso de aprendizaje se adapta al contexto contemporáneo, necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, con el fin de estimular su motivación y desarrollar las competencias que requiere para desenvolverse en esta sociedad.

Sin embargo, con respecto a la labor docente, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) manifiesta que “un gran número de maestros y profesores que trabajan en las aulas en diferentes países no está calificado o suficientemente preparado para satisfacer las demandas educacionales del siglo XXI”<sup>71</sup>. De modo que el problema radica en

---

<sup>71</sup> WEST, Mark. Situación de la crisis docente mundial. En: Aprendizaje móvil para docentes. temas globales. [online]. París: UNESCO, 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216452s.pdf>. p. 6.

que en la actualidad aún se observan docentes que desarrollan sus clases a través de un método memorístico y tradicional y que, por resistencia o falta de capacitación no les enseñan a sus estudiantes cómo aprovechar la tecnología que los circunda.

Por lo expuesto anteriormente, es que la UNESCO reitera que “para aprovechar al máximo las ventajas de las tecnologías móviles, es necesario capacitar a los docentes de modo que puedan incorporarlas con éxito en la práctica pedagógica. En muchos casos, la inversión pública en capacitación de docentes es más importante que la inversión en la propia tecnología”<sup>72</sup>. De acuerdo con lo anterior, es necesario señalar que sin estas capacitaciones y orientaciones sobre cómo utilizar la tecnología en el aula de clase, seguramente los docentes continuarán prohibiendo su uso o decidirán utilizarlas bajo las metodologías tradicionales que conocen, en lugar de transformar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, es justo decir que el aprendizaje móvil debe comprenderse como un nuevo método educativo que, al llevarse a cabo con el uso de dispositivos novedosos cercanos al estudiante, motivan su aprendizaje, desarrollan su autonomía y fortalecen el trabajo en equipo. De la misma manera, para el docente capacitado, facilita su rol de educador y brinda una gran cantidad de recursos con el fin de promover en el docente el deseo de desarrollar en sus estudiantes aprendizajes creativos y significativos. Por esta razón, viendo que el cambio tecnológico ha alcanzado un ritmo sin precedentes, la UNESCO afirma que “en los próximos quince años no cabe duda de que el aprendizaje móvil se integrará más en el sistema educativo ordinario. Así como ahora vemos en las computadoras un componente crucial para el aprendizaje en el siglo XXI, pronto

---

<sup>72</sup> UNESCO. Directrices para las políticas de aprendizaje móvil. UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. [online]. París: UNESCO, 2013. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>. p.31.

las tecnologías móviles serán de uso corriente en la educación formal e informal”<sup>73</sup>.

#### **2.2.2.4. Narración digital**

Para empezar, es conveniente señalar que a través de las TIC también se puede incentivar el arte de narrar historias, una costumbre que desde la antigüedad nos persigue y que con el paso del tiempo cala más en nuestro ser, que respondan a los intereses de los nativos digitales, de los estudiantes de hoy que anhelan crear textos interactivos y animados que involucren el uso de recursos que contengan imágenes, audio y video.

Al respecto Cassany<sup>74</sup> afirma que en la red la narración, es más:

- Multimodal, con imágenes, videos, audios e iconos integrados con la escritura.
- Remixeada o con mezclas de elementos previos de otras fuentes.
- Leída y comentada, porque Internet pone en contacto lectores y autores y reproduce y distribuye los textos.
- Cooperativa, elaborada entre varios coautores.

En efecto, no es necesario explorar tanto en la Web para hallar una cantidad enorme de recursos multimodales, programas y aplicaciones gratuitas con las cuales se pueden elaborar textos animados con estas características, así como, planearlos, editarlos, guardarlos, compartirlos y publicarlos. Asimismo, a través de la Web se encuentran recursos que estimulan los procesos escriturales a través de ejercicios más sencillos como: la descripción de un personaje o de un escenario, la continuación de un relato, la creación de una historieta, la

---

<sup>73</sup> SHULER, Carly; WINTERS, Niall y WEST, Mark. El futuro del aprendizaje móvil. En: El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. [online]. París: UNESCO, 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf>. p. 19.

<sup>74</sup> CASSANNY, Daniel. En línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012. p. 238.

elaboración de posters o de pie de foto que, de igual forma, se pueden compartir a través de una red social o de herramientas de publicación como los blogs.

A partir de lo anterior, no se puede eludir que estos compendios de recursos resultan llamativos para los estudiantes, además de motivarlos a compartir cada vez más rápido sus creaciones. Cebrián de la Serna y Gallego Arrufat<sup>75</sup> reiteran que, los jóvenes de hoy en sus momentos de ocio y a través del uso de la fotografía realizan montajes o composiciones añadiéndoles elementos icónicos y auditivos con el fin de compartir sus creaciones con amigos o personas de su misma edad en redes sociales. De ahí que, surjan las preguntas ¿por qué en la educación no se aprovechan estos recursos para fomentar la escritura en los estudiantes? ¿Por qué, por ejemplo, no se puede evaluar el proceso de escritura de textos narrativos a través de recursos como la fotocomposición o el comic?

Aquí vale pena señalar que, si bien la mayoría de los jóvenes utilizan estas aplicaciones para divertirse, en el aula de clase estos recursos pueden motivar a los estudiantes a escribir, a ser más conscientes del proceso de revisión y corrección que requiere toda clase de texto, a comprender la importancia de usar diccionarios con el fin de adquirir un mayor vocabulario y a evaluar sus creaciones a través de una lectura crítica.

De acuerdo con Cassany, “hoy la educación formal en el aula debe mirar hacia lo que ocurre en la red, fuera de las paredes escolares. Debe: a) identificar y valorar los aprendizajes que realizan los chicos en la red; b) debe trazar puentes entre las prácticas vernáculas y las académicas; c) debe adaptar y flexibilizar los programas y las prácticas a los entornos digitales de los aprendices; y d) debe ayudar a los aprendices a mejorar lo que hacen en la red, al margen de que pertenezca o no al currículo oficial”<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel y GALLEGU ARRUFAT, María Jesús. Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento. Madrid: Editorial Pirámide (Grupo Anaya S.A.), 2011. p. 73.

<sup>76</sup> CASSANNY, Daniel. En\_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012. p. 250.

Para finalizar, es fundamental reconocer que en la actualidad escribir con un papel y un lápiz no es suficiente para generar un interés en las personas y por ende un hábito. Hoy requerimos de otros materiales, más sofisticados y completos, como los que nos puede ofrecer un computador con sus funciones de creación de texto, edición, corrección ortográfica o los que nos puede ofrecer Internet a través de aplicaciones animadas que permiten elaborar textos con imágenes, sonidos, videos e hipervínculos y compartirlos de forma gratuita con cualquier persona del mundo.

### **2.2.3. Modelo Pedagógico Cognitivo**

De acuerdo con algunos teóricos, es pertinente comenzar por evocar que hoy en día no basta con hablar del “constructivismo” en singular, es necesario decir a qué constructivismo nos estamos refiriendo. Es decir, hace falta aclarar el contexto de origen, teoría y aplicación de éste. Al respecto, la Doctora Frida Díaz Barriga y el Maestro Gerardo Hernández manifiestan que “nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas, desde las cuales se indaga e interviene no sólo en el ámbito educativo, sino también en la epistemología, la psicología del desarrollo y la clínica o en diversas disciplinas sociales”<sup>77</sup>.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este apartado se presentarán algunas aportaciones de la denominada concepción constructivista al terreno del aprendizaje escolar, se abordará una breve descripción de los principales enfoques de orientación constructivista, así como de los principios educativos que se derivan de estos. Finalmente se profundizará en el tema del aprendizaje significativo y las condiciones que se requieren para lograrlo.

Ante la pregunta ¿Qué es el constructivismo? Mario Carretero argumenta que “básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto

---

<sup>77</sup>BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill interamericana, 2002. p. 25.

en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano<sup>78</sup>.

De modo que, dicho proceso de construcción fundamentalmente se lleva a cabo a través de los esquemas que la persona ya posee, es decir con los conocimientos que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Así, se puede decir que el aprendizaje es un proceso que depende de la fomentación de los conocimientos previos o representaciones que se tengan de una nueva información, o de un tema, actividad o tarea por resolver y de la actividad externa o interna que el estudiante realice al respecto.

Por otra parte, Isabel Solé y César Coll afirman que “aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo<sup>79</sup>. De esta manera, se puede inferir que dicho proceso de aprehensión se desarrolla cuando a partir de las experiencias, intereses y conocimientos previos que poseemos nos acercamos a un nuevo contenido, con el fin de relacionar, integrar, interpretar y modificar los esquemas de conocimiento.

Con lo anterior, en este enfoque se rechaza la idea de concebir al estudiante como un receptor o reproductor de conocimientos culturales; tampoco se acepta el pensamiento de que el aprendizaje es la simple acumulación de contenidos. Por el contrario, uno de los planteamientos clave del constructivismo, es que “en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el

---

<sup>78</sup>CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. México: Editorial Progreso, 2005. p. 24.

<sup>79</sup> SOLÉ, Isabel y COLL, César. Los profesores y la concepción constructivista. En: El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó. 1996. p. 16.

currículo escolar. Esa construcción incluye la aportación activa y global del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación interactiva, en la que el profesor actúa de guía y mediador entre el niño y la cultura”<sup>80</sup>.

En este sentido, la construcción del conocimiento escolar implica que el estudiante seleccione, organice y transforme la información que recibe de diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, al aprender un contenido el estudiante le atribuye un significado a éste, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Con todo y lo anterior, surge la reflexión de si en las instituciones educativas se desarrollan procesos de enseñanza orientados a educar a los estudiantes a través de prácticas auténticas (cotidianas, significativas y relevantes en su cultura) que promuevan la interacción social, puesto que como lo afirman la Doctora Frida Díaz Barriga y el Maestro Gerardo Hernández “la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la forma en que se aprende fuera de ella. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, y fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, en tanto que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos”<sup>81</sup>. De ahí que, se pueda advertir que en la escuela habitualmente se está enseñando a partir de prácticas artificiales, descontextualizadas y poco significativas que son contrarias a la vida real.

---

<sup>80</sup> Ibid., p. 19.

<sup>81</sup> BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill interamericana, 2002. p. 33.

### **2.2.3.1. Aprendizaje significativo**

De acuerdo con el psicólogo educativo David Ausubel<sup>82</sup>, hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. De esta manera, se pueden diferenciar dos dimensiones:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del estudiante.

Así, dentro de la primera dimensión se encuentran a su vez dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento, mientras que, en la segunda dimensión se encuentran dos modalidades: por repetición y significativo. De esta manera, mientras que en el aprendizaje por recepción (por repetición o significativo), el estudiante sólo debe ocuparse de incorporar el contenido que se le presenta de modo que más adelante pueda reproducirlo; en el aprendizaje por descubrimiento, el contenido debe ser descubierto por el estudiante antes de ser incorporado en su estructura cognoscitiva.

Conviene decir que lo anterior no significa que el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento sean completamente opuestos. Al contrario, estos pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje. Al respecto, Ausubel agrega que “en su mayoría, los grandes volúmenes de material de estudio se adquieren en virtud del aprendizaje por recepción, mientras los problemas cotidianos se resuelven gracias al aprendizaje por descubrimiento; pero es obvio que ambas funciones coinciden en parte: el conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje por recepción se usa también para resolver problemas de la vida diaria”<sup>83</sup> y viceversa.

---

<sup>82</sup> AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1989. 34

<sup>83</sup> AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1989. p. 36.

En este punto, cabe señalar que no se debe confundir el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por repetición, que puede darse porque el estudiante se enfrenta a una tarea de simples asociaciones, porque el estudiante no posee los conocimientos previos necesarios para aprehender la tarea o porque el estudiante sólo se interesa por incorporar el contenido al pie de la letra.

En efecto, como lo manifiesta Ausubel “la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición”<sup>84</sup>. Aquí, valga señalar que para que se desarrolle un aprendizaje significativo, por un lado, el estudiante debe estar dispuesto a relacionar los conocimientos previos que posee con los nuevos contenidos a aprender y, por otra parte, que el material que el estudiante aprenda sea potencialmente significativo, es decir que, se relacione con los esquemas que posee en su estructura cognoscitiva.

Cabe destacar que todas las situaciones descritas anteriormente pueden tener cabida en el currículo escolar, simplemente habría que pensar en qué momento son pertinentes en función de las metas y objetivos educativos. Por supuesto, sería conveniente evitar que lo que aprenda un estudiante sea mediante la repetición, para ello, es necesario fomentar las experiencias significativas y la adquisición de conocimientos integrados que sean coherentes, estables y que ante todo tengan sentido para los estudiantes.

En este sentido, con el fin de que el aprendizaje sea realmente significativo, éste debe reunir ciertas condiciones tanto en los contenidos de aprendizaje como en lo que respecta a la disposición, motivación y actitud del estudiante por aprender.

---

<sup>84</sup> AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1989. p. 48.

De acuerdo con Ausubel<sup>85</sup>, en primer lugar, los contenidos de aprendizaje deben tener cierta organización y lógica que dependerá de las características propias de la materia a la que pertenecen. Recordemos que durante el aprendizaje significativo el estudiante relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura cognoscitiva. En segundo lugar, precisamente los conocimientos personales son el segundo factor para tener en cuenta para lograr la significatividad, puesto que, constituyen la base sobre la que se producen los cambios que conducen a la adquisición de nuevos significados.

Por lo tanto, como lo indica Rosario Cubero “para que se dé un aprendizaje significativo, los materiales deben ser potencialmente significativos en un doble sentido: por un lado, estos deben poseer un significado lógico, lo que quiere decir que tengan una coherencia interna determinada; por otro, los contenidos nuevos deben tener un significado psicológico, esto es, deben permitir a los alumnos la comprensión de los contenidos a partir de las ideas y creencias que ponen en juego en la actividad de aprendizaje”<sup>86</sup>. Es así como, se puede comprender que el significado es potencial cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico debido a su propia naturaleza, y sólo se podrá convertir en significado psicológico o real cuando el significado potencial se haya convertido en un contenido nuevo de un sujeto.

Dentro de este contexto, es necesario resaltar la importancia que tiene el hecho de que el estudiante además de estar motivado y en una disposición favorable para comprender los nuevos contenidos, posea ideas previas pertinentes como antecedentes precisos para aprender, ya que, sin ellas, aun cuando el material de aprendizaje esté bien elaborado, poco será lo que el estudiante logre. Asimismo, es imposible concebir que el estudiante logre su aprendizaje significativo, si el docente a su vez no está dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente o si no posee los conocimientos y experiencias

---

<sup>85</sup> Ibid., p. 57.

<sup>86</sup> CUBERO, Rosario. Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Editorial Graó. 2005. p. 121.

previas pertinentes tanto como profesional en su materia como en su calidad de docente.

A partir de lo anterior, Ausubel enfatiza en la importancia de la teoría de la asimilación, puesto que, constituye “el resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva existente”<sup>87</sup>. Es decir que, llamamos asimilación, al proceso mental que desarrolla un sujeto cuando relaciona un significado nuevo con uno antiguo, con el fin de modificar ambas informaciones y formar una nueva idea compuesta y afianzar su estructura cognoscitiva.

Finalmente, Ausubel<sup>88</sup> proporciona unas recomendaciones para que se produzca un aprendizaje significativo. En primer lugar, considera conveniente que los estudiantes adquieran las nociones fundamentales del tema, las ideas básicas para conectar futuros aprendizajes. Asimismo, recomienda trabajar en la clase estas ideas inclusivas con el fin de que los estudiantes elaboren los significados elementales, sin los cuales no podrán establecer relaciones y comprender los nuevos conceptos. De este modo, se facilitará la significatividad, puesto que cuando el estudiante no puede interpretar la información que está recibiendo, suele emplear la repetición como forma de aprendizaje.

De igual modo, en cuanto a los contenidos escolares, el autor manifiesta que convendría comenzar la enseñanza de un tema por las ideas más generales y avanzar hasta los detalles más particulares, ya que los contenidos de mayor alcance se retienen y recuerdan mejor que los datos más específicos. De ahí que sea conveniente recordar que para que los nuevos significados sean interpretados con sentido y el aprendizaje tenga un valor funcional, los contenidos no deben tratarse como temas o materias aisladas. En la medida en que haya más actividades de reflexión o de relación entre los distintos contenidos

---

<sup>87</sup> AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1989. p. 70.

<sup>88</sup> Ibid., p. 165.

y sean más explícitas las relaciones en el discurso educativo, mayor significatividad podrán tener las explicaciones para los estudiantes.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se desarrolló en una Institución Educativa oficial mixta, ubicada al sur de la ciudad de Tunja con una población de educación básica de 240 estudiantes y un grupo muestra de 31 estudiantes de quinto grado que oscilan entre los 10 y 14 años y que en su mayoría son de estrato socioeconómico 1 y 2.

Cabe destacar que, la Institución educativa se establece en el barrio Ciudad Jardín perteneciente a la comuna 8 de la ciudad, donde sus habitantes, incluidos los estudiantes, están inmersos en un contexto rural, que enfrenta día a día problemáticas sociales como: pobreza extrema, hacinamiento, desplazamiento, exclusión, consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar y delincuencia.

#### **3.2. DISEÑO METODOLÓGICO**

Con el fin de lograr los objetivos, esta investigación se fundamentó en un enfoque metodológico de corte cualitativo con diseño de investigación acción. Se comprende que fue cualitativo, puesto que este estudio estuvo orientado a descubrir, captar y comprender un problema educativo. Según, Carlos Sandoval, en este tipo de enfoque se descubren algunas preocupaciones como “intentar la construcción de un tipo de conocimiento, que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo e intersubjetivo y no solo de lo objetivo”<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. 2002. p. 34.

De esta manera, el investigador por medio de este enfoque, por un lado, penetra en los fenómenos de la vida cotidiana que componen una realidad social con el fin de explorarlos, analizarlos y conocer a profundidad su complejidad evitando sus propias creencias, prejuicios o sesgos que puedan entorpecer el proceso de reflexión, el proceso de búsqueda e indagación constante. Por otra parte, adquiere el compromiso de relacionar dos tipos de trabajo: el ejercicio de comprensión y la producción de conocimientos que busquen generar en los actores involucrados y en él mismo, una transformación con miras a un bienestar colectivo. Sin duda, la investigación cualitativa como lo manifiestan Taylor y Bogdan “es inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación”<sup>90</sup>.

De forma paralela, la investigación se fundamentó en un diseño de investigación acción que como indica Elliott es “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”<sup>91</sup>.

En este sentido, la investigación acción tiene como objetivo contribuir en la solución de las situaciones o problemas apremiantes que afectan a una persona o a un entorno. Si llevamos esto al contexto educativo, podemos ver que hoy ya son muchos los profesores que actúan como investigadores capaces de autoevaluar su práctica pedagógica y de esclarecer problemas de enseñanza y aprendizaje que surgen a diario en su entorno. Al respecto Mckernan manifiesta que “el estado actual de la investigación – acción en el curriculum se ha originado a partir de los problemas encontrados por los profesores y los que colaboran en el desarrollo del curriculum al intentar mejorar la práctica. Su enfoque central está más en mejorar la calidad de la acción y la respuesta humana que en formular teorías para la acción”<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> TAYLOR, S y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica, 1992. p. 20.

<sup>91</sup> ELLIOTT, John. Action research: a framework for self-evaluation in schools. Citado por MCKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Editorial Morata. 1999. p. 24.

<sup>92</sup>MCKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Op. cit., p. 25.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación buscó que con el uso de dispositivos móviles se llevara a cabo un mejoramiento de las prácticas educativas y una transformación en el diseño de las estrategias metodológicas y de los materiales que se utilizan para motivar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Basándose en el modelo de McTaggart<sup>93</sup>, la investigación acción es concebida como un proceso que se lleva a cabo en forma de espiral donde en una primera vuelta se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción y luego se pasa a otra rotación donde se ejecuta un plan nuevo y revisado con acción, observación y más reflexión.

A partir de este modelo, se describen a continuación cada una de las fases que componen el diseño metodológico.

### **3.2.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **Fase 1. Diagnóstico**

Esta fase fue fundamental para hacer una identificación del problema y tener el primer acercamiento con los sujetos implicados. Así, a partir de la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas se pudo obtener información detallada acerca de los intereses de los estudiantes por la escritura, qué tipo de textos les gustan más, cuándo escriben, sobre qué les gustaría escribir, y por las nuevas tecnologías, qué recursos conocen, cuándo y para qué las utilizan.

De la misma manera, en esta etapa se llevó a cabo una prueba informal de escritura de textos narrativos, con el fin de indagar el nivel de redacción de los estudiantes y las fortalezas y debilidades que presentaban en los aspectos gramaticales, sintácticos y morfológicos.

---

<sup>93</sup> MCTAGGART, Robin; KEMMIS, Stephen; FITZPATRICK, Mark; et al. The action research planner. Citado por MCKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Op. cit., p. 46.

## **Fase 2. Reflexión**

En esta etapa se realizó el análisis y la interpretación de los datos que arrojaron el cuestionario y la prueba informal aplicados a los estudiantes en la anterior fase, para a partir de ellos, hallar elementos clave que permitieron diseñar la propuesta con el fin de mejorar la habilidad de escritura de los estudiantes a partir de un enfoque de aprendizaje significativo y del uso de aplicaciones móviles.

De igual forma, esta fase fue crucial para crear los talleres investigativos que se desarrollaron como talleres de escritura acordes a los lineamientos del aprendizaje significativo y que buscaron estimular y mejorar en los estudiantes la escritura de textos narrativos con el uso de dispositivos móviles y de aplicaciones on-line y descargables, que respondieran a aspectos de coherencia y cohesión, así como a la intención y a la estructura del texto.

## **Fase 3. Acción - Ejecución de la propuesta**

En esta fase se llevó a cabo la investigación con la ejecución de los talleres investigativos y la observación participante, que permitió registrar por medio de los diarios de campo, los comportamientos o las actitudes de los estudiantes frente al uso de los dispositivos móviles y el fomento de su escritura y determinar si las actividades propuestas en los talleres fueron realmente significativas para los estudiantes.

De esta manera, los talleres de escritura como parte fundamental en el desarrollo de la investigación estuvieron enfocados en primer lugar en fomentar en los estudiantes sus conocimientos previos sobre la escritura de textos narrativos como cuentos y anécdotas, así como sus conocimientos sobre los dispositivos móviles, puesto que, como lo indica Mariana Miras, “un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el

alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje”<sup>94</sup>. Por esta razón, luego de promover en los estudiantes sus conocimientos previos, la propuesta utilizó elementos cercanos al contexto de los estudiantes, como lo son las historias e imágenes propias (fotografías o dibujos) para crear los textos y el uso de aplicaciones que, si bien no conocían, les fueron cercanas y atractivas.

De acuerdo con lo anterior, surge el concepto de motivación como un factor fundamental en el desarrollo de esta investigación, puesto que, si los estudiantes no se interesan por aprender, no pueden asimilar los nuevos contenidos ni considerarlos necesarios. Cabe señalar que, en este punto la observación permitió identificar el nivel de motivación de los estudiantes.

Finalmente, en el desarrollo de la estrategia, uno de los objetivos fundamentales fue, como lo manifiesta Teresa Mauri “la modificación de los esquemas de conocimiento del alumno y de la alumna (su revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva). Toda modificación obliga a reorganizar los esquemas previos, aunque sea de modo parcial, consiguiendo que sean cada vez más organizados y predictivos, más capaces de atribuir significado a la realidad en alto grado”<sup>95</sup>. De esta manera, se considera que, la elaboración de textos narrativos animados y la interacción constante entre los estudiantes, permite que se dinamice y facilite el proceso de reconstrucción de esquemas y el proceso de edición de los textos. Cabe señalar que los datos que se obtuvieron de los talleres investigativos y los diarios de campo fueron una fuente valiosa para desarrollar el análisis documental y poner al descubierto los hechos de la investigación.

---

<sup>94</sup> MIRAS, Mariana. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos. En: El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó. 1996. p. 50.

<sup>95</sup> MAURI, Teresa. ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En: El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó. 1996. p. 81.

## **Fase 4. Reflexión**

Esta fase se realizó durante todo el proceso de trabajo de campo, a partir de los datos obtenidos de la observación y el análisis documental, complementado por un grupo focal que permitió hacer una evaluación de la experiencia con los participantes y del impacto de la investigación.

### **3.2.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

**Cuestionario.** Se concibe como una forma de entrevista estructurada puesto que permite conocer de forma breve a los actores involucrados en el problema a través de la formulación de preguntas sin la necesidad de mantener un contacto cara a cara con el entrevistador. Así, en el diagnóstico esta técnica proporcionó a partir de la formulación de preguntas abiertas, respuestas directas de los estudiantes sobre sus intereses por la escritura y el uso que le dan a las herramientas informáticas.

**Prueba informal.** Esta técnica se desarrolló con el objetivo de reconocer el nivel de la competencia escritora que tienen los estudiantes, para ello, a los estudiantes se les solicitó que escribieran un texto narrativo de tema libre, el cual se evaluó a partir de la rejilla de producción de textos propuesta por Mauricio Pérez Abril, que permitió a grandes rasgos, medir aspectos referentes a la coherencia y cohesión, así como a la intención y a la estructura del texto. (Ver anexo 1)

**Taller investigativo.** Teniendo en cuenta que, como lo manifiesta Carlos Arturo Sandoval, “el taller no es sólo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria de animación, y conducción de los investigadores”<sup>96</sup>, se propuso la

---

<sup>96</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFCES. 2002. p. 147.

realización de 16 talleres de investigación, con una duración de 2 horas cada uno, basados en la teoría del aprendizaje significativo que contribuyeran a mejorar la habilidad de escritura en los estudiantes a partir de la producción de textos narrativos (cuento y anécdota) con la mediación de dispositivos móviles como las tabletas y de aplicaciones que fomentaran la escritura creativa a partir del uso de imágenes como, Storybird, Photopeach y Story jumper, y de herramientas que permitieran la comunicación y la publicación de textos como Edmodo.

Para lograr esto, los talleres estuvieron compuestos de actividades que inicialmente permitieron la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes sobre los textos narrativos y el uso de aplicaciones digitales para el desarrollo de la escritura. Seguidamente, se plantearon actividades que motivaron a los estudiantes a comprender los nuevos contenidos a partir de la confrontación de sus conocimientos previos, para ello, se desarrolló la escritura de textos a través del uso de fotografías y dibujos propios de los estudiantes y del uso de herramientas como photopeach. Luego, se buscó que los estudiantes pudieran interactuar y fortalecer sus aprendizajes a través de actividades de socialización y de construcción conceptual, como la creación de un cuento a dos o tres manos, la lectura del texto de un compañero y la creación de comentarios constructivos que le permitieran a cada estudiante ejercer el rol de corrector de estilo. Por último, se esperó que los estudiantes aplicaran sus conocimientos y posibilitaran la retroalimentación a través de la publicación de los textos elaborados y corregidos.

**Observación participante.** Desde el punto de vista de Mackernan la observación participante se concibe como “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando”<sup>97</sup>. De acuerdo con esta definición, los diarios de campo permitieron registrar los sucesos, pensamientos y sentimientos que evocó, en cada uno de

---

<sup>97</sup> MACKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Editorial Morata. 1999. p. 84.

los talleres, la observación de los estudiantes y de su entorno de aprendizaje y que fueron clave para evidenciar sus fortalezas y dificultades en el desarrollo de las actividades.

**Análisis de documentos.** De acuerdo con Mckernan “los documentos proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de la investigación”<sup>98</sup>. De ahí que esta técnica fuera útil para interpretar las evidencias y productos que proporcionaron los talleres investigativos y los diarios de campo, así como los resultados del cuestionario y de la prueba informal.

**Grupo focal.** Con respecto al grupo focal, Carlos Sandoval manifiesta que “recibe su denominación de focal por lo menos en dos sentidos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación”<sup>99</sup>. En este sentido, para finalizar se propuso el desarrollo de una entrevista de grupo focal con 10 estudiantes que fueron escogidos por conveniencia y que a través de la interacción permitieron evidenciar su opinión acerca de la implementación de la investigación, el cumplimiento de sus objetivos, el mejoramiento de su escritura y el uso de las herramientas informáticas.

---

<sup>98</sup> MACKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Editorial Morata. 1999. p. 169.

<sup>99</sup> SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. 2002. p. 145.

**Tabla 1. Técnicas e instrumentos**

Fuente: Autora de la investigación. Año 2015.

<b>FASES</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Diagnóstico	Cuestionario Prueba informal	Protocolo Rejilla
Reflexión		
Acción	Taller investigativo Observación participante Análisis de documentos	Guías Diario de campo Evidencias
Reflexión	Grupo focal	Protocolo

### **3.2.3. VALIDEZ INTERNA**

La validez de esta investigación se llevó a cabo a partir del método de triangulación que propone Elliott como “un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente de manera que se puedan comparar y contrastar”<sup>100</sup>. En este sentido, con el fin de que los resultados generados en el desarrollo del estudio fueran confiables y veraces, fue tarea fundamental de la investigadora analizar, corroborar y contrastar permanentemente desde la fase de diagnóstico los datos recopilados a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos.

---

<sup>100</sup> MACKERNAN, James. Investigación – acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Editorial Morata. 1999. p. 206.

### **3.2.4. ASPECTOS ÉTICOS**

De acuerdo con Clifford G. Christians<sup>101</sup>, en esta investigación se tendrán en cuenta los respectivos códigos de ética que están orientados a: que los sujetos involucrados en la problemática a investigar manifiesten voluntariamente su consentimiento de participación; que en el desarrollo del estudio se proteja la identidad de los sujetos y de la Institución Educativa y que, por último, se garantice la confidencialidad y fidelidad de los datos que se hallen a lo largo del estudio.

---

<sup>101</sup> CHRISTIANS, Clifford G. La ética y la política en la investigación cualitativa. En: El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa. 2012. p. 295.

## **4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

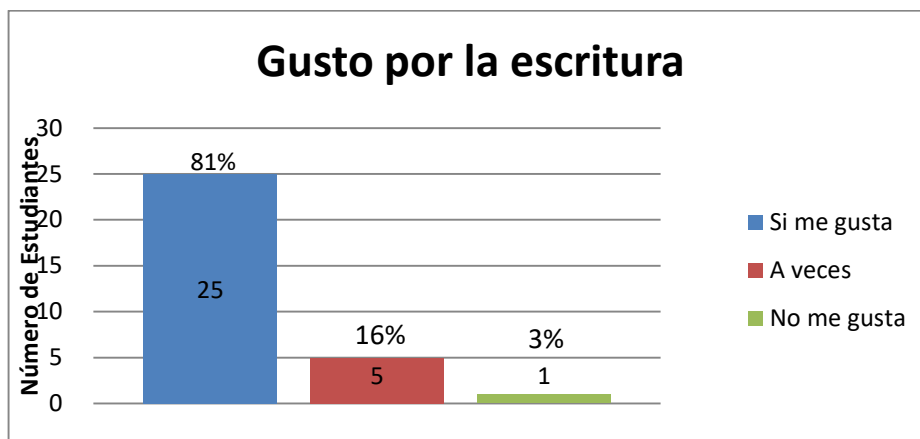
### **4.1. PRIMERA FASE: DIAGNÓSTICO**

La fase de diagnóstico se desarrolló a partir de la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas que buscó identificar en las respuestas de los estudiantes de quinto grado, su percepción sobre la escritura y el uso de los computadores y de dispositivos móviles como las tablet en las clases y en la casa. Así como, de una prueba informal que se fijó como objetivo general reconocer los saberes y habilidades de los estudiantes con respecto a la escritura de textos narrativos como el cuento y la anécdota. Cabe señalar que, para llevar a cabo de manera óptima esta fase previamente se realizó una prueba piloto de los instrumentos con un grupo de quinto grado de educación básica con características similares al grupo muestra en cuanto a su edad y a su contexto social y cultural que permitió evidenciar la claridad en la formulación de las preguntas y en la exactitud de las respuestas por lo cual no fue necesario realizar ningún ajuste.

#### **4.1.1. Cuestionario**

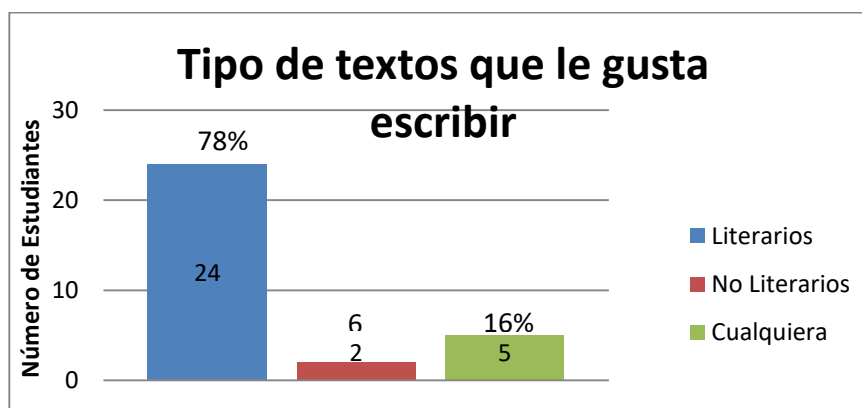
Este instrumento constó de 12 preguntas abiertas (ver anexo 2) que fueron respondidas por los 31 estudiantes de manera escrita en un lapso de 2 horas. A continuación, se detalla cada uno de los interrogantes y el análisis de sus resultados.

Figura 1. Gusto por la escritura



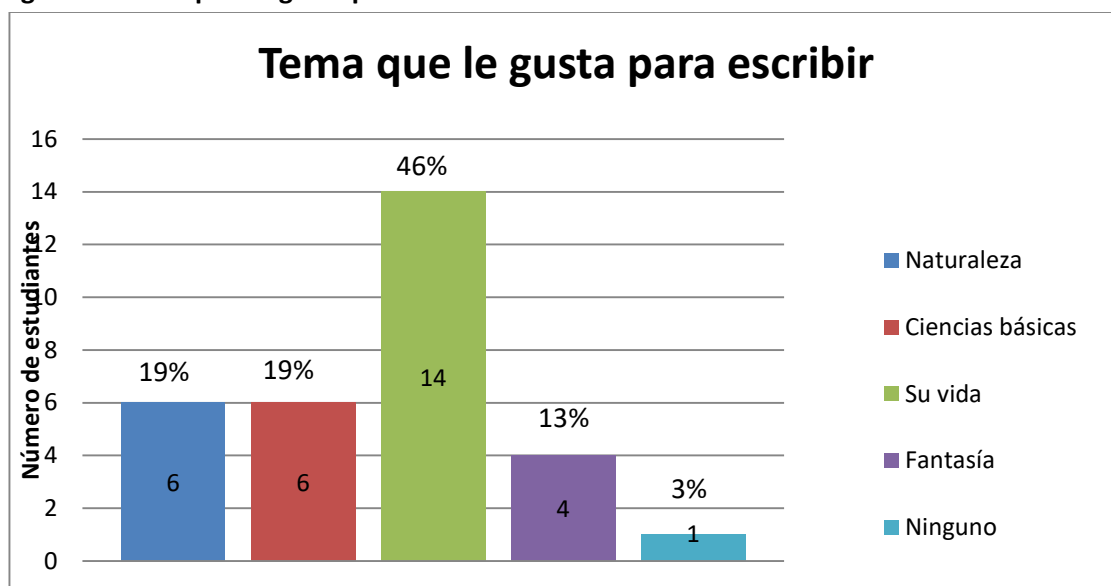
Si se observan los resultados de la primera pregunta, ¿Le gusta escribir? Se puede notar que, en efecto, a 25 estudiantes (81%) de la muestra, les gusta escribir, a 5 estudiantes (16%), a veces les gusta escribir, especialmente cuando no sienten cansancio físico o desmotivación, y a un estudiante (3%), no le gusta escribir por dificultades con la ortografía. No obstante, es relevante agregar que en las respuestas de los estudiantes como “Si porque nos ayuda a mejorar (sic) nuestro nivel de escritura y que las palabras no nos queden mal” o “Depende si nos están explicando algo no si nos están dictando sí”, se observa un gusto por la escritura asociado a dictados y tareas condicionados a ser evaluados y corregidos, más que al desarrollo de un proceso libre, creativo y atento a las características de cada texto. Ver figura 1.

Figura 2. Tipo de textos le gusta escribir



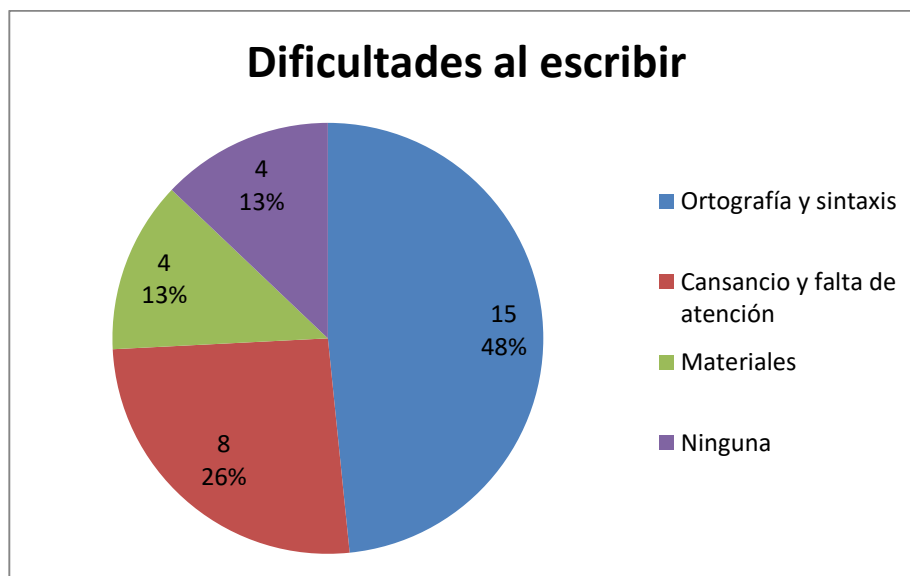
Por otra parte, a la pregunta ¿Qué tipo de textos le gusta escribir? 24 estudiantes (78%), respondieron que les gustan los textos literarios como cuentos, poemas, canciones, mitos y leyendas; a 2 estudiantes (6%), les gustan los textos no literarios como cartas y resúmenes; y a 5 estudiantes (16%), les gusta escribir sobre cualquier tema. Conviene distinguir en el análisis de estas respuestas que se confirma en la mayoría de los niños el gusto por la escritura libre y creativa.

**Figura 3. Tema que les gusta para escribir**



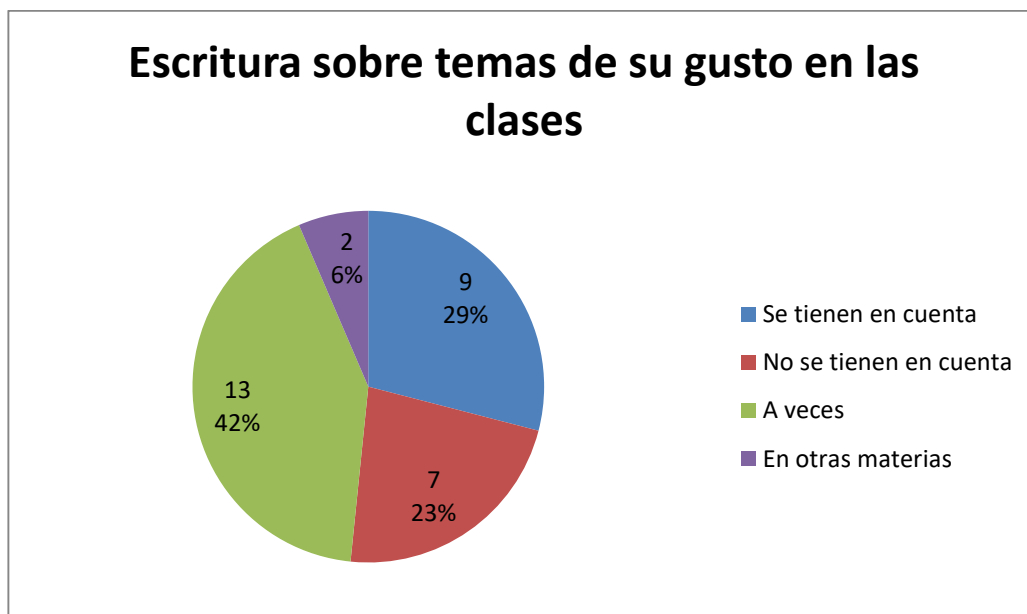
Ahora, al interrogante ¿Sobre qué tema le gusta escribir? 6 estudiantes (19%) respondieron que les gusta escribir sobre la naturaleza y los animales; otros 6 (19%) manifestaron que les gusta escribir sobre ciencias básicas como matemáticas o sociales; 14 (46%) indicaron que les gusta escribir sobre su vida, su familia, amigos, sentimientos y espacios, mientras que 4 (13%) estudiantes señalaron que les gustan los temas de fantasía con personajes como princesas, príncipes y hadas; finalmente, un estudiante (3%) respondió que no le gusta ningún tema. Los anteriores porcentajes, permiten evidenciar que, en general, la mayoría de los estudiantes reconoce su interés por la escritura de algún tema específico. Ver figura 3.

Figura 4. Dificultades al escribir



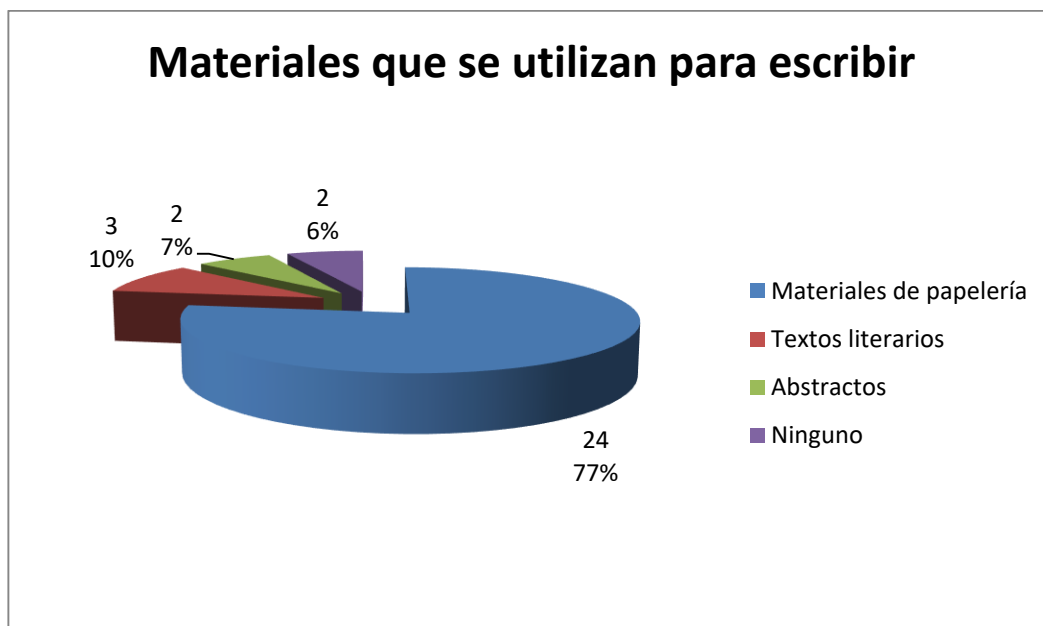
En cuanto a la pregunta, ¿Qué dificultades tiene a la hora de escribir? 15 estudiantes (48%) contestaron que se les dificulta al escribir la ortografía y la sintaxis como lo evidencia la siguiente respuesta, “que habeces nos confundimos con las palabras y cometemos errores (sic)”; por otro lado, 8 estudiantes (26%) manifestaron que su dificultad radica en cansarse y no prestar atención, “me canso muy Rapido y soy distraido (sic)”; 4 (13%) indicaron que tienen dificultades con los materiales, “pues que con lapiz no estoy acostumbrado a escribir (sic)”; por último, otros 4 (13%), agregaron que no tienen ninguna dificultad. De acuerdo con estas respuestas, se puede percibir cómo los estudiantes desarrollan su proceso de escritura, en su mayoría, con la realización de dictados que pueden ser monótonos y extenuantes. Ver figura 4.

