

**EL USO DE FACEBOOK COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA
ESCRITURA DE CUENTOS**

JORGE ELIÉCER PACHECO GUALDRÓN

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

2016

**EL USO DE FACEBOOK COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA
ESCRITURA DE CUENTOS**

JORGE ELIÉCER PACHECO GUALDRÓN

Trabajo para optar por el título de Magíster en Pedagogía

Directora:

LUZ ESTELA GIRALDO LÓPEZ

Doctora en Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2016

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Stefany Carrillo García, mi esposa: gran pedagoga del amor.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Stefany Carrillo García, mi esposa, todo su amor, colaboración y consejo en mi proceso de investigación y de escritura de esta tesis de Maestría. Agradezco a los estudiantes de 10° grado del Colegio Aspaen Gimnasio Saucará, quienes participaron en esta investigación y a su director general Miguel Flórez Mogollón.

En segundo lugar, agradezco a los profesores de la Maestría en Pedagogía y a mis compañeros de la cohorte XV por su compañía en mi formación como Magister. Asimismo, expreso mis agradecimientos a la doctora Luz Estela Giraldo López, directora de este trabajo de investigación, quien con sus conocimientos contribuyó al buen término de la misma. Además, agradezco los comentarios oportunos de las jurados Claudia Patricia Salazar y Sonia Cristina Gamboa en el proceso de escritura del trabajo de investigación.

Finalmente, agradezco a Alfredo Duarte Fletcher decano de la facultad de educación de la Universidad Cooperativa de Colombia, a Brenda Isabel López Vargas y a Nelly Milady López Rodríguez, directoras del Centro de Estudios en Educación de la Universidad Santo Tomás por su apoyo y amabilidad con mi proceso formativo como Magister en Pedagogía.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	14
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	16
1.1. DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	19
1.3. OBJETIVOS.....	23
1.3.1. Objetivo general.....	23
1.3.2. Objetivos específicos	23
2. ESTADO DEL ARTE.....	24
2.1. ÁMBITO INTERNACIONAL	24
2.3. ÁMBITO NACIONAL.....	34
2.4. ÁMBITO LOCAL	36
3. REFERENTES CONCEPTUALES.....	39
3.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA	39
3.2. EL TEXTO NARRATIVO: EL CUENTO	42
3.3. ENFOQUE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA	44
3.4. TIC EN LA EDUCACIÓN	51
3.4.1. Las redes sociales: Facebook.....	53
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	59
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	59
4.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	60
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	63
4.4. VALIDEZ INTERNA	65
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	66
5.1. PRIMERA FASE: DIAGNÓSTICO	66

5.1.1. Taller de escritura colaborativa: El cuento	66
5.1.2. Cuestionario.....	83
5.2. SEGUNDA FASE: PLAN DE ACCIÓN EDUCATIVO	94
5.3. TERCERA FASE: TALLER INVESTIGATIVO	96
5.3.1 Características del taller	97
5.3.2. Fases de escritura del cuento	100
5.3.3. Criterios de evaluación textual	103
5.3.4. Análisis e interpretación de los resultados del taller de escritura de cuentos	104
5.3.5. Análisis del trabajo colaborativo en Facebook.	114
5.3.6. Análisis de los diarios de campo	120
5.4. FASE DE EVALUACIÓN: ANÁLISIS DE GRUPOS FOCALES	129
6. DISCUSIÓN.....	136
7. CONCLUSIONES	156
8. RECOMENDACIONES.....	160
BIBLIOGRAFÍA.....	162
ANEXOS	172

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Frecuencia de revisión del perfil de Facebook	83
Figura 2. Lugares de visita de Facebook	84
Figura 3. Uso del Facebook	85
Figura 4. Publicaciones en Facebook	86
Figura 5. Número de amigos en Facebook	87
Figura 6. Medios tecnológicos de revisión de Facebook.....	88
Figura 7. Componentes de Facebook más usados	89
Figura 8. Modalidad de publicación en Facebook	90
Figura 9. Creación de una Fan Page	90
Figura 10. Interacción con una Fan Page	91
Figura 11. Creación de grupos de Facebook	92
Figura 12. Interacción con grupos de Facebook	93
Figura 13. Comparativo del tema.....	105
Figura 14. Comparativo del título	106
Figura 15. Comparativo del clímax	107
Figura 16. Comparativo del espacio-tiempo.....	108
Figura 17. Comparativo de caracterización de los personajes	109
Figura 18. Comparativo de creatividad	110
Figura 19. Comparativo de ortografía y puntuación	111
Figura 20. Comparativo de organización narrativa.....	112
Figura 21. Comparativo de cohesión y coherencia	113