Figura 5. Escritura sobre temas de su gusto en las clases



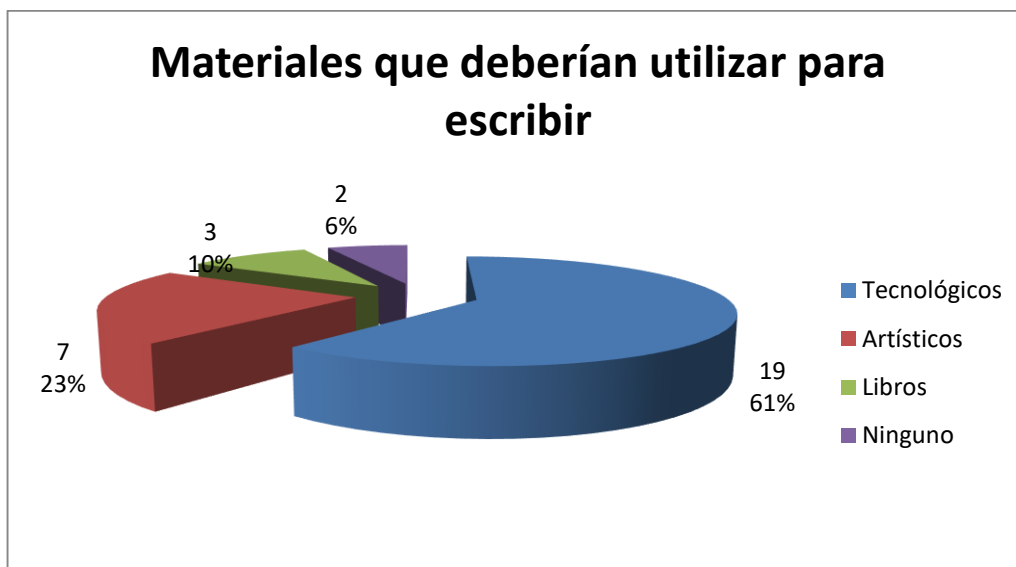
Al examinar los resultados del interrogante ¿En las clases generalmente se escribe sobre los temas que a usted le gustan? se halla que, para 9 estudiantes (29%) en las clases se tienen en cuenta los temas que les gustan; mientras que para 7 estudiantes (23%) no se tienen en cuenta; a diferencia, para 13 estudiantes (42%) a veces se escribe sobre temas que son de su agrado y para 2 (6%), sólo en otras materias. Las anteriores respuestas permiten ver que en el desarrollo de las clases hay una necesidad de abrir espacios pedagógicos para que todos, estudiantes y docentes, puedan cuestionarse, reflexionar, proponer, argumentar y expresar sus ideas en igualdad de condiciones.

Figura 6. Materiales que se utilizan para escribir



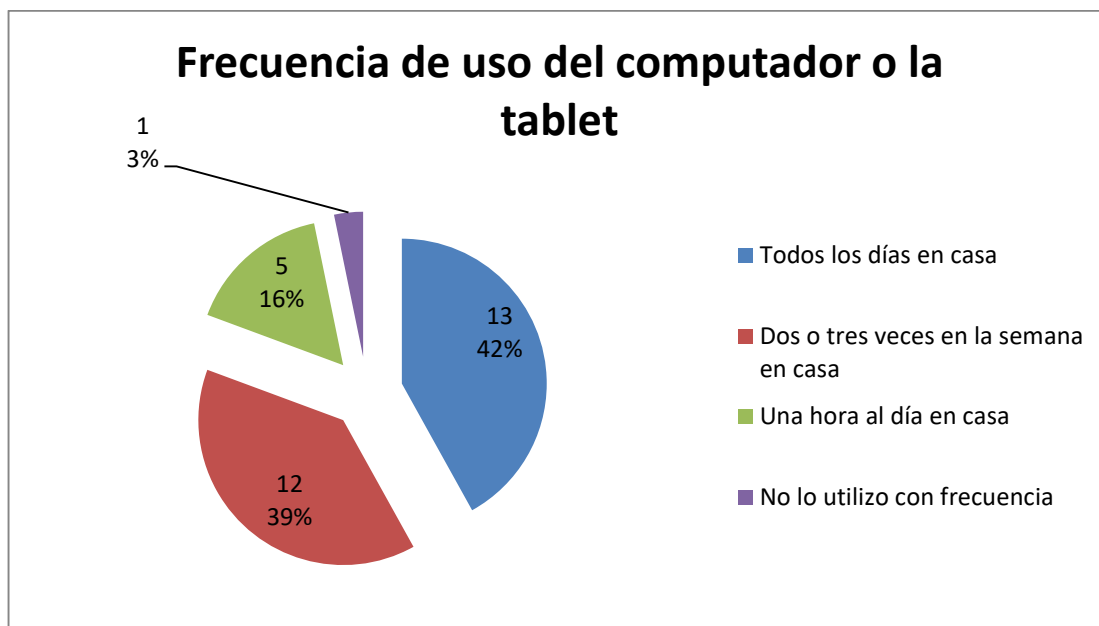
Cuando se pregunta a los estudiantes ¿Qué tipo de materiales se utilizan en la clase de español para animar su escritura? 24 (77%) contesta que se utilizan materiales de papelería como cuadernos, lapiceros, lápices, borradores y sacapuntas; 3 niños (10%) indican que utilizan textos literarios como cuentos; 2 (7%) señalan que utilizan materiales abstractos como la imaginación y creatividad y otros 2 (6%), manifiestan que no utilizan ningún material. En su conjunto, estas respuestas evidencian que los materiales que se están utilizando para promover los procesos de escritura en los estudiantes son tradicionales, monótonos y descontextualizados. Es necesario insistir en concebirlos como nativos digitales que demandan otros materiales y formas de enseñanza y de aprendizaje. Ver figura 6.

Figura 7. Materiales que deberían utilizar para escribir



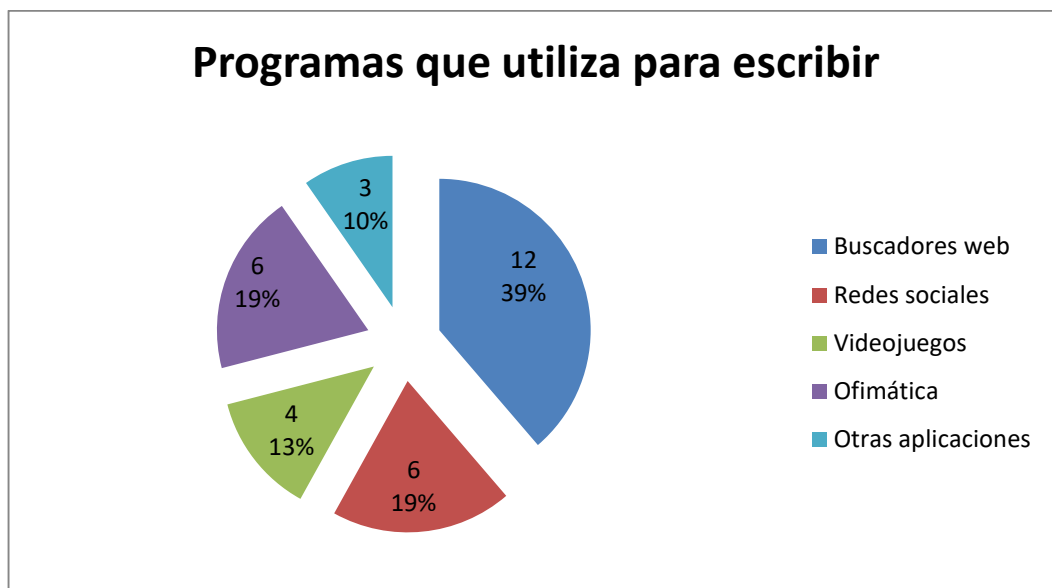
En efecto al indagar por otros materiales que los estudiantes consideran que se deberían utilizar en la clase de español para promover su gusto por la escritura, se observa que 19 estudiantes (61%) consideran que se deben utilizar materiales tecnológicos como los computadores y las Tablet; 7 (23%) creen que se deben usar materiales artísticos como pintura y crayolas; 3 (10%) opinan que se deben utilizar libros y 2 (6%) consideran que no hace falta ningún otro. Estos resultados permiten comprender que los estudiantes tienen un interés por utilizar materiales diferentes que motiven su proceso de aprendizaje. Como nativos digitales, el 61% de los estudiantes de quinto grado tienen interés por aprender a partir del uso de materiales como los computadores o las Tablet porque son innovadores, porque se encuentran fácilmente en su contexto social y porque, además, se hallan en la Institución Educativa sin estrenar.

Figura 8. Frecuencia de uso del computador o la tablet



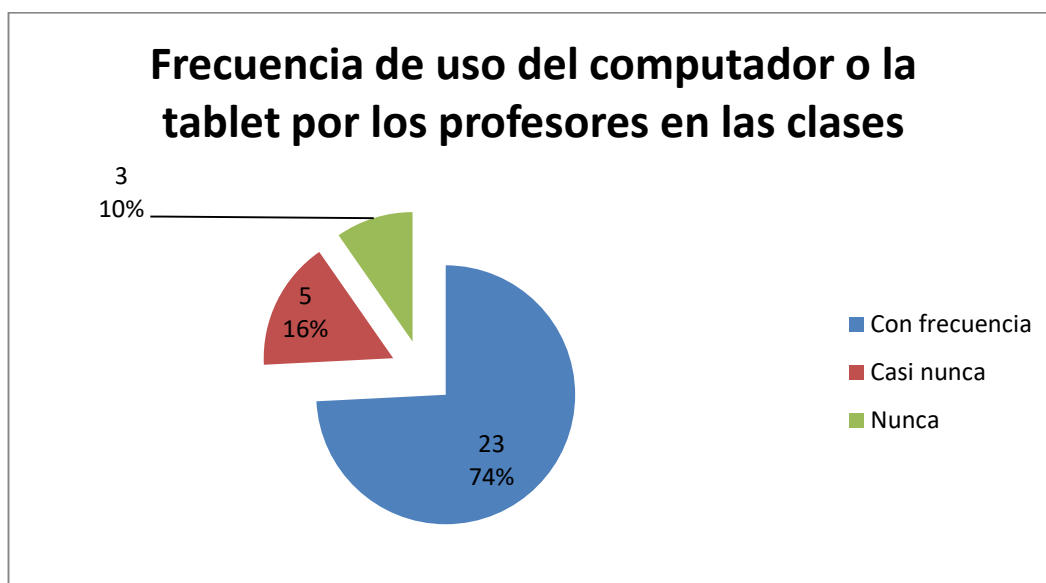
Por otra parte, cuando se les pregunta ¿Con qué frecuencia utiliza el computador o la Tablet? 13 niños (42%) responden que todos los días en casa; 12 (39%) indican que lo usan dos o tres veces a la semana en casa; 5 (16%) señalan que lo utilizan una hora al día en casa y sólo uno (3%), expresa que no lo utiliza con frecuencia. Cabe señalar que, de los 31 estudiantes que participaron en la investigación, 29 (94 %) especificaron que cuentan con un computador en la casa, mientras que sólo 5 (16%) especificaron que además cuentan con una Tablet. En cuanto al uso de estas herramientas en la Institución Educativa, la totalidad de los estudiantes manifestó que los computadores a veces se utilizan en las clases de informática y que las Tablet, nunca. Lo anterior, puede indicar que el poco uso de estos materiales tecnológicos en la Institución Educativa se deba más a una preocupación por el control de la disciplina de los estudiantes en el aula que por sus mismos intereses o motivaciones.

Figura 9. Programas que utiliza para escribir



Con relación a la pregunta ¿Qué programas del computador o de la tablet utiliza para escribir? Se observa que 12 estudiantes (39%) utilizan en especial los buscadores de la web; 6 (19%) indican que utilizan las redes sociales como Facebook; 4 (13%) manifiestan que usan los videojuegos; otros 6 (19%) señalan que usan los programas de ofimática; finalmente, 3 estudiantes (10%) agregan que utilizan otras aplicaciones a través de las tablet como Skype, diccionarios y enciclopedias. Ver figura 9.

Figura 10. Frecuencia de uso del computador o la tablet por los profesores

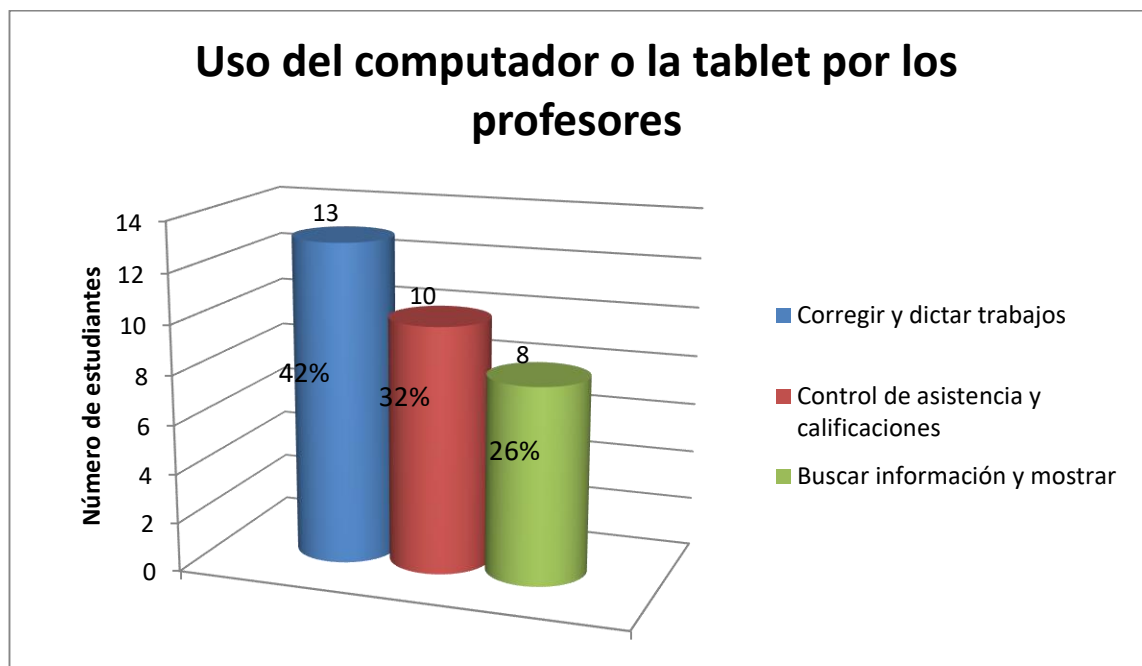


En lo que concierne al interrogante ¿Con qué frecuencia los profesores utilizan el computador o la Tablet en las clases? 23 estudiantes (74%) respondieron que usan con frecuencia el computador; mientras que, 5 (16%) contestaron que casi nunca y 3 (10%) que nunca lo usaban. Cabe señalar que, el 100% de los estudiantes en sus respuestas se refieren al uso de los computadores, puesto que, de las Tablet, el total indica que no las usan. Cabe resaltar que, pese a que la mayoría de los estudiantes señalan que los profesores usan con frecuencia el computador, como se verá en los resultados de la siguiente pregunta, la cuestión radica en para qué o en qué forma los utilizan.

Pese a los resultados de la anterior pregunta, al indagar ¿Para qué utilizan los profesores el computador o la tablet en las clases? 13 estudiantes (42%) manifestaron que los profesores utilizan el computador para corregir y dictar trabajos; 10 (32%) señalaron que lo utilizan para llevar el control de asistencia y calificaciones; y 8 (26%) contestaron que lo usan para buscar información y mostrar al grupo. En este sentido, el análisis de los resultados evidencia que, en general, el uso que los docentes le han dado a los computadores ha sido muy

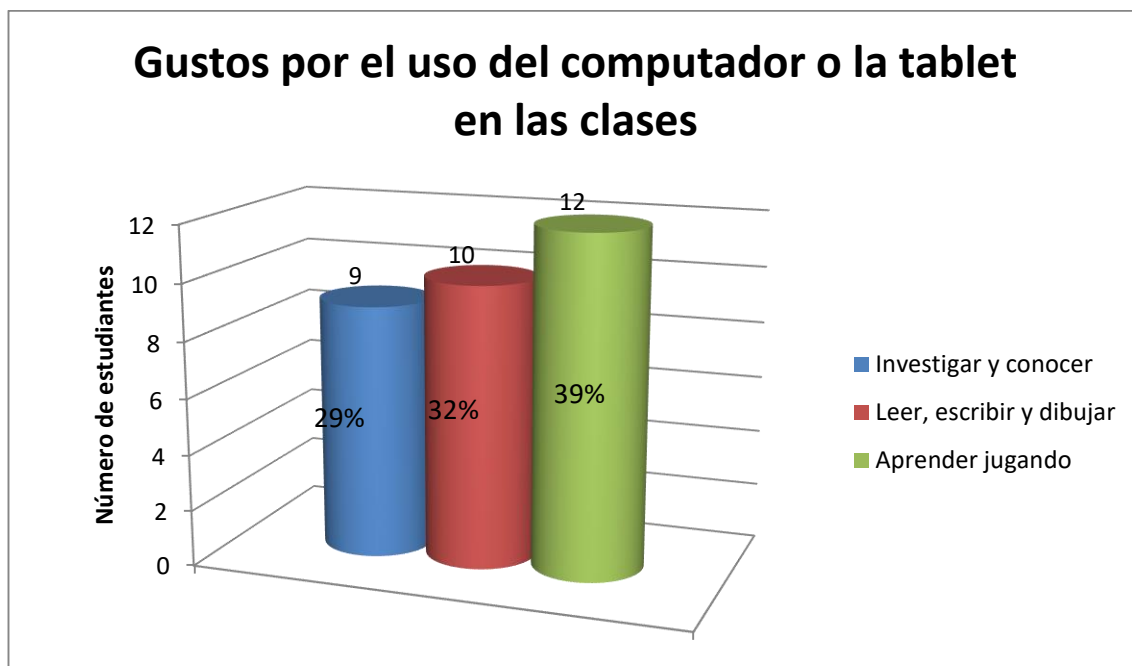
escaso, puesto que no se utilizan a diario en las clases y cuando se ponen en uso, realmente sólo se cuenta con un computador en el salón, lo cual sólo les permite a los estudiantes observar la información que suministran los profesores. Asimismo, se resalta en las respuestas de los estudiantes el nulo uso de las Tablet suministradas por el Gobierno Nacional desde el año 2014 por parte de los profesores. Ver figura 11.

**Figura 11. Uso del computador o la tablet por los profesores**



Ahora al indagar, ¿Cómo le gustaría que se utilizara el computador o la tablet para desarrollar su aprendizaje? 9 estudiantes (29%) respondieron que les gustaría utilizarlos para investigar y conocer; 10 (32%) comentan que los usarían para leer, escribir y dibujar; 12 (39%) contestan que les gustaría usarlos para aprender jugando. En este sentido, los resultados de los estudiantes evidencian la necesidad de los estudiantes por informarse, conocer, por realizar actividades más lúdicas, afines a sus intereses y a la adquisición de conocimientos que sean significativos y no superficiales o mecánicos. Ver figura 12.

Figura 12. Gustos por el uso del computador o la tablet en las clases

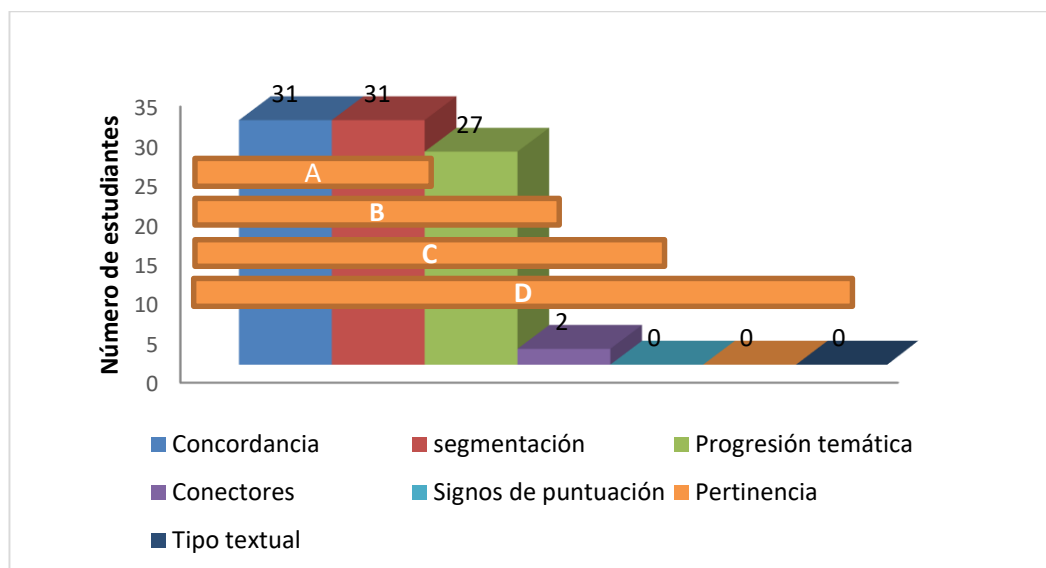


#### 4.1.2. Prueba informal

La prueba informal estuvo constituida por dos puntos de creación de textos narrativos. En primer lugar, se solicitó a los 31 estudiantes de quinto grado de básica primaria que escribieran un cuento a partir de la secuencia de tres imágenes que podían aludir a diferentes acciones en el colegio, en su casa y en un ambiente de descanso o juego y con las cuales fácilmente los estudiantes podían sentirse identificados por hacer parte de su cotidianidad. En segundo lugar, se les demandó que realizaran una anécdota sobre algún suceso ocurrido en su barrio (ver anexo 4). Cabe señalar que los resultados que se obtuvieron de esta prueba y que se detallan a continuación, se evaluaron a partir de la rejilla de evaluación de textos propuesta por Mauricio Pérez Abril para los grados tercero y quinto, compuesta de unas categorías y subcategorías propias de las características que debe tener un texto narrativo sin importar su extensión (ver anexo 1).

#### 4.1.2.1. Cuento

Figura 13. Análisis de escritura de cuento



La escritura del cuento se llevó a cabo a partir de la observación de tres imágenes que podían aludir a diferentes temáticas (ver anexo 4). Ahora, a partir de los resultados que se observan en la anterior figura, se puede percibir que de los 31 estudiantes que respondieron la prueba y en lo que se refiere a la competencia textual, como la posibilidad de producir textos que responden a niveles de coherencia y cohesión, el total de los participantes demostró tener concordancia en sus cuentos, esto quiere decir que, pudieron producir al menos una oración y establecer una relación coherente entre el sujeto y el verbo o acción. Asimismo, en cuanto a la segmentación, se pudo reconocer que el total de los estudiantes pudieron segmentar algunas oraciones a través de un espacio, un cambio de renglón, un guion o un signo de puntuación. Por otra parte, en lo que concierne a la progresión temática, se pudo notar que a la hora de producir más de una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto, 27 participantes pudieron darle continuidad al tema escogido.

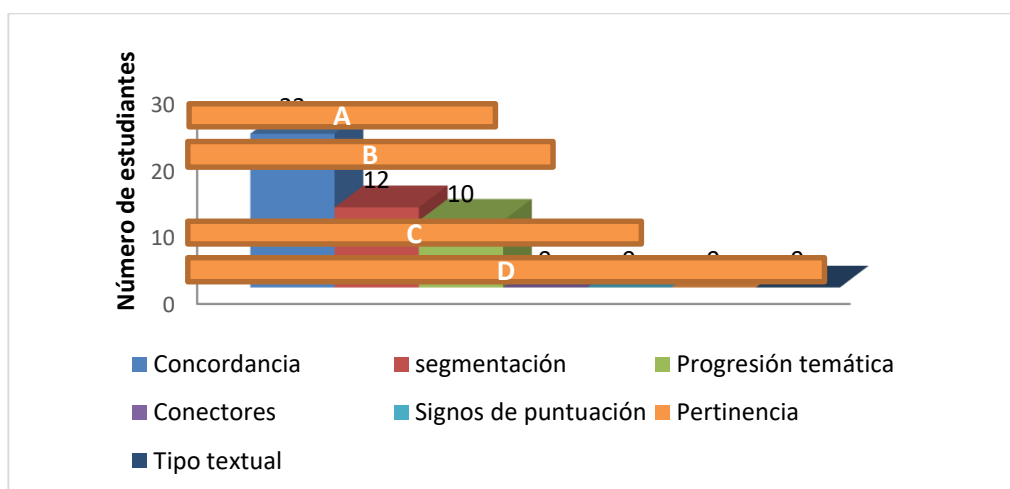
Cabe señalar que, de acuerdo con los resultados de las anteriores subcategorías (concordancia, segmentación y progresión temática), los estudiantes en su mayoría estarían ubicados en el nivel A. Ahora, si miramos la subcategoría

conectores, de los 31 estudiantes, se percibieron algunas frases conectivas que relacionan las oraciones de los textos, sólo en 2 de ellos y que corresponden al nivel B. Con respecto al uso de los signos de puntuación, se evidenció que ningún estudiante pudo relacionar las oraciones mediante el uso de signos de puntuación con función lógica clara, en su mayoría sólo se perciben como separadores de oraciones los espacios en blanco, el uso del punto final y algunos usos incomprensibles de las comas. De lo anterior, se deduce que, del total de los participantes, ninguno se encuentra en el nivel C puesto que los textos no cumplen con el total de las subcategorías de la competencia textual.

Si revisamos la competencia pragmática, que hace referencia a la capacidad de ubicarse en una situación de comunicación y responder a una intención y a una tipología textual adecuada, podemos observar que en las subcategorías de pertinencia y de tipo textual, ningún estudiante pudo responder a requerimientos pragmáticos como describir, narrar, argumentar, etc. Como tampoco pudieron controlar el tipo de texto narrativo y responder a las características propias de un cuento, como se les había solicitado. Lo anterior indica que, de los 31 estudiantes, ninguno se halla en el nivel D.

#### 4.1.2.2. Anécdota

Figura 14. Análisis de escritura de anécdota



Para la escritura de la anécdota, se les solicitó a los 31 estudiantes que narraran algún suceso que hubiera ocurrido en su barrio. De esta forma, en la figura 14 se puede observar que, en cuanto a la competencia textual, las categorías de coherencia local, coherencia lineal, coherencia global y cohesión, 23 estudiantes evidenciaron una concordancia en sus textos, puesto que, se pudo reconocer la elaboración de oraciones con una relación coherente entre el sujeto y el verbo. En cuanto a la segmentación, a diferencia de la escritura del cuento, se pudo notar que sólo 12 estudiantes del total de la muestra pudieron segmentar algunas oraciones de sus anécdotas, a través de un espacio o un cambio de renglón. En lo que respecta a la progresión temática, se pudo notar que, al producir más de una oración, sólo 10 estudiantes, pudieron continuar con el hilo temático hasta finalizar el texto.

De acuerdo con los anteriores resultados, es necesario señalar que, del total de los participantes, 10 de los estudiantes estarían ubicados en el nivel A, puesto que cumplen con las subcategorías de concordancia, segmentación y progresión temática.

Ahora, en lo que concierne a las otras subcategorías de la competencia textual, a saber, el uso de conectores y signos de puntuación, en los 31 relatos no se encontraron conectores que relacionaran las oraciones de forma coherente, como tampoco se halló un uso lógico de los signos de puntuación. Lo anterior refleja que, del total de los estudiantes, ninguno se encuentra en el nivel B, ya que los textos no cumplen con el total de las subcategorías de la competencia textual.

Finalmente, al observar y analizar los resultados de las subcategorías que corresponden a la competencia pragmática, se encontró que, del total de los estudiantes, ninguna de las anécdotas creadas demostró tener pertinencia, por el contrario, se encontraron textos sin ningún tipo de descripción y narración, así como, tampoco se hallaron textos acordes y fieles a su tipología textual. Por lo cual, se corroboró que ningún estudiante de la muestra alcanzó el nivel D.

## **4.2. SEGUNDA FASE: REFLEXIÓN**

A partir del análisis de los resultados del cuestionario y de la prueba informal, se diseñó esta propuesta pedagógica, centrada en fomentar los procesos de escritura en los estudiantes de quinto grado a través del uso intencionado de dispositivos móviles desde un enfoque de aprendizaje significativo.

De esta manera, los resultados del cuestionario, así como el desarrollo de la prueba informal, compuesta de un cuento y una anécdota, denotaron una carencia de estrategias metodológicas en la clase de español, debido a que los estudiantes manifestaron su agotamiento por escribir sólo dictados y resúmenes y desarrollar guías, lo cual, además de demostrar su desinterés, reflejó unos desempeños bajos en la competencia escritora y en conocimientos teóricos sobre la estructura de los textos narrativos y la misma organización de los párrafos.

Con respecto a la construcción de los textos narrativos se pudo evidenciar que:

1. En el desarrollo de los párrafos hubo poco o casi nulo uso de conectores.
2. A los estudiantes se les dificultó escribir oraciones compuestas y organizarlas para conformar párrafos.
3. De forma global, los escritos presentaron poco uso o mal empleo de los signos de puntuación.
4. Los estudiantes presentaron debilidades al ponerle un título al texto, desarrollar un personaje, responder a una secuencia de imágenes o tema específico y continuar el hilo de una historia.
5. Los textos realizados por los estudiantes como anécdota no respondieron a la estructura general y características específicas del tipo de texto.
6. No se observaron diferencias en el lenguaje escrito y el lenguaje oral que utilizan los estudiantes.
7. En su mayoría, las temáticas de los textos construidos hacen parte de la realidad de los estudiantes, experiencias de vida en su casa, en su barrio, en su colegio o en otros espacios; solos, con su familia, con sus amigos o con otras personas.

8. Se evidenció poca descripción en los textos, especialmente en la anécdota. Pareció que la narración de este texto se asimiló a la descripción rápida de un recuerdo o de un sueño.

Ahora, es importante señalar que, en la aplicación del cuestionario se evidenció en los estudiantes una actitud de indiferencia por responder el cuestionario, algunos no tenían ni un lápiz para diligenciarlo. Asimismo, en sus respuestas, los jóvenes expresaron su falta de interés al realizar actividades en las clases de español con el uso monótono de materiales y herramientas poco innovadoras.

Con respecto a la actitud de los estudiantes al momento de desarrollar la prueba informal, se evidenció que, al ir escribiendo, se motivaron a compartir lo construido con los compañeros que estaban cercanos, sin embargo, con esta relectura no se percibió el interés de pulir los textos, ni de hallar o sugerir la corrección de errores ortográficos, gramaticales, morfológicos y sintácticos.

De cualquier modo, lo anterior resultó ser un argumento para planear e implementar una experiencia de escritura creativa con el uso intencionado de dispositivos móviles y con un enfoque de aprendizaje significativo, que privilegiara los intereses y motivaciones de los estudiantes, permitiera su participación activa y mejorara su desarrollo en la competencia escritora desde el reconocimiento de los objetivos de cada actividad propuesta, la relación y comprensión de estos, con sus necesidades e intereses propios, la construcción y reconstrucción de textos y, la transformación de contenidos.

En este sentido, la propuesta se planeó teniendo en cuenta los siguientes parámetros generales de la competencia escritora, que se evalúan en la rejilla de textos diseñada por el Profesor Mauricio Pérez Abril y que responden a la competencia de producción textual establecida en los estándares básicos de competencias del lenguaje

1. Textual: Se refiere a la posibilidad de producir textos que responden a niveles de coherencia y cohesión. Es decir, la cualidad de construir textos con una estructura global, organizada y constituida de sentido, así como con el uso de mecanismos lingüísticos (Conectores, adverbio, signos de puntuación,

entre otros) que permiten establecer conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones.

2. Pragmática: Se refiere a la capacidad de usar adecuadamente el lenguaje en determinado texto y responder a una intención comunicativa específica.

Asimismo, la planeación de la propuesta pedagógica se llevó a cabo a partir de la metodología de enseñanza del aprendizaje significativo y los elementos propuestos por David Ausubel:

1. Motivación
2. Comprensión
3. Sistematización
4. Transferencia
5. Retroalimentación

Dentro de este marco, se describe a continuación la forma como se implementó esta propuesta pedagógica a partir de talleres de escritura creativa.

### **4.3. TERCERA FASE: ACCIÓN**

#### **4.3.1. Taller investigativo**

Para la ejecución de la investigación, se llevaron a cabo los talleres investigativos, que como talleres de escritura creativa se realizaron en el marco del modelo cognitivo y del enfoque del aprendizaje significativo. Dado que, para David Ausubel el aprendizaje es significativo en la medida en que se prioricen los conocimientos previos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, se motive a los estudiantes a aprender y se generen en los estudiantes procesos de asimilación, confrontación y apropiación de los contenidos.

De esta manera, para el diseño de cada uno, se tuvo en cuenta la siguiente estructura:

**Tabla 2. Diseño de talleres**

Fuente: Autora de la investigación. Año 2015

Exploración de conocimientos previos	Actividades de motivación	Actividades de socialización y construcción conceptual	Retroalimentación
--------------------------------------	---------------------------	--	-------------------

Asimismo, para el desarrollo de los talleres se tuvo presente el uso de dispositivos móviles y de la plataforma educativa Edmodo, como herramienta fundamental para generar espacios de comunicación en línea entre los estudiantes, en donde compartieran mensajes, archivos, enlaces, creaciones, actividades y, además, pudieran analizar, criticar, evaluar y retroalimentar sus publicaciones y textos narrativos. También, el manejo de aplicaciones como Storybird, Photopeach y Story Jumper, permitieron desarrollar la escritura de cuentos y anécdotas; y la creatividad, motivación e innovación en los estudiantes, al usar las tablets y recursos como fotografías e imágenes para escribir, comunicar, reescribir y publicar textos digitales.

A continuación, se describen los talleres de investigación planeados y ejecutados.

**Tabla 3. Cronograma de actividades de los talleres investigativos**

Fuente: Autora de la investigación. Año 2015

FECHA	TIEMPO	TALLER	OBJETIVO	ACTIVIDADES	RECURSOS
09.09.15	2 horas	1	Reconocer y explorar los saberes de los estudiantes sobre el uso de las tablet	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. A través de preguntas como: ¿Cómo funciona una tablet? ¿Qué cuidados se requieren tener con su uso? ¿Qué actividades se pueden desarrollar?</p> <p>2. Actividades de motivación. Observación y socialización de videos sobre el uso de las tablet</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Primera exploración en compañía de una pareja y de las indicaciones de la tallerista.</p> <p>4. Retroalimentación. Creación de usuario en Edmodo y publicación.</p>	Televisor Tablet
11.09.2015	2 horas	2	Identificar saberes e intereses de los estudiantes hacia los textos narrativos	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. A través de la escucha de un texto narrativo y la socialización de preguntas como: ¿Qué tipo de texto es éste?, ¿Qué elementos tiene un texto narrativo?, ¿Qué textos narrativos conocen? Y ¿Qué textos narrativos les gustaría escribir?</p> <p>2. Actividades de motivación. Escritura de cuento de forma grupal</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. ¿Qué temas son necesarios para escribir un texto narrativo?</p> <p>4. Retroalimentación. Socializar los primeros elementos de un texto a partir del ejemplo elaborado y analizar su descripción.</p>	Televisor Tablet Computador

14.09.2015	2 horas	3	Reconocer elementos de la escritura	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. Los estudiantes toman fotografías de personas, lugares, objetos, animales, acciones y estados que son de su interés y en el salón, se socializan preguntas como: ¿Por qué escribimos? ¿Sobre qué escribimos? ¿Qué elementos se necesitan para escribir? ¿Para quién escribimos?</p> <p>2. Actividades de motivación. Actividad de descripción escrita de las fotografías tomadas.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Teoría sobre la descripción y el lenguaje escrito.</p> <p>4. Retroalimentación. Publicación de los textos descriptivos construidos y lectura de los textos compartidos.</p>	Tablet Televisor
16.09.2015	2 horas	4	Promover en los estudiantes la planeación y organización de la escritura	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. ¿Si tuviéramos que planear la escritura de un cuento, cómo lo haríamos?</p> <p>2. Actividades de motivación. Planeación de la escritura de un cuento en parejas.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Ejemplos de esquemas para escribir un cuento.</p> <p>4. Retroalimentación. Socialización y análisis de las planeaciones de la escritura del cuento a dos manos.</p>	Tablet Tablero

21.09.2015	2 horas	5	Desarrollar el proceso de escritura libre a partir de una planeación	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. Asamblea con los estudiantes a partir de las preguntas: ¿Por qué es importante organizar la escritura de un cuento? Y ¿Cómo es la estructura de un cuento?</p> <p>2. Actividades de motivación. Los estudiantes a nivel de piso encontrarán partes de unos cuentos que tendrán que organizar de acuerdo con su estructura.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Teoría de la estructura de un cuento e inicio de la escritura del cuento previamente planeado por las parejas conformadas a través de la aplicación Storybird.</p> <p>4. Retroalimentación. Los estudiantes al escribir su cuento analizarán la planeación de la escritura del cuento y responderán si han tenido que hacer cambios.</p>	Tablet Tablero
22.09.2015	2 horas	6	Estimular en los estudiantes los procesos de relectura.	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. Observación de la rejilla de evaluación de textos y socialización de preguntas sobre conceptos de las categorías y subcategorías cómo: ¿Conocen a qué se refiere la competencia textual y la competencia pragmática?</p> <p>2. Actividades de motivación. Publicación del cuento escrito a dos manos y revisión previa teniendo en cuenta la rejilla observada.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Teoría sobre la competencia textual y pragmática y proceso de relectura de los textos elaborados.</p> <p>4. Retroalimentación. Escritura de comentarios en Edmodo teniendo en cuenta la evaluación de los elementos de la rejilla.</p>	Tablet Computadores

23.09.2015	2 horas	7	Fomentar en los estudiantes el análisis de la escritura y el proceso de reescritura.	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. A través de la visualización de un texto llevado por la tallerista, los estudiantes socializarán ¿De qué elementos carece el texto? y ¿Qué errores gramaticales evidencian en la estructura?</p> <p>2. Actividades de motivación. Lectura en parejas de los comentarios realizados por los demás compañeros al texto creado.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Teoría sobre el uso de elementos gramaticales y proceso de reescritura del cuento elaborado a dos manos.</p> <p>4. Retroalimentación. Orientaciones finales de la tallerista y publicación del texto corregido.</p>	Televisor Tablet
30.09.2015	2 horas	8	Fomentar en los estudiantes la escritura individual	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. Profundización de los elementos propios de un cuento a partir de la lectura de un texto.</p> <p>2. Actividades de motivación. Creación de un esquema de cuento de manera individual.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Socialización de los esquemas e inicio de escritura de un cuento de manera individual en la aplicación Storybird.</p> <p>4. Retroalimentación. Publicación de los cuentos en Edmodo para revisión.</p>	Televisor Tablet

05.10.2015		9	Fortalecer procesos de relectura y reescritura individual	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. Lectura y revisión de un cuento proporcionado por la tallerista con algunos errores.</li> <li>2. Actividades de motivación. Revisión de los cuentos y lectura de comentarios de compañeros y de la tallerista.</li> <li>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Profundización teórica de aspectos de la rejilla y proceso de revisión y reescritura del texto.</li> <li>4. Retroalimentación. Últimas ediciones de los cuentos y publicación en Edmodo de las correcciones.</li> </ol>	<p>Tablero Televisor Tablet</p>
07.10.2015	2 horas	10	Fortalecer en los estudiantes el concepto de anécdota y su escritura	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. narración oral de una anécdota y socialización de preguntas como: ¿Qué es una anécdota? ¿Qué características tiene? ¿En qué se diferencia de un cuento?</li> <li>2. Actividades de motivación. Narrar en mesa redonda una anécdota de la familia o del colegio.</li> <li>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Explicación de la elaboración de una anécdota y sus elementos.</li> <li>4. Retroalimentación. Selección de pareja y construcción del bosquejo del texto.</li> </ol>	<p>Tablero Tablet</p>

12.10.2015	2 horas	11	Promover en los estudiantes la escritura de anécdotas y experiencias contextualizadas con imágenes y sonidos.	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. Uso de la aplicación Story jumper, a partir de preguntas como: ¿Qué características tiene? ¿Qué se necesita para empezar a escribir con ésta?</p> <p>2. Actividades de motivación. Socialización de los bosquejos e inicio de escritura de la anécdota en parejas.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Intercambio de textos con otra pareja para primera revisión, teniendo en cuenta los elementos a evaluar en la rejilla.</p> <p>4. Retroalimentación. Asamblea de lectura en voz alta y revisión de anécdotas en colectivo</p>	Tablet
14.10.2015	2 horas	12	Desarrollar los procesos de revisión y edición de los textos elaborados	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. En parejas se responde a la pregunta: ¿Qué le aportaría al texto para perfeccionarlo?</p> <p>2. Actividades de motivación. Escritura y reescritura de la anécdota.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Teoría sobre la estructura de la anécdota y la revisión de los textos. Revisión de la anécdota elaborada y publicación en Edmodo.</p> <p>4. Retroalimentación. Lectura crítica de anécdotas en Edmodo y publicación de comentarios constructivos.</p>	Televisor Tablet Tablero

19.10.2015	2 horas	13	Profundizar en los elementos de la anécdota	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. Lectura de anécdotas y socialización de preguntas ¿Qué tipo de texto es? ¿Qué características y elementos tiene?</p> <p>2. Actividades de motivación. Búsqueda de información sobre la anécdota y construcción de una en grupo.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Socialización de la investigación y de las anécdotas</p> <p>4. Retroalimentación. Reconocimiento de los tipos de anécdota trabajados y generación de comentarios.</p>	<p>Televisor Tablero Computadores</p>
21.10.2015	2 horas	14	Profundizar en los estudiantes la planeación y revisión de la escritura de anécdotas de manera individual	<p>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. ¿Del Colegio, del barrio, de su familia o de su vida, recuerdan alguna situación o acontecimiento? ¿Por qué estos recuerdos pueden concebirse como anécdotas?</p> <p>2. Actividades de motivación. Hallar un recuerdo, agrupar fotografías y planear la escritura de una anécdota.</p> <p>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Profundización de la teoría de la anécdota a través de la lectura y análisis de algunas.</p> <p>4. Retroalimentación. En asamblea se comparten los planes de trabajo realizados.</p>	<p>Tablet</p>

26.10.2015	2 horas	15	Profundizar en los estudiantes la escritura y proceso de edición de anécdotas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. En asamblea se indagará ¿recuerdan cómo se lleva a cabo un proceso de escritura? ¿Qué consideran que se requiere para escribir una anécdota con sentido?</li> <li>2. Actividades de motivación. Inicio del proceso de escritura en la aplicación Photopeach o Storybird</li> <li>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Intercambio de textos mínimo con dos compañeros para revisión y compartir comentarios.</li> <li>4. Retroalimentación. En Edmodo se comparten los productos revisados y se inicia la publicación de comentarios para mejorar los textos.</li> </ol>	<p>Tablero Tablet Computadores</p>
28.10.2015	2 horas	16	Motivar a los estudiantes a mejorar sus anécdotas y a continuar desarrollando su competencia escritora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actividades de exploración de conocimientos previos. Observación de video Escribe sobre lo que quieras, pero escribe. ¿Les gustaría continuar escribiendo?, ¿Sobre qué más les gustaría escribir?</li> <li>2. Actividades de motivación. Revisión de los comentarios en Edmodo e inicio de reescritura de los textos.</li> <li>3. Actividades de socialización y construcción conceptual. Proceso de reescritura de la anécdota y asamblea para compartirlas de manera oral.</li> <li>4. Retroalimentación. Publicación de la anécdota, últimos mensajes constructivos y de despedida. Revisión de otras aplicaciones propicias para continuar escribiendo de manera creativa.</li> </ol>	<p>Televisor Tablet</p>

#### **4.3.1.2. Estructura de escritura de textos narrativos**

Para el desarrollo de la escritura de los cuentos y anécdotas, se tuvo en cuenta la siguiente estructura: 1. Planeación, 2. Redacción, 3. Revisión y 4. Reescritura. A continuación, se especifican cada una de estas fases.