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Modelos de caracterización de los personajes.....	70
Tabla 2. Organización temporal del cuento.....	73
Tabla 3. Propuesta de estructuración del cuento	74
Tabla 4. Cronograma de actividades del Taller Investigativo	99
Tabla 5. Rejilla de autoevaluación del cuento	102
Tabla 6. Tipificación de los comentarios del trabajo colaborativo en el grupo de Facebook.....	115
Tabla 7. Análisis de los diarios de campo	122
Tabla 8 Análisis de los grupos focales	130

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. Taller diagnóstico	172
ANEXO B. Cuestionario diagnóstico	176
ANEXO C. Diarios de campo	178
ANEXO D. Rejilla de evaluación de cuentos	185
ANEXO E. Primera versión del cuento.....	188
ANEXO F. Versión final del cuento	191
ANEXO G. Grupos focales	196

RESUMEN

TÍTULO: EL USO DE FACEBOOK COMO APOYO PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE CUENTOS^{*}

AUTOR: JORGE ELIÉCER PACHECO GUALDRÓN^{**}

PALABRAS CLAVE: Trabajo colaborativo, Facebook, redes sociales, escritura, TIC, cuento

DESCRIPCIÓN

Esta tesis es el resultado de la investigación realizada en el proceso formativo de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander cuyo objetivo principal consiste en determinar de qué manera la red social Facebook contribuye al desarrollo de la escritura de cuentos a través del trabajo colaborativo de los estudiantes de una institución privada de Piedecuesta, Santander. Su desarrollo tiene un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción. De esta manera, a través del análisis y la reflexión constantes en cada una de las fases propuestas por Elliot y Mckernan se identificaron los juicios epistémicos que los estudiantes le atribuyeron a la escritura académica a través de Facebook, se determina la influencia de esta red social en las relaciones que establecieron los estudiantes con las posibilidades de trabajo colaborativo y se establece de qué manera la escritura colaborativa desarrolla procesos de composición de cuentos a partir de la interacción entre los participantes. A partir del desarrollo de estas fases y al análisis de los diarios de campo, las entrevistas de grupo focal y el análisis de documentos, se concluye que el uso de pedagógico de Facebook contribuye positivamente en el trabajo colaborativo de los estudiantes en la composición de cuentos. Este proceso de investigación y de reflexión constantes sobre las plataformas y las metodologías apropiadas para desarrollar competencias en la escritura no puede detenerse, es necesario que desde las instituciones de educación media y desde los grupos de investigación se continúe con el debate y la transformación pedagógica para que los estudiantes aprendan de manera significativa.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas; Escuela de Educación, Maestría en Pedagogía, directora: Luz Estela Giraldo López, doctora en educación.

ABSTRACT

TITLE: USE OF FACEBOOK AS SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF WRITING SHORT STORIES

AUTHOR: JORGE ELIÉCER PACHECO GUALDRÓN**

KEYWORDS: Collaborative work, Facebook, social network, writing, ICT, stories

DESCRIPTION

This work is the result of a research in the formative process in the Master Degree in Pedagogy of the Industrial University of Santander. Its main objective is to determine how Facebook contributes to the development of writing stories through the collaborative work of students of a private institution of Piedecuesta, Santander. Its development has a qualitative approach and action research design. Thus, through constant analysis and reflection in each of the phases proposed by Elliot and Mckernan, the epistemic judgments that students attributed to academic writing through Facebook were identified, the influence of this social network on the relationships established by students with the possibilities of collaborative work is determined, and it sets out how the interaction between participants enables story composition processes. With the development of these phases and the analysis of field diaries, focus group interviews and document analysis it is concluded that the use of Facebook contributes positively collaborative work of students in the composition of stories. This process of research and constant reflection on the platforms and appropriate to develop skills in writing can not stop methodologies, it is necessary that the institutions of secondary education and from research groups is continued debate and educational transformation students learn significantly.