##### **1. Planeación**

La planeación fue la fase que permitió que los estudiantes organizaran la forma de escritura de los textos, teniendo en cuenta las características y elementos particulares de los tipos de textos narrativos abordados (Cuento y anécdota). De esta forma, como proceso previo a la escritura y con el fin de que los estudiantes contaran con un horizonte claro de lo que se quería describir, se elaboraron los planes o esquemas.

##### **2. Redacción**

Entendida como el proceso de expresión escrita a partir del esquema o plan realizado anteriormente. Cabe señalar que esta etapa se llevó a cabo en los talleres de escritura, generalmente en la fase de actividades de socialización y construcción conceptual, puesto que, después de asimilar, comprender, socializar y transformar los contenidos teóricos para la escritura de textos narrativos, los estudiantes lograron tener las herramientas y los espacios para desarrollar una escritura libre y creativa de manera individual, en parejas, en grupos o en colectivo.

##### **3. Revisión**

Dicho proceso consistió en evaluar los textos creados a partir de un proceso de lectura minuciosa, realizada por el mismo escritor o estudiante, por el grupo en general de estudiantes y, por la investigadora, a través de la revisión de los textos

publicados en la plataforma educativa Edmodo y la escritura de comentarios constructivos que contribuyeron al mejoramiento de los textos.

#### 4. Reescritura

El proceso de reescritura se desarrolló como una oportunidad para volver a revisar el texto, releerlo, corregirlo y comprender el sentido e importancia de transformarlo. De esta manera, en la fase de retroalimentación de los talleres, los estudiantes lograron a partir de su planeación, contenidos, redacción, revisión y aportes de los demás compañeros y de la investigadora, perfeccionar los textos, hallar su estilo de escritura y compartir su texto con los demás a través de la plataforma Edmodo. Cabe señalar, que para los estudiantes fue propicio entender este proceso, como un proceso inacabado, es decir, que siempre estará abierto a otras mejoras.

##### **4.3.1.3. Evaluación de la escritura de textos narrativos**

Con el fin de valorar el desarrollo de los estudiantes en la escritura de textos narrativos (cuento y anécdota) y evaluar la pertinencia de la propuesta pedagógica, se tuvo en cuenta la rejilla de evaluación de producción escrita creada por Mauricio Pérez Abril.

Así, la rejilla permitió evaluar del nivel A al D las competencias: Textual y pragmática, las categorías: Coherencia local, coherencia lineal, coherencia global y cohesión, intención, diversidad textual y superestructura; y las subcategorías: Concordancia, segmentación, progresión temática, conectores con función, signos de puntuación con función, pertinencia y tipo textual.

**Figura 15. Rejilla de evaluación de textos narrativos**

REJILLA DE EVALUACION DE LA PRODUCCION ESCRITA Grados 3o. y 5o.							3º: 8 años	5º: 10 años
Competencia								
Textual: Se refiere a la posibilidad de producir textos que responden a niveles de coherencia y cohesión. Se entiende por coherencia la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global de significado. Es decir, la coherencia está referida a la estructura global de los significados y a la forma como éstos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad. La cohesión, en cambio, tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (conectores, adverbios, signos de puntuación...) a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones, y que reflejan la coherencia global del texto.					Pragmática: Se refiere a la competencia para posicionarse en una situación de comunicación, respondiendo a una intención y seleccionando un tipo de texto de acuerdo con dicha situación.			
Categorías	Coherencia local Coherencia lineal Coherencia global y cohesión					Intención Diversidad textual y Superestructura		
Subcategorías	1 Concordancia	2 Segmentación	3 Progresión Temática	4 Conectores con función	5 Signos de puntuación con función	6 Pertinencia	7 Tipo textual	
Condiciones	Producir al menos una oración y establecer concordancia entre sujeto/verbo al interior de la misma.	Segmentar oraciones mediante algún recurso explícito: un espacio, el cambio de renglón, una muletilla, un guión, un signo de puntuación.	Producir más de una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto.	Establecer relación explícita entre las oraciones o proposiciones a través del uso de algún conector o frase conectiva.	Evidenciar relaciones entre oraciones o proposiciones mediante el uso de signos de puntuación con función lógica clara.	Responder a los requerimientos pragmáticos de la situación de comunicación: describir, narrar, argumentar, etcétera, y reconocer al interlocutor.	Seleccionar y controlar un tipo de texto en sus componentes globales. Texto narrativo, noticia, texto expositivo, etcétera.	
Niveles	A			B		C		D

Fuente: PÉREZ ABRIL, Mauricio. Año 1999.

Asimismo, para la evaluación de los productos se tuvo en cuenta la escala de valoración utilizada a nivel nacional por las Instituciones Educativas oficiales a partir de los siguientes niveles:

**Desempeño superior (S):** El/la estudiante supera los desempeños necesarios en el área o asignatura, al evidenciar fortaleza en la totalidad de los indicadores de logros previstos.

**Desempeño alto (A):** El/la estudiante supera satisfactoriamente los desempeños necesarios en el área o asignatura, al evidenciar fortaleza en la totalidad de los indicadores de logros previstos y oportunidad de mejoramiento en sólo uno de ellos.

Desempeño básico (BS): El/la estudiante supera los desempeños necesarios en el área o asignatura, al evidenciar fortaleza en los indicadores de logros previstos y oportunidad de mejoramiento en tan solo dos de ellos

Desempeño bajo (BJ): El/la estudiante aún no supera los desempeños necesarios en el área o asignatura, al evidenciar oportunidad de mejoramiento en tres o más de los indicadores de logros previstos.

En cuanto a la metodología de evaluación de textos se tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

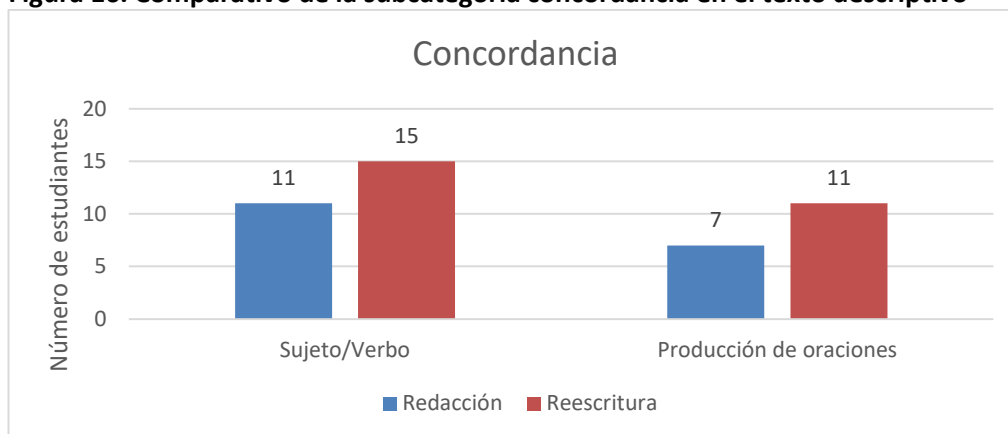
- a. Autoevaluación: Proceso de revisión realizado por los estudiantes de manera continua al escribir un texto narrativo de manera individual o grupal a partir del uso de la rejilla de evaluación de textos narrativos y la apropiación de contenidos específicos (definición, estructura, elementos, tipos o clases) sobre el cuento y la anécdota.
- b. Coevaluación: Proceso de evaluación de los textos narrativos realizado por los estudiantes y por la tallerista en la fase de redacción y la fase de reescritura a partir del uso de la plataforma educativa Edmodo o la ejecución de mesas redonda donde primó la lectura o escucha atenta de los textos y la generación de comentarios constructivos teniendo en cuenta los aspectos de la rejilla propuesta por el profesor Mauricio Pérez Abril y la teoría comprendida de cada tipo de texto.

A continuación, se detalla el análisis comparativo del proceso de redacción y del proceso de reescritura de cada uno de los textos narrativos elaborados por los estudiantes (cuento y anécdota).

### 4.3.2. Análisis e interpretación de datos de los talleres investigativos

#### 4.3.2.2. Texto Descriptivo

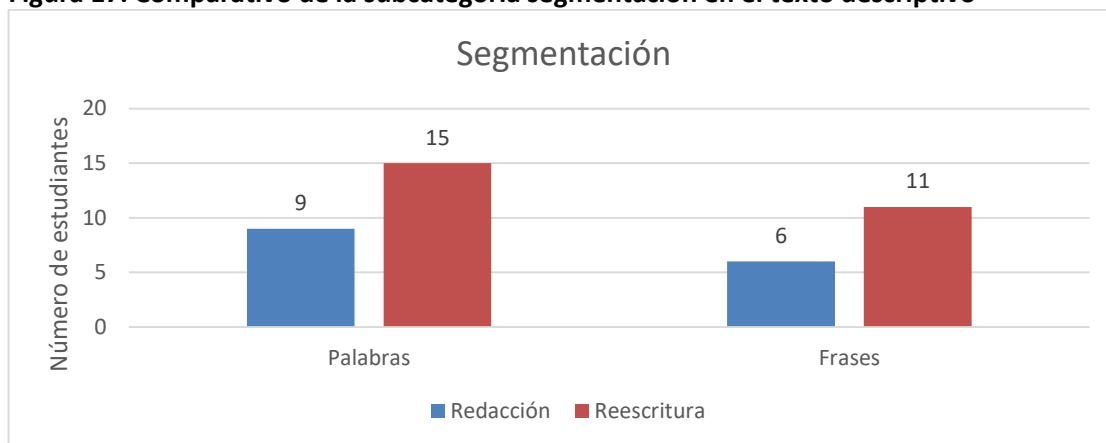
Figura 16. Comparativo de la subcategoría concordancia en el texto descriptivo



Al comparar la subcategoría Concordancia, entendida como un recurso que se encarga de relacionar de manera adecuada los elementos o accidentes gramaticales de un texto (género, número, persona), se pueden analizar dos dimensiones en la creación del primer texto descriptivo, por un lado, la concordancia entre el sujeto y el verbo en una oración determinada. De esta manera, en el proceso de redacción se encuentra en los textos esta relación en una oración determinada en 11 grupos de los 15 conformados, es decir en un 73% de estudiantes. No obstante, tras realizar el proceso de revisión o reescritura, se evidencia que el 100% de los estudiantes pueden transformar su texto de modo que haya una relación coherente entre el sujeto y la acción.

Por otra parte, también se puede analizar en los textos la concordancia general en los textos, es decir la forma en que en la producción de oraciones coinciden los artículos, pronombres, sustantivos, adjetivos y verbos. De esta manera, en la primera versión de escritura, se evidencia esta relación en 7 grupos, esto es en un 46% de los estudiantes, sin embargo, al valorar la versión final, se hallan avances y correcciones en un 73% de los estudiantes.

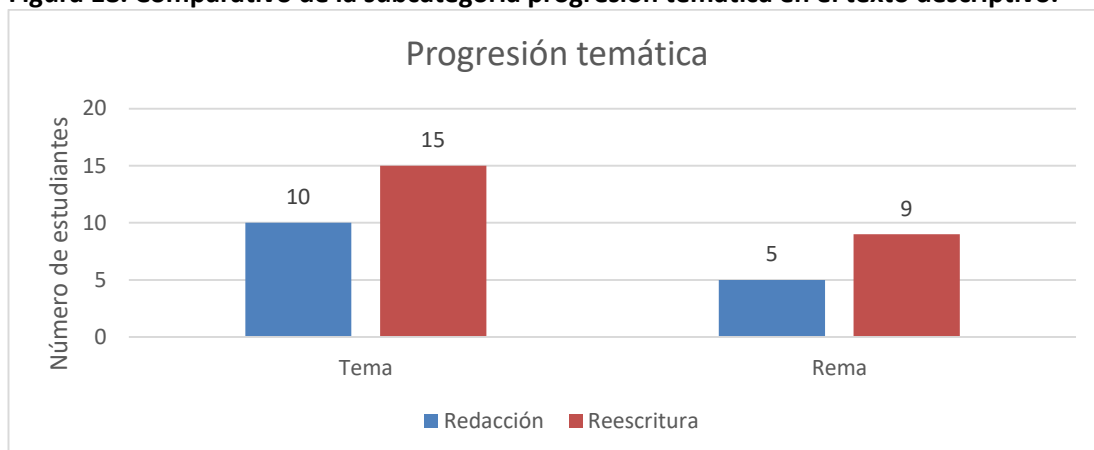
**Figura 17. Comparativo de la subcategoría segmentación en el texto descriptivo**



Al revisar la subcategoría segmentación, que hace referencia a la capacidad de dividir las palabras u oraciones con el uso de espacios en blanco o signos de puntuación, se pueden distinguir dos tipos de segmentación. Así, en la figura se evidencia que en el primer proceso de escritura 9 grupos de estudiantes (60%) logran separar las palabras a partir del uso del espacio en blanco y, tras el proceso de revisión y reescritura, el 100% de los participantes logra realizar esta división.

Ahora, al analizar los resultados de la segmentación en la producción de oraciones, se encuentra que 6 grupos de estudiantes (40%) al momento de escribir el texto, separan las palabras para conformar oraciones sólo a través del uso del espacio en blanco y para separar párrafos, a través del uso del punto aparte. Asimismo, se observa que después de realizar el proceso de relectura y reescritura, 11 grupos de estudiantes (73%) alcanzan a mejorar la separación de las oraciones a través del uso de otros signos de puntuación como la coma y de conectores. En este punto conviene señalar que el análisis de esta subcategoría muestra la importancia de desarrollar con los estudiantes ejercicios cotidianos, breves y agradables de escritura con el fin de que mejoren la construcción y separación de frases y párrafos.

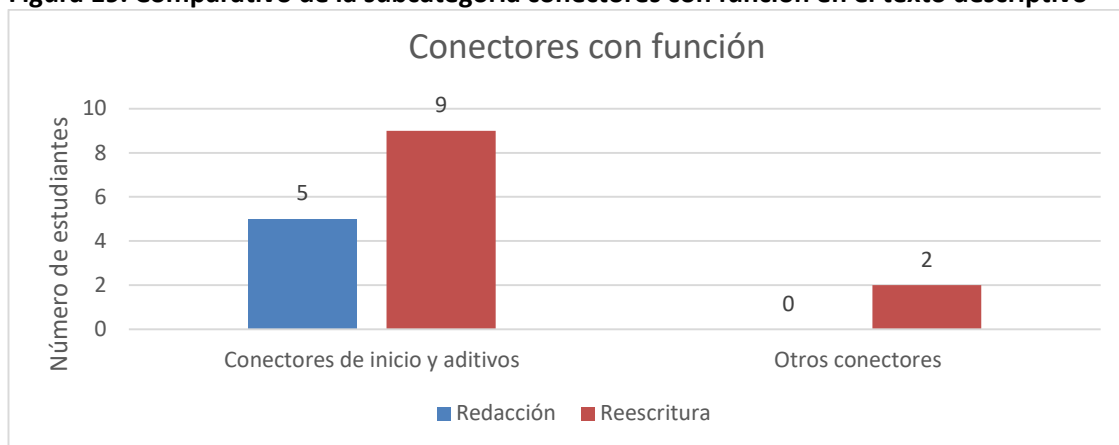
**Figura 18. Comparativo de la subcategoría progresión temática en el texto descriptivo.**



En cuanto a la subcategoría progresión temática, pueden distinguirse dos elementos, a saber, el rema y el tema. De este modo, en el proceso de redacción inicial del texto, se evidencia que, de los 15 grupos de estudiantes conformados, 10 (un 67%) logran seleccionar un tema y desarrollar unas ideas relevantes, en especial al inicio del texto y tras el proceso de revisión y corrección, el 100% alcanzan a hacerlo. No obstante, al analizar el rema, que los especialistas lo conciben como la información que se va agregando o sumando, párrafo tras párrafo, para detallar aspectos, realizar aclaraciones o abordar información nueva, se encuentra que, 5 grupos de estudiantes (33%) pueden desarrollar el rema en el proceso de escritura inicial y al realizar el proceso de reescritura y corrección, 9 (60%) lo alcanzan a mejorar.

Cabe señalar en este punto que, teniendo en cuenta los niveles de la rejilla de evaluación, se destaca que del total de los grupos conformados (15), se encuentra que la totalidad alcanzan el nivel A tras realizar los procesos de revisión, relectura y reescritura, es decir que sus textos cuentan con las categorías: Concordancia, segmentación y progresión temática. No obstante, conviene señalar las limitaciones y dificultades que se perciben en el desarrollo de las anteriores subcategorías en el 33% de los estudiantes en lo que respecta a las dimensiones o aspectos más complejos y globales en la escritura de un texto.

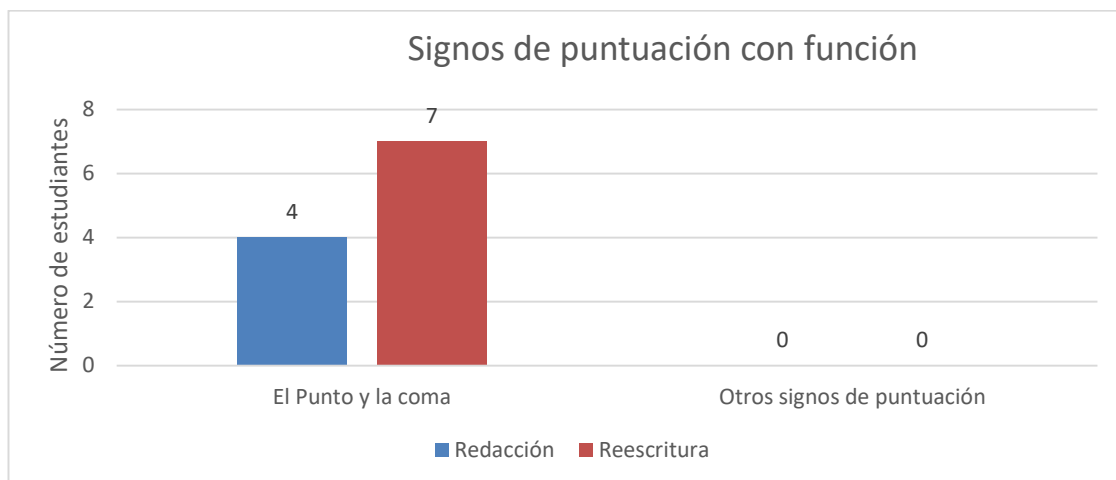
**Figura 19. Comparativo de la subcategoría conectores con función en el texto descriptivo**



En la subcategoría de conectores con función, se puede notar en la figura 19 que, en el proceso de escritura inicial, 5 grupos de estudiantes (33%) usan en sus textos conectores de inicio como: “Érase una vez y había una vez” y algunos conectores aditivos, en especial para finalizar los textos, tales como: “Por último y finalmente” Ahora, tras desarrollarse el proceso de reescritura a través de la revisión colaborativa, se observa que 9 grupos conformados (60%), lograron mejorar el uso de los anteriores conectores, sin embargo, sólo se evidencia el uso de otros conectores, de tiempo y de lugar, en 2 grupos del total de estudiantes (13%) tras realizar el proceso de reescritura.

El anterior análisis permite evidenciar que, del total de grupos conformados, 9 grupos, es decir el 60%, tras realizar el proceso de revisión y corrección de los textos logran ubicarse en el nivel B de la rejilla de evaluación. Ahora, lo que resulta preocupante es notar que el 40% de los estudiantes después de corregir los textos no logran comprender la necesidad de usar al menos conectores básicos en sus textos, como los de inicio y adición.

**Figura 20. Comparativo de la subcategoría signos de puntuación con función en el texto descriptivo**



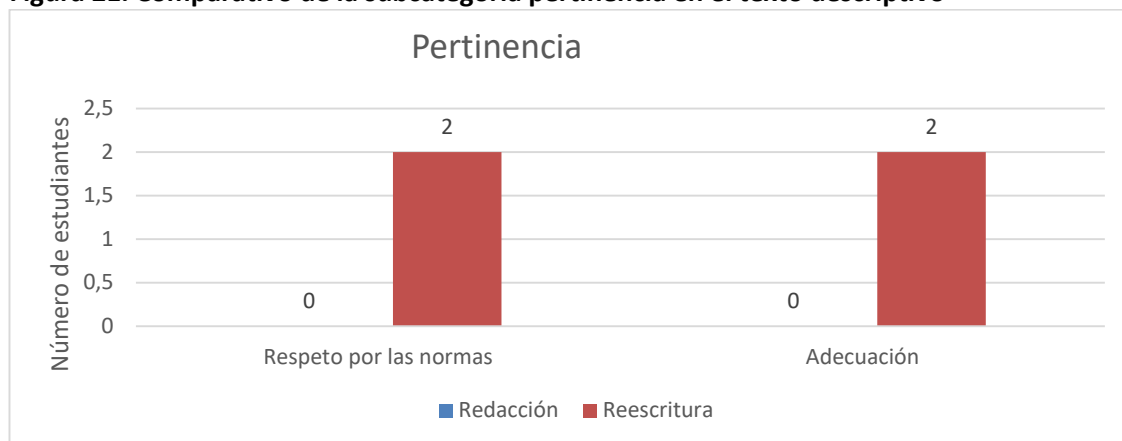
Es oportuno ahora analizar la subcategoría de signos de puntuación con función. De esta forma, los estudiantes en su primera etapa de escritura libre demuestran que 4 grupos conformados (27%) usan signos de puntuación como: el punto, teniendo en cuenta las funciones y características del punto aparte y punto final; y en algunas ocasiones, la coma. Paralelamente, en el proceso de reescritura se evidencia el nulo uso de otros signos con función lógica.

Lo anterior indica que, de los 15 grupos establecidos para el desarrollo del texto descriptivo, sólo 7 (47%) alcanzan a ubicarse en el nivel C de la rejilla de evaluación con el uso de las anteriores subcategorías y de signos de puntuación como el punto y la coma en el proceso de revisión y corrección. Sin embargo, conviene destacar que, en los textos del 53% restante de los estudiantes no se perciben signos de puntuación con función lógica, es decir que, si bien en los textos se encuentran frases separadas por un punto o una coma, su uso inadecuado conlleva a situaciones de ambigüedad y de incompreensión para el lector.

A continuación, se analizan las subcategorías de la competencia pragmática o sociocultural que se entiende como la capacidad de comunicar con sentido y saber usar adecuadamente la lengua. Según Ascensión Rivas, se denomina comunicación literaria, esto es como, *“un modo específico de relación entre*

*emisor y receptor*"<sup>102</sup>. De esta manera, el escritor deja ver y comparte con el lector, sus necesidades, intenciones, deseos, propósitos y finalidades a través de una determinada tipología textual.

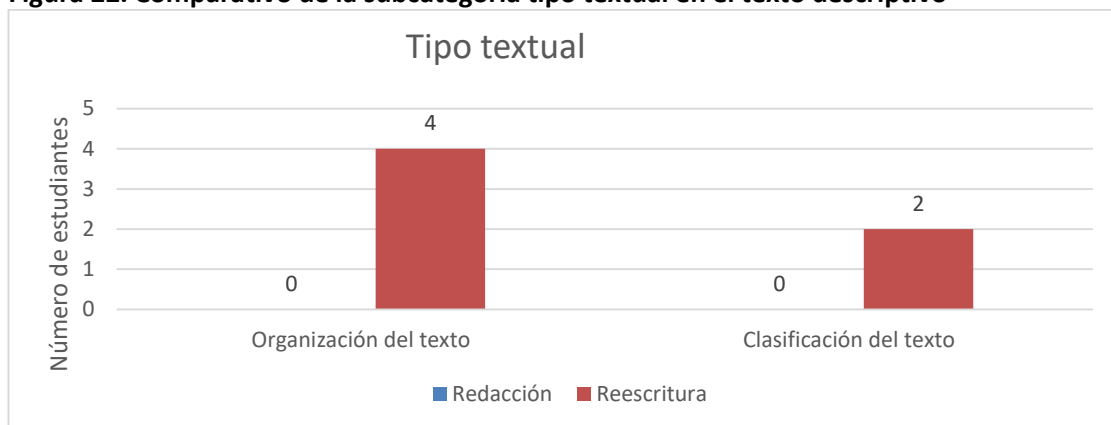
**Figura 21. Comparativo de la subcategoría pertinencia en el texto descriptivo**



En cuanto a la pertinencia, como la capacidad para tener en cuenta las normas o regulaciones de la lengua española y saber comunicar un conjunto de ideas con significado de forma natural y lingüísticamente correcto en un momento y contexto determinado, se puede ver que en el proceso de redacción ninguno de los grupos establecidos alcanzan a demostrar en el desarrollo de los textos un respeto por las normas básicas de la lengua y tras el proceso de revisión y corrección, sólo 2 grupos (13%), usan un lenguaje un poco más formal al escribir y tienen en cuenta algunas normas ortográficas y gramaticales. Por otra parte, en lo que se refiere a la adecuación, ninguno de los grupos en el proceso de escritura, evidencia en sus textos, una concordancia entre el tema, la extensión y la intención comunicativa, y en el proceso de reescritura, la gráfica refleja que sólo el 13% de los textos elaborados se adaptan correctamente a la situación comunicativa.

<sup>102</sup> Rivas Hernández Ascensión. De la Poética a la Teoría de la Literatura (Una Introducción). Ediciones Universidad Salamanca. Salamanca, 2005. P. 195

**Figura 22. Comparativo de la subcategoría tipo textual en el texto descriptivo**

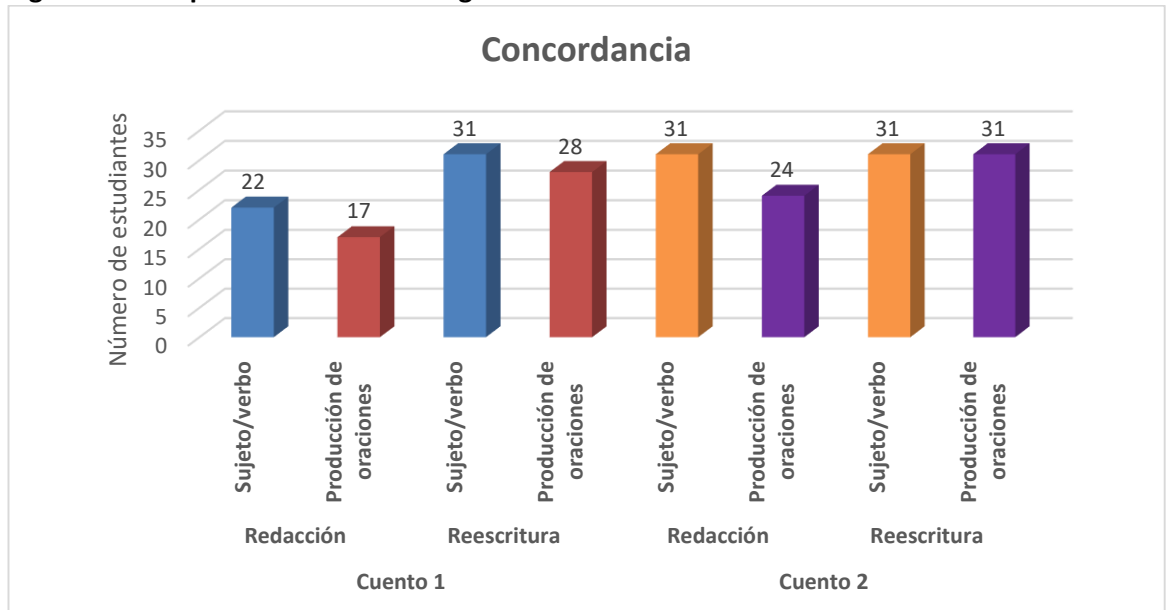


Con respecto a la subcategoría de tipología textual, se pudo hallar que, en la construcción del texto, 4 grupos (27%), muestran un orden en sus textos, se pueden notar algunas ideas organizadas y una división de algunos párrafos en el proceso de revisión y de reescritura. Ahora, en lo que se refiere a la clasificación del texto, se evidencia en el proceso de escritura que, ningún grupo de estudiantes responde a la tipología de los textos descriptivos y finaliza el texto controlando la situación comunicativa, sin embargo, tras el proceso de reescritura, se observa que el 13% de los grupos establecidos, son capaces de distinguir y usar palabras que representan la intención comunicativa.

En este sentido y teniendo en cuenta la rejilla de evaluación de textos narrativos de Mauricio Pérez Abril, se puede percibir que, de los 15 grupos conformados, al momento de realizar las correcciones de los textos, alcanzan el nivel D sólo 2 de ellos (13%), ya que el nivel está compuesto por las subcategorías en su totalidad de la competencia textual y las dos subcategorías de la competencia pragmática. Por lo cual, son visibles las limitaciones en el proceso de escritura del 87% de los estudiantes.

### 4.3.2.3. Creación de cuentos

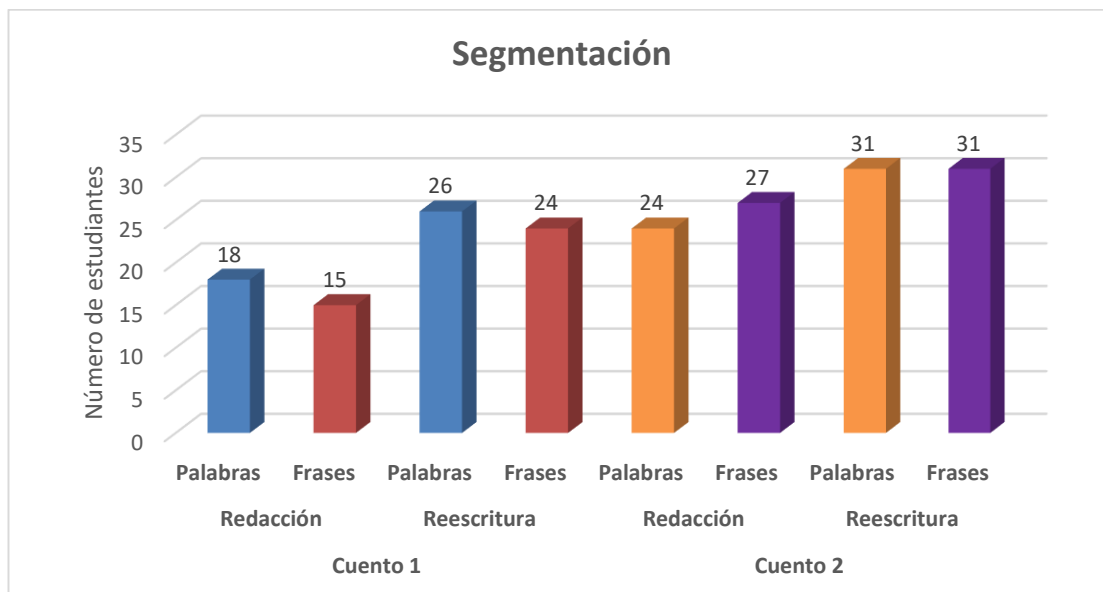
Figura 23. Comparativo de la subcategoría concordancia en la creación de cuentos



En cuanto a la subcategoría concordancia en lo que se refiere a la escritura de cuentos, se evidencia que en el proceso de redacción del primer cuento, 22 estudiantes (71%) lograron ajustar en sus textos el género, número y persona entre el sujeto y el verbo, sin embargo al producir oraciones y observar el texto como un todo, se observa que sólo 17 (55%) demuestran esta cohesión. Ahora, luego de realizar el proceso de reescritura con el apoyo del grupo en general y de la tallerista, se encuentra que la totalidad de estudiantes (100%) demuestran una coincidencia en el sujeto y la acción en una oración determinada y que 28 (90%) mantienen una concordancia en el desarrollo de su texto.

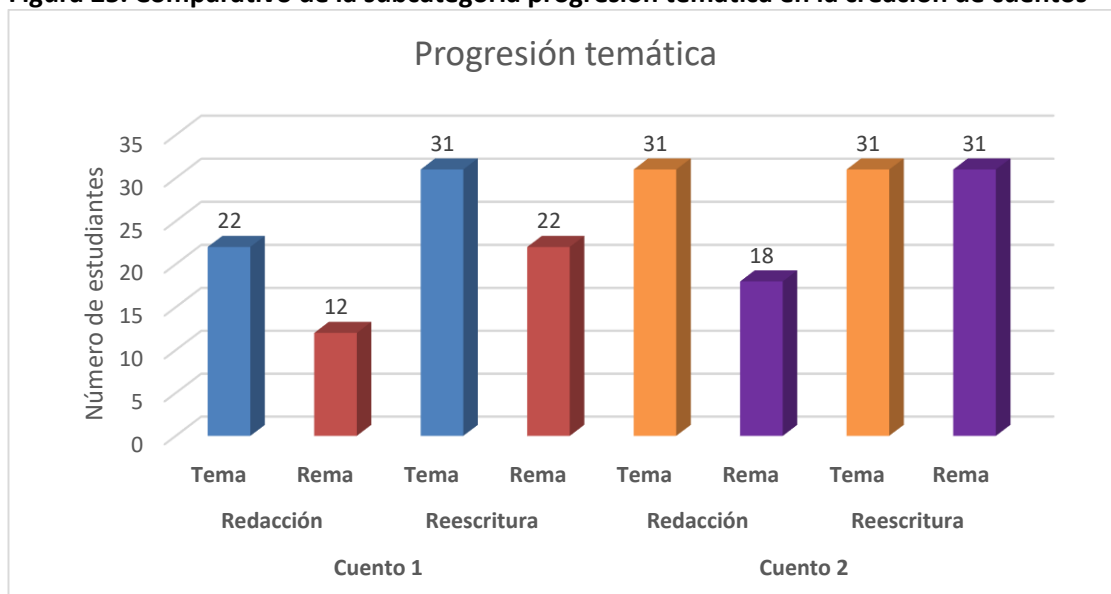
Ahora al revisar la creación del segundo cuento, se halla que el 100% de los estudiantes presentan en sus textos una concordancia entre el sujeto y el verbo desde el proceso de redacción y que, en lo que se refiere a la producción de oraciones, pese a que en el proceso de redacción 24 estudiantes (77%) confirman avances significativos en esta dimensión, en el desarrollo del proceso de revisión y corrección, la totalidad refleja en sus textos la subcategoría.

**Figura 24. Comparativo de la subcategoría segmentación en la creación de cuentos**



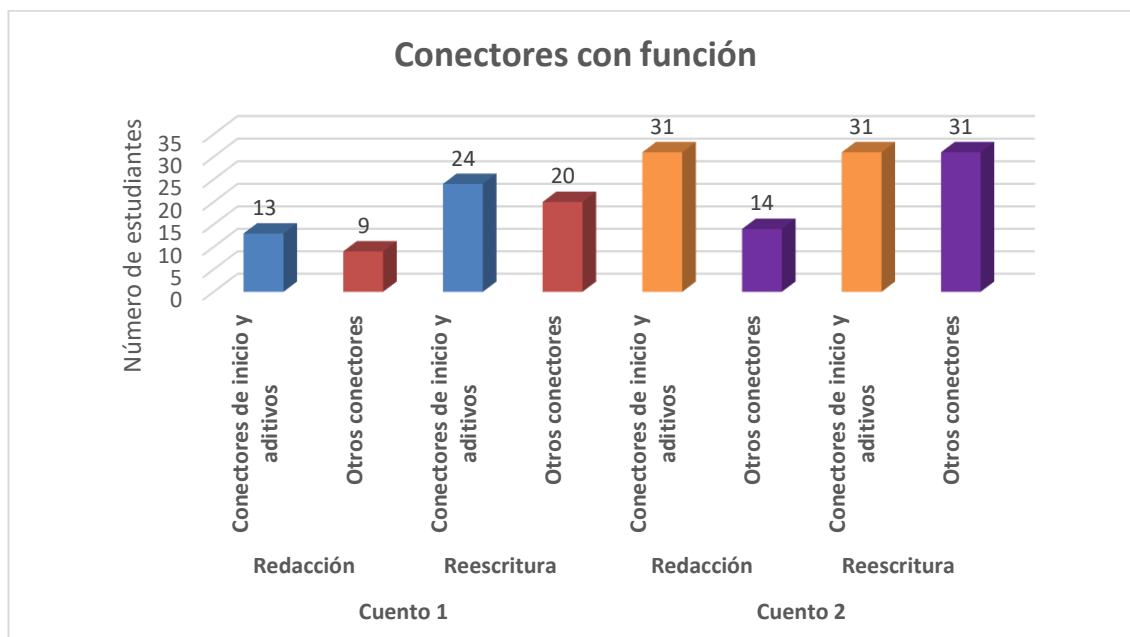
La figura anterior compara los procesos de los estudiantes en la redacción y reescritura de sus cuentos en lo que se refiere a la subcategoría segmentación. De esta manera, se encuentra que en el proceso de redacción del primer cuento 18 estudiantes (58%) alcanzaron a segmentar las palabras en su texto, mientras que en la escritura del segundo cuento los estudiantes demuestran avances significativos hallando que el 77% (24) cumplen con este aspecto. Paralelamente, en dicho proceso se evidencia que en el primer cuento 15 estudiantes (48%) pueden dividir satisfactoriamente las frases en su producción escrita, mientras que en el segundo 26 estudiantes (84%) demuestran avances. En este sentido, el proceso de reescritura permite hallar avances significativos en la construcción de los dos cuentos. Así, en el primer cuento 26 (84%) estudiantes logran segmentar palabras y 24 (77%) dividir frases. Ahora en la revisión del segundo cuento se evidencia que el 100% de los estudiantes cumplen a cabalidad con la subcategoría.

**Figura 25. Comparativo de la subcategoría progresión temática en la creación de cuentos**



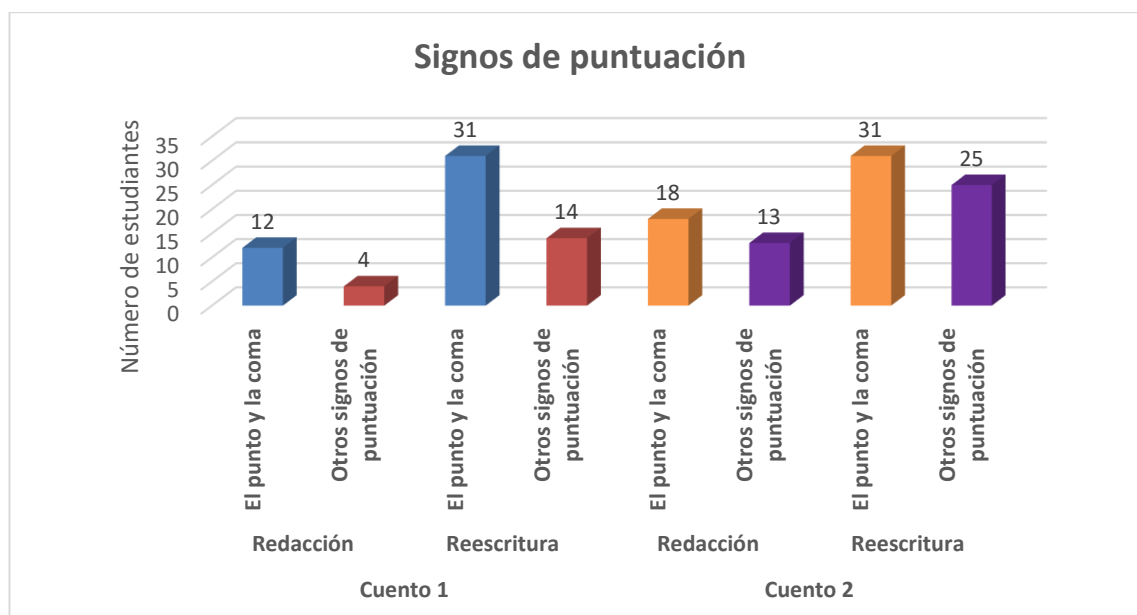
En la evaluación de la subcategoría progresión temática se halló que a diferencia del proceso de redacción del primer cuento, el 100% de los estudiantes demuestran un desarrollo del tema en la construcción de sus cuentos. Ahora, en la progresión del rema o continuidad del tema a lo largo del texto, se percibió que en el proceso de redacción del primer y segundo cuento, 12 estudiantes (39%) y 18 estudiantes (58%) respectivamente evidenciaron progresos en el desarrollo del rema. Pero, tras realizarse el proceso de reescritura se notó que en el primer cuento 22 estudiantes lograron la subcategoría, y en la creación del segundo cuento el 100% de los participantes corroboraron que superaron la subcategoría y el nivel A de la rejilla al encontrar en sus textos los anteriores elementos analizados.

**Figura 26. Comparativo de la subcategoría conectores con función en la creación de cuentos**



En cuanto al uso de conectores con función en el desarrollo de los cuentos, se pudo constatar que, en el proceso de redacción del primero, 13 estudiantes (42%) utilizan conectores de inicio y adición, mientras que en el segundo, el 100% logran hacerlo. Ahora en cuanto al empleo de otros conectores, la figura muestra unos valores bajos en la redacción del primer cuento, hallando solamente 9 estudiantes (29%), tras el proceso de reescritura se evidencian avances en 20 del total (64%), pero, con la ejecución de actividades de revisión a través de la plataforma Edmodo, el desarrollo de procesos de relectura y socialización en mesas redondas y de generación de comentarios en colectivo, se observa que el 100% de los estudiantes superan la subcategoría. Lo anterior indica que todos los estudiantes logran en la realización del segundo cuento, es decir, en el taller # 9 posicionarse en el nivel B de la rejilla.

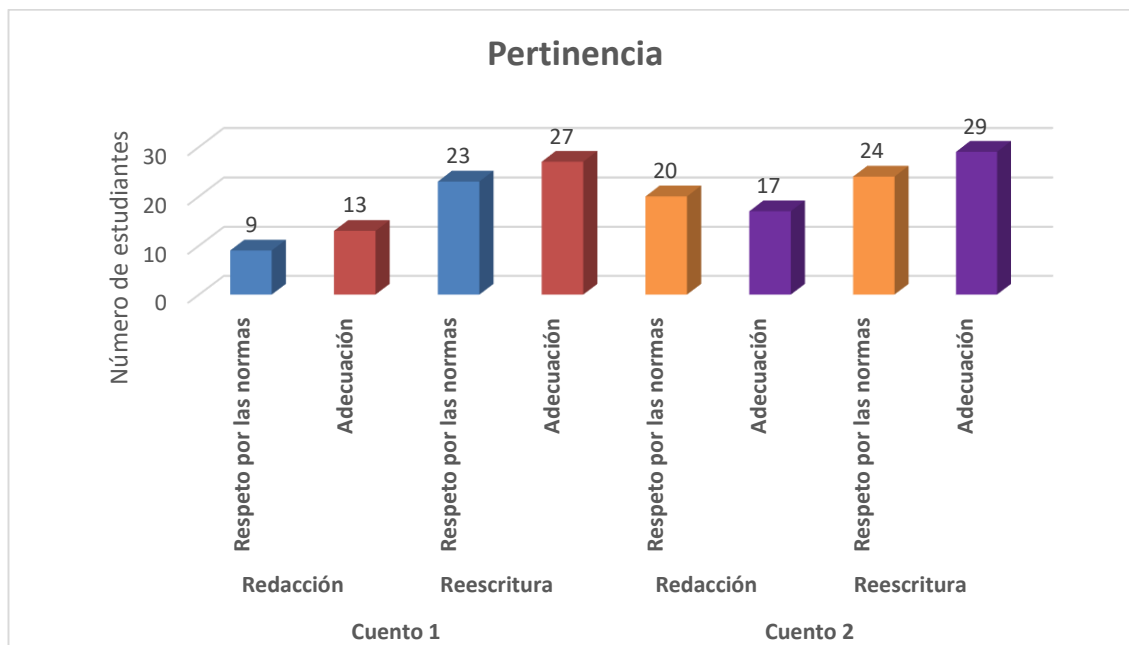
**Figura 27. Comparativo de la subcategoría signos de puntuación con función en la creación de cuentos**



En lo que se refiere a la subcategoría de signos de puntuación, en el análisis del primer cuento se encuentra que en el proceso de redacción 12 estudiantes (39%) usaron signos como el punto y la coma, y sólo 4 (13%), otros signos de puntuación. Ahora, en el proceso de reescritura se percibe que el total de estudiantes consigue usar de manera adecuada el punto y la coma, y 14 (45%) utilizan otros signos como los de interrogación, admiración, puntos suspensivos, entre otros.