* Research for Study

** Faculty of Humans Sciences; Education Department, Master Degree Program in Pedagogy. Director: Luz Estela Giraldo López, Doctor in education.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación analiza de qué manera Facebook contribuyó al desarrollo de la escritura de cuentos a través del trabajo colaborativo. La investigación se propuso comprender este fenómeno pedagógico desde un enfoque cualitativo diseñado desde la investigación-acción (IA). Para hacerlo, se aplicaron técnicas de la investigación cualitativa que permitieron al investigador recoger los datos y proceder a analizarlos en profundidad en cada fase de la investigación. De esta manera, se hizo evidente de qué manera la metodología colaborativa, por medio de un grupo de Facebook, influyó en los textos de los estudiantes y cómo, ellos mismos, valoran los comentarios de sus compañeros para mejorar su producción escrita y el uso de la plataforma como un entorno que promueve la participación académica.

Este trabajo está vinculado a la línea de investigación *Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación* del grupo de investigación Paidópolis de la Universidad Industrial de Santander (UIS) y pretende establecer el comienzo de nuevas perspectivas de investigación sobre el uso de las redes sociales y de plataformas innovadoras de la web 2.0 en el ámbito educativo.

El proceso de investigación dio a conocer de qué manera el uso pedagógico del Facebook contribuyó a mejorar significativamente los procesos de escritura de los estudiantes mediante una metodología que privilegió el aprendizaje colaborativo desde una perspectiva sociocultural y un entorno atractivo y motivante que promovió la participación. Asimismo, se estableció la importancia de las valoraciones de los estudiantes frente al proceso de escritura de cuentos a través de la red social Facebook en un entorno colaborativo en la escritura de cuentos.

El informe de investigación está organizado en ocho capítulos. En el primero se presenta el análisis y la formulación del problema de investigación, para ello se plantean las preguntas orientadoras del análisis, su justificación y los objetivos que se plantearon. El segundo capítulo muestra el estado del arte del tema de esta investigación. Esta sección se organiza según el ámbito internacional, nacional y local de los trabajos encontrados. El tercer apartado reúne los referentes conceptuales que guiaron el análisis y la interpretación de los datos en la investigación. En el cuarto capítulo se explica el diseño metodológico que se tuvo en cuenta en el proceso investigativo.

En el quinto capítulo se analizan e interpretan los resultados obtenidos del proceso de investigación. Está organizado a partir de las fases que corresponden al diseño de investigación acción (IA): fase diagnóstica, fase de reflexión, fase de elaboración e intervención y fase de análisis de resultados. Aquí se integra el diagnóstico, el plan de acción educativo, el taller investigativo y la fase de evaluación del análisis de los grupos focales.

En el capítulo seis se discuten los resultados obtenidos mediante la triangulación de los datos recogidos por medio de las entrevistas, la observación participante, los grupos focales y la voz del propio investigador. Asimismo, se integran los referentes conceptuales y teóricos planteados en la investigación. De esta manera este capítulo analiza críticamente los resultados obtenidos en la investigación. El capítulo siete expone las conclusiones generales del análisis realizado en todo el documento. Finalmente, el capítulo ocho organiza las recomendaciones que el investigador propone para promover la aplicación de la metodología colaborativa en los procesos de escritura y el impacto que puede generar para el país, la universidad y la institución educativa el estudio de las redes sociales en el ámbito pedagógico.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La enseñanza del componente de escritura literaria en la clase de español en la escuela ha tenido un marcado énfasis en el estudio historiográfico, olvidando, en la práctica, las dos dimensiones faltantes que proponen los lineamientos curriculares de la lengua castellana: la estética y la semiótica. Las cuales se refieren a las posibilidades que tiene el ser para construir su identidad con la ayuda de otros y a la manera en que debe estructurar su pensamiento frente a situaciones comunicativas variables. María del Carmen González dice a este respecto que

Un planteamiento fundamentado de la Didáctica de la literatura requiere profundizar en el sistema semiótico literario, es decir, en el tipo de comunicación peculiar que los textos verbales con intención estética permiten establecer, en las operaciones realizadas por los creadores para su codificación, en las particularidades lingüísticas con que están conformados y en las estrategias interpretativas que pueden poner en práctica sus receptores suficientemente competentes.¹

Además, en la actualidad la enseñanza de los componentes literarios siguen teniendo como único objetivo evaluar un conocimiento conceptual de manera memorística y acumulativa: fechas, autores, títulos de obras, escuelas literarias, etc.