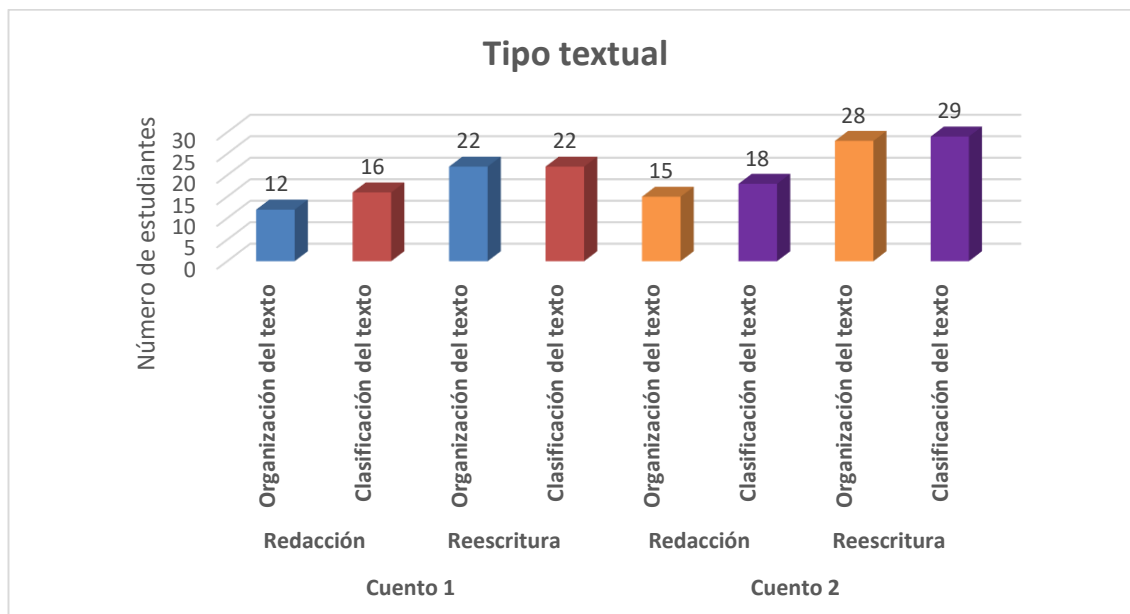
Por otra parte, en la redacción del cuento 2, se encuentra que en el proceso de reescritura nuevamente la totalidad de estudiantes logra utilizar el punto y la coma, a diferencia del proceso de redacción en donde sólo lo logran 18 (58%), sin embargo, al revisar el uso de los otros signos de puntuación se observa que tras el proceso de corrección, 25 estudiantes (81%) los emplean de manera adecuada. Pese a este último resultado, analizando los valores de la figura y el empleo de algunos signos de puntuación, se puede afirmar que los 31 estudiantes cumplen con el nivel C de la rejilla de evaluación.

**Figura 28. Comparativo de la subcategoría pertinencia en la creación de cuentos**



La figura 28 compara los resultados obtenidos de la subcategoría pertinencia en los procesos de redacción y reescritura de los dos cuentos elaborados por los estudiantes. De esta forma, se halla que en el proceso de redacción del primer cuento 9 estudiantes (29%) muestran progresos en el respeto por las normas gramaticales y 13 estudiantes (42%) presentan en sus producciones avances en la adecuación. Al margen de estos datos, en la escritura del segundo cuento se percibe que 20 participantes (64%) y 17 (55%) cumplen con los criterios de respeto por las normas y adecuación, es decir que los textos son acordes al contexto y se adaptan a la situación comunicativa. Paralelamente, en la reescritura se encuentra que los valores varían, 24 (77%) y 27 (87%) estudiantes respectivamente, reconocen al lector y se ciñen a los requerimientos y propósitos de la situación comunicativa.

**Figura 29. Comparativo de la subcategoría tipo textual en la creación de cuentos**



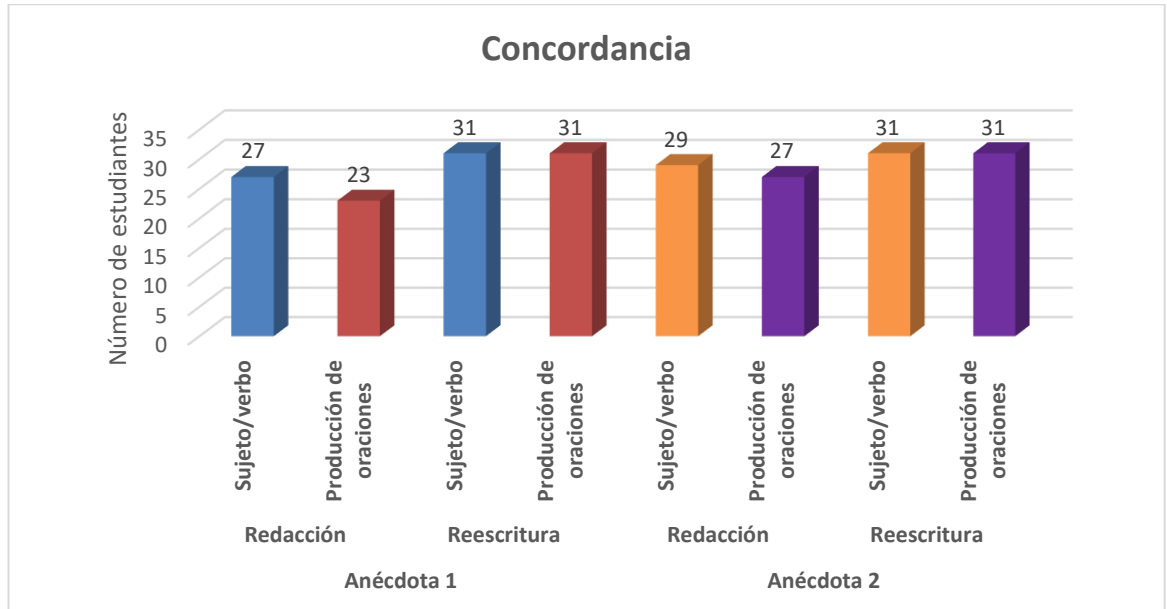
En la evaluación de la subcategoría tipo textual se observa que, en el primer cuento, en el proceso de redacción 12 estudiantes (39%) demuestran una organización en el desarrollo de sus textos y 16 (52%) tienen en cuenta la clasificación y estructura del texto. Ahora, al realizar el proceso de corrección, 22 estudiantes (71%) cumplen con los anteriores criterios, demostrando avances en la estructura narrativa y descriptiva de sus escritos.

Por otro lado, en la redacción y reescritura del segundo cuento se notan progresos en los estudiantes. Así, de 15 (48%) y 18 (58%) estudiantes que responden en sus textos a los anteriores criterios, con el proceso de corrección se percibe que 28 participantes mejoran la organización de sus escritos y que 29 (93%) responden a la clasificación de los textos narrativos.

Con lo anterior, conviene señalar que, de los 31 estudiantes, 29, es decir el 93% se ubica en el nivel D de la rejilla propuesta por el profesor Mauricio Pérez abril, cumpliendo a cabalidad con los criterios de la competencia pragmática.

#### 4.3.2.4. Creación de anécdotas

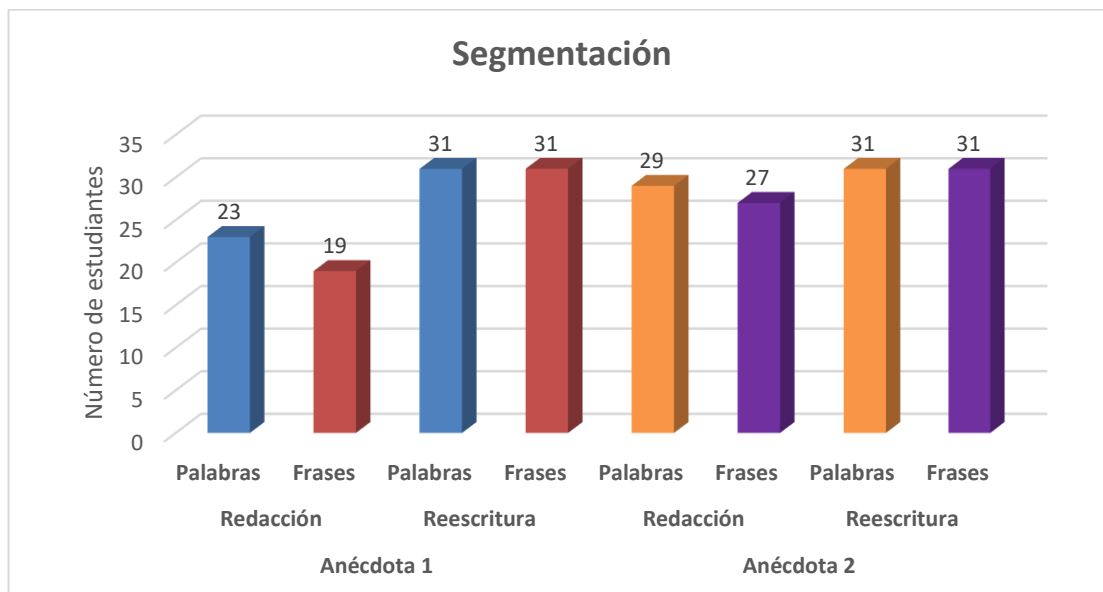
Figura 30. Comparativo de la subcategoría concordancia en la creación de anécdotas



Al comparar la subcategoría concordancia en la creación de la primera anécdota, se puede percibir que en el proceso de redacción de la primera anécdota se encuentra una relación coherente entre el sujeto y el verbo en una oración determinada en 27 estudiantes, es decir en un 87%, mientras que en la creación de la segunda anécdota 29 (93%) logran esta relación. No obstante, tras realizar el proceso de revisión, relectura y reescritura, se evidencia que, en los dos textos, el 100% de los estudiantes pueden transformar su texto narrativo de modo que haya una cohesión entre el sujeto y la acción.

Por otra parte, al analizar la concordancia general en los textos, en la versión de escritura de la primera anécdota, se evidencia esta concordancia en 23 estudiantes (74%), y en el segundo texto en 27 (87%), sin embargo, al valorar las versiones finales, se hallan avances y correcciones en el 100% de los estudiantes.

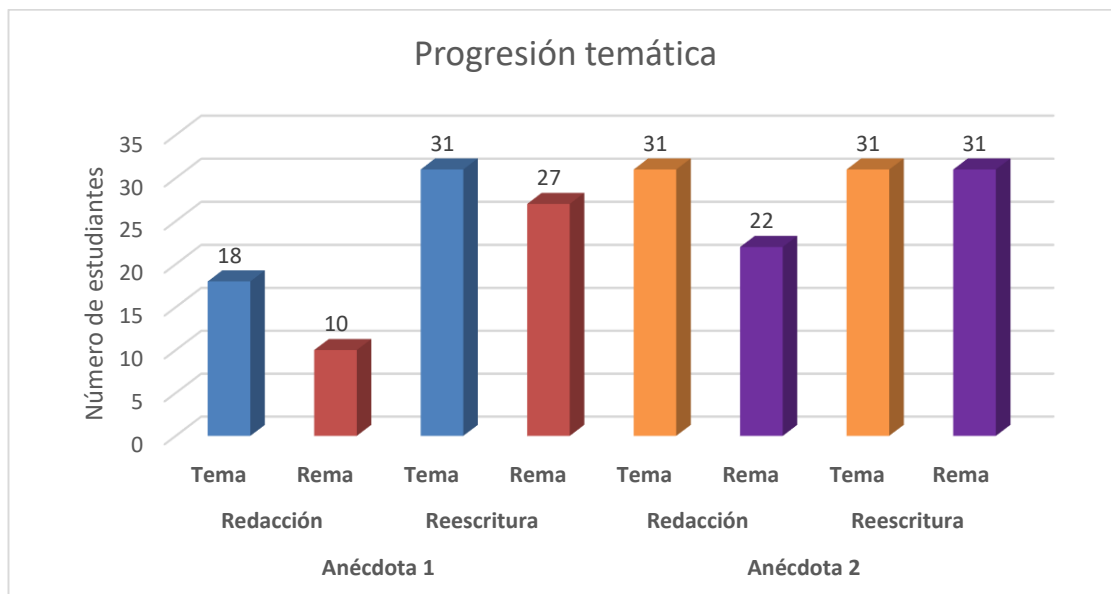
**Figura 31. Comparativo de la subcategoría segmentación en la creación de anécdotas**



Ahora, al analizar los resultados de la subcategoría segmentación, en el proceso de escritura de la primera anécdota 23 estudiantes (74%) logran separar las palabras a partir del uso del espacio en blanco, mientras que, en la redacción del segundo texto, 29 (93%) logran este aspecto. No obstante, tras el proceso de revisión y reescritura de los dos escritos, se evidencia que el 100% de los estudiantes logran segmentar las palabras.

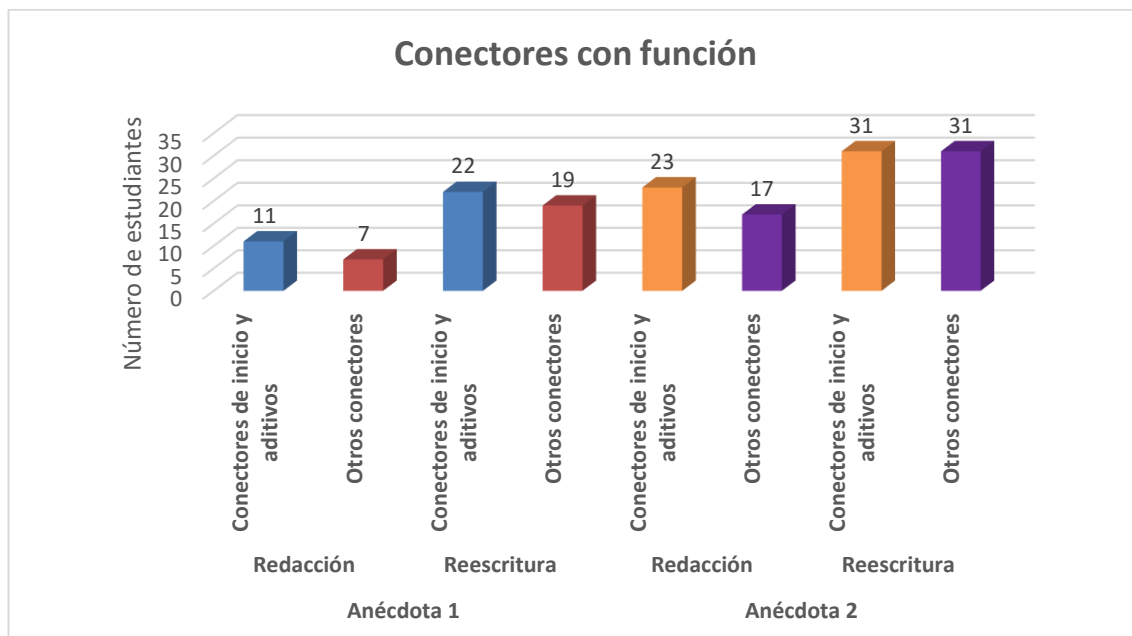
En cuanto a los resultados de la segmentación en la producción de frases, se encuentra que en el primer texto 19 estudiantes (61%) separan oraciones a través del uso del espacio en blanco y de signos de puntuación, mientras que, en el desarrollo del segundo texto 27 (87%) logran este criterio. Sin embargo, en el proceso de relectura y reescritura el 100% de estudiantes alcanzan a mejorar la separación de las oraciones y párrafos en las dos anécdotas.

**Figura 32. Comparativo de la subcategoría progresión temática en la creación de anécdotas**



En los resultados de la subcategoría progresión temática se percibió que, en el proceso de redacción de la primera anécdota, 18 estudiantes (58%) mostraron un desarrollo del tema, mientras que, en el segundo texto el 100% de los estudiantes cumplen con este aspecto. Ahora, en el fomento del rema, se halló que, en el proceso de redacción del primer y segundo texto, 10 (32%) y 22 estudiantes (71%) respectivamente demostraron avances en dicho elemento. Por otra parte, tras el proceso de reescritura se notó que en el primer escrito 27 estudiantes lograron darle una continuidad al tema, y en la creación del segundo texto el 100% de los participantes superaron los dos aspectos detallados de la subcategoría y el nivel A de la rejilla al encontrar en sus textos la sumatoria de los elementos analizados de la competencia textual.

**Figura 33. Comparativo de la subcategoría conectores con función en la creación de anécdotas**



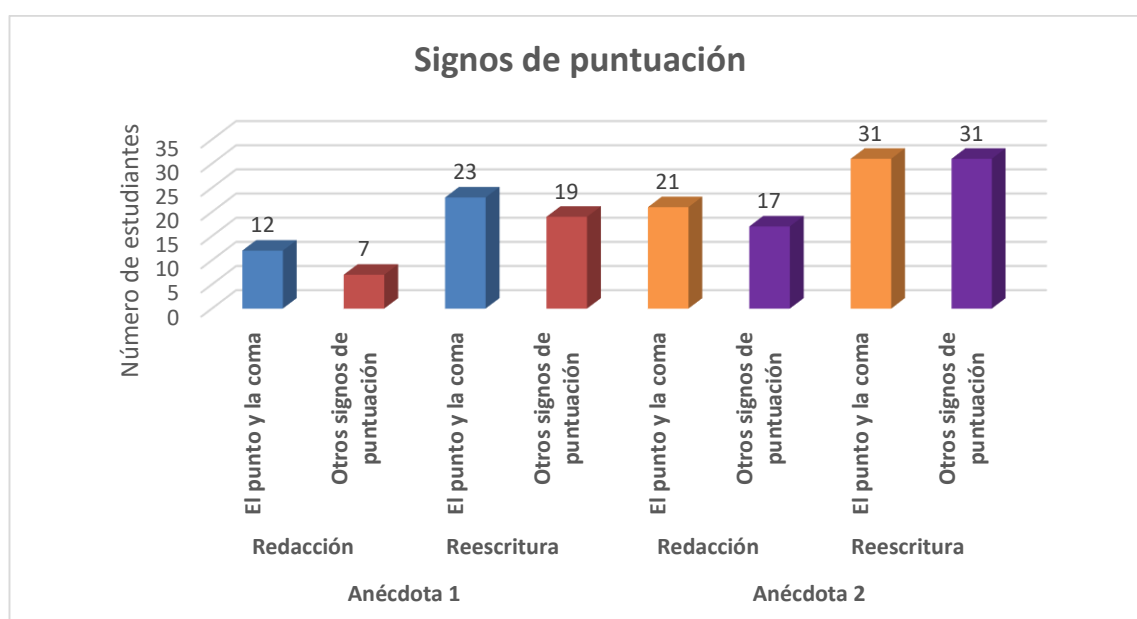
En cuanto al uso de conectores con función en el desarrollo de las anécdotas, se pudo observar que, en el proceso de redacción del primer texto, 11 estudiantes (35%) utilizan conectores de inicio y adición, mientras que, en el segundo, 23 (74%) logran hacerlo. En cuanto al empleo de otros conectores, los resultados revelan que, en la redacción del primer escrito, 7 estudiantes (22%) los usan, y en el segundo texto, 17 (55%).

Ahora, con el desarrollo del proceso de reescritura se evidencian avances en el empleo de conectores de inicio y adición en 22 participantes (71%) y en el 100% de los estudiantes en el segundo texto, pero, en el uso de otros conectores se encuentra que en la primera anécdota 19 (61%) los aplican con la ejecución de actividades de revisión a través de la plataforma Edmodo y, en el segundo el 100% de los estudiantes.

Conviene en este punto analizar que, a diferencia de la escritura de cuentos, los estudiantes en la escritura de las anécdotas evidencian retrocesos y dificultades tanto en el proceso de redacción como de escritura. Por lo anterior, en la producción de la primera anécdota el 71% de los estudiantes logran ubicarse en el nivel B de la rejilla y al realizar refuerzos teóricos y prácticos sobre la anécdota

y las competencias textual y pragmática, se puede observar que el 100% de los participantes en la reescritura de la segunda anécdota superan este nivel.

**Figura 34. Comparativo de la subcategoría signos de puntuación con función en la creación de anécdotas**



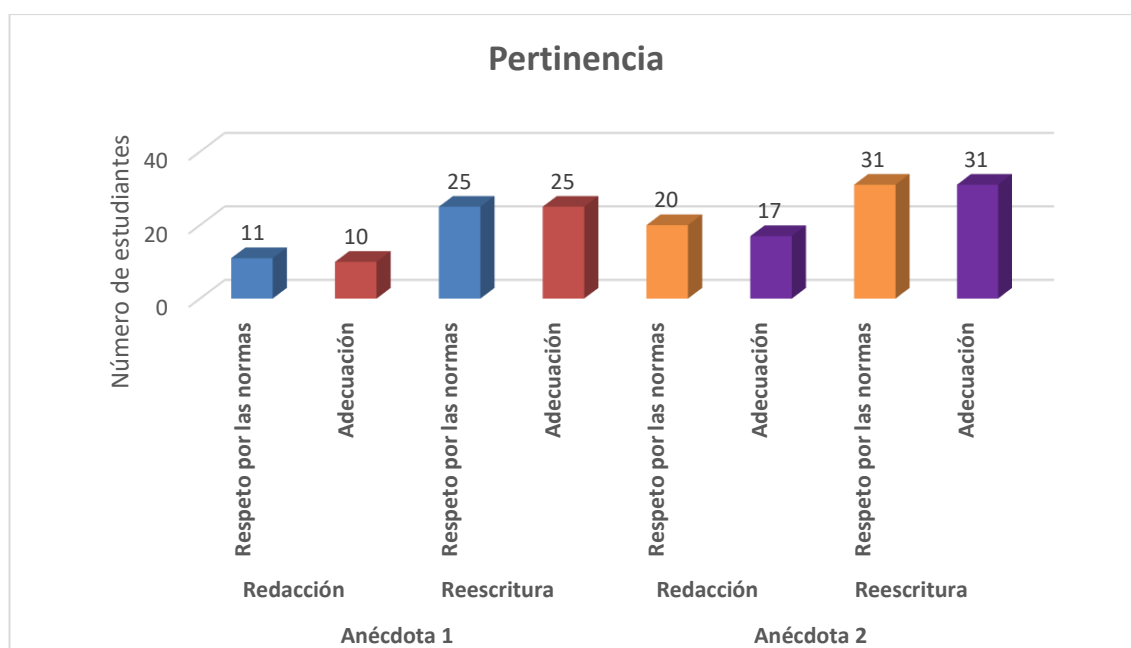
Con respecto a la subcategoría de signos de puntuación, en el primer escrito se encuentra que en el proceso de redacción 12 estudiantes (39%) usaron signos como el punto y la coma, y 7 (22%) otros signos de puntuación. En el proceso de reescritura se percibe que 23 participantes (74%) logran usar de manera adecuada el punto y la coma, y 19 (61%) utilizan otros signos de puntuación.

Por otra parte, en la creación de la anécdota 2, se percibe que en el proceso de redacción 21 (68%) y 17 estudiantes (55%) demuestran avances en el empleo del punto y la coma, y de otros signos respectivamente. Ahora, cabe señalar que, al realizar el proceso de reescritura de manera grupal, la totalidad de estudiantes logran utilizar los signos de puntuación a cabalidad.

Los anteriores resultados denotan que en el desarrollo de la primera anécdota 22 estudiantes cumplen con el nivel C de la rejilla de evaluación, y en la

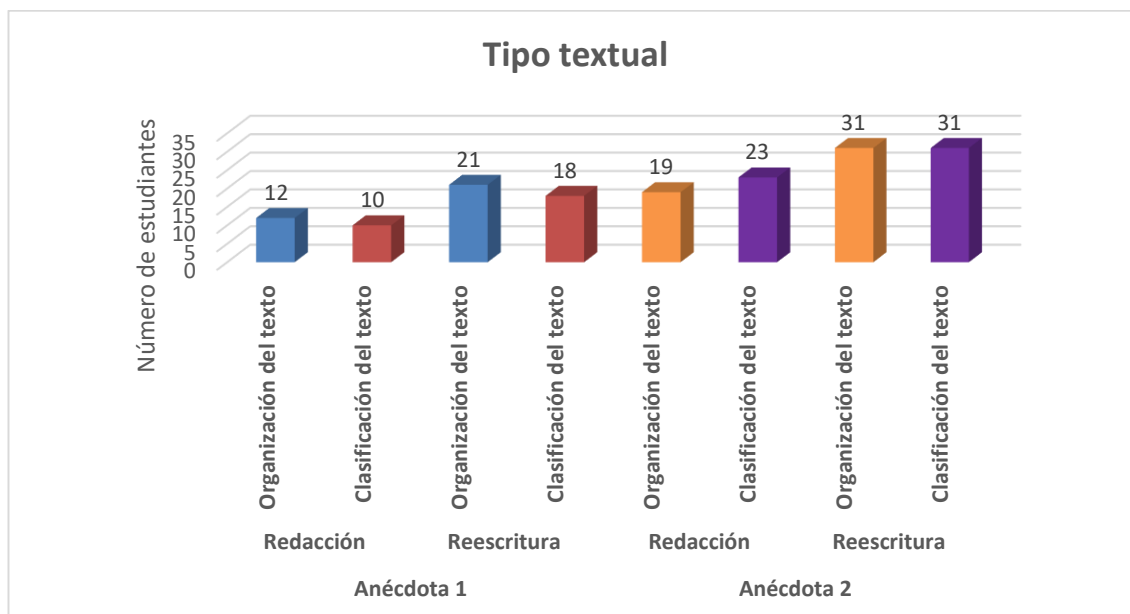
producción de la segunda anécdota, el 100% de los participantes logran mejorar su escritura y ubicarse en dicho nivel.

**Figura 35. Comparativo de la subcategoría pertinencia en la creación de anécdotas**



La evaluación de la subcategoría pertinencia en el desarrollo de la anécdota 1 y la anécdota 2, se refleja que en el proceso de redacción del primer texto 11 estudiantes (35%) mantienen un respeto por las normas gramaticales y 10 estudiantes (32%) muestran avances en la adecuación. Al lado de estos datos, en la construcción del segundo escrito se percibe que 20 participantes (64%) y 17 (55%) respetan las normas y el criterio de adecuación. Ahora, en lo que se refiere a la reescritura de las anécdotas se encuentra que, 25 (81%) demuestran progresos en los dos aspectos al mejorar su primer texto y en el 100% de estudiantes en el segundo texto se observa que cumplen a cabalidad con esta subcategoría.

**Figura 36. Comparativo de la subcategoría tipo textual en la creación de anécdotas**



El análisis de la subcategoría tipo textual permite evidenciar que, en el proceso de redacción de la primera anécdota, 12 estudiantes (39%) demuestran una organización en sus textos y 10 (32%) responden a la clasificación y estructura del texto. Ahora, al realizar el proceso de corrección, 21(68%) y 18 estudiantes (58%) cumplen con los anteriores criterios.

Por otra parte, en los procesos de redacción y reescritura del segundo escrito se observan avances en los estudiantes. De esta forma, 19 (61%) y 23 (74%) estudiantes respondieron en sus textos a los anteriores criterios, sin embargo, al desarrollar el proceso de reescritura se nota que el 100% de los participantes pudieron mejorar la organización y estructura de su anécdota.

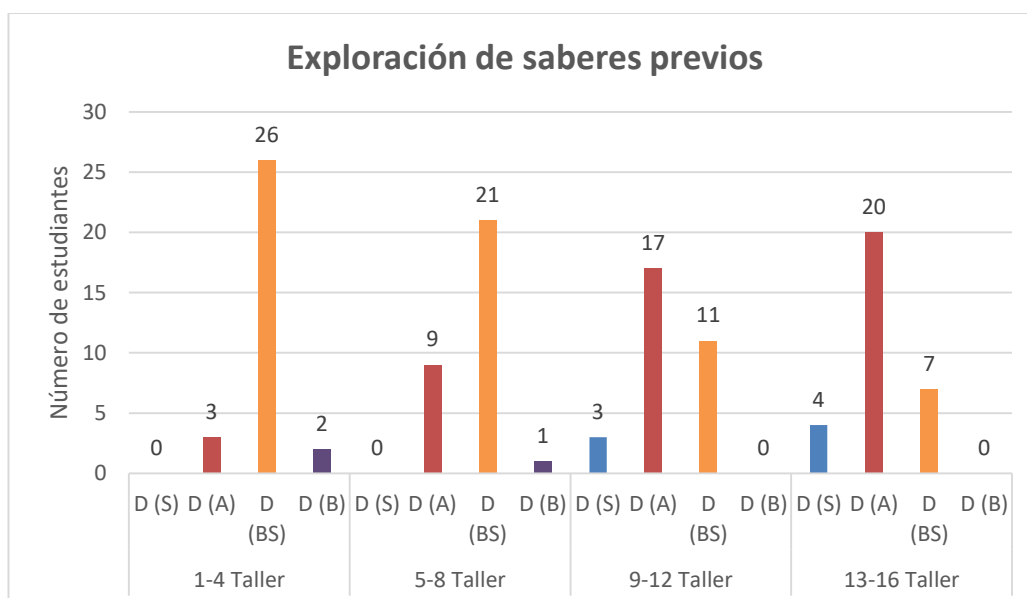
De acuerdo con lo anterior, es conveniente precisar que con el desarrollo de la primera anécdota 21 estudiantes cumplen con las competencias textual y pragmática, y que con la construcción de su segunda anécdota los 31 estudiantes se ubican en el nivel D de la rejilla de evaluación.

### 4.3.3. Análisis del aprendizaje significativo

Para valorar el modelo cognitivo y enfoque aprendizaje significativo en la ejecución de la investigación, se tuvo en cuenta la estructura de los talleres de investigación, la actitud y dominio conceptual de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y en el de los demás compañeros, y la escala de valoración empleada por la Institución educativa.

A continuación, se analiza el impacto del diseño de las actividades en el desarrollo de la escritura digital de los estudiantes:

**Figura 37. Comparativo de las actividades de exploración de saberes previos**

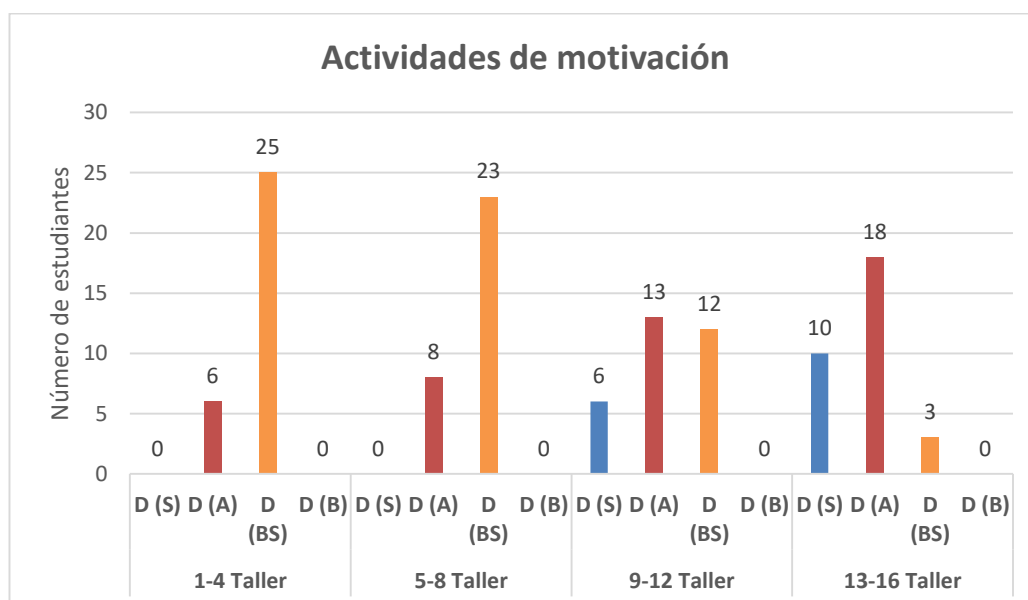


015

Para empezar, en los talleres se planteó la ejecución de actividades de exploración de saberes previos de los estudiantes. Entre los saberes se destacan temáticas como: Uso de dispositivos móviles y aplicaciones digitales, sentido de la escritura, textos narrativos (concepto, clases, estructura y características), elementos de la escritura de textos, características del cuento, competencias textual y pragmática, elementos de corrección de textos y particularidades de la anécdota. En este sentido, la anterior figura compara el desempeño de los estudiantes en cuanto a su actitud al participar y a los contenidos demostrados

en la realización de asambleas y mesas redondas a partir de preguntas clave o de la lectura previa de un texto. Así, se halla que el mayor porcentaje de estudiantes se ubicó en el nivel Básico en el desarrollo de los ocho primeros talleres con 26 (84%) y 21 estudiantes (68%) respectivamente y que, en la ejecución de los siguientes talleres los estudiantes avanzaron a otros niveles, encontrando ya porcentajes más bajos en desempeño Básico, 11 (35%) y 7 estudiantes (22%). En cuanto al desempeño Alto, se observa que de manera contraria los estudiantes demuestran porcentajes bajos en los primeros ocho talleres con resultados de 3 (10%) y 9 participantes (29%). Ahora en lo que se refiere a los desempeños extremos como el Superior y el Bajo, se destaca la nula presencia del desempeño Superior en los primeros ocho talleres, encontrando reducidos porcentajes de nivel Bajo en los estudiantes 6% y 3%, y la nula presencia del desempeño Bajo en los últimos talleres y algunos porcentajes significativos en desempeño Superior 10% y 13%.

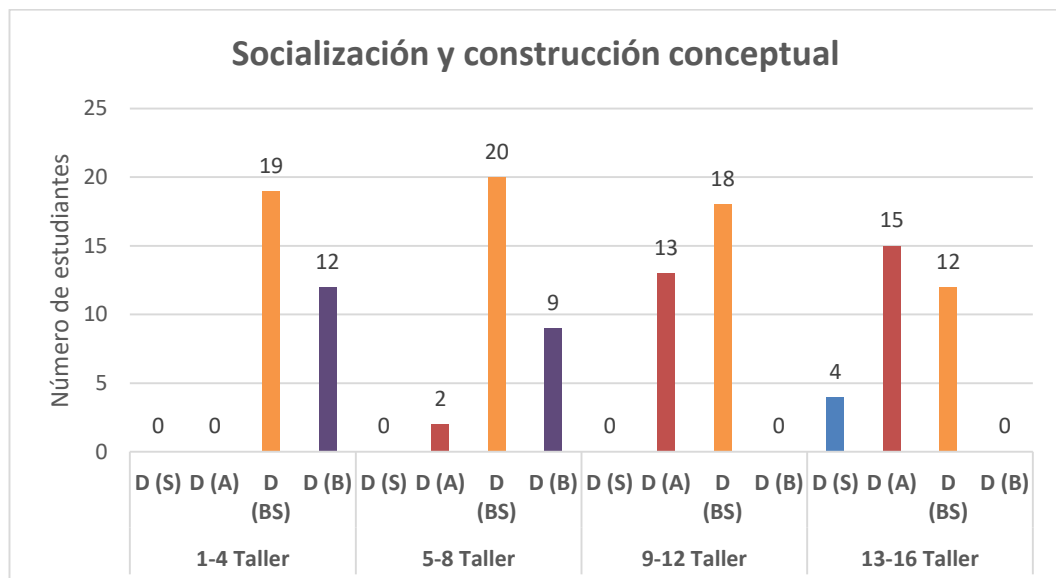
**Figura 38. Comparativo de las actividades de motivación**



Conviene ahora examinar los resultados de las actividades de motivación que tuvieron como objetivo fomentar el interés y la confrontación de saberes previos con la identificación de nuevos contenidos. Entre los ejercicios se hallan: la

escucha de textos, creación de textos de manera colectiva, en parejas e individualmente, la toma y descripción de fotografías, la construcción de esquemas o planes de escritura de forma grupal o individual, organización y revisión de textos de forma física o digital, lectura de textos y socialización de textos creados y búsqueda de información en la web. La figura 38 compara el desempeño de los estudiantes al interesarse por desarrollar los ejercicios y demostrar avances en su escritura. De este modo, se percibe que el mayor porcentaje de estudiantes se situó en el desempeño Básico en el desarrollo de los ocho primeros talleres con 25 (81%) y 23 participantes (74%) respectivamente y que, el número restante de estudiantes se posiciona en el nivel Alto con porcentajes de 19% y 26%. Por otra parte, en la ejecución de los siguientes talleres los estudiantes muestran progresos en el nivel Alto, con valores de 13 (42%) y 18 estudiantes (58%) y porcentajes más bajos en desempeño Básico, 12 (39%) y 3 estudiantes (10%). Ahora en lo que se refiere a los desempeños Bajo y Superior, se destaca la nula presencia del desempeño Bajo en la ejecución de las actividades de motivación de los 16 talleres, y la manifestación de algunos estudiantes en desempeño Superior en el desarrollo de los últimos talleres, 6 (19%) y 10 (32%) respectivamente.

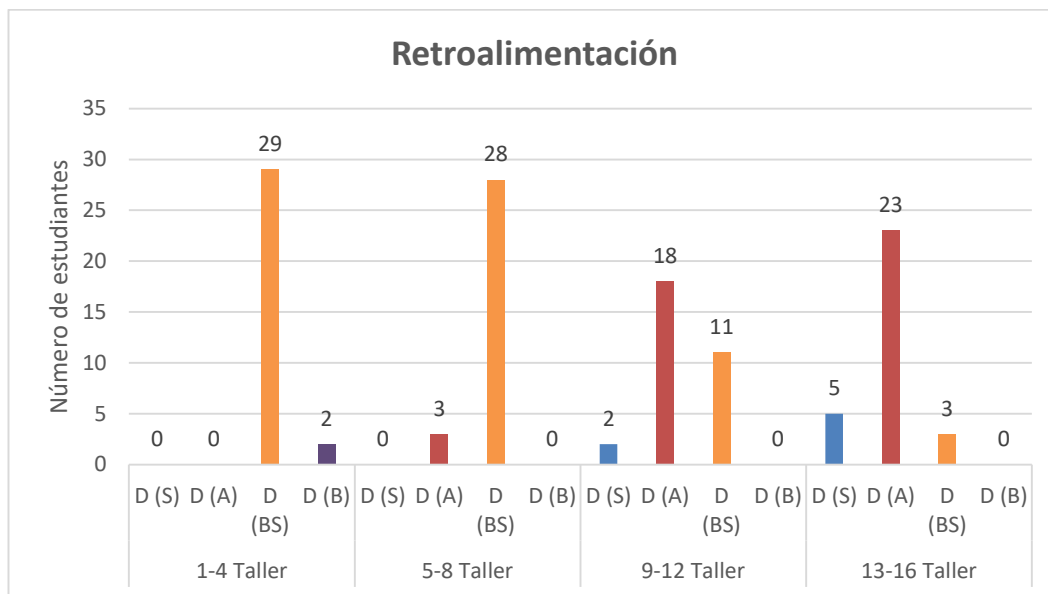
**Figura 39. Comparativo de las actividades de socialización y construcción conceptual**



Con la ejecución de actividades de socialización y construcción conceptual se logró fomentar la interacción y el fortalecimiento de los aprendizajes a través de la teoría y la práctica. Entre las actividades ejecutadas para estos fines se destacan: El desarrollo de la escritura de forma individual, grupal y colectiva a través del uso de dispositivos móviles y aplicaciones digitales, la socialización de planes de escritura, la profundización de contenidos teóricos a través del análisis de textos, la revisión de textos y el trabajo cooperativo en la corrección de textos elaborados por los compañeros y la realización de comentarios, sugerencias y opiniones de forma oral y escrita.

Teniendo en cuenta lo anterior, al analizar la figura 39 se observa que, en la ejecución de los primeros ocho talleres, el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en el desempeño Básico con 19 (61%) y 20 participantes (64%), y se hallan 12 (39%) y 9 (29%) estudiantes en desempeño Bajo que causan alerta y que evidencian las dificultades que tienen con el fomento de su escritura, sin embargo, también se deja ver que dos estudiantes (6%) en los talleres 5 al 8, logran el nivel Alto. Por otra parte, en el desarrollo de los siguientes ocho talleres se percibe la reducción en un 100% del desempeño Bajo, un aumento considerable del nivel Alto al hallar 13 (42%) y 15 estudiantes (48%), una disminución significativa del desempeño Básico, encontrando 18 (58%) y 12 participantes (39%) y un progreso en 4 estudiantes (13%) que se posicionan en el nivel Superior.

**Figura 40. Comparativo de las actividades de retroalimentación**



Por último, en el análisis de las actividades de retroalimentación o de aplicación de conocimientos se precisó en la ejecución de ejercicios de continuación de escritura de textos, de relectura, de revisión y corrección colectiva de forma oral o con el uso frecuente de la plataforma educativa Edmodo, de publicación de textos, de construcción de comentarios y sugerencias y de búsqueda de otras aplicaciones digitales. Así, en los primeros ocho talleres se encuentran porcentajes altos en el desempeño Básico, 29 (93%) y 28 estudiantes (90%) y un reducido porcentaje en el desempeño Bajo y en el desempeño Alto, 2 (6%) y 3 estudiantes (9%) respectivamente. De otro lado, en la retroalimentación de los siguientes ocho talleres se evidencia un aumento significativo del nivel Alto, en el cual se posicionan 18 (58%) y 23 participantes (74%), se evidencia una disminución del desempeño Básico, encontrando 11(35%) y 3 (9%) estudiantes, se presentan algunos estudiantes en desempeño Superior, 2 (6%) y 5 (16%), y de manera satisfactoria se observa una desaparición del desempeño Bajo en el grupo en general.

#### 4.3.4. Análisis de diarios de campo

Según Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez “observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”<sup>103</sup>. De esta forma, los diarios de campo permitieron que la investigadora pudiera observar, registrar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza, las formas de aprendizaje de los estudiantes, las relaciones entre estudiantes-estudiantes, estudiantes- profesor de aula y estudiantes-investigadora, así como sobre, los avances y limitaciones, intereses, cuestionamientos, opiniones, actitudes y conductas de los participantes.