Asimismo, las propuestas que se formulan sobre el estudio de la literatura y la escritura en la escuela se plantean desde el punto de vista emotivo y lingüístico, los cuales pretenden entender las tareas de escritura como un proceso mecánico

¹ GONZÁLEZ LANDA, María del Carmen. Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas. En: Didáctica, 6. Madrid: Editorial Complutense, 1994. P. 111

en el que se regula únicamente la ortografía. Esta perspectiva no permite solucionar problemas específicos de escritura en la escuela y tampoco posibilita entender las relaciones que existen entre el estudio del español y la literatura, ni del ser individual y la sociedad de la que hace parte. Por el contrario, esta clase de ejercicios se plantean desde el goce y la elección individual del alumno, desconociendo la importancia del trabajo procesual y el componente social que siempre está presente en la tarea de la escritura. Es importante, entonces, encontrar un punto medio entre la escritura con sentido estético y el trabajo sistemático sobre el nivel de la lengua escrita.

Por estas razones, es importante vincular una didáctica de la escritura que implemente el componente literario de una forma atractiva, interesante y exigente. Que tenga una fuerte perspectiva sociocultural y que permita reflexionar sobre los aspectos estéticos, historiográficos y semióticos que tiene la escritura de la literatura como centro. Es decir, explorar didácticamente estrategias que posibiliten la creación de competencias discursivas y sociales que faciliten la comunicación y el acompañamiento entre escritores y lectores en formación.

Es importante considerar, además, el aporte didáctico de las TIC. Desde hace algún tiempo, ante los avances sociales y tecnológicos recientes, las perspectivas didácticas se han reformulado. Han redefinido roles, implementado herramientas tecnológicas y han permitido considerar la importancia del trabajo colaborativo de los alumnos en los procesos de lectura y escritura académica y social. En nuestros días, la labor educativa no puede ignorar el uso de las nuevas tecnologías de la información.

No tener en cuenta los avances de la web 2.0 (wikis, blogs, redes sociales) en la educación contemporánea sería un gran inconveniente, ya que, los jóvenes tienen acceso a internet casi en todo momento, se comunican constantemente por medio de internet usando sus computadores y celulares, tienen perfiles personales en

variadas redes sociales, chatean, bloguean, son productores de contenidos, etc. Estas posibilidades les dan un conocimiento invaluable del funcionamiento de la red y de cómo se construye identidad dentro de ella.

La sociedad se ha convertido en una gran red virtual de información y comunicación que siempre está *on-line*. Por lo tanto, es deber de la escuela comprender cómo estos cambios que han generado las TIC representan una nueva sociedad. Por esta razón, se debe reflexionar sobre la importancia que tiene el uso pedagógico de estas herramientas para el fortalecimiento de las competencias discursivas en la creación de textos literarios en los estudiantes.

Facebook, como red social, ha generado una nueva forma de sociabilidad en los jóvenes que es necesario analizar. Esta herramienta ofrece formas alternativas de comunicación que complementan los espacios físicos tradicionales posibilitando la intensificación de las relaciones interpersonales.

Estas mismas herramientas pueden aportar características únicas para el trabajo pedagógico. Desde el uso de las redes sociales y siempre teniendo una unidad didáctica bien definida, los alumnos pueden desarrollar competencias importantes que favorecerían su proceso de escritura.

Por las razones expuesta anteriormente, surge el planteamiento general: “**¿De qué manera Facebook contribuye al desarrollo de la escritura de cuentos a través del trabajo colaborativo, con el fin de que se estimulen propuestas de producción escrita literaria?**” Para responder este interrogante es necesario trazar las siguientes preguntas directrices.

¿Cuáles son los juicios epistémicos* que los estudiantes le dan al proceso de escritura académica a través de la red social Facebook, a partir de su trabajo colaborativo en la producción escrita de cuentos?

¿De qué manera el uso de Facebook contribuye al proceso de escritura de cuentos a partir de la relación que establecen los estudiantes con las posibilidades de trabajo colaborativo que propone la red social?

¿Cómo la escritura colaborativa favorece el desarrollo del proceso de composición de cuentos a partir de la interacción sistemática entre sus compañeros y el docente para identificar las posibilidades del trabajo colaborativo en el aula?

1.2. JUSTIFICACIÓN

Entre los múltiples beneficios que tiene el uso de las TIC en la enseñanza de la lectura y escritura, hay que mencionar que permiten que el niño se reconozca como un sujeto participante-activo en las actividades de escritura y lectura. A este respecto, Fabio Jurado asegura que: “Al examinar la interacción social, es evidente que el lenguaje del aula no propicia el encuentro con el otro. El mayor porcentaje de la interacción lo ocupa la diada maestro-niño, dejando un espacio muy reducido a las posibilidades de intercambio niño-niño. Sólo las acusaciones y las recriminaciones motivan la atención del niño respecto a sus compañeros.”².

* Por juicio epistémico se entiende la evaluación o sanción que el sujeto hace de las experiencias que se relacionan directa o indirectamente con sus vivencias particulares.

² JURADO VALENCIA, F. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Forma y Función, Norteamérica, 0, oct. 2010. Disponible en: <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16910>. Fecha de acceso: 11 nov. 2012.

Por consiguiente, las actividades colaborativas en entornos virtuales tienen la ventaja de ser populares entre los alumnos y de estar presentes casi permanentemente en las relaciones que los alumnos hacen con el mundo. Dichos entornos tienen una configuración distinta de las relaciones sociales que privilegia la escuela y permitirían que los alumnos se regulasen entre sí (corregirse, autoevaluarse). Ofreciendo una perspectiva de comunicación más amplia que puede favorecer su crecimiento académico, personal y social.

Asimismo, la lectura y la escritura deben estar centradas en la reflexión discursiva de los textos. Esto permite una lectura analítica y crítica de lo que se lee y se pretende escribir. Esta reflexión debe estar fundada desde los aspectos estéticos, historiográficos y semiótico-discursivos que identifican cada texto. Para ello es importante, en un primer momento, tener en cuenta los aportes de Teun Van Dijk³ y Patrick Charaudeau⁴. El primero sobre el reconocimiento de la organización macro-estructural del texto para desarrollar estrategias de identificación y diferenciación de las características esenciales textuales. Y Charaudeau sobre el nivel enunciativo para determinar las estrategias acerca de la construcción discursiva. Esto significa que el sujeto no sólo entenderá como construir determinadas clases de textos, sino que además tendrá la posibilidad de crear estrategias que asegurarán el éxito comunicativo de los textos que produzca.

Por otro lado, la utilización de las TIC, con su consecuente estrategia didáctica, permitirá que el alumno ejercite y, no pase por alto, los niveles de lectura que le favorecen para potenciar sus estrategias de escritura. Heno aclara este punto indicando las oportunidades que tiene el alumno de fortalecer sus estrategias y competencias en la escritura:

³ VAN DIJK, Teun. Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. Longman: Londres. 1977.

⁴ CHARAUDEAU, Patrick. Les conditions de compréhension du sens de discours, in Langage. En FLE Texte et compréhension, Revue ICI et LÀ, Madrid, Soc. General Española de Librería, 1994

En una investigación sobre la actitud de los estudiantes de secundaria frente a la tecnología informática, se reporta que, para algunos, la lectura en el computador es más fácil porque presenta menos texto al tiempo, no pierden de vista tan fácilmente el lugar donde van, y se confunden con menos frecuencia. También perciben que los colores son una clave muy útil; que la escritura en el teclado es más fácil y queda mejor presentada; que tienen mayor control de su propio aprendizaje; que pueden pensar y tomar sus propias decisiones, y que esta forma más activa de aprender les ayuda a mejorar su concentración y a evitar el aburrimiento.⁵

Las nuevas formas de interrelación social en los formatos textuales interactivos que se encuentran en la web permiten que los escritores y los lectores virtuales retroalimenten sus trabajos por medio de interacciones sincrónicas y asincrónicas. Esta forma de interacción posibilita que los textos estén abiertos a cambios y dependan del trabajo colaborativo de la audiencia.

Por ello, deja de concebirse la escritura como un proceso clásico y unidireccional; sino, como un proceso multidireccional en la comunicación de los participantes, quienes a través de mensajes, y gustos, pueden ayudar a que un texto mejore.

A este respecto, Giovanni Parodi⁶ escribe lo siguiente:

El lector —digamos tradicional, de libros de papel— ahora debe enfrentar la emergencia de un nuevo lector. Ese lector de documentos digitales se ve enfrentado a asumir nuevos roles, superando algunos de los más clásicos para así llegar a enfrentar nuevos escenarios de lectura y aprendizaje.