**Tabla 4. Análisis de diarios de campo**

Categoría	Subcategoría	Descriptor
<b>Reconocimiento de la Tablet como una herramienta útil para el proceso de aprendizaje de los estudiantes</b>  Definición: Opiniones, actitud, comprensión y manejo de la herramienta para fines de desarrollo de aprendizajes	Necesidad de desarrollar procesos de aprendizaje de otra forma	¿Cuál es su nombre? Y ¿Qué expectativa tiene con el desarrollo de los talleres de escritura? Entre las respuestas se destacan “me gusta mucho que vayamos a usar las tablet y los computadores”, “aprender con usted de forma divertida” y “salir del salón”.
	Manejo y cuidado de las herramientas digitales	Es necesario definir reglas claras que permitan el desarrollo de los talleres en los espacios y con el uso de los materiales de la Institución Educativa. De esta manera, los mismos estudiantes proponen reglas como “Usar con cuidado las herramientas digitales”, “seguir las indicaciones de la profesora”, “participar en las clases y comportarnos bien”, “aprender todo lo que podamos”.
	Reconocimiento de saberes y usos de los dispositivos	Indago sobre ¿Qué saben sobre las tablet? ¿Qué cuidados requieren? ¿Qué actividades consideran que se pueden desarrollar con las Tablet? ¿Cómo se encienden?  Manifiestan que “se puede jugar”, “se puede chatear”, “se puede estar en Internet” “sirven para ver videos y escuchar.  En la actitud de los estudiantes y en sus respuestas se puede observar que, hace rato no

<sup>103</sup> Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997, p. 118

		<p>ingresan a la sala de informática, que algunos no han estado en contacto con una tablet y que los que las han usado, no dan muestras de utilizarlas para fines académicos.</p>
	<p>Motivación y compromiso</p>	<p>Una estudiante manifiesta “¿Profe, ya hay Internet?”. Yo, asiento y percibo en los estudiantes un doble asombro. Por un lado, su primer contacto con estos dispositivos en la Institución Educativa y, por otra parte, el hecho de trabajar en la sala de informática con Internet.</p> <p>Los estudiantes en coro afirman “ya profe, qué sigue”.</p> <p>A algunos estudiantes se les dificulta la manipulación de la tablet, pero a todos en medio de su alegría, les parece raro que se les permita explorar libremente el dispositivo móvil, preguntan en repetidas ocasiones ¿Profe, si nos podemos tomar fotos y hacer un video?, “podemos buscar una imagen en internet” y se sonríen al ver que, la respuesta es afirmativa.</p>
<p><b>Comprensión de los textos narrativos</b></p> <p>Definición: Saberes previos e intereses de los estudiantes hacia los textos narrativos.</p>	<p>Gusto</p>	<p>Al finalizar les indago si les agradó el ejercicio y el texto. Los estudiantes afirman que les gustó, uno añade “profe yo ya había visto ese cuento, pero así me gustó mucho porque pude imaginarme cómo era el gigante y los niños”.</p> <p>Les indago si les gustan más los cuentos o los poemas, me responden en coro que los cuentos y hacen comentarios riéndose sobre los poemas</p> <p>Les pregunto qué tipo de textos les gustaría escribir en el desarrollo de los talleres, respondieron: una estudiante indica “Profe, yo quiero escribir cuentos del colegio”, el grupo en total se emociona y reafirman su respuesta, un estudiante de manera muy jocosa dice “Pues... con tantos años de experiencia.... Yo quisiera escribir sobre mis aventuras”, todos se ríen asintiendo y pronunciando expresiones como “vacano”, “sí, chévere”</p>
	<p>Conocimiento teórico sobre el texto narrativo</p>	<p>Se les indagó ¿Qué tipo de texto es éste? si el texto es narrativo ¿Qué elementos tiene un texto narrativo?, ¿Qué tipos de textos narrativos conocen? y ¿Qué textos narrativos les gustaría escribir?</p> <p>Con respecto a la primera pregunta, los estudiantes manifestaron que el texto es narrativo y que es un cuento porque “cuenta la historia de alguien que es ficticio” y “porque tiene personajes y lugares mágicos”.</p> <p>A la segunda pregunta respondieron: “tiene personajes, lugares, inicio, nudo y fin”.</p> <p>En la tercera pregunta manifestaron que vieron desde el año pasado “cuentos, fábulas, anécdotas y novelas”. Les indago más si han</p>

		<p>leído novelas y responden en coro que no, que la teoría y vieron una película.</p> <p>Me llama la atención que los estudiantes consideran que todo cuento inicia con el típico había una vez o érase una vez</p> <p>Se socializa y se profundiza con los estudiantes dos elementos principales de los textos narrativos (narrador y personajes) y la forma en qué se desarrolla su redacción. De esta manera, se recordó la teoría del narrador, los tipos de personajes y se realizó un ejercicio de observación de la descripción que se realizó de cada uno</p>
	Dificultades o necesidades	<p>Cuáles son los elementos o temas que consideran necesarios para escribir un texto narrativo. Un estudiante indica “se requiere hacer un esquema, como el que hizo usted ahí profe”; otro manifiesta “se necesita saber describir cada personaje” y otro lo complementa “y cada lugar y cosa, todo lo que pasa”, una estudiante dice “se necesita saber escribir profe, tener en cuenta ortografía, palabras y signos de puntuación”, otro indica “entonces no podemos escribir y se sonríe”, en ese momento todos se ríen. En este punto me doy cuenta de que los estudiantes están motivados y que reconocen sus dificultades a la hora de escribir.</p> <p>A partir de lo anterior, en grupo definimos unos temas esenciales para poder escribir textos narrativos de una mejor manera.</p>
	Participación	<p>Me causa un poco de sorpresa notar que el profesor de español no se muestra interesado en participar de las actividades, me comenta, mientras me alcanza un formato de listado de asistencia de los estudiantes, que aprovechará el tiempo para adelantar unos trabajos y que si lo requiero para un caso de mal comportamiento lo llame con algún estudiante.</p> <p>De manera democrática se realiza una votación en el tablero y ellos escogen dos tipos de textos narrativos, cuentos y anécdotas</p> <p>Cuando se les cuestiona sobre cuál será el tema del cuento, en coro manifiestan que el paseo a Bogotá que realizaron en días anteriores</p> <p>Los estudiantes participaron activamente, reconocieron cualidades físicas y psicológicas de los personajes, las acciones que realizaron y reconocieron los tipos de narrador utilizados en el ejercicio. Me llama la atención, la participación de los estudiantes, no se muestran tímidos y no muestran señales de temer equivocarse.</p>
		<p>Considero que es importante profundizar en el tema porque si bien los estudiantes están atentos</p>

<p><b>Escritura descriptiva</b></p> <p>Definición: Sensaciones, apreciaciones, y estrategias que genera el proceso de escritura</p>	<p>Limitaciones Vs disposición al escribir</p>	<p>y motivados con el desarrollo de las actividades veo que, a la hora de escribir un texto, no tienen claro el lenguaje que deben utilizar y quieren contar las cosas de manera rápida sin detallarlas y describirlas pensando en el lector.</p> <p>En las primeras descripciones se evidencia poco uso de vocabulario, construcción de oraciones simples sin mucho desarrollo de una idea. No obstante, al ir las revisando y compartiendo en voz alta, los estudiantes fueron transformando los textos de modo que fueran más estructurados. Me impresiona el interés de los estudiantes por corregir los textos, mencionan en repetidas ocasiones que les da pena publicar tantos errores en el grupo establecido en Edmodo.</p>
	<p>Necesidad de innovar</p>	<p>Esta vez quiero que el taller sea diferente, así que los saludo, les entrego las tablet por parejas y les indico que salgamos del salón, que la idea es tomar fotografías de personas, lugares, animales, objetos, acciones o estados que sean de su interés.</p> <p>Teniendo clara la actividad, los estudiantes salen emocionados a observar el espacio y definir las fotografías. Entre las parejas veo que dialogan o concretan tomar fotos que les gusten a los participantes. Para ello, contaron con 10 minutos.</p>
	<p>Concepción de escritura</p>	<p>¿Por qué escribimos? Una estudiante responde “porque queremos contar cosas”, mi compañero de trabajo contesta “porque tenemos manos” le digo sólo por eso... y me dice “también porque pensamos y nos pasan todos los días cosas”, otros responden “para comunicarnos de forma escrita”, “para que se recuerde lo que escribimos”. “Alguno dice, entonces debería guardar siempre los cuadernos” y todos se ríen, pero la estudiante contesta “pero hay cosas que también se escriben y no se quieren guardar”.</p> <p>Entonces, les digo, “muy bien y cuando precisamente queremos que se recuerde eso que escribimos, ¿sobre qué escribimos?” entre las respuestas se destacan “sobre la vida, sobre el amor y desamor, sobre los sentimientos, sobre ficción, sobre terror, sobre sueños, sobre la muerte, sobre superhéroes”.</p> <p>¿Qué elementos utilizamos para escribir?, entre las respuestas más repetitivas se encuentran “lápiz, hojas, computador, tablet, diccionario” y al indagar más, responden “imaginación, creatividad, ortografía, concentración, gramática y uso del lenguaje”. Luego, al preguntar ¿Para quién escribimos?, responden que escriben para los lectores, para su familia, para ellos mismos, para el colegio, para sus amigos y “para usted profesora”.</p>

	Construcción colectiva	<p>Como retroalimentación se realizó la publicación de los textos descriptivos, la lectura de estos y la puesta en común de comentarios constructivos que permitieron aportar ideas para mejorar los textos elaborados.</p> <p>Entre los comentarios, destaco que, pese al uso de expresiones informales y un poco fuertes, los estudiantes manifiestan que a los textos les hace falta más descripción, se encuentran mensajes como “Princes, es muy corto :(”, “pirobo, esa imagen me gusta, pero no dijo nada jajajaja”.</p>
<b>Planeación y organización de la escritura</b>  Definición: Trabajo previo a la escritura	Observación y atención	Si tuviéramos que planear la escritura de un cuento ¿cómo lo haríamos? Un estudiante responde “así como hizo el otro día usted profe”, les indago de nuevo que me cuente cómo, una estudiante agrega “teniendo en cuenta todos los elementos del cuento”.
	Esquemas y bosquejos	<p>Los estudiantes entonces empiezan a pensar en cómo diseñar el cuento. Observo que algunas parejas piensan primero en el tema del texto, otros están pensando en el título y otros en los personajes.</p> <p>En general, noto que los estudiantes pensaron en los personajes, en los acontecimientos y acciones, en características del espacio y de tiempo, así como en cualidades de los personajes. Otros, pensaron en el título y al preguntarles por el narrador o tipo de narradores, me miran con sorpresa y lo definen rápido.</p>
	Capacidad de análisis	<p>Seguidamente, les comento sobre la existencia de esquemas que se pueden construir para planear y organizar la escritura de un texto narrativo. De esta forma, les muestro algunos ejemplos en el tablero. Me llama la atención que los estudiantes sin indicarles toman apuntes en su cuaderno de los esquemas y empiezan a realizar un trabajo comparativo con la planeación realizada de forma grupal.</p> <p>Al realizar el análisis de la planeación de su cuento, los estudiantes comentan: “si se nos pasó éste”, “nos quedó muy mal profe y se sonríen”, una estudiante me dice “profe uno podría preguntarse todo el tiempo para escribir cualquier cosa cierto”, le respondo “claro para cualquier tipo de texto, la cuestión está en elaborar preguntas que el texto pueda responder por sí solo”.</p>
		Noto en este momento que, para los estudiantes es interesante la actividad, se observan orgullosos de sus creaciones y comentan algunas minuciosidades de los cuentos a construir. Así, cada pareja con su tablet publica el esquema de su cuento y realizan un proceso

	Receptividad a las revisiones y correcciones	<p>de lectura de esquemas que les llaman la atención y hacen los comentarios con fines de mejora.</p> <p>Cuando veo los comentarios de los estudiantes, me doy cuenta de que están en realidad leyendo los esquemas y que tratan de leerlos en su mayoría. Indican, “lean el mío que no tiene comentarios”, lo cual me hace pensar que están siendo muy receptivos con los procesos de comunicación, revisión, corrección y evaluación.</p>
<p><b>Estructura de un cuento</b></p> <p>Definición: Conocimientos previos, actitud, profundización de contenidos y práctica</p>	Saberes previos	<p>¿Para qué se planea la escritura de un cuento? Y ¿cómo es la estructura de un cuento?, las respuestas más comunes fueron “se planea para escribir de una mejor manera”, “para que sea más fácil recordar lo que queremos contar y lo que sigue”, “para guiarnos”. En cuanto a la estructura, los estudiantes refieren en su totalidad que la estructura es “inicio, nudo y desenlace”.</p>
	Confrontación de saberes	<p>Seguidamente, la tallerista dispone unas partes de cuentos en el suelo y les indica que deberán organizarlas de acuerdo con su estructura y que, entre todos se analizará si todos los cuentos tienen efectivamente la misma estructura.</p> <p>Al leer los seis textos, noto que algunos estudiantes se asombran con la organización de los textos, hacen comentarios bajitos entre ellos, me miran y se sonríen. Cuando finalizan la lectura, les pregunto su opinión acerca de las estructuras. Una estudiante me dice, “profe, esos cuentos son muy raros”, les digo que por qué, y me dice otro estudiante “porque no se parecen a los que leemos, que tienen final feliz”. Otros comentan “es que no son como los de princesas que uno sabe lo que va a pasar” y “no todos comienzan con erase una vez”.</p>
	Socialización de nuevos contenidos	<p>Entonces empezamos a ver la teoría sobre las estructuras de los cuentos.</p> <p>En este punto fue importante comprender que todos los cuentos no tienen una estructura lineal, que, si bien todos se caracterizan por tener unos momentos específicos, el escritor tiene la autonomía de decidir de qué manera se desarrollará el texto.</p>
	Empleo de los nuevos contenidos	<p>Luego, socializamos los textos hasta dónde van y les pregunto, si han tenido que realizar algunos cambios. Los estudiantes comentan “si profe nosotros metimos a otro personaje”, otros agregan que han cambiado la estructura para que quede más claro el cuento. Entonces, les reitero que no hay problema con modificar los borradores, que precisamente en eso consiste el arte de escribir.</p>

<p><b>Reconocimiento de la competencia textual y la competencia pragmática</b></p> <p>Definición: Concepción y uso adecuado de la rejilla de evaluación</p>	<p>Concepción y uso de competencias</p>	<p>Me parece fundamental que los estudiantes conozcan a profundidad los aspectos que evalúa la rejilla y que corresponden a subcategorías de la competencia textual y pragmática que todo texto narrativo debe tener. También es importante que los estudiantes, ya que reconocen que es necesario planear la escritura, reconozcan de la misma manera, la necesidad de desarrollar procesos de relectura y reescritura, con el fin de mejorar la calidad de sus textos y, por ende, de su competencia escritora.</p>
	<p>Identificación del desconocimiento y motivación por aprender</p>	<p>Se les indaga por ¿qué conocen de la competencia textual y de la competencia pragmática? Al respecto, los chicos manifiestan que desconocen la palabra pragmática y con respecto a la textual intentan adivinar agregando “que es la de los textos”. Asimismo, de las subcategorías manifiestan que comprenden las del uso de los signos de puntuación y la de reconocer el tipo de texto que se escribe. Las demás, las desconocen.</p> <p>Los estudiantes recibieron los dispositivos móviles y reanudaron la escritura del cuento a dos manos, la mayoría se motivó a realizar una lectura del texto teniendo en cuenta algunos aspectos de la rejilla de evaluación, culminaron algunas ideas y publicaron los textos en la plataforma Edmodo.</p>
	<p>Aprendizaje de la rejilla</p>	<p>Luego, se desarrolló la explicación de cada una de las categorías y subcategorías de las competencias textual y pragmática. Cabe señalar que, los participantes estuvieron atentos a la explicación, la cual se desarrolló a través de fragmentos de textos narrativos. Entre las subcategorías, evidencio que a los estudiantes se les dificulta usar conectores y utilizar de manera adecuada los signos de puntuación.</p> <p>Entonces se desarrolla un trabajo de relectura de los textos elaborados, encontrándole un sentido a cada uno de los aspectos de las competencias y analizando su aplicabilidad en los textos construidos.</p>
	<p>Evaluación de textos</p>	<p>Noto que los estudiantes cada vez se preocupan más tanto por la escritura de sus textos como por la construcción de los comentarios hacia sus compañeros. Ahora utilizan términos más técnicos que obedecen a la rejilla de evaluación. Se destacan “me parece que deben utilizar más conectores entre los párrafos”, “no veo signos de puntuación”, “me gusta mucho el tema que desarrollaron”.</p>
		<p>Se planteó como objetivo fomentar en los estudiantes el análisis de la escritura y el proceso de reescritura, ya que se evidenció que el</p>

<p><b>Análisis de escritura y reescritura</b></p> <p>Definición: utilidad de la rejilla de evaluación de textos narrativos</p>	Ampliación de la corrección de textos	<p>contenido teórico de la competencia textual y de la competencia pragmática, así como de sus respectivos elementos, es un tema complejo para los estudiantes y presentan dificultades aún en las revisiones de los textos de los demás y en las autocorrecciones.</p>
	Revisión de textos de manera grupal	<p>Teniendo en cuenta lo anterior, con los estudiantes se observó un texto que presentaba algunos errores y al leerlo y releerlo, se indagó ¿De qué elementos carece el texto? y ¿Qué errores gramaticales evidencian en la estructura? Así, los estudiantes al reunirse en equipos y recordar los aspectos de la competencia textual y la competencia pragmática se animaron a intervenir, lo primero que manifestaron fue que no tenía signos de puntuación y que al leerlo se quedaban sin aire, también hicieron énfasis en que el cuento no estaba dividido en párrafos, que el tema había quedado como corto y que no le encontraban concordancia al desarrollo del cuento con el título.</p> <p>Las intervenciones de los estudiantes me parecen muy claras y pertinentes, noto que están comprendiendo el significado de los elementos de las competencias y, además, su aplicabilidad. Asimismo, percibo que en los procesos de lectura y de relectura han mejorado.</p>
	Dedicación	<p>Luego, los estudiantes se dedican a leer en parejas los comentarios realizados a los textos y a pensar cómo desarrollan los procesos de reescritura de los cuentos elaborados con el fin de mejorar su calidad en los elementos de la competencia textual y pragmática. Para lograr esto, se realizó un refuerzo de los aspectos gramaticales, a partir del análisis de los mismos estudiantes con cada uno de los textos elaborados.</p>
	Uso de elementos de corrección de textos	<p>Puedo observar que los estudiantes están motivados en perfeccionar sus textos, comprenden el verdadero sentido de comunicarse de manera coherente y con el uso de un lenguaje más formal. Los veo utilizando más los diccionarios en la web, buscando conectores, sinónimos y verificando la escritura de algunas palabras.</p> <p>Finalmente, luego de tomarse su tiempo para revisar muy bien los cuentos, los estudiantes publican la versión corregida de los cuentos e inician el proceso de revisión de los textos de los demás compañeros y la creación de comentarios. Entre los comentarios de esta revisión se destacan “amigos, el cuento tiene más coherencia, me gusta mucho”, “felicitaciones, el cuento está muy chévere”, “ahora si se entiende la historia. Lo hicieron muy bien”.</p>

<p><b>Escritura individual de cuentos</b></p> <p>Definición: Actitud y dominio al redactar textos</p>	<p>Conocimiento de la teoría del cuento</p>	<p>Considero que es importante brindarle la oportunidad a cada estudiante de desarrollar su competencia escritora desde la autonomía de contar sus propias historias y también corroborar que los procesos de mejoramiento en los cuentos redactados obedecen a todos los estudiantes y no sólo, a algunos.</p> <p>Al participar sobre los elementos que tiene el cuento, reconozco que ya los estudiantes tienen clara la teoría. Todos participan y levantan la mano en varias ocasiones para dar su opinión, aunque la respuesta sea repetitiva. Lo anterior, me reconforta, me hace ver que los talleres en verdad están fortaleciendo su competencia escritora y su manera de aprender.</p>
	<p>Reorganización de trabajo con herramientas digitales</p>	<p>Al llegar a la sala de informática, se evidencia la necesidad de trabajar con la mitad de los computadores y la mitad de las tablet, ya que, en el mismo horario, un docente se encuentra trabajando con los estudiantes un trabajo de investigación con el uso de algunas tablet. Pese a la incomodidad de algunos estudiantes, me agrada saber que los docentes se están interesando por usar las herramientas digitales entregadas a la Institución educativa para mejorar e innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
	<p>Avances y reconocimiento de la producción textual</p>	<p>Se inicia con la lectura de uno de los cuentos construido por los estudiantes, para socializar en mesa redonda, cuáles son los elementos que perciben en el texto narrativo. La actitud de los estudiantes en ese momento es de escucha, al inicio se sonríen, hacen comentarios a los compañeros del texto y finalizada la lectura, los felicitan y motivan con frases como "les quedó muy bien", "se lucieron" "chinos felicitaciones". Y algunos se acercan a frotarles la cabeza o darles un golpe suave.</p>
	<p>Creación libre de borradores</p>	<p>Los temas de los textos no se imponen, pero es una constante hallar que los estudiantes recurren a aspectos de su vida para escribir. En la creación de los esquemas, tampoco se perciben dificultades, cada estudiante se toma su tiempo para pensar muy bien cómo escribirá su cuento. Suelen compartir la información con los compañeros más cercanos y conmigo.</p> <p>Cuando finalizan los estudiantes los esquemas, se realiza una mesa redonda para socializarlos. Los estudiantes se esmeran por participar y contar cómo serán sus cuentos. Alcanzamos a compartir 10 esquemas. Los estudiantes escuchan de manera atenta y se animan a realizar sugerencias y comentarios.</p>

<p><b>Firmeza para escribir y leer cuentos</b></p> <p>Definición: comprensión de elementos que debe tener un cuento</p>	<p>Análisis de errores en cuentos</p>	<p>Los estudiantes comenzaron leyendo y analizando un cuento proporcionado por la tallerista con algunos errores. Cabe señalar que en general, los estudiantes están evidenciando mayor conocimiento del tema, hablan con propiedad de los elementos que faltan o que presentan errores en el cuento.</p>
	<p>Fortalecimiento de competencias</p>	<p>De la creación de los textos resalto que los estudiantes en su totalidad me sorprenden, desarrollan un tema, organizan la estructura de su cuento, hay una coherencia y cohesión en su desarrollo, describen bien los personajes, los lugares, las acciones, usan conectores y tienen cuidado de utilizar signos de puntuación, en su mayoría la coma y el punto, y sus textos mantienen la estructura de un cuento.</p>
	<p>Autoevaluación de cuentos</p>	<p>Subcategoría por subcategoría cada estudiante va analizando, releendo y corrigiendo su cuento, así como, van participando con alguna duda o inquietud que tengan. Entre las inquietudes se destacan el uso de otros signos de puntuación, como el punto y coma, los signos de admiración y el uso de guiones; el uso de conectores de acuerdo con su función, y de la competencia pragmática, la pertinencia, el uso adecuado del lenguaje con funcionalidad comunicativa.</p> <p>Cabe señalar que, los estudiantes se toman su tiempo para releer sus textos y realizar el proceso de reescritura, veo que usan en repetidas ocasiones los diccionarios en la web para mejorar los errores ortográficos que presentan, por esta razón, se realiza también un refuerzo del uso de las reglas ortográficas y de acentuación.</p>
	<p>Coevaluación de cuentos</p>	<p>Para finalizar, cada estudiante publica en Edmodo su texto ya corregido y entre todos, iniciamos la lectura de textos y la producción de comentarios y sugerencias. Algunos estudiantes manifiestan, "profe, son muchos cuentos...Y los queremos leer todos". Yo, les comento que en la próxima sesión tendremos tiempo de continuar leyéndolos. Aún me sorprende ver que los estudiantes comentan el momento en que publican sus cuentos para que los demás se animen a leerlos. Un estudiante me dice "profe, es que usted si los puede leer todos porque tiene internet en la casa, haciendo un gesto de puchero".</p>
	<p>Similitud con otros textos narrativos</p>	<p>¿Qué es una anécdota?, ¿Qué características tiene?, ¿En qué se diferencia de un cuento? Al respecto, los estudiantes manifiestan que la anécdota es como un cuento, sólo que se basa en hechos reales. Indican también, que los elementos son los mismos que tiene un cuento.</p>

<p><b>La anécdota como medio para comunicar historias de vida</b></p> <p>Definición: Reconocimiento de qué es una anécdota y cuáles son sus características</p>	<p>Fluidez al recordar y expresarse</p>	<p>Se continúa el tema con la indicación de compartir en mesa redonda la narración oral de una anécdota. Un estudiante me pregunta si del colegio o de la familia, yo les respondo a todos que el tema es libre, que sólo debe responder a las características de una anécdota. De esta forma, los estudiantes se arriesgan a contar sus anécdotas, hacen referencia en repetidas ocasiones a situaciones del colegio y a hechos ocurridos con la familia o amigos del barrio.</p>
	<p>Aclaración de teoría sobre la anécdota</p>	<p>Retomo las preguntas de exploración de saberes previos y profundizo en la comprensión de la anécdota como una narración corta basada en sucesos o acontecimientos reales, en las características de su estructura y en las características de su escritura. A continuación, con el apoyo de los estudiantes se realizó un cuadro comparativo entre el cuento y la anécdota, con el fin de aclarar inquietudes.</p> <p>Con la profundización en los contenidos de la anécdota, puedo notar que los estudiantes están motivados por empezar a escribir y compartir sus anécdotas. De esta manera, se les solicita que se organicen en parejas de trabajo e inicien de acuerdo con la estructura de la anécdota y a la teoría suministrada a realizar el bosquejo del texto.</p>
	<p>Selección de recuerdos y forma de escritura.</p>	<p>Para la creación del bosquejo, noto que los estudiantes en su mayoría intentan ponerse de acuerdo con su compañero de escritura escogiendo algún suceso o acontecimiento ocurrido en el colegio. Son muy pocos los estudiantes que han escogido un espacio diferente y se debe a que las parejas de trabajo viven en el mismo barrio o han compartido más espacios de esparcimiento como amigos.</p> <p>Luego de ponerse de acuerdo con el tema, noto que en la creación del bosquejo los estudiantes se ríen más de sus recuerdos y buscan llevar ese elemento cómico al desarrollo de la anécdota.</p>
	<p>Apropiación de una aplicación digital</p>	<p>Para el desarrollo de la escritura de la anécdota se procede a comentarles a los estudiantes que usaremos una aplicación diferente, Story jumper, mientras que se les explica cómo deben usarla, los estudiantes, en las parejas conformadas, van explorando su contenido a través de las tablet. Algunos comentan que es parecida a Storybird, pero, que les agrada más esa.</p> <p>Los estudiantes con la pareja conformada inician la escritura de su anécdota. En esta ocasión, noto que tienen más dificultades con la aplicación, no encuentran imágenes que les agraden tanto y a la hora de cambiar la hoja o de agregar un texto se preocupan porque no les vaya a guardar la información. Para ello, me tomo la tarea de proyectar la página a través del televisor y paso</p>

<p><b>Estilo literario</b></p> <p>Definición: Forma de pensar una manera de escribir</p>		<p>a paso también ir construyendo una anécdota con el uso de la aplicación. Un momento después, ya los estudiantes se familiarizan un poco más con la aplicación y manifiestan que les agrada porque es parecida a la otra, pero que prefieren en definitiva la otra.</p>
	<p>Uso de lo cómico</p>	<p>En mesa redonda los estudiantes comparten los bosquejos de sus anécdotas, como son textos más breves, cada grupo alcanza a contar de qué se trata su texto y cómo lo va a desarrollar. En esta socialización, todos comentaron situaciones cómicas, tanto que noto que el docente de grupo se asoma a la puerta al escuchar las risas de todos.</p>
	<p>Intercambio de opiniones</p>	<p>Se decide realizar un intercambio de las herramientas con otra pareja para leer el texto y realizar la primera revisión de la redacción, teniendo en cuenta los aspectos a evaluar en la rejilla. Los mismos estudiantes deciden con qué equipo compartir el texto.</p> <p>Los estudiantes intercambian de nuevo las herramientas digitales y en mesa redonda se comparten en voz alta las anécdotas para una revisión colectiva.</p>
	<p>Confianza en el proceso de edición</p>	<p>Cabe señalar que, para la evaluación de las anécdotas, se proyecta la rejilla de evaluación y se repasan de nuevo las categorías y subcategorías a través de un recorderis entre la tallerista y los estudiantes en su totalidad.</p> <p>Con lo anterior, observo que los estudiantes están atentos y participativos al repaso realizado y noto que se sienten más seguros para desarrollar la revisión. En algunas ocasiones me llaman para asegurarse de evaluar cada elemento de manera correcta.</p> <p>En cuanto al desarrollo de la lectura, evidenció que los estudiantes manifiestan mayor atención y escucha, que la lectura se realiza de manera más segura usando de manera más adecuada la entonación, en especial, con el uso de los signos de puntuación.</p> <p>Noto que los estudiantes han avanzado en los procesos de comprensión y de pensamiento crítico, se muestran todos más participativos en la generación de comentarios referentes a la aplicación de la rejilla de evaluación, asimismo, observo que el clima entre el grupo y la tallerista es más de confianza y de seguridad al hablar e intervenir, así como al recibir los comentarios colectivos.</p>
		<p>Les entrego por parejas las tablet y les indico que nos desplazemos al jardín y que nos sentemos a nivel de piso en círculo.</p>

<b>Reconocimiento del lector</b>  Definición: Pensar en el receptor del texto.	Intención comunicativa	Sentados allí, les pregunto ¿qué le aportarían al texto para perfeccionarlo? Un grupo manifiesta que “mayor descripción para que todo el que la lea, la entienda”; tres grupos indican que le aportarían “ortografía para que esté bien a la hora de publicar”; un grupo agrega “profe le aportamos comedia para que sea chistoso para el que la lea”, todos se ríen, los demás consideran que son necesarios los elementos mencionados y manifiestan la importancia de revisar el texto y de reescribirlo.
	Búsqueda de aprobación de los demás	Mientras están en el jardín los estudiantes, noto que les agrada cambiar de espacios para trabajar, no se desconcentran, por el contrario, se evidencia en ellos un buen trabajo en equipo, se observan, escuchan y dialogan para escribir algo, y con el resto de los compañeros, en ocasiones llaman a los más cercanos para recibir opiniones y aprobación o, me llaman a mí.
	Pensamiento crítico	Se realiza la lectura crítica de anécdotas en Edmodo y la publicación de comentarios. Entre los comentarios de los estudiantes resalto que sugieren utilización de sinónimos cuando se encuentran con palabras repetitivas en los textos, encuentran con facilidad errores ortográficos, sugieren usos de signos de puntuación, de mayor progresión temática y de descripción.
	Dominio del tema	Las respuestas de los estudiantes me indican que ya reconocen las características de una anécdota.  En cuanto a la revisión de los textos, los estudiantes también evidencian un mayor dominio de las categorías y subcategorías.
<b>Retroalimentación de elementos de la anécdota</b>  Definición: Refuerzo y exploración de saberes	Necesidad de profundizar en contenidos	Entre las respuestas se destaca que algunos estudiantes manifiestan la necesidad de profundizar en los tipos de anécdota, se rascan la cabeza y no recuerdan los nombres técnicos ni sus características, pero en cuanto se les da una pista, reaccionan y comentan “ay si profe, ya me la sé”.
	Investigación	Los estudiantes se organizan en grupos de 3 ó 4 para la búsqueda activa de información sobre la anécdota, estructura y tipos. Me parece significativo que, sin indicarlo los estudiantes se aseguran de comprender la información con la búsqueda de ejemplos de los tipos de anécdota.
	Otros tipos de anécdota	Se les indica que, cada grupo organizado, deberá construir un tipo de anécdota no trabajado hasta el momento. De esta manera, los estudiantes se muestran motivados por continuar buscando

		ejemplos y por definir con el grupo el tema a tratar.
	Integración de saberes	<p>De esta manera, los estudiantes leen en voz alta sus creaciones y entre todos socializamos la pregunta ¿qué tipo de anécdota es? De esta manera, se evidenció una mayor comprensión de los contenidos en los estudiantes y un avance significativo en su producción textual.</p> <p>En el ejercicio anterior, se pudo notar que los estudiantes por un lado estuvieron muy atentos a la lectura de cada anécdota y muy participativos a la hora de responder al cuestionamiento para cada uno de los textos, y, por otra parte, se mostraron muy receptivos al generar y escuchar los comentarios o sugerencias de los demás para mejorar los textos elaborados.</p>
<p><b>Escritura individual de hechos reales</b></p> <p>Definición: Actitud de los estudiantes para contar situaciones reales de manera individual</p>	Claridad del tema	<p>En mesa redonda les pregunto si recuerdan alguna situación o acontecimiento de su vida, del barrio, de la familia o del colegio. Los estudiantes piensan la pregunta y manifiestan que tienen muchos para contar “a pesar de la corta edad”, entonces les pregunto el por qué esos recuerdos se pueden concebir como anécdotas, un estudiante manifiesta “sí, porque la anécdota siempre se basa en hechos reales”, los demás estudiantes, participan y van corroborando la misma respuesta.</p>
	Rememoración de un recuerdo	<p>Les solicito que hallen un recuerdo de su vida, agrupen fotografías y realicen de manera individual la planeación de la escritura de la anécdota. Un grupo de estudiantes me pregunta “Profe, podemos utilizar mejor imágenes prediseñadas”, les respondo que la pueden hacer como quieran. Cabe señalar que esta vez noto que los estudiantes dejan a un lado las situaciones vividas en el colegio y prefieren contar situaciones de su familia, barrio y vida personal.</p>
	Uso de otros tonos	<p>Esta vez leemos con los estudiantes anécdotas de hechos diferentes a las ya vistas. Algo que asombra a los estudiantes es la estructura y manera de abordar el tema de estas anécdotas, manifiestan que son muy tristes y que les agrada leerlas porque en la vida también hay situaciones así.</p> <p>Luego, continúan planeando sus escritos y me doy cuenta de que algunos estudiantes eligen también contar episodios duros o tristes de sus vidas con el uso de otros tonos. De esta manera, al finalizar, en asamblea los estudiantes comparten los planes realizados y cuentan algunos detalles de cómo escribirán sus anécdotas.</p>

	Toma de decisiones	En la asamblea un estudiante me pregunta qué aplicación se utilizará para escribir la anécdota, los demás confirman su ansia de saber lo mismo, les indago el por qué y fácilmente manifiestan que les gustaría volver a trabajar con la aplicación de Storybird, así que les comento que no hay ninguna dificultad con eso y que trabajaremos con la aplicación que sea de su agrado.
<b>La imagen como medio para comunicar historias de vida</b>  Definición: Uso de elementos icónicos	Sentido del proceso de preescritura	¿Qué consideran que se requiere para escribir una anécdota con sentido? Entre las respuestas de los estudiantes se destaca la importancia que tiene ahora para ellos planear la escritura, cuestionarse acerca de cómo se va a desarrollar el texto a escribir, elegir las imágenes apropiadas, realizar los procesos de lectura, de redacción, de relectura y de reescritura, tener en cuenta los aspectos de la competencia textual y de la competencia pragmática y la motivación para escribir y comunicar.
	Poco uso de imágenes propias	En la revisión del trabajo de los estudiantes, me doy cuenta de que los estudiantes en su mayoría usan la aplicación Storybird, muy pocos se animaron a llevar las fotografías. Uno a uno les pregunto el por qué y me encuentro con la misma respuesta, les da pena usar imágenes propias
	Uso recurrente de imágenes prediseñadas	Prefieren hallar imágenes prediseñadas que se asemejen a las situaciones que desean comunicar. De la misma manera, me doy cuenta de que los pocos estudiantes que se animaron a usar la herramienta photopeach, traen una o dos fotografías propias, pero se dan a la tarea de buscar en la web otras imágenes prediseñadas.
	Representación de la realidad	Con lo anterior, reconozco que para los estudiantes el uso de la imagen es imprescindible para comunicar, para contar su historia. En efecto, al observar sus creaciones, cada página que escriben tiene una imagen pensada y elegida con dedicación. El por qué no usan fotografías personales, me hace pensar que a pesar de que prefieren usar una imagen prediseñada y preestablecida, ésta les pertenece en la medida en que la eligen porque se parece a su recuerdo. Y en ese punto, la palabra cobra más poder que la imagen.
	Redefinición de la escritura	Finalizado el video, les pregunto ¿Les gustaría continuar escribiendo?, ¿sobre qué más les gustaría escribir? Entre las respuestas de los estudiantes se resalta que todos afirman su deseo de continuar escribiendo, de escribir sobre “profe, cuentos de terror”, “profe un diario personal”, otros se sonríen y dicen “profe, ahora sí podemos escribir novelas y libros”. Es

<p><b>Aprendizaje Significativo</b></p> <p>Definición: Proceso de construcción individual y colectivo</p>		inevitable para mí como su tallerista sentirme contenta con sus respuestas y un poco nostálgica.
	Construcción de conocimiento	Los estudiantes reciben las herramientas digitales e ingresan a la plataforma de Edmodo para revisar los comentarios e iniciar el proceso de reescritura de la anécdota. En este punto, noto que el profesor se acerca a los estudiantes y se sorprende de ver sus avances y de la facilidad con la que los chicos comparten sus creaciones con él. Los estudiantes se toman su tiempo para realizar el proceso de reescritura, leen y releen sus textos y buscan ayuda de diccionarios en la web. Seguidamente, nos organizamos en asamblea y se realiza la lectura de las anécdotas de manera oral. Al escuchar a los estudiantes, el profesor me comenta que se ha realizado un buen trabajo y que los premiará con una buena nota. Yo le insisto en la importancia de continuar desarrollando procesos con el uso de las herramientas digitales
	Ambiente de motivación	Iniciamos la jornada con un saludo afectuoso, los estudiantes manifiestan que están tristes porque es nuestro último día juntos, pero yo intento animarlos indicándoles que lo más importante es que continúen fortaleciendo sus procesos de lectura y de escritura. En esta ocasión, el profesor se anima a realizar comentarios de felicitaciones a cada uno de los estudiantes. En general puedo notar que los comentarios de todos los participantes esta vez son de ánimo, de felicitación y de motivación para continuar escribiendo.
	Compromiso de explorar otras aplicaciones	Cabe señalar que hoy el profesor del grupo nos acompaña. Le comenté la importancia de asistir al cierre de los talleres para reconocer otras aplicaciones que pueden usar en las clases de español y en general, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aprovecho el momento, además, para realizar con todos una exploración de otras aplicaciones para continuar escribiendo de manera creativa y para desarrollar otros procesos de aprendizaje en otras áreas. En este punto, el profesor afirma que las trabajarán una a una y los estudiantes se alegran al escucharlo y al observar todas las aplicaciones que pueden utilizar.

En la tabla 4 se presenta la organización de los datos obtenidos a través de 16 categorías y 64 subcategorías con sus respectivos descriptores. Cabe señalar que, dicha clasificación fue propicia para reflexionar acerca del desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras en un contexto educativo rural.

La primera categoría hace referencia al reconocimiento de la tablet como una herramienta útil para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Tiene cuatro subcategorías: a) Necesidad de los estudiantes de desarrollar procesos de aprendizaje de otra forma, b) Manejo y cuidado de las herramientas digitales entregadas a la Institución educativa con el fin de contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje, c) Reconocimiento de saberes y usos de los dispositivos, d) Motivación y compromiso de los estudiantes hacia el uso educativo de los dispositivos móviles.

La segunda categoría se entiende como la comprensión de los estudiantes hacia los textos narrativos. Como subcategorías se encontraron: a) El gusto de los estudiantes hacia los textos narrativos, b) Conocimiento teórico, saberes y experiencias sobre el texto narrativo, c) Dificultades o necesidades evidenciadas por los estudiantes sobre la escritura de textos narrativos, d) Participación del docente grupo y de los estudiantes frente a la escritura de textos narrativos.

Como tercera categoría se planteó la escritura descriptiva como una manera de motivar a los estudiantes a escribir y de fortalecer sus procesos de redacción. Para ello se definieron como subcategorías: a) Limitaciones vs disposición al escribir, b) Necesidad de innovar en el desarrollo de ambientes de escritura estimulantes para los estudiantes, c) Concepción de los estudiantes de la escritura libre y creativa, d) Construcción conceptual de los estudiantes hacia los procesos de revisión de textos descriptivos en colectivo.

La cuarta categoría se refiere a la planeación y organización de la escritura. Como subcategorías se especificaron: a) Observación y atención de los estudiantes hacia la necesidad de planear la escritura, b) Producción de esquemas y bosquejos por parte de los estudiantes, c) Capacidad de análisis de la teoría suministrada y de la construcción de esquemas, d) Receptividad de los estudiantes a las revisiones y correcciones que se realizan en colectivo.

El reconocimiento de la competencia textual y de la competencia pragmática se refiere a los procesos de conocer, asimilar y comprender los elementos de la rejilla de evaluación de textos narrativos. Tiene como subcategorías: a) Concepción y uso de competencias por parte de los estudiantes, b) Identificación

del desconocimiento y motivación por aprender los elementos que componen la competencia textual y pragmática, c) Aprendizaje de la rejilla a través del análisis de los textos, d) Evaluación de textos a través de la construcción de comentarios más técnicos.

La sexta categoría se refiere al análisis de la escritura y de la reescritura. Como subcategorías tiene: a) Ampliación de la corrección de textos ya que se evidencian dificultades en la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, b) Revisión de textos de manera grupal teniendo en cuenta los aspectos de la rejilla de evaluación, c) Dedicación de los estudiantes al desarrollar procesos de lectura, escritura, relectura, análisis y reescritura, d) Uso de elementos de corrección de textos como diccionarios en línea, páginas web de sinónimos y conectores.

La categoría escritura de cuentos se destaca como la capacidad de los estudiantes para redactar y revisar textos propios. Tiene como subcategorías: a) Saberes previos de los estudiantes sobre el tema, b) Creación libre de borradores o planes de escritura, c) Autoevaluación de cuentos, d) Coevaluación de cuentos por parte de los estudiantes en general y de la investigadora.

El estilo literario se refiere a la forma de escritura que cada estudiante decide adoptar para comunicarse con un lector determinado. Como subcategorías se plantean: a) Apropiación de una aplicación digital al usarla de manera adecuada, b) Uso del elemento cómico en la redacción de anécdotas, c) Intercambio de opiniones, d) Confianza en el proceso de edición y revisión de los textos.

Asimismo, la categoría de reconocimiento del lector se entiende como la capacidad de pensar en el receptor del texto. Tiene como subcategorías: Intención comunicativa a partir de la pregunta ¿Qué le aportaría al texto para perfeccionarlo?, b) Búsqueda de aprobación de los demás al solicitar apoyo, c) Pensamiento crítico a partir del ejercicio de lector y evaluador de las competencias textual y pragmática en las creaciones, d) Dominio del tema o de las competencias evaluadas.

La categoría anécdota como medio para comunicar historias de vida hace referencia al reconocimiento por parte de los estudiantes de qué es una anécdota y para qué se escribe. Sus subcategorías son: a) Necesidad de los estudiantes en profundizar en contenidos sobre la anécdota, b) Selección de recuerdos y forma de escritura de manera grupal, c) Creación de otros tipos de anécdota, d) La escritura individual de hechos reales d) Identificación y uso de otros tonos en la planeación y escritura de anécdotas,

La penúltima categoría es la imagen como medio para comunicar historias de vida y se plantea como subcategorías: a) Sentido del proceso de preescritura o planeación previa a la redacción, b) Identificación de poco uso de imágenes propias por parte de los estudiantes, c) Uso recurrente de imágenes prediseñadas al escribir un texto, d) La imagen prediseñada como una representación de la realidad.

Por último, la categoría aprendizaje significativo alude al proceso de construcción de contenidos en cada uno de los participantes. Como subcategorías se establecieron: a) Redefinición del proceso de escritura por parte de los estudiantes, b) Construcción de conocimientos a partir del hallazgo de competencias en cada estudiante, c) Necesidad de un ambiente de motivación, d) Compromiso de explorar otras aplicaciones y continuar desarrollando procesos significativos para los estudiantes.

Como se ha visto, la estructura presentada de los diarios de campo muestra avances significativos en el desarrollo de la escritura de los estudiantes a través de la construcción de textos narrativos. Cabe señalar que, para la investigadora fue satisfactorio reconocer cómo con la puesta en marcha de la estrategia pedagógica, la ejecución de los talleres investigativos o talleres de escritura creativa y el uso de las herramientas digitales se pudieron evidenciar las dificultades de los estudiantes no solo en lo que respecta a su habilidad escritora sino a su proceso de aprendizaje y, las limitaciones de la Institución Educativa en la construcción y práctica de estrategias pedagógicas acordes a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Asimismo, los datos obtenidos de los diarios de campo permitieron evidenciar cómo con el desarrollo de la investigación a través de un enfoque de aprendizaje significativo los estudiantes evidenciaron su motivación e interés por ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, tomar decisiones a la hora de escribir, intervenir y participar en la exploración y construcción de saberes, solucionar problemas o dificultades de manera individual o en colectivo, usar de manera frecuente y con un sentido educativo las herramientas digitales de la Institución Educativa, ser leído y escuchado no solamente por un profesor, ser útil en el proceso de escritura de los demás compañeros a través de procesos de revisión y evaluación, facilitar la comunicación e interacción con el docente y los demás estudiantes, reconocer los beneficios del uso de otros recursos educativos digitales como Edmodo, Photopeach, Storybird y Story jumper, encontrar en el profesor un guía y orientador y vincularse tanto con el desarrollo de sus habilidades hasta ser capaz de reconocer sus propios avances y progresos.

Con todo y lo anterior, conviene señalar que la ejecución de la investigación cumplió con los objetivos definidos, puesto que, se pudo constatar que la creación de textos narrativos mediados por el uso de aplicaciones informáticas y el desarrollo de un enfoque de aprendizaje significativo puede contribuir al desarrollo de la escritura. En efecto, esta investigación es una alternativa de solución para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del reconocimiento de los intereses y necesidades de los estudiantes y el desarrollo de estrategias que promuevan el uso de recursos innovadores como las TIC, el trabajo cooperativo entre los estudiantes y el fortalecimiento del quehacer de los docentes.

#### **4.4. CUARTA FASE: REFLEXIÓN**

##### **4.4.1. Análisis de grupo focal**

El grupo focal como técnica de investigación permitió a través de la discusión colectiva de 10 estudiantes escogidos a conveniencia de la muestra total y la participación de la investigadora, obtener información a profundidad de la implementación de la investigación y realizar un monitoreo o evaluación cualitativa de la misma.

Según Alicia Hamui-Sutton y Margarita Varela-Ruiz, “la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos”<sup>104</sup>. De esta manera, el ambiente de interacción y confianza entre los participantes permitió que a los estudiantes en un espacio abierto de la Institución Educativa se les facilitara el trabajo en grupo y, por ende, se mostraran más participativos y atentos a aportar a la discusión a través de la expresión de sus ideas y opiniones.

Cabe señalar que, como preparación para el grupo focal se definió como objetivo general conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes acerca de la implementación de la investigación, su proceso de escritura y el uso de los dispositivos móviles; se realizó el protocolo con las preguntas orientadoras teniendo en cuenta las características de una entrevista semiestructurada y se creó y socializó con los estudiantes la invitación al proceso, con el fin de que cada uno de los estudiantes tomara la decisión de participar y manifestara su consentimiento.

A continuación, se especifica el análisis del grupo focal:

**Tabla 5. Análisis de grupo focal**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Descriptor</b>
	Libertad para escribir	A mí me gustaron los talleres profe porque fueron muy prácticos y porque usted nos dio libertad para escribir y para aprender.
	Desarrollo de la creatividad	Los talleres fueron creativos, utilizamos las tablet y estuvimos en

<sup>104</sup> HAMUI SUTTON, Alicia; VARELA RUÍZ, Margarita. La Técnica de Grupos Focales. México D.F: Elsevier México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013. p. 56.

Valoración de talleres de escritura		otros lugares haciendo cosas diferentes.
	Trabajo teórico-práctico	Para mí los talleres fueron clases agradables porque fue diferente, no tanta teoría y escribir, sino que pudimos imaginar y usar la sala de informática.
	Trabajo en grupo e individual	Los talleres empezaban con preguntas sobre el tema en mesa redonda, luego hicimos actividades con el uso de las tablet, planeamos la escritura de cuentos y anécdotas y luego pudimos leerlas entre todos, publicarlas, revisarlas y enviar mensajes a todos los compañeros.  Me gustó que pudimos trabajar con los compañeros y trabajar solos.
Uso de herramientas digitales	Acercamiento a las herramientas	Para mí fue una experiencia excelente porque yo no tengo ni computador en la casa, y poder usar aquí las tablet y los computadores y el internet. Al principio me dio susto que se dañaran (risas) pero, ya después me gustó mucho y pude divertirme.
	Oportunidad de escribir historias	Pudimos escribir historias que a uno le han pasado y aprender más del cuento y de la anécdota.
	Escribir de mejor manera	Ha sido la mejor manera de escribir en mis años de clases. Una cosa tan difícil de repente se volvió fácil y divertido que a mano.
	Reconocimiento de aplicaciones y sitios web para escribir mejor	Lo que pasa es que con las tablet uno lo tiene todo ahí, las imágenes, el diccionario y uno como que se concentra más.
Diferencias entre escritura a mano y escritura digital	Uso de materiales	Es que a mano siempre se escribe con lo mismo, una hoja y un lapiz, con las tablet, pues uno puede usar más cosas, las aplicaciones con imágenes y con sonido. Eso fue...(gesto) chévere.
	Adquisición de conocimiento teórico	Para mí la diferencia está en que antes no sabíamos cómo escribir un cuento. Con usted aprendimos de una forma divertida.

	Práctica continua de la escritura	A mano no sabíamos cómo planear un texto y con las tablet y los computadores si pudimos planear y leer bien los textos y revisarlos, escribir casi todos los días.
	Estrategia metodológica de escritura	A mí a mano me parecía más difícil escribir porque a toda hora eran dictados y resúmenes, con los talleres, fue poder escribir sobre otras cosas, más creativas.
Escritura de textos narrativos sobre hechos reales	Priorización de gustos de los estudiantes	Significó que usted tuviera en cuenta nuestros gustos profe.
	Autonomía para escribir	Sí, que uno pudiera escribir sobre lo que uno quería. Nosotros escogimos sobre qué escribir
	Posibilidad de compartir historias con los demás	Para mí fue bonito poder compartir con los demás recuerdos y cosas personales. Fue como poder descargarse, como hace uno con un diario.
	Ser parte fundamental del proceso de escritura	Fue más fácil escribir porque uno era el protagonista, el personaje o el narrador.
Uso de aplicaciones digitales de escritura de textos narrativos	Facilidad para escribir	A mí las aplicaciones me gustaron mucho porque facilitaban la escritura, porque eran fáciles de usar y que son gratuitas.
	Mayor atención al escribir	Utilizamos photopeach, Storybird, Story jumper. Yo sentí que con ellas me podía concentrar más.
	Motivación para escribir	También utilizamos Edmodo para publicar los textos y poder revisar y hacer comentarios. A mí me gustaron porque todo el tiempo uno quería escribir y escribir y seguir escribiendo.
	Primer contacto con las aplicaciones	En el colegio no profe, es que nosotros no vamos seguido a la sala de informática, cuando tenemos clase de informática y es diferente, es más de cómo usar los programas y el teclado.  Y en la casa tampoco, yo sólo había usado Word, pero para hacer trabajos, no para escribir textos narrativos

Escritura frecuente con Storybird	Fácil manejo	Es que esa aplicación fue más sencilla de usar
	Abundancia de imágenes	Las imágenes que usa son más bonitas y hay muchas opciones para uno agregar. Yo encontré todas las que necesitaba.
	Identificación de las imágenes con la realidad.	A mí la de photopeach me gustó, pero no tanto como ésta porque es que no me gusta aparecer en fotos y en cambio las imágenes si tenían todo lo que uno quería. Como que se siente uno, cómo es... (identificado comenta un estudiante), sí así, identificado.
Descripción de proceso de escritura de textos narrativos	Identificación de dificultades	Primero tuvimos en cuenta nuestras dificultades con la teoría de los textos narrativos.
	Selección de textos	Se trabajaron el cuento y la anécdota. Los escogimos en los primeros talleres porque a todos nos gustaron más.
	Planeación, escritura y revisión de textos	Luego, la planeación de los textos, la escritura con las aplicaciones, las revisiones y las correcciones.
	Apropiación teórica	También tuvimos en cuenta otros aspectos: el tema, los personajes, las acciones, los lugares, el tipo de narrador. Y... También los elementos de la rejilla.
Revisión y corrección de textos	Receptividad para revisiones de forma grupal	Nosotros primero los revisábamos de manera individual o con el compañero que trabajamos y luego, se corregían con su ayuda y la de los compañeros a través de mensajes en Edmodo o en el salón.
	Objetividad al evaluar con el uso de la rejilla	Para saber qué corregir, tuvimos en cuenta también la rejilla de las competencias y la teoría de cada texto narrativo.
	Oportunidad de involucrarse en el proceso	Profe a mí me pareció chévere poder ayudar y recibir ayuda de los demás para escribir mejor. Hasta ahora hemos revisado y evaluado de esa forma. Siempre en el salón lo hacen los profesores solos.
		Al principio daba pena porque yo sentía que se iban a burlar, pero luego, me gustó porque tenía uno

	Generación de comentarios constructivos	muchas opciones para mejorar los textos. Para mí, los mensajes fueron buenos, no usamos groserías ni nada de eso, nos respetamos.  Los comentarios fueron de respeto, fueron de la rejilla y así uno sabía qué había quedado mal y también a uno lo felicitaban y también uno podía felicitar y leer los textos de los demás.
Aportes de los talleres al proceso de aprendizaje	Uso de herramientas	Yo creo que, si aprendimos mucho profe, a usar las herramientas
	Mejoramiento de la escritura	Pues yo aprendí a escribir mejor profe, a contar sobre mí cosas que nadie sabía.
	Voluntad para participar	Yo creo que sí aprendimos porque nos comportamos bien en las clases. Daban ganas de participar y compartir muchas historias.
	Nueva percepción de gusto por la escritura y la lectura	Profe, sí aprendimos porque usted hizo la clase diferente, más divertida, y a uno le dan ganas ahora de escribir y de leer, porque es chévere y es fácil.

La anterior tabla evidencia la organización de los datos a partir de 9 categorías y 35 subcategorías con sus respectivos descriptores. En este punto, se reitera que la aplicación y recolección de datos del grupo focal fue pertinente para reflexionar y comprender a partir de las intervenciones y opiniones de los estudiantes hacer una evaluación de la experiencia y del impacto de la implementación de la investigación.

En la primera categoría se puede observar la valoración de los talleres de escritura para los estudiantes. Tiene cuatro subcategorías: a) Libertad para escribir de manera práctica y teniendo en cuenta intereses y gustos personales, b) Desarrollo de la creatividad al utilizar materiales innovadores y otros espacios diferentes al aula de clase, c) Trabajo teórico-práctico de manera proporcionada, d) Trabajo en grupo e individual como una oportunidad de aprendizaje desde la aplicación de talleres realizados bajo el modelo cognitivo y con un enfoque de aprendizaje significativo.

La segunda categoría es la de uso de herramientas digitales (dispositivos móviles y computadores). Como subcategorías se encontraron: a) Acercamiento a las herramientas como una experiencia significativa, b) Oportunidad de escribir historias de vida y profundizar contenidos sobre los textos narrativos, c) Escribir de mejor manera al compararse con la acción de escribir a mano, d) Reconocimiento de aplicaciones y sitios web para escribir mejor, se alude a los diccionarios y a los buscadores de imágenes.

Como tercera categoría se encuentra las diferencias entre escritura a mano y escritura digital. Para ello se definieron como subcategorías: a) Uso de materiales. Al comparar la hoja y el lápiz con las tablet, evidencian en éstas, mayores opciones de apoyo, b) Adquisición de conocimiento teórico de manera divertida, c) Práctica continua de la escritura teniendo presente la teoría y los procesos necesarios de la acción, d) Estrategia metodológica de escritura al realizar otras actividades de mayor interés.

La cuarta categoría se refiere a la escritura de textos narrativos sobre hechos reales. Como subcategorías se especificaron: a) Priorización de gustos de los estudiantes, b) Autonomía para escribir y decidir el tema de su interés c) Posibilidad de compartir historias con los demás, como recuerdos o situaciones personales, d) Ser parte fundamental del proceso de escritura al ser protagonista, personaje o narrador.

La categoría uso de aplicaciones digitales de escritura de textos narrativos tiene como subcategorías: a) Facilidad para escribir, b) Mayor atención al escribir al utilizar aplicaciones como Photopeach, Storybird y Story jumper, c) Motivación para escribir y para ser leído y evaluado a través de la plataforma educativa Edmodo, d) Primer contacto con las aplicaciones en la clase de español para escribir de manera creativa.

La siguiente categoría fue la escritura frecuente con Storybird. Tiene como subcategorías: a) Fácil manejo, los estudiantes la catalogaron como la más sencilla de usar, b) Abundancia de imágenes llamativas y acordes a las necesidades de los estudiantes, c) Identificación de las imágenes con la realidad sin necesidad de usar una fotografía propia.

La categoría siete se refiere a la descripción del proceso de escritura de textos narrativos. Como subcategorías tiene: a) Identificación de dificultades de los estudiantes con la teoría y escritura de los textos narrativos, b) Selección de textos teniendo en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes, c) Planeación, escritura y revisión de textos, como procesos continuos en el desarrollo de los talleres, d) Apropiación teórica de los elementos fundamentales de un texto narrativo y los aspectos de las competencias textual y pragmática a la hora de redactar.

La categoría revisión y corrección de textos tiene como subcategorías: a) Receptividad para revisiones de forma grupal y contar con el apoyo de los compañeros para realizar las correcciones, b) Objetividad al evaluar con el uso de la rejilla y reconocer la importancia de cada uno de los elementos de la competencia textual y la competencia pragmática, c) Oportunidad de involucrarse en el proceso de evaluación y de aprendizaje, propio y colectivo, d) Generación de comentarios constructivos que permitieron la comunicación de ideas de mejora de los textos creados, la integración de los estudiantes y el respeto por la palabra.

Por último, la categoría aportes de los talleres al proceso de aprendizaje permitió reconocer las percepciones de los estudiantes sobre la estrategia metodológica utilizada y los resultados obtenidos. Como subcategorías se establecieron: a) Uso de herramientas como mediadoras para el proceso de aprendizaje, b) Mejoramiento de la escritura a partir de la comunicación de experiencias personales, c) Voluntad para participar y compartir historias de vida y opiniones, d) Nueva percepción de gusto por la escritura y la lectura a partir del desarrollo de talleres divertidos.

Tomando en consideración lo anterior, el análisis de datos del grupo focal evidencia en primer lugar que para los estudiantes el desarrollo de la estrategia pedagógica permitió que tuvieran un acercamiento diferente a la escritura, donde se privilegió el desarrollo de su creatividad, motivación y participación a través del uso de dispositivos móviles y el fomento de una escritura libre que se generó a partir de sus gustos, intereses y decisiones.

En segundo lugar, es notorio que para los estudiantes la implementación de esta estrategia pedagógica demostró la existencia de dificultades, vacíos y limitaciones en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza. En efecto, en la recolección de los datos se identificó una desmotivación en los estudiantes hacia la escritura debido a la ejecución de clases magistrales y teóricas con un exceso de actividades monótonas como dictados o resúmenes, una falta de estrategias metodológicas prácticas y creativas por parte de los docentes, una restricción en el uso de recursos innovadores como las Tablet presentes en la Institución educativa y una desarticulación y falta de apropiación entre los docentes, estudiantes y padres de familia en el progreso y mejoramiento de los procesos educativos.

Finalmente, los datos del grupo focal confirman que la ejecución de la investigación cumplió con los objetivos trazados, puesto que, se pudo confirmar que los talleres de escritura de textos narrativos mediados por el uso de dispositivos móviles fueron una oportunidad para que los estudiantes se involucraran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se promoviera la construcción de conocimientos, la participación y el trabajo en equipo, se fomentara la motivación por escribir y se transformaran percepciones de rechazo hacia las competencias comunicativas, se desarrollaran procesos de aprendizaje significativo y se mejoraran las dificultades al escribir un texto.

## 5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que los estudiantes de quinto grado de educación básica de una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Tunja evidenciaron su deseo de narrar historias sobre sus experiencias de vida con familiares, amigos y, en general su contexto cultural a partir de la escritura, que en las Instituciones educativas se fomenta la escritura a través de estrategias metodológicas tradicionales que hacen ver la acción de escribir como una tarea difícil y extenuante, que se percibe un desapego de los estudiantes por su proceso de aprendizaje, que pese a que las instituciones cuentan con la dotación de equipos tecnológicos por parte del Gobierno Nacional, se prohíbe y restringe el uso de los dispositivos móviles, y que, los resultados de las Pruebas Pisa y las Pruebas Saber ratifican cada período el desempeño bajo de los estudiantes en la competencia comunicativa, la investigadora se formuló la siguiente pregunta central de investigación:

¿De qué manera la creación de textos narrativos mediados por aplicaciones informáticas contribuye al desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de quinto grado de educación básica?

Sin embargo, para responder al anterior cuestionamiento, fue necesario que la investigadora se planteara unas preguntas orientadoras que guiaran y reforzaran el análisis de los resultados con el fin de brindar una información objetiva y clara.

En primer lugar, se planteó analizar qué estrategias pone en práctica la Institución para desarrollar la habilidad de escritura, debido a que era necesario reconocer y comprender la manera en que los docentes desarrollan su labor, específicamente en lo que se refiere al fomento del proceso de escribir. Dentro de este contexto, Daniel Cassany, Martha Luna y Gloria Sanz manifiestan que “la lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, en una cadena de sonidos a emitir de forma inteligible y expresiva, en unas palabras cargadas de antónimos y sinónimos, en listas de palabras clasificables según determinados

criterios, la mayoría de veces morfológicos, y, en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación”<sup>105</sup>.

De acuerdo con lo anterior, el cuestionario que se desarrolló en la fase de diagnóstico con los estudiantes permitió a través de preguntas como, ¿qué dificultades tiene a la hora de escribir?, ¿en las clases generalmente se escribe sobre los temas que a usted le gustan? y, ¿qué tipo de materiales se utilizan en la clase de español para animar su escritura?, analizar y corroborar que las dificultades que mencionan los estudiantes al escribir radican en la falta de uso o uso incorrecto de normas ortográficas, normas morfológicas y sintácticas al escribir dictados o resúmenes no relacionados con temas del interés de los estudiantes.

De esta manera, al responder los estudiantes por las dificultades que tienen a la hora de escribir, se hallaron respuestas como:

*“porejemplo no escuchamos no ponemos a tención (sic)”, “mi dificultad es que algunas veces me queda mal (sic)”, “que habeces nos confundimos con las palabras y cometemos errores (sic)”, “porque abeces me atraso y porque abeces me mareo y pierdo la concentración (sic)”*

Aquí conviene detenerse un momento a fin de reconocer que, las respuestas de los estudiantes indicaron unas dificultades que más que referirse a su proceso individual con el desarrollo de la escritura, se refieren a las acciones de escuchar y transcribir un dictado, una lectura, un resumen u oraciones o párrafos expuestos en el tablero o proporcionados por el docente en un momento determinado.

Asimismo, se pudo denotar que la enseñanza de la lengua en el área de español no se estimula a través de la práctica libre oral y escrita. Los autores agregan al respecto que, “de este modo, los alumnos acaban identificando la lengua con el libro de texto o la gramática, con las reglas de ortografía que les llevan de cabeza y, en definitiva, con una asignatura escolar. Están muy lejos de darse cuenta y

---

<sup>105</sup> CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó. 1996. p. 14.

de entender que la lengua es la que utilizan cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender, etc.; que con la lengua pueden leer historias divertidas, inventar personajes o explicar chistes con gracia”<sup>106</sup>.

Para precisar, al interrogar a los estudiantes si en las clases generalmente se escribe sobre los temas que a ellos les gustan, se observaron respuestas como:

*“algunas veces por que jeneralmente son los temas que el docente elige (sic)”, “no siempre pero algunas beses si (sic)”, “abeses me gusta y abeses no porque se guelbe aburrido o abeses no (sic)”, “no es muy aburrido”, “si, no, abeces dictan al go que llama la atencion (sic)”, “no porque el profesor elige los temas para la clase”.*

A partir de las anteriores respuestas y de la respuesta unánime de los estudiantes al interrogarlos sobre el uso de materiales en las clases para animar su escritura, *“lápiz, lapicero, cuadernos, hojas, marcadores y tablero”*, se pudo advertir que, en efecto, en la Institución Educativa no se estaba fomentando la competencia comunicativa ni el uso de la lengua española desde un contexto práctico y libre, sino desde el hallazgo de errores gramaticales y ortográficos y el suministro teórico de sus reglas.

Luego, se planteó evidenciar cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes de quinto grado de educación básica con el desarrollo de la habilidad de escritura, para lo cual además de tener en cuenta los datos recolectados con la aplicación del cuestionario, el desarrollo de la prueba informal al escribir un cuento y una anécdota permitió corroborar que a los estudiantes se les dificultó producir textos con niveles de coherencia, cohesión, intención, diversidad textual y superestructura, es decir que, teniendo en cuenta la rejilla de evaluación de textos narrativos propuesta por el Profesor Mauricio Pérez Abril que enfatiza en el desarrollo de la competencia textual y la competencia pragmática del nivel A al D, los estudiantes en su mayoría se ubicaron en el nivel A, en donde sólo alcanzaron a evidenciar algunos elementos

---

<sup>106</sup> CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó. 1996. p. 15.

de las subcategorías de la competencia textual como: Demostrar un grado de concordancia entre el sujeto y el verbo del producto, organizar y segmentar oraciones con el uso de un espacio o de un signo de puntuación y llevar a cabo un tema.

No obstante, valga señalar que los resultados de los estudiantes son fácilmente comparables con los resultados bajos en pruebas nacionales e internacionales como las pruebas SABER y las pruebas PISA, así como con los planteamientos de problemas de las investigaciones internacionales, nacionales y locales que han servido como antecedentes para esta investigación, en donde se evidencia en los estudiantes una desmotivación y desapego por los procesos de escritura y, en sus producciones problemas de dislexia, de disociaciones, de uso excesivo de minúsculas y mayúsculas, de carencia de signos puntuación, de separación de palabras, oraciones y párrafos, de falta de coherencia y de cohesión, entre otros.

Por esta razón, surgió la pregunta orientadora: ¿Qué características tendrían los talleres de escritura desde el enfoque del aprendizaje significativo, mediados por recursos informáticos para la creación de textos narrativos?

Entonces, en concordancia con el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes de quinto grado y de las carencias halladas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Instituciones Educativas en el área de español, se comprende la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que apunten a una reforma educativa. Pero, al respecto María Carretero afirma que “este problema consiste en que la mayoría de las sociedades contemporáneas han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre aquello que los alumnos pueden y tienen interés por aprender y los planes presentados por la institución escolar”<sup>107</sup>.

De esta manera, en la indagación de las estrategias que fomentaran la habilidad de escritura a través del uso de aplicaciones informáticas se consideró fundamental que se privilegiaran los gustos e intereses de los estudiantes por

---

<sup>107</sup> CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. México: Editorial Progreso, 2005. p. 23.

aprender, así como sus conocimientos previos. Ciertamente, como manifiesta Carretero “en cualquier nivel educativo es importante tener en cuenta el conocimiento previo del alumno sobre aquello que vamos a enseñarle, ya que el nuevo se asentará sobre el anterior [...] uno de los autores más influyentes en la elaboración y divulgación de las ideas expuestas es Ausubel. Su aportación fundamental ha consistido en conceptualizar el aprendizaje como una actividad significativa para la persona que aprende. Ésta se encuentra directamente en contacto con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el poseído por el alumno”<sup>108</sup>.

Con todo y lo anterior, para dar respuesta al interrogante entonces se partió de las respuestas proporcionadas por los estudiantes en el desarrollo del cuestionario sobre cómo les gustaría que se utilizara el computador o la tablet para desarrollar su aprendizaje en las clases. En general, los estudiantes manifestaron su deseo de jugar, de escribir, dibujar y aprender con temas libres y divirtiéndose. Por lo cual, se reconoció la necesidad de tener en cuenta la estrategia de talleres de escritura basados en un modelo pedagógico cognitivo con un enfoque de aprendizaje significativo que privilegiara los saberes, intereses y necesidades de los estudiantes.

En este punto conviene aclarar que, se determinó como una estrategia pedagógica significativa para los estudiantes los talleres de escritura porque de acuerdo con Benigno Delmiro Coto “Los Talleres literarios o de escritura están muy avezados a lanzar sus propuestas de trabajo dirigidas a la consecución de escritos que reconstruyen el contexto situacional, crean personajes y simulan sus discursos, tonos y puntos de vista. Por eso, pueden servirnos como instrumento utilísimo para abrir el abanico de experiencias lingüísticas en ese teatro de la comunicación que es siempre un aula”<sup>109</sup>.

De este modo, los talleres se consideraron una alternativa didáctica para escribir en las aulas de clase puesto que se caracterizaron por y permitieron que, a partir

---

<sup>108</sup> CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. México: Editorial Progreso, 2005. p. 31.

<sup>109</sup> DELMIRO COTO, Benigno. La escritura creativa en las aulas en torno a los talleres literarios. Barcelona: Editorial Graó, 2002. p. 28.

de la intervención intencionada de un espacio o ambiente, los estudiantes pudieran acercarse a la literatura, jugar con las palabras, recrear emociones, vivencias y fantasías, contar y compartir sus productos con un grupo o colectivo y experimentar estilos, géneros y tipos de textos. De ahí que, el autor manifiesta que “si lo más aconsejable es proceder de lo más concreto a lo más abstracto, de lo simple o general a lo más complejo y detallado y de lo más cercano o familiar a lo más alejado y desconocido, la primera -y principal- conclusión al respecto es que las clases de literatura pueden articularse a partir de textos escritos por el alumnado. Este tipo de planteamientos supone una perspectiva bien distinta del modo habitual de enseñar contenidos literarios, y se corresponde a la perfección con los fines comunicativos tan deseables en la enseñanza del área”<sup>110</sup>.

En este sentido, se puede afirmar que la ejecución de los talleres tuvo un significado para los estudiantes en la medida en que, en primera instancia se tuvo en cuenta las respuestas de los estudiantes en la fase de diagnóstico sobre qué tipo de textos les gusta escribir y qué otros materiales consideran que se deben utilizar en la clase de español para promover su gusto por la escritura. En efecto, como se observa en el análisis del cuestionario el 78% de los estudiantes manifestaron su interés por la escritura de textos narrativos (cuentos, mitos, leyendas, fabulas, entre otros) y, el 61% consideraron que para fomentar su escritura se deben utilizar recursos tecnológicos como los computadores y las tablet.

Asimismo, al analizar los resultados de la ejecución de los talleres se percibe un notorio mejoramiento en el desarrollo de sus cuentos y anécdotas, logrando así que, los estudiantes pasaran del nivel A al nivel D. Asimismo, al valorar el modelo pedagógico y el enfoque de aprendizaje significativo con la escala de valoración empleada por la Institución educativa y, teniendo en cuenta la estructura de los talleres de investigación, la actitud y el dominio conceptual de los estudiantes se pudo corroborar que el impacto del diseño de las actividades en el desarrollo de

---

<sup>110</sup> DELMIRO COTO, Benigno. La escritura creativa en las aulas en torno a los talleres literarios. Barcelona: Editorial Graó, 2002. p. 21.

la escritura digital de los estudiantes fue positivo, ya que los estudiantes pasaron de ubicarse en niveles Bajos y Básicos a niveles Alto y Superior.

Por otra parte, como lo especifica Daniel Cassany “está claro que nuestro coeficiente de inteligencia no aumenta por comprarnos un Smartphone, ni aprendemos más o mejor por el hecho de pasar horas frente a una pantalla. El ordenador sólo ofrece las potencialidades (affordances en inglés) para acceder a más datos y comunicaciones más sofisticadas; lo que genera aprendizaje e inteligencia es la práctica cognitiva y social de ejecutar esas potencialidades en contextos reales y significativos, hasta el punto de poder apropiarnos de esas herramientas y de convertirlas en instrumentos básicos para nuestra vida”<sup>111</sup>.

De esta manera, para los estudiantes fue significativo que los textos narrativos escogidos por ellos mismos de acuerdo con sus intereses se relacionaran con la escritura a través del uso de los dispositivos móviles. Así, se percibe en las respuestas proporcionadas en la aplicación del grupo focal:

*I. ¿Qué significó para ustedes escribir con el uso de las tablet?*

*E6. Ha sido la mejor manera de escribir en mis años de clases. Una cosa tan difícil de repente se volvió fácil y divertido que a mano.*

*I. ¿Escribir a mano entonces no es interesante para ustedes?*

*E5. Sí lo es profe, lo que pasa es que con las tablet uno lo tiene todo ahí, las imágenes, el diccionario y uno como que se concentra más.*

*I. ¿Qué diferencias podrían decir que hay entre los textos que escribieron a mano y los textos que escribieron con el uso de las herramientas informáticas?*

*E8. A mano no sabíamos cómo planear un texto y con las tablet y los computadores si pudimos planear y leer bien los textos y revisarlos, escribir casi todos los días.*

---

<sup>111</sup> CASSANNY, Daniel. En\_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012. p. 40.

*E2. A mí a mano me parecía más difícil escribir porque a toda hora eran dictados y resúmenes, con los talleres, fue poder escribir sobre otras cosas, más creativas.*

Cabe señalar que, las anteriores respuestas evidencian que más allá de estar en contacto con una herramienta digital, para los estudiantes fue fundamental reconocer cómo a partir de la creación de textos propios pudieron comprender los contenidos teóricos y prácticos de la escritura de textos narrativos, mejorar su redacción y lectura, fortalecer su comunicación, fomentar su capacidad crítica y de investigación, trabajar en equipo y descubrir las potencialidades que pueden proporcionar las Tablet y los computadores a su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, conviene detallar un poco más sobre los textos producidos por los estudiantes y responder el último interrogante, ¿Qué características y cambios tienen los textos narrativos que producen los estudiantes con el uso de las aplicaciones informáticas?

Como hace referencia Daniel Cassany “respecto al proceso de composición, las distintas aplicaciones informáticas inciden de modo sustancial la tarea de escribir. Nadie duda hoy de que, con procesador de texto, verificador ortográfico y gramatical, revisor estilístico – legibilidad, grado de formalidad-, diccionario de sinónimos o asistente para la redacción y traducción de documentos preestablecidos, un autor consigue escritos mejores y más elaborados con menos esfuerzo y tiempo: la escritura analógica tiene un procesamiento más lento y muchos menos recursos y apoyos. Si bien el nuevo verificador equivale al cuaderno de ortografía, el libro de gramática y el diccionario a los CD en línea, o las teclas de copiar y pegar a las tijeras, el pegamento y la goma de borrar, el entorno digital integra todos estos recursos a la computadora, con el fin de que el autor pueda usarlos simultáneamente y de modo casi automático”<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> CASSANNY, Daniel. De lo analógico a lo digital El futuro de la enseñanza de la composición. Buenos Aires: Lectura y vida, 2000. p. 5.

En efecto, la recolección y análisis de los datos suministrados por la ejecución de los talleres de escritura evidencia que los textos narrativos producidos por los estudiantes con el uso de los dispositivos móviles se caracterizaron por:

1. Contar con una planeación o esquema para organizar de manera previa a la escritura, las ideas y el tema a desarrollar.
2. Elegir y describir a cabalidad uno o varios espacios y el tiempo de la narración.
3. Desarrollar personajes y narradores
4. Escoger un tema y darle continuidad a lo largo del texto.
5. Mantener una estructura en el texto acorde al tipo de texto narrativo.
6. Proporcionar trama a los textos a partir de la descripción de acciones o acontecimientos.
7. Incluir de manera adecuada diálogos de los personajes.
8. Mantener la coherencia local, lineal y global en el desarrollo de los textos.
9. Establecer relaciones de concordancia.
10. Organizar y dividir de manera adecuada las frases y párrafos
11. Utilizar conectores con función lógica
12. Evidenciar uso adecuado de signos de puntuación
13. Responder a una situación comunicativa y a una tipología textual.
14. Relacionar imágenes y sonidos sin interferir en la progresión de la escritura.

Finalmente, es necesario señalar que los datos obtenidos indican que la creación de textos narrativos mediados por aplicaciones informáticas puede contribuir al desarrollo de habilidades de escritura en los estudiantes cuando:

- a. Se parte de los intereses, experiencias y conocimientos previos del estudiante.
- b. Se promueve la construcción de aprendizajes significativos.
- c. Se fomenta el diálogo y las relaciones entre estudiante-estudiante y estudiante-docente.
- d. Se privilegia la autonomía en los estudiantes para realizar aprendizajes significativos por sí mismos.

- e. Se motiva la modificación de esquemas de conocimientos y la retroalimentación.
- f. Se estimula la participación, libertad de expresión, investigación, crítica y autocrítica.
- g. Se establecen relaciones entre los nuevos contenidos y los contenidos existentes.

## 6. CONCLUSIONES

El análisis y los resultados de los datos obtenidos en el desarrollo de esta investigación permitieron generar las siguientes conclusiones de acuerdo con los objetivos que se trazaron:

**Con respecto al objetivo general:**

***Determinar la manera como la creación de textos narrativos mediados por aplicaciones informáticas puede contribuir al desarrollo de la escritura.***

Se evidencia que el uso intencionado de los dispositivos móviles y la escritura libre de textos narrativos, como el cuento y la anécdota, promueve el desarrollo y mejoramiento de la habilidad escritora en los estudiantes si en los procesos educativos se crean entornos de aprendizaje significativo que tengan en cuenta:

1. Ejecución de actividades que partan de la exploración de saberes previos de los estudiantes;
2. Fomento de la motivación en los estudiantes a partir de sus gustos o preferencias;
3. Promoción de la participación y socialización entre los estudiantes en las construcciones conceptuales;
4. Práctica y evaluación continua de los productos;
5. Realización de actividades que fomenten el trabajo en equipo entre los estudiantes y la orientación y mediación del docente.

**De acuerdo con los objetivos específicos:**

***Reconocer las estrategias que la Institución pone en práctica para desarrollar la habilidad de escritura.***

Se confirmó que una de las principales dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la Institución educativa es la rutinaria metodología utilizada de transcripción de dictados, realización de resúmenes y desarrollo de guías donde no se evidencia el fomento de una escritura creativa en los estudiantes ni el uso de materiales diferentes a la hoja de cuaderno y el lapicero. De esta forma, desde la ejecución de la fase de diagnóstico, se pudo analizar que, de los 31 estudiantes, 42% manifestaron que en ocasiones se escribía en las clases sobre los temas que les interesaban, 23% indicaron que

no se tenían en cuenta sus gustos, 2% respondieron que se tenían en cuenta sus gustos, pero, en otras materias, y 29% expresaron que si se tenían en cuenta temas de su agrado.

De acuerdo con lo anterior, se consideró fundamental aplicar como estrategia pedagógica para desarrollar la escritura en los estudiantes, la ejecución de talleres con la mediación de dispositivos móviles. En efecto, la investigación apuntó además a fortalecer el ambiente de aprendizaje, estimular y orientar de una mejor manera los procesos educativos, posibilitar un aprendizaje significativo basado en los conocimientos previos de los estudiantes, así como en sus gustos e intereses, y fomentar el trabajo cooperativo y la comunicación asertiva entre los estudiantes.

***Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de quinto grado de educación básica con el desarrollo de la habilidad de escritura.***

Para lo cual, con la aplicación de las técnicas e instrumentos se demostró que a los estudiantes en el desarrollo de su escritura se les dificulta: hallar un pretexto para estimular la acción de escribir, planear y organizar la escritura de un texto, desarrollar y darle continuidad a una temática, usar un lenguaje formal al escribir, tener en cuenta normas gramaticales y ortográficas, usar conectores y signos de puntuación, segmentar oraciones y construir párrafos.

Asimismo, en el desarrollo del diagnóstico se pudo evidenciar que 48% de los 31 estudiantes reconocieron que se les dificultaba al escribir la ortografía y la sintaxis, 26% manifestaron que se les dificultaba escribir por cansancio o falta de atención, 13% respondieron que por el uso de materiales solicitados y 13% indicaron no tener ninguna dificultad. No obstante, en la fase de acción se pudo notar que los estudiantes manifestaron sus limitaciones con la comprensión teórica de los textos narrativos, así como con los contenidos de la competencia textual y pragmática, y con el desarrollo de los talleres, se pudo corroborar que sus dificultades se fueron aclarando y se presentó efectivamente un mejoramiento en su escritura.

***Caracterizar cómo los talleres de escritura desde el enfoque del aprendizaje significativo, mediados por recursos informáticos posibilitan la creación de textos narrativos.***

En efecto, el desarrollo de toda acción pedagógica a través del modelo pedagógico cognitivo y del enfoque aprendizaje significativo permite que el estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje y tenga un papel más activo y participativo. Desde el hacer y la construcción de textos narrativos con el uso de aplicaciones informáticas relacionados con los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes, se evidenció un desarrollo de su habilidad de escritura y de lectura. Así, mientras en la fase diagnóstica se halló que, en la redacción de cuentos y anécdotas de los 31 estudiantes, el 87% alcanzó el nivel A en la escritura de cuentos y el 32% logró ubicarse en el mismo nivel en la escritura de anécdotas, con el desarrollo de los talleres y de los procesos de lectura, escritura, relectura y reescritura, el 93% superó el nivel D con la redacción de cuentos y el 100% logró el mismo nivel con la redacción de anécdotas.

La motivación, entendida como la voluntad o impulso que lleva a un sujeto a realizar una acción, se transformó en la palabra clave para relacionar el deseo de los estudiantes por evocar sus experiencias personales, historias de vida, sueños, emociones o problemas con su gusto e interés por el uso de materiales novedosos acordes a su contexto real. De esta forma, para los estudiantes fortalecer y mejorar su habilidad de escritura a través de la estrategia de talleres se convirtió en un aprendizaje significativo, en la medida en que las acciones desarrolladas tuvieron una conexión con sus gustos e intereses para escribir, leer, participar o comunicar y, se crearon vínculos continuos entre los nuevos conceptos o contenidos y sus conocimientos previos que permitieron la reconstrucción de los saberes.

***Determinar las características y cambios de los textos narrativos que producen los estudiantes con el uso de las aplicaciones informáticas.***

Se pudo reconocer avances significativos en los textos construidos por los estudiantes con el uso de aplicaciones como Storybird, Story Jumper y Photopeach. Los textos narrativos presentaron las siguientes características: Coherencia local y global, desarrollo adecuado de un tema, organización de oraciones y párrafos, estructura acorde con el tipo de texto, presencia de elementos fundamentales de un texto narrativo (personajes, narrador, lugares, tiempo, cohesión lógica en el desarrollo de los escritos, uso pertinente del lenguaje y de normas gramaticales y ortográficas.

Por otra parte, el uso de los dispositivos móviles y las aplicaciones informáticas permitió observar un aumento en la capacidad de concentración de los participantes, así como en su permanencia a la hora de planear y redactar un texto, expresar sus ideas con mayor fluidez de manera verbal y escrita, trabajar en equipo, tener autonomía y criterio para leer, releer, evaluar y reescribir textos propios y realizados por otros compañeros, y profundizar en el deseo de compartir con los demás y dejar plasmadas sus experiencias e historias de vida a través de la escritura digital y de la creación de textos narrativos.

## 7. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos con la implementación de esta investigación se realizan las siguientes recomendaciones:

Es necesario que las Instituciones Educativas brinden estrategias pedagógicas acordes a los intereses, necesidades y contextos de los estudiantes, con el fin de que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean significativos y los participantes se muestren más motivados y activos, así como responsables de su desarrollo.

De acuerdo con lo anterior, se recomienda que en los planes de estudio del área de Lengua Castellana y de las demás áreas se fomenten las competencias comunicativas y el uso adecuado del lenguaje a través de estrategias como proyectos o talleres de expresión oral y escrita que además de favorecer el trabajo y la construcción en colectivo, la creatividad, la reflexión, la participación y retroalimentación, profundicen en la necesidad de partir de los saberes previos e intereses de los estudiantes desde la planeación de las actividades y, en el uso de materiales innovadores que sirvan de apoyo para los Docentes y que sean atractivos y estimulen el aprendizaje en los estudiantes.

Asimismo, se precisa la urgencia de contar en las Instituciones Educativas que han sido dotadas de tabletas por el Gobierno con un apoyo técnico continuo que brinde a los Docentes capacitaciones y herramientas claras sobre el uso de los dispositivos móviles y aplicaciones digitales que permitan que los Docentes y estudiantes utilicen estas herramientas en cualquier área de estudio sin ningún temor o desconocimiento, que se dinamicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se fomente la creación y práctica de estrategias metodológicas transformadoras y que se fortalezca la calidad educativa.

Además, se sugiere que el tópico y resultados de esta investigación sirvan como objeto de estudio para los docentes y para las instituciones educativas en general del país, con el fin de que, desde la reflexión y la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se puedan mejorar las prácticas

educativas, construir nuevos conocimientos, estimular virtudes como: la creatividad, autonomía, crítica y trabajo en equipo.

En cuanto al uso de las herramientas TIC es necesario precisar en la necesidad de incrementar su empleo en las aulas de clase desde grados inferiores al 5º con un sentido pedagógico, es decir, no es posible que se considere de ninguna manera que una estrategia pedagógica innovadora radica sólo en el manejo de un aparato tecnológico. De esta manera, es imprescindible que los docentes evalúen sus prácticas de enseñanza y, con el apoyo de estudiantes y padres de familia transformen sus clases magistrales y teóricas desde la intervención de materiales novedosos y de modelos pedagógicos que enfatizan en la participación y la construcción de los estudiantes.

## **8. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta los propósitos y los resultados alcanzados con el desarrollo del presente proyecto de investigación, así como la necesidad de contribuir en la producción académica nacional y local que existe hoy en nuestro país sobre el uso educativo y pedagógico de recursos innovadores como los dispositivos móviles (Tablets), a continuación se presentan algunas líneas de investigación que pueden ser objeto de interés en la ampliación del conocimiento sobre este campo y en la transformación de una política educativa incluyente e integral con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación:

1. Uso de dispositivos móviles en educación inicial.
2. Formación de profesores en el uso de dispositivo móviles.
3. Proyecto transversal: Profesores, padres de familia y estudiantes reestructuran el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a través del uso de los dispositivos móviles.
4. Uso de dispositivos móviles en procesos de etnoeducación.
5. Alfabetización para adultos con el uso de tablets
6. Impacto del uso de las tablets en las aulas de clase.
7. Impacto del programa “Tablets para Educar” en los Colegios oficiales de Colombia.
8. Desarrollo de competencias comunicativas a través del uso de dispositivos móviles.
9. Uso de las tablets en niños con necesidades educativas especiales (NEE).
10. Inclusión de los dispositivos móviles en las diferentes áreas de enseñanza y aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? (13-32). En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino Y A. Vasquez (Coords). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. 2012. p. 13-32.

AGUDELO SÁNCHEZ, Paula; GONZÁLEZ, Yeny. Et al. Metodología para implementar el uso de tabletas digitales para el conocimiento y la elaboración de historietas en la clase de español del grado tercero de primaria del Colegio Byron Gaviria. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, 2013.

ANDERSON IMBERT, Enrique. Teoría y técnica del cuento. Barcelona: Editorial Ariel. 1992.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, 1989.