Con lo dicho anteriormente, se espera que los estudiantes adquieran un conocimiento profundo sobre el proceso de lectura y escrita, que mejoren su forma de escribir, que comprendan las posibilidades que brindan el conocimiento literario, el aprendizaje colaborativo y el uso de las redes sociales en la escritura. Todo esto repercutirá en la forma en que los estudiantes se relacionen con el mundo y de qué manera aprovechan positivamente las herramientas que hay a su disposición para cumplir sus objetivos académicos, personales y sociales.

⁵ HENAO ÁLVAREZ, Octavio, “Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectoescritura”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006, p. 74

⁶ PARODI, Giovanni et al. Saber Leer. Instituto Cervantes. Madrid: Aguilar. 2010, p. 170

Asimismo, es importante recalcar el impacto educativo que puede tener una propuesta didáctica que incluya el uso del Facebook como herramienta pedagógica, puesto que, al aprovechar un instrumento tan rico en posibilidades pueden mejorarse las experiencias pedagógicas institucionales y nacionales y dar pistas para mejorar los procesos educativos, haciéndolos más pertinentes

Además, se proyecta que la institución, comprendiendo la gran fuerza didáctica que tienen las TIC, por medio de las redes sociales, implementadas en una didáctica de la escritura, acoja los resultados del proyecto para que puedan ser implementados en el currículo del área de lenguaje. Además de adecuar las salas de informáticas, mejorar la conexión a las redes inalámbricas y facilitar el trabajo informático desde posibilidades creativas y originales como el uso de la redes sociales en el aula.

Finalmente, es importante agregar que este proyecto de investigación permitirá dar respuesta a los objetivos de la línea de investigación: Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación de la Maestría en Educación de la Universidad Industrial de Santander, a la cual se suscribe este proyecto de investigación; puesto que, al indagar sobre la utilidad que tienen el Facebook, como red social, desde el trabajo colaborativo en la escritura se abrirán nuevos espacios de reflexión y análisis en torno a la pedagogía en el aula utilizando estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general. Determinar de qué manera Facebook contribuye al desarrollo de la escritura de cuentos a través del trabajo colaborativo, con el fin de que se estimulen propuestas de producción escrita literaria.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar los juicios epistémicos que los estudiantes le dan a la escritura académica a través de la red social Facebook, a partir de su participación colaborativa en la producción escrita de cuentos.
- Determinar de qué manera Facebook influye en la escritura de cuentos a partir de la relación que establezcan los estudiantes con las posibilidades de trabajo colaborativo que propone la red social.
- Determinar cómo la escritura colaborativa influye en el desarrollo del proceso de composición de cuentos a partir de la interacción sistemática entre sus compañeros y el docente para identificar las posibilidades generales y específicas del trabajo colaborativo en el aula.

2. ESTADO DEL ARTE

La mayoría de las investigaciones publicadas sobre el uso de Facebook como red social en la educación, especialmente en las metodologías en escritura de textos, están escritas en inglés. Las investigaciones en español relacionadas con estos temas, en su mayoría, se interesan por los cambios gramaticales de las estructuras lingüísticas y no por metodologías específicas de escritura.

Por otro lado, como se verá a continuación, se encontraron variadas propuestas didácticas, experiencias y acercamientos teóricos sobre el aprendizaje en las redes sociales tanto en inglés como en español. Además, se encontraron algunos adelantos investigativos y resultados de intervenciones pedagógicas. En este apartado se muestran, principalmente, los antecedentes investigativos más cercanos a la investigación que se define aquí. Se organizaron en tres ámbitos específicos: internacional, nacional y local y se presentan primero las más recientes. El estado del arte comprende los años de 2008 hasta 2016.

2.1. ÁMBITO INTERNACIONAL

El artículo “Attitudes Toward Writing English in Facebook: The Case of Prestige for Iranian Users”⁷ (2016) analiza las preferencias del uso de lengua en los jóvenes iraníes cuando interactúan en la red social Facebook. Se investiga las razones por las cuáles los jóvenes prefieren comunicarse en inglés y no en persa. En la investigación participaron 180 jóvenes iraníes, quienes respondieron un cuestionario sobre el uso de la lengua. Los resultados mostraron que los jóvenes

⁷ JANNEJAD, M., ASADI, B. and MEMARI, M. Attitudes Toward Writing English in Facebook: The Case of Prestige for Iranian Users. En: *Theory and Practice in Language Studies*, No. 11, vol. 5, (2016) pp. 2242-2250. ISSN 17992591.

le dan un estatus social más elevado al uso del inglés. Consideraban este idioma más apropiado para compartir gustos personales o incluso temas científicos. No obstante, usaban el persa para hablar de sus emociones más íntimas.