BAL, MIEKE. Teoría de la narrativa (una introducción a la narratología). Madrid: Editorial Cátedra, 1990.

BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill interamericana, 2002.

BARTHES, Roland. El grado cero de la escritura. Buenos Aires: Siglo XXI. 2003.

\_\_\_\_\_. El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura. Barcelona: Editorial Paidós. 1987.

BENVENISTE, Emile. Problemas de lingüística general. México: Siglo XXI, 1966.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel. La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: Editorial La Muralla S.A. 2001.

BRICEÑO, Milagros y FONSECA, María Cecilia. Diseño de un libro digital multimedia que facilite el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado. Venezuela: Anales de la Universidad Metropolitana, ISSN-e 1856-9811, Vol. 8, N.º. 1, 2008.

BRIONES, Guillermo. Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México: Editorial Trillas, 2003.

CABERO, Julio. Tecnología Educativa. Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

CANTILLO VALERO, Carmen; ROURA REDONDE, Margarita y SÁNCHEZ PALACÍN, Ana. Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. En: La Educ@ción Digital Magazine [online], junio, 2012. N° 147. Disponible en: [http://educoas.org/portal/la\\_educacion\\_digital/147/pdf/ART\\_UNNED\\_EN.pdf](http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf).

CAÑELLES, Isabel. La construcción del personaje literario: Un camino de ida y vuelta. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja, 1999.

CARDENAS PÁEZ, Alfonso. Elementos para una pedagogía de la literatura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

CARRETERO, Mario. Introducción a la psicología cognitiva. Buenos Aires: Editorial Aique, 1997.

\_\_\_\_\_. Constructivismo y educación. México: Editorial Progreso, 2005.

CASSANNY, Daniel. En\_línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Editorial Anagrama, 2012.

\_\_\_\_\_. La cocina de la escritura. Barcelona. Editorial Anagrama, 1995.

\_\_\_\_\_. Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. En: Revista Lectura y vida [online], 2012. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf).

\_\_\_\_\_. De lo analógico a lo digital El futuro de la enseñanza de la composición. Buenos Aires: Lectura y vida, 2000.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória. Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó. 1996.

CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel y GALLEGO ARRUFAT, María Jesús. Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento. Madrid: Editorial Pirámide (Grupo Anaya S.A.), 2011.

CIENFUEGOS SILVERA, Ana Guadalupe. Desarrollo de procesos cognitivos. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2012.

CLARO, M. Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. CEPAL. 2010. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/7/40947/dp-impacto-tics-aprendizaje.pdf>

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa. Et al. El constructivismo en el aula. Barcelona: Editorial Graó. 1996.

CONTURSI, María Eugenia y FERRO, Fabiola. La narración Usos y Teorías. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.

CORTÉS CORTÉS, Nolberto. Diseñar una estrategia de enseñanza - aprendizaje haciendo uso de herramientas tecnológicas para mejorar el nivel de comprensión lectora y fortalecer las competencias comunicativas, en los estudiantes de grado tercero de la I.E. Jorge Eliécer Gaitán, sede San Antonio del Municipio de Maripí Boyacá desde la implementación de la aplicación

Cuadernia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. UNAD. de la Sabana. Especialización en Educación Superior a Distancia. Chiquinquirá, 2016.

CUBERO, Rosario. Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2005.

DELMIRO COTO, Benigno. La escritura creativa en las aulas en torno a los talleres literarios. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2002.

DENZIN, Norman K; LINCOLN. Yvonna S. El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa. 2012.

DOYLE, Mary Anne; IRWIN, Judith. Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. Buenos Aires: Editorial Aique, 1992.

FERNÁNDEZ ROZAS, Gloria. Escribir y reescribir: Un manual para la corrección de los textos narrativos. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja, 2008.

FORSTER, Edwar Morgan. Aspectos de la novela. Madrid: Editorial Debate, 1983.

GARASSINI, María Elena. "Evaluación de recursos electrónicos como herramientas de apoyo para la enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar y básica". 2010. Universidad Metropolitana (Caracas-Venezuela). Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/2167>. Área 6: Criterios, sistemas de evaluación y certificaciones de calidad.

GENETTE, Gerard. Figures, III. Paris: Seuil, 1972.

GÉRTRUDIX BARRIO, Felipe; BALLESTEROS ÁVILA, Verónica. "El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niños y niñas en educación infantil. un estudio de caso de investigación-acción". En: Edutec – e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 2014. Número 49. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/60>.

GONZÁLEZ LÓPEZ, Ana Ruby. Transformaciones en la producción de textos en niños de 2° de básica primaria a través de la integración de las TIC. Universidad de la Sabana. Maestría en Informática Educativa. Bogotá, 2011.

GONZÁLVEZ, VALLÉS, Juan Enrique. La Web 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES. Madrid: Editorial Visión Libros. 2011.

HAMUI SUTTON, Alicia; VARELA RUÍZ, Margarita. La Técnica de Grupos Focales. México D.F: Elsevier México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

HENAO, Octavio., RAMÍREZ, Doris. Una propuesta didáctica para el área de lenguaje con un enfoque constructivista, y apoyada en un solo computador, un videoprojector, y recursos de Internet disponibles en el aula. En J. Sánchez

(Ed.): Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, Volumen 1, pp 676-681, Santiago de Chile. 2010.

HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio. El arte de escribir. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, 2005.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. En: Forma y Función N.º 9. Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, 1996.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA ICFES. Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Disponible en: <http://www2.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA ICFES. Pruebas Saber 5º grado 2009. Resultados Nacionales. Disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jspx>.

ISER, Wolfgang. El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Editorial Taurus, 1976.

JIMÉNEZ GONZÁLEZ, Juan; MUÑETÓN AYALA, Mercedes Amparo. Dificultades de aprendizaje de la escritura: Aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

JURADO VALENCIA, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia.

KOHAN, Silvia Adela. Escribir sobre uno mismo. Barcelona: Editorial Alba. 2000.

LEJEUNE, P., El pacto autobiográfico y otros estudios, Madrid, Megazul – Endimión, 1994

LORENZO, Manuel. Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1998.

MACKERNAN, James. Investigación – acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Editorial Morata, 1999. p. 24.

MAGANTO MATEO, Carmen. La Autobiografía. En: Técnicas de autoinforme en evaluación psicológica: la entrevista clínica / coord. por Carmelo Ibáñez Aguirre, 2010, ISBN 978-84-9860-378-1, págs. 115-140. p. 115.

MALOOFF DÍAZ, Ana Gabriela. La escritura de la mano de las nuevas tecnologías. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014.

MARTÍN GAITE, Carmen. El cuento de nunca acabar. Citado por CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona. Editorial Anagrama, 1995.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-MEN. Ser competente en tecnología. Una necesidad para el desarrollo. Orientaciones generales para la educación en tecnología. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-160915\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-160915_archivo_pdf.pdf). 2008.

MONTERROSO, Augusto. Viaje al centro de la fábula. Barcelona: Muchnik Editores, 1990.

NECUZZI, Constanza. Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Buenos Aires: UNICEF, 2013. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado\\_arte\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf).

NEUMANN, Bernd. La identidad personal: autonomía y sumisión. Buenos Aires: Editorial Sur, 1973.

PACHECO, Carlos. BARRERA LINARES, Luís. Et al. Del cuento y sus alrededores Aproximaciones a una teoría del cuento. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1997.

PEDROZA CORTÉS, Gilma; ROMERO ORJUELA, Fabio y ROJAS CLAVIJO, Mirna Alexandra. Leo y escribo navegando: Una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos. En: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá. Libro ISBN: 978-958-8066-67-7. Colección: Investigación e Innovación. Bogotá: Primera edición, 2009.

PERLO, Claudia L y SAGASTIZABAL, María. La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires: Editorial Stella, 2006.

PÉREZ ABRIL, Mauricio. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de la producción de textos. En: Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI, taller sobre evaluación de competencias básicas. Bogotá: Unibloss. 1999.

POZUELO YVANCOS, José María. De la autobiografía. Teoría y estilos. Barcelona: Editorial Crítica. 2006.

PROPP, Vladimir. Morfología del cuento. Madrid: Fundamentos, 1977.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española (22.a ed.). 2001. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>.

REIG, Dolors y VÍLCHEZ, Luís F. Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Madrid: fundación telefónica, 2003. Disponible

en:

[http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte\\_cultura/publicaciones/detalle/182](http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/182).

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo; PUERTAS, Miryam; VALENCIA, Amparo, et al. Investigación-acción pedagógica. Medellín: Corporación educación solidaria, 2011.

REVUELTA DOMÍNGUEZ, Francisco Ignacio y PÉREZ SÁNCHEZ, Lourdes. Interactividad en los entornos de formación on-line. Barcelona: Editorial UOC, 2009.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos A. Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES. 2002.

SARLO, Beatriz. Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

SCARANO, Laura. Palabras en el cuerpo. Literatura y experiencia. Buenos Aires: Editorial Biblos. 2007.

SEVILLANO GARCÍA, Luisa; VÁZQUEZ CANO, Esteban. Análisis de la funcionalidad didáctica de las tabletas digitales en el espacio europeo de educación superior RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 11, núm. 3, julio-, Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, España. 2014, P. 67-81.

SHULER, Carly; WINTERS, Niall y WEST, Mark. El futuro del aprendizaje móvil. En: El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas. [online]. París: UNESCO, 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf>.

TAYLOR, S y BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica, 1992.

UNESCO. Directrices para las políticas de aprendizaje móvil. UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. [online]. París: UNESCO, 2013. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>.

VALLES CALATRAVA, José R. Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática. Madrid: Iberoamericana, 2008.

WEST, Mark. Situación de la crisis docente mundial. En: Aprendizaje móvil para docentes. temas globales. [online]. París: UNESCO, 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216452s.pdf>.



ZUTA ACUÑA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2014.

## ANEXO

### Anexo 1. Rejilla de evaluación de textos – Grados tercero y quinto propuesta por Mauricio Pérez Abril

REJILLA DE EVALUACION DE LA PRODUCCION ESCRITA Grados 3o. y 5o.							3º: 8 años 5º: 10 años
Competencia							
Textual: Se refiere a la posibilidad de producir textos que responden a niveles de coherencia y cohesión. Se entiende por coherencia la cualidad que tiene un texto de constituir una unidad global de significado. Es decir, la coherencia está referida a la estructura global de los significados y a la forma como éstos se organizan según un plan y alrededor de una finalidad. La cohesión, en cambio, tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (conectores, adverbios, signos de puntuación...) a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones, y que reflejan la coherencia global del texto.							
Pragmática: Se refiere a la competencia para posicionarse en una situación de comunicación, respondiendo a una intención y seleccionando un tipo de texto de acuerdo con dicha situación.							
Categorías	Coherencia local Coherencia lineal Coherencia global y cohesión					Intención Diversidad textual y Superestructura	
Subcategorías	1 Concordancia	2 Segmentación	3 Progresión Temática	4 Conectores con función	5 Signos de puntuación con función	6 Pertinencia	7 Tipo textual
Condiciones	Producir al menos una oración y establecer concordancia entre sujeto verbo al interior de la misma.	Segmentar oraciones mediante algún recurso explícito: un espacio, el cambio de renglón, una muletilla, un guión, un signo de puntuación.	Producir más de una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto.	Establecer relación explícita entre las oraciones o proposiciones a través del uso de algún conector o frase conectiva.	Evidenciar relaciones entre oraciones o proposiciones mediante el uso de signos de puntuación con función lógica clara.	Responder a los requerimientos pragmáticos de la situación de comunicación: describir, narrar, argumentar, etcétera, y reconocer al interlocutor.	Seleccionar y controlar un tipo de texto en sus componentes globales. Texto narrativo, noticia, texto expositivo, etcétera.
Niveles	A			B		C	D

## Anexo 2. Formato de cuestionario

<b>Universidad Industrial de Santander</b> <b>Facultad de Ciencias Humanas</b> <b>Escuela de Educación</b> <b>Maestría en Pedagogía</b>	 
<b>Cuestionario</b>	

Fecha: \_\_\_\_\_

Estimado(a) estudiante en este cuestionario encontrará una serie de preguntas sobre su proceso de escritura y el uso que usted le da a las nuevas tecnologías (TIC). Por esta razón, agradezco que responda con sinceridad todas las preguntas.

Cabe aclarar que el cuestionario es anónimo y las respuestas consignadas serán confidenciales.

1. ¿Le gusta escribir?

---

---

---

---

2. ¿Qué tipo de textos le gusta escribir?

---

---

---

---

3. ¿Sobre qué tema le gusta escribir?

---

---

---

4. ¿Qué dificultades tiene a la hora de escribir?

---

---

---

---

---

5. ¿En las clases generalmente se escribe sobre los temas que a usted le gustan?

---

---

---

---

---

6. ¿Qué tipo de materiales se utilizan en la clase de español para animar su escritura?

---

---

---

---

---

7. ¿Qué otros materiales considera que se deben utilizar en la clase de español para promover su gusto por la escritura?

---

---

---

---

---

---

8. ¿Con qué frecuencia utiliza el computador o la Tablet?

---

---

---

---

---

9. ¿Qué programas del computador o de la Tablet utiliza para escribir?

---

---

10. ¿Con qué frecuencia los profesores utilizan el computador o la Tablet en las clases?

---

---

---

---

11. ¿Para qué utilizan los profesores el computador o la Tablet en las clases?

---

---

---

---

12. ¿Cómo le gustaría que se utilizara el computador o la Tablet para desarrollar su aprendizaje en las clases?

---

---



---

---

***Gracias por su colaboración***

### Anexo 3. Cuestionario diligenciado



<b>Universidad Industrial de Santander</b> <b>Facultad de Ciencias Humanas</b> <b>Escuela de Educación</b> <b>Maestría en Pedagogía</b>	 
<b>Cuestionario</b>	

Fecha: 13-08-2015

Estimado(a) estudiante en este cuestionario encontrará una serie de preguntas sobre su proceso de escritura y el uso que usted le da a las nuevas tecnologías (TIC). Por esta razón, agradezco que responda con sinceridad todas las preguntas.

Cabe aclarar que el cuestionario es anónimo y las respuestas consignadas serán confidenciales.

1. ¿Le gusta escribir?

depende si nos están explicando  
algo no si nos están  
dictando si

2. ¿Qué tipo de textos le gusta escribir?

cualquier clase de texto pero  
mas aquellos interesantes y  
mucho los poemas

3. ¿Sobre qué tema le gusta escribir?

sobre aquellos que mejoran mi  
desarrollo y sobre historia

4. ¿Qué dificultades tiene a la hora de escribir?

pues que con lapiz no estoy  
acostumbrado a escribir

5. ¿En las clases generalmente se escribe sobre los temas que a usted le gustan?

si porque mejoran mi desarrollo  
como persona

6. ¿Qué tipo de materiales se utilizan en la clase de español para animar su escritura?

ninguno todavía, a veces un  
video si nos portamos bien

7. ¿Qué otros materiales considera que se deben utilizar en la clase de español para promover su gusto por la escritura?

seria chibre que utilizaríamos  
tablets o tecnología para  
hacer la escritura fácil

8. ¿Con qué frecuencia utiliza el computador o la Tablet?

en la casa diariamente pero  
en la escuela no los hemos  
utilizado

9. ¿Qué programas del computador o de la Tablet utiliza para escribir?

en aplicaciones de play store  
hay varias aplicaciones que me  
gustan por que abren mi amor a la  
lectura y escritura como *como quiz*  
ojo

10. ¿Con qué frecuencia los profesores utilizan el computador o la Tablet en las clases?

diario el profe nos dicta del  
computador

11. ¿Para qué utilizan los profesores el computador o la Tablet en las clases?

para dictar nos clase

12. ¿Cómo le gustaría que se utilizara el computador o la Tablet para desarrollar su aprendizaje en las clases?

me gustaria que utilizaramos las  
tablets para leer y escribir  
para hacer interesantes las clases

Gracias por su colaboración







## Anexo 5. Prueba informal diligenciada

3

Universidad Industrial de Santander  
Facultad de Ciencias Humanas  
Escuela de Educación  
Maestría en Pedagogía



Prueba informal

Fecha: 14/08/2015

Estimado(a) estudiante responda la siguiente prueba a partir de sus conocimientos sobre el tema. Agradezco que responda todas las preguntas con sinceridad.

Cabe aclarar que la prueba es anónima y las respuestas consignadas serán confidenciales.

1. Escriba un cuento teniendo en cuenta las siguientes imágenes.



HABIA UNA VEZ UNOS NIÑOS  
estaban jugando cuando llegó la mamá  
y les dijo niños detárense lla a la casa  
y después comenzaron a comer y cuando  
terminaron de comer el niño y la niña  
se fueron a decirle a la mamá que si  
lo deya ver televisión y la mamá  
respondio si pero deben alistarse  
para el colegio los niños dijeron  
esta bien y se pusieron a ver televisión  
y una hora después comenzaron a  
alistarse cuando estaban listos la mamá  
preparaba el almuerzo y los niños estaban  
poniéndose los zapatos cuando la mamá

les dijo benigan a almorzar niños  
cuando los niños tuvieron se sentaron  
esperando a la mamá que les trajieran el  
almuerzo a la mesa cuando la mamá les trajo  
comensaron a comer y cuando terminaron  
comer se cargaron la maleta y se fueron  
al colegio cuando caminaban al colegio  
se encontraron con unos amigos caminaron  
hablando sobre las cosas de la casa  
como los video juegos o las películas  
que dan en el televisión cuando llegaron al  
colegio y se sentaron a suscribir  
la maestra llevo sacaron el cuaderno  
de matemáticas maestras que escribían  
un niño le estaba escuchando la maleta  
cuando la profesora le vio y le dijo  
ben al escritorio cuando llega el niño al  
escritorio le dijo una mentira a la profesora  
diciéndole es que se me cayó el lápiz  
en la maleta pero la profesora lo vio todo  
preocupado así que lo mando a retener  
con el otro muchacho para solucionar  
este problema con este niño por que  
este comportamiento y el niño confeso todo  
así que llamaron a la mamá y  
solucionaron el problema y el niño  
llego normal a la clase a sus susdeberos  
y todos los niños lo miraban raro pero  
el niño comenzaba a jugarlos para  
no tener problemas con los otros  
niños del salón y todo se soluciona.

2. Escriba una anécdota sobre algo que haya sucedido en el barrio donde vive.

cuando estábamos en el bosque  
del barrio y vimos unos amacos  
debajo de la casa del árbol ese día  
comenzamos a enrollarnos rápidamente  
en la amaca y luego nos saltamos  
y empezamos a girar y ese mismo día  
se tajo una cuerda de la amaca y  
salimos rodando hacia abajo



## Anexo 6. Diario de campo N° 1

<b>Fecha</b>	09 de septiembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

### OBSERVACIÓN

Siendo las 7:30AM, saludo a los estudiantes de quinto grado y al Docente de grupo en su salón. Antes de dirigirnos a la sala de informática, el docente da las instrucciones del comportamiento que deben tener los estudiantes en la sala y con el cuidado de los equipos, sin embargo, los estudiantes se muestran motivados por la salida del salón y no prestan mayor atención.

Situados en la sala, inicia el taller con el objetivo de conocer un poco a los estudiantes a través de las preguntas ¿Cuál es su nombre? Y ¿Qué expectativa tiene con el desarrollo de los talleres de escritura? Entre las respuestas se destacan “me gusta mucho que vayamos a usar las tablet y los computadores”, “aprender con usted de forma divertida” y “salir del salón”.

La Tallerista menciona el objetivo de promover la escritura de textos narrativos y que, para ello, como en las clases de español es necesario definir reglas claras que permitan el desarrollo de los talleres en los espacios y con el uso de los materiales de la Institución Educativa. De esta manera, los mismos estudiantes proponen reglas como “Usar con cuidado las herramientas digitales”, “seguir las indicaciones de la profesora”, “participar en las clases y comportarnos bien”, “aprender todo lo que podamos”.

Ahora, con el interés de reconocer sus saberes previos sobre los dispositivos móviles, indago sobre ¿Qué saben sobre las tablet? ¿Qué cuidados requieren? ¿Qué actividades consideran que se pueden desarrollar con las Tablet? ¿Cómo se encienden? Una estudiante manifiesta que “se debe limpiar y que no se puede caer”, otro dice “y hay que mantenerla con buena carga o se apaga y se pierde la información”, otro comenta “tiene un botón encima”, una estudiante interviene, “o lo tienen al lado como los celulares. Mire profe”. Manifiestan que “se puede jugar”, “se puede chatear”, “se puede estar en Internet” “sirven para ver videos y escuchar música”. La observadora añade, que esas y otras actividades se pueden desarrollar con las tablet y que los videos que se proyectarán les permitirán evidenciar aspectos sobre su uso. Enlaces: <https://www.youtube.com/watch?v=uc8fVeL3M2Q>  
<https://www.youtube.com/watch?v=RkmgCxZ4pq4>

En la actitud de los estudiantes y en sus respuestas se puede observar que, hace rato no ingresan a la sala de informática, que algunos no han estado en contacto con una tablet y que los que las han usado, no dan muestras de utilizarlas para fines académicos.

Luego de ver los videos, la observadora abre un espacio de socialización en donde los estudiantes afirman que para cuidar los dispositivos “no debe haber comida cerca y que sólo se deben utilizar los dedos para usarla”, “no hay que quitarle su protector”

y con respecto a las actividades que más les interesaron respondieron “Profe eso de que a nuestros padres no les gusta que estemos en internet, es verdad, pero así podemos aprender, yo quiero aprender así, jugando”, “es que aprender así, es más fácil y divertido”, “podemos hacer tareas y trabajos”, “estudiar así, sí me gusta profe”.

Ahora la tallerista indica que en parejas se realizará una exploración de los dispositivos, teniendo en cuenta las indicaciones. De esta manera, procede a entregar las tablet. Luego, señala el momento de encenderlas, una estudiante comenta “si ve que ésta se enciende al lado” observando a su compañero, la tallerista agrega que como pudieron ver, las tablet pequeñas tienen el botón de encendido en la parte superior, mientras que las tablet más grandes, lo tienen al lado izquierdo. A continuación, la observadora indica que cada pareja deberá activar la conexión Wi-Fi en su tablet y que, para ello, como se vio en el video deberán buscar el icono de ajustes, buscar la red del Colegio y escribir su contraseña, la cual se muestra en el tablero.

En este punto, una estudiante manifiesta “¿Profe, ya hay Internet?”. Yo, asiento y percibo en los estudiantes un doble asombro. Por un lado, su primer contacto con estos dispositivos en la Institución Educativa y, por otra parte, el hecho de trabajar en la sala de informática con Internet.

Culminado este proceso, los estudiantes en coro afirman “ya profe, qué sigue”. Entonces, abren el buscador de Google y escriben la palabra Edmodo e ingresan al enlace: <https://www.edmodo.com/?language=es>. Cabe resaltar que, la tallerista informa que en el transcurso de los talleres se utilizará constantemente esta plataforma educativa para compartir y publicar los trabajos realizados y que es importante que al crear los usuarios recuerden muy bien su contraseña.

De esta manera, los estudiantes empiezan el registro en la plataforma como estudiantes y escriben su contraseña en un cuaderno, para no olvidarla, una estudiante comenta “profe es como Facebook, que chévere”. Finalmente, se les comunica que luego de crear el usuario y de hacer parte del grupo Escritura con Tablets, podrán explorar la página, cambiando su foto de perfil, escribiendo un mensaje o compartiendo una fotografía.

A algunos estudiantes se les dificulta la manipulación de la tablet, pero a todos en medio de su alegría, les parece raro que se les permita explorar libremente el dispositivo móvil, preguntan en repetidas ocasiones ¿Profe, si nos podemos tomar fotos y hacer un video?, “podemos buscar una imagen en internet” y se sonríen al ver que, la respuesta es afirmativa.

Cinco minutos antes de finalizar el taller, la observadora solicita a los estudiantes que cierren las aplicaciones exploradas y que apaguen de forma segura los dispositivos móviles. Se despide y agradece la participación de los estudiantes. De esta forma, uno a uno, los estudiantes entregan las tablet y se dirigen al salón de clases donde los espera el Profesor.

## Anexo 7. Diario de campo N° 2

<b>Fecha</b>	11 de septiembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

### OBSERVACIÓN

Siendo las 7:30AM, se inicia el segundo taller de escritura con el fin de identificar saberes e intereses de los estudiantes hacía los textos narrativos. De esta manera, luego de un saludo más cálido, me dirijo con los estudiantes a la sala de informática. Me causa un poco de sorpresa notar que el profesor de español no se muestra interesado en participar de las actividades, me comenta, mientras me alcanza un formato de listado de asistencia de los estudiantes, que aprovechará el tiempo para adelantar unos trabajos y que si lo requiero para un caso de mal comportamiento lo llame con algún estudiante.

Estando en la sala de informática, los estudiantes se ubican en mesa redonda y comienzan a escuchar el cuento "El gigante egoísta" del escritor Oscar Wilde (<https://www.youtube.com/watch?v=f3RhwmQZcZo>) con los ojos cerrados como se los indica la tallerista.

Con el ejercicio, al principio les causa risa a los estudiantes cerrar los ojos, pero con el tiempo, al escuchar sólo la voz de la narradora, se evidencia atención en ellos. Al finalizar les indago si les agradó el ejercicio y el texto. Los estudiantes afirman que les gustó, uno añade "profe yo ya había visto ese cuento, pero así me gustó mucho porque pude imaginarme cómo era el gigante y los niños".

Teniendo en cuenta lo anterior, socializamos un poco sobre cómo nos imaginábamos los personajes y los lugares y luego, para entrar en materia, se les indagó ¿Qué tipo de texto es éste? si el texto es narrativo ¿Qué elementos tiene un texto narrativo?, ¿Qué tipos de textos narrativos conocen? y ¿Qué textos narrativos les gustaría escribir?

Con respecto a la primera pregunta, los estudiantes manifestaron que el texto es narrativo y que es un cuento porque "cuenta la historia de alguien que es ficticio" y "porque tiene personajes y lugares mágicos".

A la segunda pregunta respondieron: "tiene personajes, lugares, inicio, nudo y fin".

En la tercera pregunta manifestaron que vieron desde el año pasado "cuentos, fábulas, anécdotas y novelas". Les indago más si han leído novelas y responden en coro que no, que la teoría y vieron una película.

Y para responder a la cuarta pregunta, les indago si les gustan más los cuentos o los poemas, me responden en coro que los cuentos y hacen comentarios riéndose sobre los poemas, entonces les pregunto qué tipo de textos les gustaría escribir en el desarrollo de los talleres, respondieron: una estudiante indica "Profe, yo quiero escribir cuentos del colegio", el grupo en total se emociona y reafirman su respuesta, un estudiante de manera muy jocosa dice "Pues... con tantos años de experiencia.... Yo quisiera escribir sobre mis aventuras", todos se ríen asintiendo y pronunciando expresiones como

“vacano”, “si, chévere”, les pregunto entonces que si cuentos, fabulas, anécdotas, autobiografías, o se arriesgarían a escribir una novela, entonces me dicen “No profe, novelas no” entonces de manera democrática se realiza una votación en el tablero y ellos escogen dos tipos de textos narrativos, cuentos y anécdotas.

En este punto, les indago que, si su deseo es escribir sobre sí mismos, por qué no les interesa escribir su autobiografía e indican que sería ya muy aburrido. Entonces, dejo de cuestionarlos y les planteo que vamos a arriesgarnos a escribir un cuento de manera grupal, un estudiante me pregunta, ¿entre todos? Y, yo asiento. Así, con el apoyo del computador y del televisor como proyector, se inicia la actividad.

Cuando se les cuestiona sobre cuál será el tema del cuento, en coro manifiestan que el paseo a Bogotá que realizaron en días anteriores. De esta forma, se les indaga por las características del lugar, los personajes, las acciones, entre otros elementos. Me llama la atención que los estudiantes consideran que todo cuento inicia con el típico había una vez o érase una vez. Finalmente, todos cooperaron para el desarrollo de la actividad.

Seguidamente, al leer el texto elaborado se socializa con los estudiantes, cuáles son los elementos o temas que consideran necesarios para escribir un texto narrativo. Un estudiante indica “se requiere hacer un esquema, como el que hizo usted ahí profe”; otro manifiesta “se necesita saber describir cada personaje” y otro lo complementa “y cada lugar y cosa, todo lo que pasa”, una estudiante dice “se necesita saber escribir profe, tener en cuenta ortografía, palabras y signos de puntuación”, otro indica “entonces no podemos escribir y se sonríe”, en ese momento todos se ríen. En este punto me doy cuenta de que los estudiantes están motivados y que reconocen sus dificultades a la hora de escribir.

A partir de lo anterior, en grupo definimos unos temas esenciales para poder escribir textos narrativos de una mejor manera, así se precisa profundizar en:

- Los textos narrativos y sus elementos
- La descripción y el lenguaje escrito
- Técnica para escribir textos narrativos
- Competencia gramatical y pragmática
- ¿Qué es un cuento?
- Elementos del cuento
- Tipos de cuentos
- Estructura del cuento
- Análisis de cuentos y proceso de reescritura
- ¿Qué es una anécdota?
- Elementos de la anécdota
- Tipos de anécdotas
- Estructura de la anécdota
- Análisis de anécdotas y proceso de reescritura

Luego, a partir del cuento realizado en forma grupal, se socializa y se profundiza con los estudiantes dos elementos principales de los textos narrativos (narrador y personajes) y la forma en qué se desarrolla su redacción. De esta manera, se recordó la teoría del narrador, los tipos de personajes y se realizó un ejercicio de observación de la descripción que se realizó de cada uno. Los estudiantes participaron activamente, reconocieron cualidades físicas y psicológicas de los personajes, las acciones que realizaron y reconocieron los tipos de narrador utilizados en el ejercicio. Me llama la

atención, la participación de los estudiantes, no se muestran tímidos y no muestran señales de temer equivocarse.

Cinco minutos antes de finalizar el taller, la tallerista solicita a los estudiantes que apaguen los dispositivos móviles. Se despide y agradece la participación a los estudiantes. Ellos manifiestan que el tiempo se pasó muy rápido y hacen gestos de no querer irse para el salón.

### Anexo 8. Diario de campo N° 3

<b>Fecha</b>	14 de septiembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

#### OBSERVACIÓN

Siendo las 7:30AM, comienza el tercer taller con el objetivo de reconocer los elementos de la escritura. Considero que es importante profundizar en el tema porque si bien los estudiantes están atentos y motivados con el desarrollo de las actividades veo que, a la hora de escribir un texto, no tienen claro el lenguaje que deben utilizar y quieren contar las cosas de manera rápida sin detallarlas y describirlas pensando en el lector.

Como los anteriores días, el Docente envía a los estudiantes a la sala de informática. Sin embargo, esta vez quiero que el taller sea diferente, así que los saludo, les entrego las tablet por parejas y les indico que salgamos del salón, que la idea es tomar fotografías de personas, lugares, animales, objetos, acciones o estados que sean de su interés.

Teniendo clara la actividad, los estudiantes salen emocionados a observar el espacio y definir las fotografías. Entre las parejas veo que dialogan o concretan tomar fotos que les gusten a los participantes. Para ello, contaron con 10 minutos.

Me llama la atención que un estudiante, sigue sin muchas ganas de trabajar, he averiguado y ésta es la tercera vez que está repitiendo el grado quinto, es evidente su mayor edad y estatura con los demás compañeros. Se me acerca y me solicita que quiere trabajar solo, indago el por qué, y me dice que nadie se lo aguanta, entonces le digo que puede tomar una tablet, pero que trabajaremos juntos. Él se sonríe, se rasca la cabeza y me dice.... "Bueno, si no hay de otra profe."

Pasados 10 minutos, volvemos al salón de informática, disponemos las sillas en mesa redonda y les pregunto ¿Por qué escribimos? Una estudiante responde "porque queremos contar cosas", mi compañero de trabajo contesta "porque tenemos manos" le digo sólo por eso... y me dice "también porque pensamos y nos pasan todos los días cosas", otros responden "para comunicarnos de forma escrita", "para que se recuerde lo que escribimos". "Alguno dice, entonces debería guardar siempre los cuadernos" y todos se ríen, pero la estudiante contesta "pero hay cosas que también se escriben y no se quieren guardar".

Entonces, les digo, "muy bien y cuando precisamente queremos que se recuerde eso que escribimos, ¿sobre qué escribimos?" entre las respuestas se destacan "sobre la vida, sobre el amor y desamor, sobre los sentimientos, sobre ficción, sobre terror, sobre sueños, sobre la muerte, sobre superhéroes".

¿Qué elementos utilizamos para escribir?, entre las respuestas más repetitivas se encuentran "lápiz, hojas, computador, tablet, diccionario" y al indagar más, responden "imaginación, creatividad, ortografía, concentración, gramática y uso del lenguaje". Luego, al preguntar ¿Para

quién escribimos?, responden que escriben para los lectores, para su familia, para ellos mismos, para el colegio, para sus amigos y “para usted profesora”.

Como actividad de motivación, los estudiantes con las fotografías tomadas desarrollaron en parejas un trabajo de descripción escrita. En las primeras descripciones se evidencia poco uso de vocabulario, construcción de oraciones simples sin mucho desarrollo de una idea. No obstante, al ir las revisando y compartiendo en voz alta, los estudiantes fueron transformando los textos de modo que fueran más estructurados. Me impresiona el interés de los estudiantes por corregir los textos, mencionan en repetidas ocasiones que les da pena publicar tantos errores en el grupo establecido en Edmodo.

A continuación, se profundizó en la teoría de la descripción y el uso del lenguaje escrito. Se rescata la atención y participación de los estudiantes.

Finalmente, como retroalimentación se realizó la publicación de los textos descriptivos, la lectura de estos y la puesta en común de comentarios constructivos que permitieron aportar ideas para mejorar los textos elaborados.

Entre los comentarios, destaco que, pese al uso de expresiones informales y un poco fuertes, los estudiantes manifiestan que a los textos les hace falta más descripción, se encuentran mensajes como “Princes, es muy corto :(”, “pirobo, esa imagen me gusta, pero no dijo nada jajajaja”.

## Anexo 9. Diario de campo N° 4

<b>Fecha</b>	16 de septiembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

### OBSERVACIÓN

El cuarto taller se realiza con el fin de promover en los estudiantes la planeación y organización de la escritura. De esta manera, mientras se les entregan los dispositivos móviles a los estudiantes, iniciamos con la pregunta: Si tuviéramos que planear la escritura de un cuento ¿cómo lo haríamos? Un estudiante responde “así como hizo el otro día usted profe”, les indago de nuevo que me cuente cómo, una estudiante agrega “teniendo en cuenta todos los elementos del cuento”. Entonces, les digo que encenderemos las tablet y realizaremos por parejas la planeación y organización de un cuento creado a dos manos.

Los estudiantes entonces empiezan a pensar en cómo diseñar el cuento. Observo que algunas parejas piensan primero en el tema del texto, otros están pensando en el título y otros en los personajes. No veo que ningún grupo se preocupe por quién va a narrar la historia. Algunos, están trabajando el esquema en Word, otros en Power Point y algunos están transcribiendo la información al cuaderno.

Han pasado 20 minutos y veo que todos los grupos han finalizado la actividad. Entonces, procedemos a poner en común las planeaciones realizadas. En general, noto que los estudiantes pensaron en los personajes, en los acontecimientos y acciones, en características del espacio y de tiempo, así como en cualidades de los personajes. Otros, pensaron en el título y al preguntarles por el narrador o tipo de narradores, me miran con sorpresa y lo definen rápido.

Seguidamente, les comento sobre la existencia de esquemas que se pueden construir para planear y organizar la escritura de un texto narrativo. De esta forma, les muestro algunos ejemplos en el tablero. Me llama la atención que los estudiantes sin indicarle toman apuntes en su cuaderno de los esquemas y empiezan a realizar un trabajo comparativo con la planeación realizada de forma grupal.

Al realizar el análisis de la planeación de su cuento, los estudiantes comentan: “si se nos pasó éste”, “nos quedó muy mal profe y se sonríen”, una estudiante me dice “profe uno podría preguntarse todo el tiempo para escribir cualquier cosa cierto”, le respondo “claro para cualquier tipo de texto, la cuestión está en elaborar preguntas que el texto pueda responder por sí solo”.

Luego de la revisión de los esquemas, con los estudiantes en mesa redonda se socializan algunos esquemas. Noto en este momento que, para los estudiantes es interesante la actividad, se observan orgullosos de sus creaciones y comentan algunas minuciosidades de los cuentos a construir. Así, cada pareja con su tablet publica el esquema de su cuento y realizan un proceso de lectura de esquemas que les llaman la atención y hacen los comentarios con fines de mejora.

Cuando veo los comentarios de los estudiantes, me doy cuenta de que están en realidad leyendo los esquemas y que tratan de leerlos en su mayoría. Indican, “lean el mío que no tiene comentarios”, lo cual me hace pensar que están siendo muy receptivos con los procesos de comunicación, revisión, corrección y evaluación.

## Anexo 10. Diario de campo N° 5

<b>Fecha</b>	21 de septiembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>Para el quinto taller se tuvo como objetivo desarrollar el proceso de escritura libre a partir de una planeación. De esta manera, se dio comienzo con la ejecución de una asamblea donde se les preguntó a los estudiantes ¿para qué se planea la escritura de un cuento? Y ¿cómo es la estructura de un cuento?, las respuestas más comunes fueron “se planea para escribir de una mejor manera”, “para que sea más fácil recordar lo que queremos contar y lo que sigue”, “para guiarnos”. En cuanto a la estructura, los estudiantes refieren en su totalidad que la estructura es “inicio, nudo y desenlace”.</p> <p>Seguidamente, la tallerista dispone unas partes de cuentos en el suelo y les indica que deberán organizarlas de acuerdo con su estructura y que, entre todos se analizará si todos los cuentos tienen efectivamente la misma estructura. Los estudiantes motivados se organizan en equipos de trabajo y comienzan a leer cada una de las partes y a hallar las partes correctas para organizar cada cuento. Cuando ya los tienen organizados, iniciamos a leer uno a uno los textos y a preguntarnos si los cuentos tienen la misma estructura.</p> <p>Al leer los seis textos, noto que algunos estudiantes se asombran con la organización de los textos, hacen comentarios bajitos entre ellos, me miran y se sonríen. Cuando finalizan la lectura, les pregunto su opinión acerca de las estructuras. Una estudiante me dice, “profe, esos cuentos son muy raros”, les digo que por qué, y me dice otro estudiante “porque no se parecen a los que leemos, que tienen final feliz”. Otros comentan “es que no son como los de princesas que uno sabe lo que va a pasar” y “no todos comienzan con erase una vez”. Entonces empezamos a ver la teoría sobre las estructuras de los cuentos.</p> <p>En este punto fue importante comprender que todos los cuentos no tienen una estructura lineal, que, si bien todos se caracterizan por tener unos momentos específicos, el escritor tiene la autonomía de decidir de qué manera se desarrollará el texto. Teniendo claro esto, los estudiantes empiezan a escribir el cuento planeado en parejas a través de la aplicación Storybird.</p> <p>Al observar a los estudiantes escribir sus cuentos con las tablet y la aplicación, puedo reconocer además que, el uso de las imágenes los motiva a escribir y a organizar de mejor forma su cuento, se perciben concentrados en su construcción y en ocasiones, me llaman o van compartiendo sus ideas con los compañeros más cercanos. También alcanzo a notar que algunos grupos tienen abierta una ventana de Google para ver cómo se escribe alguna palabra, realmente, ya son muy pocos los que me llaman para preguntarme al respecto.</p> <p>Luego, socializamos los textos hasta dónde van y les pregunto, si han tenido que realizar algunos cambios. Los estudiantes comentan “si profe nosotros metimos a otro personaje”, otros agregan que han cambiado cosas para que quede más claro el cuento. Entonces, les reitero que no hay problema con modificar los borradores, que precisamente en eso consiste el arte de escribir.</p>

## Anexo 11. Diario de campo N° 6

<b>Fecha</b>	22 de septiembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>Para el sexto taller se tuvo como fin estimular en los estudiantes los procesos de relectura. Me parece fundamental que los estudiantes conozcan a profundidad los aspectos que evalúa la rejilla y que corresponden a subcategorías de la competencia textual y pragmática que todo texto narrativo debe tener. También es importante que los estudiantes, ya que reconocen que es necesario planear la escritura, reconozcan de la misma manera, la necesidad de desarrollar procesos de relectura y reescritura, con el fin de mejorar la calidad de sus textos y, por ende, de su competencia escritora.</p> <p>Ahora, al iniciar la observación de la rejilla se realizan algunas preguntas para explorar los saberes previos de los estudiantes, se les indaga por ¿qué conocen de la competencia textual y de la competencia pragmática? Al respecto, los chicos manifiestan que desconocen la palabra pragmática y con respecto a la textual intentan adivinar agregando “que es la de los textos”. Asimismo, de las subcategorías manifiestan que comprenden las del uso de los signos de puntuación y la de reconocer el tipo de texto que se escribe. Las demás, las desconocen.</p> <p>A continuación, los estudiantes recibieron los dispositivos móviles y reanudaron la escritura del cuento a dos manos, la mayoría se motivó a realizar una lectura del texto teniendo en cuenta algunos aspectos de la rejilla de evaluación, culminaron algunas ideas y publicaron los textos en la plataforma Edmodo.</p> <p>Luego, se desarrolló la explicación de cada una de las categorías y subcategorías de las competencias textual y pragmática. Cabe señalar que, los participantes estuvieron atentos a la explicación, la cual se desarrolló a través de fragmentos de textos narrativos. Entre las subcategorías, evidencio que a los estudiantes se les dificulta usar conectores y utilizar de manera adecuada los signos de puntuación.</p> <p>Entonces se desarrolla un trabajo de relectura de los textos elaborados, encontrándole un sentido a cada uno de los aspectos de las competencias y analizando su aplicabilidad en los textos construidos. Enseguida, los estudiantes entran a la plataforma para leer los textos de sus compañeros y analizar las competencias profundizadas. En este punto cabe señalar que, noto que los estudiantes cada vez se preocupan más tanto por la escritura de sus textos como por la construcción de los comentarios hacía sus compañeros. Ahora utilizan términos más técnicos que obedecen a la rejilla de evaluación. Se destacan “me parece que deben utilizar más conectores entre los párrafos”, “no veo signos de puntuación”, “me gusta mucho el tema que desarrollaron”.</p>

## Anexo 12. Diario de campo N° 7

<b>Fecha</b>	23 de septiembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>Para el taller 7, se planteó como objetivo fomentar en los estudiantes el análisis de la escritura y el proceso de reescritura, ya que se evidenció que el contenido teórico de la competencia textual y de la competencia pragmática, así como de sus respectivos elementos, es un tema complejo para los estudiantes y presentan dificultades aún en las revisiones de los textos de los demás y en las autocorrecciones.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, con los estudiantes se observó un texto que presentaba algunos errores y al leerlo y releerlo, se indagó ¿De qué elementos carece el texto? y ¿Qué errores gramaticales evidencian en la estructura? Así, los estudiantes al reunirse en equipos y recordar los aspectos de la competencia textual y la competencia pragmática se animaron a intervenir, lo primero que manifestaron fue que no tenía signos de puntuación y que al leerlo se quedaban sin aire, también hicieron énfasis en que el cuento no estaba dividido en párrafos, que el tema había quedado como corto y que no le encontraban concordancia al desarrollo del cuento con el título.</p> <p>Las intervenciones de los estudiantes me parecen muy claras y pertinentes, noto que están comprendiendo el significado de los elementos de las competencias y, además, su aplicabilidad. Asimismo, percibo que en los procesos de lectura y de relectura han mejorado.</p> <p>Luego, los estudiantes se dedican a leer en parejas los comentarios realizados a los textos y a pensar cómo desarrollan los procesos de reescritura de los cuentos elaborados con el fin de mejorar su calidad en los elementos de las competencia textual y pragmática. Para lograr esto, se realizó un refuerzo de los aspectos gramaticales, a partir del análisis de los mismos estudiantes con cada uno de los textos elaborados.</p> <p>Puedo observar que los estudiantes están motivados en perfeccionar sus textos, comprenden el verdadero sentido de comunicarse de manera coherente y con el uso de un lenguaje más formal. Los veo utilizando más los diccionarios en la web, buscando conectores, sinónimos y verificando la escritura de algunas palabras.</p> <p>Finalmente, luego de tomarse su tiempo para revisar muy bien los cuentos, los estudiantes publican la versión corregida de los cuentos e inician el proceso de revisión de los textos de los demás compañeros y la creación de comentarios. Entre los comentarios de esta revisión se destacan “amigos, el cuento tiene más coherencia, me gusta mucho”, “felicitaciones, el cuento está muy chévere”, “ahora si se entiende la historia. Lo hicieron muy bien”.</p>

### Anexo 13. Diario de campo N° 8

<b>Fecha</b>	30 de septiembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>Para este taller, se tuvo como finalidad fomentar en los estudiantes la escritura individual. Considero que es importante brindarle la oportunidad a cada estudiante de desarrollar su competencia escritora desde la autonomía de contar sus propias historias y también corroborar que los procesos de mejoramiento en los cuentos redactados obedecen a todos los estudiantes y no sólo, a algunos.</p> <p>Al llegar a la sala de informática, se evidencia la necesidad de trabajar con la mitad de los computadores y la mitad de las tablet, ya que, en el mismo horario, un docente se encuentra trabajando con los estudiantes un trabajo de investigación con el uso de algunas tablet. Pese a la incomodidad de algunos estudiantes, me agrada saber que los docentes se están interesando por usar las herramientas digitales entregadas a la Institución educativa para mejorar e innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Entonces para cumplir con el objetivo trazado, se inicia con la lectura de uno de los cuentos construido por los estudiantes, para socializar en mesa redonda, cuáles son los elementos que perciben en el texto narrativo. La actitud de los estudiantes en ese momento es de escucha, al inicio se sonríen, hacen comentarios a los compañeros del texto y finalizada la lectura, los felicitan y motivan con frases como “les quedó muy bien”, “se lucieron” “chinos felicitaciones”. Y algunos se acercan a frotarles la cabeza o darles un golpe suave.</p> <p>Luego, al participar sobre los elementos que tiene el cuento, reconozco que ya los estudiantes tienen clara la teoría. Todos participan y levantan la mano en varias ocasiones para dar su opinión, aunque la respuesta sea repetitiva. Lo anterior, me reconforta, me hace ver que los talleres en verdad están fortaleciendo su competencia escritora y su manera de aprender.</p> <p>Con la anterior satisfacción, los estudiantes se organizan de manera individual, algunos usan los computadores y otros las tablet. De esta forma, iniciamos la creación del esquema o borrador del cuento. Cabe señalar que los temas de los textos no se imponen, pero es una constante hallar que los estudiantes recurren a aspectos de su vida para escribir. En la creación de los esquemas, tampoco se perciben dificultades, cada estudiante se toma su tiempo para pensar muy bien cómo escribirá su cuento. Suelen compartir la información con los compañeros más cercanos y conmigo.</p> <p>Cuando finalizan los estudiantes los esquemas, se realiza una mesa redonda para socializarlos. Los estudiantes se esmeran por participar y contar cómo serán sus cuentos. Alcanzamos a compartir 10 esquemas. Los estudiantes escuchan de manera atenta y se animan a realizar sugerencias y comentarios. Luego, se realiza de nuevo una explicación del uso de la aplicación Storybird y se da inicio a la escritura del cuento de forma individual.</p>

A medida que los estudiantes escriben sus cuentos, algunos manifiestan que les gusta mucho esta aplicación, que tiene muchas imágenes prediseñadas, les pregunto si prefieren el uso de fotos o de imágenes prediseñadas, me indican que las imágenes, que les da pena las fotos y se ríen todos. Para finalizar la jornada, los estudiantes publican los textos en la plataforma, algunos me comentan que no lo subirán completo, veo que no es porque tengan dificultades para escribir, sino que, al pensar en las imágenes de su creación, se toman su tiempo.

## Anexo 14. Diario de campo N° 9

<b>Fecha</b>	05 de octubre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>Para este taller, se tuvo como objetivo principal fortalecer los procesos de relectura y reescritura individual. De esta forma, los estudiantes comenzaron leyendo y analizando un cuento proporcionado por la tallerista con algunos errores. Cabe señalar que en general, los estudiantes están evidenciando mayor conocimiento del tema, hablan con propiedad de los elementos que faltan o que presentan errores en el cuento.</p> <p>Más adelante, se reanuda la escritura de los cuentos, no sin antes leer los comentarios de los compañeros y de la tallerista, con el fin de, revisar de lo escrito qué requiere mejorarse o tener en cuenta. De la creación de los textos resalto que los estudiantes en su totalidad me sorprenden, desarrollan un tema, organizan la estructura de su cuento, hay una coherencia y cohesión en su desarrollo, describen bien los personajes, los lugares, las acciones, usan conectores y tienen cuidado de utilizar signos de puntuación, en su mayoría la coma y el punto, y sus textos mantienen la estructura de un cuento.</p> <p>A continuación, se desarrolla la socialización de aspectos de la rejilla con todos los estudiantes a partir de la revisión de sus textos, de esta manera, subcategoría por subcategoría cada estudiante va analizando, releendo y corrigiendo su cuento, así como, van participando con alguna duda o inquietud que tengan. Entre las inquietudes se destacan el uso de otros signos de puntuación, como el punto y coma, los signos de admiración y el uso de guiones; el uso de conectores de acuerdo con su función, y de la competencia pragmática, la pertinencia, el uso adecuado del lenguaje con funcionalidad comunicativa.</p> <p>Cabe señalar que, los estudiantes se toman su tiempo para releer sus textos y realizar el proceso de reescritura, veo que usan en repetidas ocasiones los diccionarios en la web para mejorar los errores ortográficos que presentan, por esta razón, se realiza también un refuerzo del uso de las reglas ortográficas y de acentuación.</p> <p>Para finalizar, cada estudiante publica en Edmodo su texto ya corregido y entre todos, iniciamos la lectura de textos y la producción de comentarios y sugerencias. Algunos estudiantes manifiestan, “profe, son muchos cuentos...Y los queremos leer todos”. Yo, les comento que en la próxima sesión tendremos tiempo de continuar leyéndolos. Aún me sorprende ver que los estudiantes comentan el momento en que publican sus cuentos para que los demás se animen a leerlos. Un estudiante me dice “profe, es que usted si los puede leer todos porque tiene internet en la casa, haciendo un gesto de puchero”.</p>

## Anexo 15. Diario de campo N° 10

<b>Fecha</b>	07 de octubre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>El taller # 10 tuvo como objetivo fortalecer en los estudiantes el concepto de anécdota y su escritura. Así, la sesión inicia con una exploración de conocimientos previos a través de la formulación de preguntas como: ¿Qué es una anécdota?, ¿Qué características tiene?, ¿En qué se diferencia de un cuento? Al respecto, los estudiantes manifiestan que la anécdota es como un cuento, sólo que se basa en hechos reales. Indican también, que los elementos son los mismos que tiene un cuento.</p> <p>Con las intervenciones de los estudiantes, se continúa el tema con la indicación de compartir en mesa redonda la narración oral de una anécdota. Un estudiante me pregunta si del colegio o de la familia, yo les respondo a todos que el tema es libre, que sólo debe responder a las características de una anécdota. De esta forma, los estudiantes se arriesgan a contar sus anécdotas, hacen referencia en repetidas ocasiones a situaciones del colegio y a hechos ocurridos con la familia o amigos del barrio.</p> <p>Luego, se desarrolla la actividad de socialización y de construcción conceptual, para lo cual retomo las preguntas de exploración de saberes previos y profundizo en la comprensión de la anécdota como una narración corta basada en sucesos o acontecimientos reales, en las características de su estructura y en las características de su escritura. A continuación, con el apoyo de los estudiantes se realizó un cuadro comparativo entre el cuento y la anécdota, con el fin de aclarar inquietudes.</p> <p>Con la profundización en los contenidos de la anécdota, puedo notar que los estudiantes están motivados por empezar a escribir y compartir sus anécdotas. De esta manera, se les solicita que se organicen en parejas de trabajo e inicien de acuerdo con la estructura de la anécdota y a la teoría suministrada a realizar el bosquejo del texto.</p> <p>Para la creación del bosquejo, noto que los estudiantes en su mayoría intentan ponerse de acuerdo con su compañero de escritura escogiendo algún suceso o acontecimiento ocurrido en el colegio. Son muy pocos los estudiantes que han escogido un espacio diferente y se debe a que las parejas de trabajo viven en el mismo barrio o han compartido más espacios de esparcimiento como amigos.</p> <p>Luego de ponerse de acuerdo con el tema, noto que en la creación del bosquejo los estudiantes se ríen más de sus recuerdos y buscan llevar ese elemento cómico al desarrollo de la anécdota.</p>

## Anexo 16. Diario de campo N° 11

<b>Fecha</b>	12 de octubre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

### OBSERVACIÓN

El taller # 11 se planteó como objetivo promover en los estudiantes la escritura de anécdotas y experiencias contextualizadas con imágenes y sonidos. De esta manera, para el desarrollo de la escritura de la anécdota se procede a comentarles a los estudiantes que usaremos una aplicación diferente, Story jumper, mientras que se les explica cómo deben usarla, los estudiantes, en las parejas conformadas, van explorando su contenido a través de las tablet. Algunos comentan que es parecida a Storybird, pero, que les agrada más esa. En definitiva, reconocen qué características tiene y qué se necesita para empezar a escribir con ésta.

Luego, en mesa redonda los estudiantes comparten los bosquejos de sus anécdotas, como son textos más breves, cada grupo alcanza a contar de qué se trata su texto y cómo lo va a desarrollar. En esta socialización, todos comentaron situaciones cómicas, tanto que noto que el docente de grupo se asoma a la puerta al escuchar las risas de todos.

A continuación, los estudiantes con la pareja conformada inician la escritura de su anécdota. En esta ocasión, noto que tienen más dificultades con la aplicación, no encuentran imágenes que les agraden tanto y a la hora de cambiar la hoja o de agregar un texto se preocupan porque no les vaya a guardar la información. Para ello, me tomo la tarea de proyectar la página a través del televisor y paso a paso también ir construyendo una anécdota con el uso de la aplicación. Un momento después, ya los estudiantes se familiarizan un poco más con la aplicación y manifiestan que les agrada porque es parecida a la otra, pero que prefieren en definitiva la otra.

Después, se decide realizar un intercambio de las herramientas con otra pareja para leer el texto y realizar la primera revisión de la redacción, teniendo en cuenta los aspectos a evaluar en la rejilla. Los mismos estudiantes deciden con qué equipo compartir el texto, veo que la mayoría, realizó la actividad de la manera más fácil, con el grupo que se encontraba a su lado. Cabe señalar que, para la evaluación de las anécdotas, se proyecta la rejilla de evaluación y se repasan de nuevo las categorías y subcategorías a través de un recorderis entre la tallerista y los estudiantes en su totalidad.

Con lo anterior, observo que los estudiantes están atentos y participativos al repaso realizado y noto que se sienten más seguros para desarrollar la revisión. En algunas ocasiones me llaman para asegurarse de evaluar cada elemento de manera correcta.

Para finalizar, los estudiantes intercambian de nuevo las herramientas digitales y en mesa redonda se comparten en voz alta las anécdotas para una revisión colectiva. En cuanto al desarrollo de la lectura, evidenció que los estudiantes manifiestan mayor atención y escucha, que la lectura se realiza de manera más segura usando de manera más adecuada la entonación, en especial, con el uso de los signos de puntuación.

En cuanto a la revisión colectiva, noto que los estudiantes han avanzado en los procesos de comprensión y de pensamiento crítico, se muestran todos más participativos en la generación de comentarios referentes a la aplicación de la rejilla de evaluación, asimismo, observo que el clima entre el grupo y la tallerista es más de confianza y de seguridad al hablar e intervenir, así como al recibir los comentarios colectivos.

## Anexo 17. Diario de campo N° 12

<b>Fecha</b>	14 de octubre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>El taller # 12 tuvo como objetivo principal desarrollar los procesos de revisión y edición de los textos elaborados, para ello, los estudiantes al llegar a la sala de informática saludan a la tallerista y se van ubicando en las sillas. No obstante, yo les entrego por parejas las tablet y les indico que nos desplazemos al jardín y que nos sentemos a nivel de piso en círculo.</p> <p>Sentados allí, les pregunto ¿qué le aportarían al texto para perfeccionarlo? Un grupo manifiesta que “mayor descripción para que todo el que la lea, la entienda”; tres grupos indican que le aportarían “ortografía para que esté bien a la hora de publicar”; un grupo agrega “profe le aportamos comedia para que sea chistoso para el que la lea”, todos se ríen, los demás consideran que son necesarios los elementos mencionados y manifiestan la importancia de revisar el texto y de reescribirlo.</p> <p>Con lo anterior, les insisto en la necesidad de pulir siempre los textos a través de los procesos de relectura y de reescritura, para esto, los estudiantes motivados por estar además en un espacio diferente reanudan, en los grupos conformados, su proceso de escritura y de reescritura de la anécdota.</p> <p>Mientras están en el jardín los estudiantes, noto que les agrada cambiar de espacios para trabajar, no se desconcentran, por el contrario, se evidencia en ellos un buen trabajo en equipo, se observan, escuchan y dialogan para escribir algo, y con el resto de los compañeros, en ocasiones llaman a los más cercanos para recibir opiniones y aprobación o, me llaman a mí.</p> <p>Cuando terminan el proceso de reescritura los estudiantes, volvemos al salón de informática para profundizar en la teoría sobre la estructura de la anécdota y en la revisión de los textos. Para lo anterior, se proyecta en el televisor una anécdota que el grupo lee en voz alta y que comienza a analizar desde las preguntas ¿por qué consideran que el texto es una anécdota?, ¿qué elementos tiene?, ¿cómo es su estructura? En este momento, las respuestas de los estudiantes me indican que ya reconocen las características de una anécdota.</p> <p>En cuanto a la revisión de los textos, los estudiantes también evidencian un mayor dominio de las categorías y subcategorías. De esta forma, se les da la indicación de realizar una revisión definitiva del texto y publicarlo en la plataforma Edmodo.</p> <p>Para finalizar, se realiza la lectura crítica de anécdotas en Edmodo y la publicación de comentarios. Entre los comentarios de los estudiantes resalto que sugieren utilización de sinónimos cuando se encuentran con palabras repetitivas en los textos, encuentran con facilidad errores ortográficos, sugieren usos de signos de puntuación, de mayor progresión temática y de descripción.</p>

## Anexo 18. Diario de campo N° 13

<b>Fecha</b>	19 de octubre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>El taller # 13 tuvo como objetivo principal profundizar en los elementos de la anécdota. Considero que es importante que los estudiantes comprendan en su totalidad el tema de la anécdota, en especial, porque en la próxima sesión se les permitirá desarrollar la escritura de anécdotas de manera individual. De esta manera, la jornada inicia con la organización de anécdotas que están desarmadas a nivel de piso, la lectura y relectura de los textos y la socialización de preguntas ¿qué tipo de texto es?, ¿qué características y elementos tiene?, y ¿qué tipo de anécdota es?</p> <p>Entre las respuestas se destaca que algunos estudiantes manifiestan la necesidad de profundizar en los tipos de anécdota, se rascan la cabeza y no recuerdan los nombres técnicos ni sus características, pero en cuanto se les da una pista, reaccionan y comentan “ay si profe, ya me la sé”.</p> <p>En cuanto al uso de las herramientas digitales, hoy nos encontramos con la noticia de que las tablet se las han llevado a la sede principal de la Institución para mantenimiento. Sólo se encuentran disponibles los computadores, así que se trabaja con estos. Los estudiantes se organizan en grupos de 3 ó 4 para la búsqueda activa de información sobre la anécdota, estructura y tipos. Me parece significativo que, sin indicarlo los estudiantes se aseguran de comprender la información con la búsqueda de ejemplos de los tipos de anécdota.</p> <p>Seguidamente, se les indica que, cada grupo organizado, deberá construir un tipo de anécdota no trabajado hasta el momento. De esta manera, los estudiantes se muestran motivados por continuar buscando ejemplos y por definir con el grupo el tema a tratar.</p> <p>Luego, se realiza la socialización de la información recolectada sobre la anécdota y la construcción de ejemplos de los tipos de anécdota. De esta manera, los estudiantes leen en voz alta sus creaciones y entre todos socializamos la pregunta ¿qué tipo de anécdota es? De esta manera, se evidenció una mayor comprensión de los contenidos en los estudiantes y un avance significativo en su producción textual.</p> <p>En el ejercicio anterior, se pudo notar que los estudiantes por un lado estuvieron muy atentos a la lectura de cada anécdota y muy participativos a la hora de responder al cuestionamiento para cada uno de los textos, y, por otra parte, se mostraron muy receptivos al generar y escuchar los comentarios o sugerencias de los demás para mejorar los textos elaborados.</p>

## Anexo 19. Diario de campo N° 14

<b>Fecha</b>	21 de octubre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>El taller # 14 se desarrolló con el objetivo de profundizar en los estudiantes la planeación y revisión de la escritura de anécdotas de manera individual. De esta manera, en mesa redonda les pregunto si recuerdan alguna situación o acontecimiento de su vida, del barrio, de la familia o del colegio. Los estudiantes piensan la pregunta y manifiestan que tienen muchos para contar “a pesar de la corta edad”, entonces les pregunto el por qué esos recuerdos se pueden concebir como anécdotas, un estudiante manifiesta “sí, porque la anécdota siempre se basa en hechos reales”, los demás estudiantes, participan y van corroborando la misma respuesta.</p> <p>Entonces, les solicito que hallen un recuerdo de su vida, agrupen fotografías y realicen de manera individual la planeación de la escritura de la anécdota. Un grupo de estudiantes me pregunta “Profe, podemos utilizar mejor imágenes prediseñadas”, les respondo que la pueden hacer como quieran. Cabe señalar que esta vez noto que los estudiantes dejan a un lado las situaciones vividas en el colegio y prefieren contar situaciones de su familia, barrio y vida personal.</p> <p>Como actividad de socialización y de construcción conceptual, esta vez leemos con los estudiantes anécdotas de hechos diferentes a las ya vistas. Algo que asombra a los estudiantes es la estructura y manera de abordar el tema de estas anécdotas, manifiestan que son muy tristes y que les agrada leerlas porque en la vida también hay situaciones así.</p> <p>Luego, continúan planeando sus escritos y me doy cuenta de que algunos estudiantes eligen también contar episodios duros o tristes de sus vidas con el uso de otros tonos. De esta manera, al finalizar, en asamblea los estudiantes comparten los planes realizados y cuentan algunos detalles de cómo escribirán sus anécdotas.</p> <p>Casi al finalizar, en la asamblea un estudiante me pregunta qué aplicación se utilizará para escribir la anécdota, los demás confirman su ansia de saber lo mismo, les indago el por qué y fácilmente manifiestan que les gustaría volver a trabajar con la aplicación de Storybird, así que les comento que no hay ninguna dificultad con eso y que trabajaremos con la aplicación que sea de su agrado. Nos despedimos y salen contentos de la sala de informática.</p>

## Anexo 20. Diario de campo N° 15

<b>Fecha</b>	26 de octubre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

<b>OBSERVACIÓN</b>
<p>El taller # 15 se desarrolló con el objetivo de profundizar en los estudiantes la escritura y proceso de edición de anécdotas. Para lograr esto, en asamblea se analizaron las preguntas ¿recuerdan cómo se lleva a cabo un proceso de escritura?, ¿qué consideran que se requiere para escribir una anécdota con sentido? Entre las respuestas de los estudiantes se destaca la importancia que tiene ahora para ellos planear la escritura, cuestionarse acerca de cómo se va a desarrollar el texto a escribir, elegir las imágenes apropiadas, realizar los procesos de lectura, de redacción, de relectura y de reescritura, tener en cuenta los aspectos de la competencia textual y de la competencia pragmática y la motivación para escribir y comunicar.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior y los planes realizados en el anterior taller, los estudiantes reciben sus herramientas digitales e inician el proceso de escritura de la anécdota. Antes de empezar a escribir se les indica a los estudiantes que tendrán la opción de usar las aplicaciones Photopeach o Storybird. De esta manera, cada uno de los estudiantes ingresa a la aplicación de su preferencia y comienzan el proceso de escritura.</p> <p>En la revisión del trabajo de los estudiantes, me doy cuenta de que los estudiantes en su mayoría usan la aplicación Storybird, muy pocos se animaron a llevar las fotografías. Uno a uno les pregunto el por qué y me encuentro con la misma respuesta, les da pena usar imágenes propias, prefieren hallar imágenes prediseñadas que se asemejen a las situaciones que desean comunicar. De la misma manera, me doy cuenta de que los pocos estudiantes que se animaron a usar la herramienta photopeach, traen una o dos fotografías propias, pero se dan a la tarea de buscar en la web otras imágenes prediseñadas.</p> <p>Con lo anterior, reconozco que para los estudiantes el uso de la imagen es imprescindible para comunicar, para contar su historia. En efecto, al observar sus creaciones, cada página que escriben tiene una imagen pensada y elegida con dedicación. El por qué no usan fotografías personales, me hace pensar que a pesar de que prefieren usar una imagen prediseñada y preestablecida, ésta les pertenece en la medida en que la eligen porque se parece a su recuerdo. Y en ese punto, la palabra cobra más poder que la imagen.</p> <p>Cuando noto que los estudiantes han finalizado su proceso de redacción, les indico que realizarán intercambio de textos mínimo con dos compañeros para su revisión y compartir comentarios. Así, los estudiantes buscan de nuevo a los compañeros más cercanos para realizar el proceso de revisión, se reúnen en grupos y en los mismos grupos se toman un tiempo para realizar comentarios y sugerencias de mejora.</p>

Finalizado el proceso se dan unos minutos para que los estudiantes hagan algunos cambios y en Edmodo se publican los textos y se inicia la publicación de comentarios por parte de todo el grupo para mejorar los textos.

## Anexo 21. Diario de campo N° 16

<b>Fecha</b>	28 de octubre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	7:30AM
<b>Hora de salida</b>	9:30AM

### OBSERVACIÓN

El taller # 16 se desarrolló con el objetivo de motivar a los estudiantes a mejorar sus anécdotas y a continuar desarrollando su competencia escritora. Así, iniciamos la jornada con un saludo afectuoso, los estudiantes manifiestan que están tristes porque es nuestro último día juntos, pero yo intento animarlos indicándoles que lo más importante es que continúen fortaleciendo sus procesos de lectura y de escritura.

Cabe señalar que hoy el profesor del grupo nos acompaña. Le comenté la importancia de asistir al cierre de los talleres para reconocer otras aplicaciones que pueden usar en las clases de español y en general, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, iniciamos con la observación de un video sobre la importancia de escribir, escribir sobre lo que se quiera, pero escribir. Finalizado el video, les pregunto ¿Les gustaría continuar escribiendo?, ¿sobre qué más les gustaría escribir? Entre las respuestas de los estudiantes se resalta que todos afirman su deseo de continuar escribiendo, de escribir sobre “profe, cuentos de terror”, “profe un diario personal”, otros se sonríen y dicen “profe, ahora si podemos escribir novelas y libros”. Es inevitable para mí como su tallerista sentirme contenta con sus respuestas y un poco nostálgica.



Entonces, los estudiantes reciben las herramientas digitales e ingresan a la plataforma de Edmodo para revisar los comentarios e iniciar el proceso de reescritura de la anécdota. En este punto, noto que el profesor se acerca a los estudiantes y se sorprende de ver sus avances y de la facilidad con la que los chicos comparten sus creaciones con él.

Los estudiantes se toman su tiempo para realizar el proceso de reescritura, leen y releen sus textos y buscan ayuda de diccionarios en la web. Seguidamente, nos organizamos en asamblea y se realiza la lectura de las anécdotas de manera oral. Al escuchar a los estudiantes, el profesor me comenta que se ha realizado un buen trabajo y que los premiará con una buena nota. Yo le insisto en la importancia de continuar desarrollando procesos con el uso de las herramientas digitales. En esta ocasión, el profesor se anima a realizar comentarios de felicitaciones a cada uno de los estudiantes. En general puedo notar que los comentarios de todos los participantes esta vez son de ánimo, de felicitación y de motivación para continuar escribiendo.

Enseguida, los estudiantes publican sus anécdotas en la plataforma y escriben algunos comentarios de ánimo, de mejora y de despedida. Aprovecho el momento, además, para realizar con todos una exploración de otras aplicaciones para continuar escribiendo de manera creativa y para desarrollar otros procesos de aprendizaje en otras áreas. En este punto, el profesor afirma que las trabajarán una a una y los estudiantes se alegran al escucharlo y al observar todas las aplicaciones que pueden utilizar

Finalmente, definimos una fecha con el profesor para la entrevista de grupo focal y me despido con un compartir en el jardín con los estudiantes.

## Anexo 22. Invitación a grupo focal

<b>Universidad Industrial de Santander</b> <b>Facultad de Ciencias Humanas</b> <b>Escuela de Educación</b> <b>Maestría en Pedagogía</b>	 
<b>INVITACIÓN A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL</b>	

Tunja, 28 de octubre de 2015

**Apreciado(a) Estudiante,**

Me permito invitarlo(a) a hacer parte del desarrollo de la entrevista que se llevará a cabo el miércoles, 11 de noviembre del presente año a las 2:00 P.M. en la sala de informática de la Institución Educativa. Cabe señalar que usted ha sido seleccionado(a) porque sus respuestas y opiniones durante la sesión, serán valiosos aportes para este proyecto de investigación. Por lo anterior, le solicito que se sienta con la libertad y tranquilidad de expresar sus pensamientos.

Le reitero que las respuestas que suministre durante la sesión se utilizarán como material de estudio del proyecto de investigación teniendo en cuenta los principios éticos de confidencialidad y fidelidad de los datos, por lo cual se mantendrá en absoluta privacidad su identidad.

Agradezco marcar con una X su decisión de participar en esta actividad:

Si acepto:  \_\_\_\_\_

No acepto:  \_\_\_\_\_

Gracias por su atención y participación,

Cordialmente,



**Milagros Tatiana Rodríguez Grande**  
Licenciada en español y Literatura  
Estudiante Maestría en pedagogía

### Anexo 23. Grupo focal

<b>Fecha</b>	11 de noviembre de 2015
<b>Hora de inicio</b>	2:00PM
<b>Número de estudiantes</b>	10
<b>Objetivo</b>	Conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes acerca de la implementación de la propuesta, su proceso de escritura y el uso de los dispositivos móviles.

<b>Preguntas orientadoras</b>	<b>Respuestas</b>
I. ¿Qué opinan del desarrollo de los talleres de escritura?	<p>E4. A mí me gustaron los talleres profe porque fueron muy prácticos y porque usted nos dio libertad para escribir y para aprender.</p> <p>E9. Los talleres fueron creativos, utilizamos las tablet y estuvimos en otros lugares haciendo cosas diferentes.</p> <p>E2: Para mí los talleres fueron clases agradables porque fue diferente, no tanta teoría y escribir, sino que pudimos imaginar y usar la sala de informática.</p> <p>I. Describan cómo se desarrollaron los talleres.</p> <p>E7. Los talleres empezaban con preguntas sobre el tema en mesa redonda, luego hicimos actividades con el uso de las tablet, planeamos la escritura de cuentos y anécdotas y luego pudimos leerlas entre todos, publicarlas, revisarlas y enviar mensajes a todos los compañeros.</p> <p>E3. También en los talleres se pudo aprender la teoría, leer cuentos y anécdotas, usar las tablet, los computadores con internet, me gustó que pudimos trabajar con los compañeros y trabajar solos.</p>
	<p>E8. Para mí fue una experiencia excelente porque yo no tengo ni computador en la casa, y poder usar aquí las tablet y los computadores y el internet. Al principio me dio susto que se dañaran (risas) pero, ya</p>

<p>I. ¿Qué significó para ustedes escribir con el uso de las tablet?</p>	<p>después me gustó mucho y pude divertirme.</p> <p>E1. Para mí también fue excelente profe porque pudimos escribir historias que a uno le han pasado y aprender más del cuento y de la anécdota.</p> <p>E6. Ha sido la mejor manera de escribir en mis años de clases. Una cosa tan difícil de repente se volvió fácil y divertido que a mano.</p> <p>I. ¿Escribir a mano entonces no es interesante para ustedes?</p> <p>E5. Sí lo es profe, lo que pasa es que con las tablet uno lo tiene todo ahí, las imágenes, el diccionario y uno como que se concentra más.</p> <p>E6. Es que aquí en el colegio tampoco hasta ahora habíamos escrito cosas de uno. Siempre son dictados, guías y resúmenes. Yo en la casa tengo un diario y ahí escribo todo cuando me dan ganas o me pasa algo terrible (risas).</p>
<p>I. ¿Qué diferencias podrían decir que hay entre los textos que escribieron a mano y los textos que escribieron con el uso de las herramientas informáticas?</p>	<p>E10. Hay varias diferencias. Es que a mano siempre se escribe con lo mismo, una hoja y un lapiz, con las tablet, pues uno puede usar más cosas, las aplicaciones con imágenes y con sonido. Eso fue...(gesto) chévere.</p> <p>E4. Para mí la diferencia está en que antes no sabíamos cómo escribir un cuento. Con usted aprendimos de una forma divertida.</p> <p>I. Intenten hacer la comparación con el cuento y la anécdota que escribieron en la prueba informal, antes de empezar los talleres.</p> <p>E8. A mano no sabíamos cómo planear un texto y con las tablet y los computadores si pudimos planear y leer bien los textos y revisarlos, escribir casi todos los días.</p> <p>E2. A mí a mano me parecía más difícil escribir porque a toda hora eran dictados y</p>

	resúmenes, con los talleres, fue poder escribir sobre otras cosas, más creativas.
I. ¿Qué significó para ustedes escribir textos narrativos sobre hechos reales?	<p>E3. Significó que usted tuviera en cuenta nuestros gustos profe.</p> <p>E9. Sí, que uno pudiera escribir sobre lo que uno quería. Nosotros escogimos sobre qué escribir.</p> <p>E6. Para mí fue bonito poder compartir con los demás recuerdos y cosas personales. Fue como poder descargarse, como hace uno con un diario.</p> <p>E1. Fue más fácil escribir porque uno era el protagonista, el personaje o el narrador.</p>
I. ¿Qué opinan sobre las aplicaciones digitales utilizadas para la escritura de textos narrativos? ¿Cuáles utilizamos?	<p>E10. Utilizamos photopeach, Storybird, Story jumper. Yo sentí que con ellas me podía concentrar más.</p> <p>E5. También utilizamos Edmodo para publicar los textos y poder revisar y hacer comentarios. A mí me gustaron porque todo el tiempo uno quería escribir y escribir y seguir escribiendo.</p> <p>E7. A mí las aplicaciones me gustaron mucho porque facilitaban la escritura, porque eran fáciles de usar y que son gratuitas.</p> <p>I. ¿Antes no utilizaban ninguna herramienta o aplicación?</p> <p>E1. En el colegio no profe, es que nosotros no vamos seguido a la sala de informática, cuando tenemos clase de informática y es diferente, es más de cómo usar los programas y el teclado.</p> <p>E6. Y en la casa tampoco, yo sólo había usado Word, pero para hacer trabajos, no para escribir textos narrativos.</p>
I. Una de las aplicaciones que manifestaron querer seguir usando fue Storybird ¿Por qué?	E3. Es que esa aplicación fue más sencilla de usar y las imágenes que usa son más bonitas y hay muchas opciones para uno agregar. Yo encontré todas las que necesitaba.

	<p>E9. A mí la de photopeach me gustó, pero no tanto como ésta porque es que no me gusta aparecer en fotos y en cambio las imágenes si tenían todo lo que uno quería. Como que se siente uno, cómo es... (identificado comenta un estudiante), sí así, identificado.</p>
<p>I. ¿Para la escritura de textos narrativos, ¿qué tuvieron en cuenta? Describan qué textos se trabajaron y cómo se escogieron</p>	<p>E4. Primero tuvimos en cuenta nuestras dificultades con la teoría de los textos narrativos. Luego, la planeación de los textos, la escritura con las aplicaciones, las revisiones y las correcciones.</p> <p>E1. Se trabajaron el cuento y la anécdota. Los escogimos en los primeros talleres porque a todos nos gustaron más.</p> <p>E6. También tuvimos en cuenta otros aspectos: el tema, los personajes, las acciones, los lugares, el tipo de narrador. Y... También los elementos de la rejilla.</p>
<p>I. ¿Cómo fue el trabajo de revisión y corrección de los textos?</p>	<p>E2. Nosotros primero los revisábamos de manera individual o con el compañero que trabajamos y luego, se corregían con su ayuda y la de los compañeros a través de mensajes en Edmodo o en el salón.</p> <p>E9. Para saber qué corregir, tuvimos en cuenta también la rejilla de las competencias y la teoría de cada texto narrativo.</p> <p>I. ¿Cómo se sintieron con la revisión de los textos por otro u otros compañeros? Habían evaluado textos de esta manera antes.</p> <p>E3. Profe a mí me pareció chévere poder ayudar y recibir ayuda de los demás para escribir mejor. Hasta ahora hemos revisado y evaluado de esa forma. Siempre en el salón lo hacen los profesores solos.</p> <p>E5. Al principio daba pena porque yo sentía que se iban a burlar, pero luego, me gustó porque tenía uno muchas opciones para mejorar los textos. Para mí, los mensajes fueron buenos, no usamos groserías ni nada de eso, nos respetamos.</p>

	<p>E8. Los comentarios fueron de respeto, fueron de la rejilla y así uno sabía qué había quedado mal y también a uno lo felicitaban y también uno podía felicitar y leer los textos de los demás.</p>
<p>I. ¿Consideran que la realización de los talleres aportó a su proceso de aprendizaje? ¿De qué manera?</p>	<p>E7. Yo creo que, si aprendimos mucho profe, a usar las herramientas, aprendimos sobre el cuento y la anécdota, sobre las competencias y cómo corregir un escrito, cómo planearlo y aprendimos a trabajar con otros compañeros.</p> <p>E3. Pues yo aprendí a escribir mejor profe, a contar sobre mí cosas que nadie sabía.</p> <p>E10. Yo creo que sí aprendimos porque nos comportamos bien en las clases. Daban ganas de participar y compartir muchas historias.</p> <p>E1. Profe, sí aprendimos porque usted hizo la clase diferente, más divertida, y a uno le dan ganas ahora de escribir y de leer, porque es chévere y es fácil.</p>

## Anexo 24. Evidencias fotográficas



Observación de video en el primer taller



Exploración de dispositivos móviles



Toma de fotografías para creación de textos



**Toma de fotografías para creación de textos**



**Construcción de cuento con aplicación Storybird**



**Revisión de anécdota elaborada con Photopeach**



**Creación de texto de manera individual**



**Creación de comentarios en Edmodo**



**Realización de grupo focal**

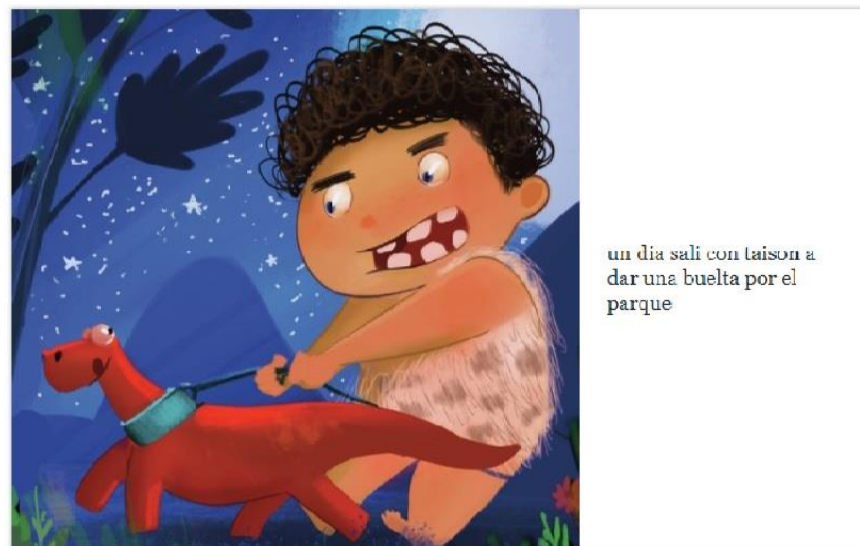
Anexo 25. Primera versión de texto realizado con Storybird

MARIA Y YO



Secuencia: Imagen 1

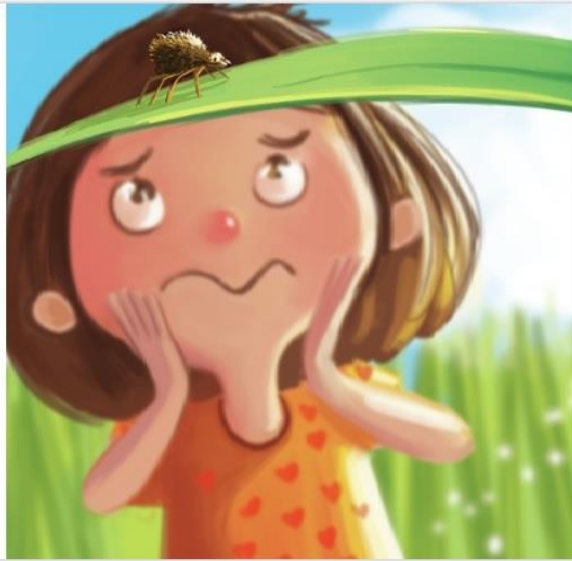
MARIA Y YO



Secuencia: Imagen 2

## MARIA Y YO

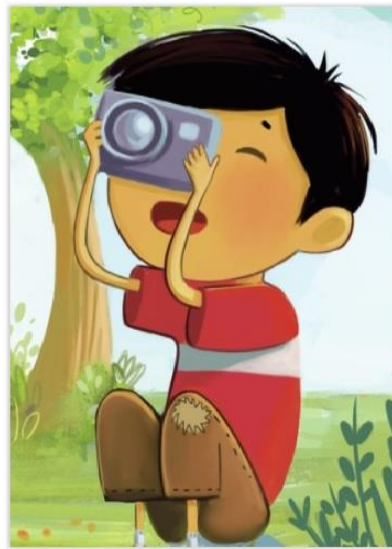
maria estaba en el parque  
y estaba chiñando xq la  
pelota la tenía unos niños



Secuencia: Imagen 3

## MARIA Y YO

yo la bi y me dio risa



Secuencia: Imagen 4

## MARIA Y YO

ella se puso braba y me  
grito que no me metiera y  
se fue para su casa y luego  
me miraba feo hasta que  
se da de cuenta que yo era  
su amigo



Secuencia: Imagen 5

## Anexo 26. Segunda versión de texto realizado con Storybird

Era sábado y me dirigía al parque como todas las mañanas sin saber que conocería a María Victoria.



Secuencia: Imagen 1



Mi mamá siempre me levanta los sábados temprano para ir al parque y darle una vuelta a Taison.

Taison es mi perro. Es grande y de color miel, es juguetón y es mi mejor amigo.

Secuencia: Imagen 2

Aquel día, vi en el parque a una niña que estaba llorando. Me di cuenta que unos niños le habían quitado su pelota y por eso estaba triste.

Esa niña era María. Bajita, con la piel rosada y el cabello color castaño.



Secuencia: Imagen 3



Entonces me acerqué a María y le dije:

- Ahorita te devuelven la pelota los niños, solo quieren jugar un rato y le sonreí. Pero, María se enojó, me miró con mucha rabia y me gritó.

Secuencia: Imagen 4

Ella se puso tan brava que Taison sintió miedo. Entonces, salió corriendo para su casa.

Yo no quería que ella estuviera triste, por eso cuando los niños terminaron de jugar, fui a su casa y le entregué la pelota a su mamá.



Secuencia: Imagen 5



Al día siguiente, me encontré con María de nuevo en el parque, ya no estaba disgustada, me dio las gracias por devolverle su pelota.

Desde entonces somos amigos, jugamos con los demás niños sin que ninguno esté triste. Yo la quiero mucho, la cuido y la respeto.

FIN

Secuencia: Imagen 6

## Anexo 27. Plataforma educativa Edmodo

The screenshot shows the Edmodo interface for a group named 'Escritura con tablets'. The left sidebar contains navigation options: 'Crear un subgrupo', 'Administrar Clases', 'Crear una Clase', 'Únete a una Clase', 'Grupos', 'Administrar Grupos', 'Crear un Grupo', and 'Únete a un Grupo'. The main area is titled 'Miembros' and shows 32 Profesores Y Estudiantes and 0 Padres. A search bar for members is present. The member list includes:

Nombre	Rol	Acciones
Milagros Rodríguez	Profesor (Propietario)	
juan amado	Alumno	Progreso Administrar
john ayala	Alumno	Progreso Administrar
karen barragan	Alumno	Progreso Administrar
luz caceres		Progreso Administrar

### Creación de grupo Escritura con tablets

The screenshot shows the Edmodo group page for 'Yo a Escritura con tablets'. The post content is:

Bienvenidos queridos estudiantes de quinto grado a su curso de escritura creativa con el uso de las tablets. Recuerden dar rienda suelta a su imaginación y seguir cada indicación.

Profesora Milagros Tatiana Rodríguez

09 de sept. de 2015, 8:45

Responses:

- julian h. gracias profe. Me Gusta • Responder (0) • 09 de sept. de 2015, 8:52
- karen b. Que rico profe. Bienvenidos todos Me Gusta • Responder (0) • 09 de sept. de 2015, 8:58
- angie r. gracias profe. Me gusta mucho estar aquí aprendiendo Me Gusta • Responder (0) • 09 de sept. de 2015, 9:00
- sergio m. jajajaja a mi tambien me gusta Me Gusta • Responder (0) • 09 de sept. de 2015, 9:09

On the right, there is a 'Conecta con profesores de tu escuela' section with a 'Conectar' button.

### Inicio de actividades en Edmodo

Inicio Por entregar Progreso Biblioteca

Buscar

luiza g. a Escritura con tablets

Este es mi cuento... <http://storybird.com/books/mi-familia-1298/?token=zuw956y2dg>

**MI FAMILIA** by luisitaguayacundo10 on Storybird

storybird.com Agregar a la Biblioteca

No me gusta (4) • 4 Respuestas • Compartir • Siguiendo 05 de oct. de 2015, 9:13

**harol t.**  
 Luiza, me gusta tu cuento. Yo creo que puedes contar más sobre la casa donde vivieron. Falta como mas descripción  
 Me Gusta • Responder (0) • 05 de oct. de 2015, 9:20

**brayan n.**  
 su familia se parece mucho a la mía Luisa, yo también tengo un loro. Yo pienso que el cuento puede ser más largo y puede dividir más los párrafos.  
 Me Gusta • Responder (0) • 05 de oct. de 2015, 9:25

**maría p.**  
 Luiza a mi me gusta el cuento, siento que puede mejorar es la ortografía y poner signos de puntuación porque toca leerlo rápido 😊  
 Me Gusta • Responder (0) • 05 de oct. de 2015, 9:30

**Yo**  
 Hola Luiza. Me parece que los comentarios de los compañeros son importantes para revisar. Intenta releer el texto

### Producción de comentarios