La investigación “Composing Facebook: Digital Literacy and Incoming Writing Transfer in First-Year Composition”⁸ (2014) de Ryan Shepherd plantea que gran parte de la competencia escrita en los estudiantes provienen de la escritura digital en Facebook, Twitter, etc. Es importante entender las conexiones entre la escritura en espacios virtuales y la escritura académica, en un curso de composición. Estas conexiones facilitarán una teoría para el curso de composición. Para ello se plantea una metodología que consiste en considerar si existe realmente dicha conexión y demostrar la relación que tienen los estudiantes del curso con la red social. Se plantean 10 entrevistas para explorar su conocimiento sobre el Facebook y las complejidades de la comunicación por medio de la escritura. Finalmente, se concluye sobre la importancia de transferir los conocimientos sobre la escritura digital que poseen los estudiantes para aprovecharlos en pro de la escritura académica.

El mismo autor estudia en su investigación “Men, women, and Web 2.0 writing: Gender difference in Facebook composing”⁹ (2016) un tema que hasta ahora no ha sido muy explorado con respecto a la escritura en Facebook: las diferencias entre el uso que hombres y mujeres le dan a esta red social. Basado en la experiencia relatada en el artículo anterior, el investigador asegura que las mujeres interactúan en mayor medida y poseen un perfil de Facebook por mayor tiempo. Finalmente, el autor expresa la necesidad de que se explore la identidad

⁸ SHEPHERD, R.P., 2014. *Composing Facebook: Digital Literacy and Incoming Writing Transfer in First-Year Composition*. Edi Ann Harbor. Arizona, 2014. Trabajo de grado (Doctor of Philosophy) Arizona State University. ISBN 9781321318074.

⁹ SHEPHERD, R.P. Men, women, and Web 2.0 writing: Gender difference in Facebook composing En: *Computers and Composition*, vol. 39, (2016) pp. 14-26.

del género en el uso de las redes sociales como el Facebook en estudios posteriores.

La investigación “Teaching grounded audiences: Burke's identification in Facebook and composition” (2016)¹⁰, Samuel Head, mediante un estudio retórico, asegura que la experiencia en escritura que los estudiantes adquieren a partir de los procesos de interacción en Facebook debe ser aprovechada en la escritura académica. Su análisis se refiere específicamente a la teoría del retórico Kennet Burke y a la facilidad con que los jóvenes identifican una audiencia a la cual se dirigen. Esa identificación de la audiencia es uno de los aspectos esenciales en la escritura en sus redes sociales y la escritura académica, incluso en su interacción diaria.

El informe de investigación “Activities and suggestions for using social networking in teaching ESL writing”¹¹ (2016) presenta los resultados de la investigación enfocada en explorar actividades que utilicen la red social para enseñan Inglés como lengua extranjera y analiza cuál es la efectividad de estas actividades. Los resultados del análisis evidencian que las actividades de escritura en la red social dependen de que la enseñanza no sea de un modo lineal. La enseñanza puede estar centrada en el docente o en el estudiante. Por lo tanto los autores aseguran que si se tienen en cuenta este sentido, los profesores deberían utilizar las redes sociales en sus actividades.

¹⁰ HEAD, S.L. Teaching grounded audiences: Burke's identification in Facebook and composition En: Computers and Composition, vol. 39, (2016) pp. 27-40.

¹¹ YNUUS, M.M., SALEHI, H., AMINI, M., SHOJAEI, M., YUN FEI, W. Activities and suggestions for using social networking in teaching ESL writing. En: Journal of Theoretical and Applied Information Technology, vol. 84 No. 2 (2016), pp. 170-182.

En el informe de investigación “Teaching presence in an online collaborative learning environment via Facebook”¹² (2016) se analiza la interacción entre el profesor y seis estudiantes a partir del proceso de escritura narrativa en un entorno colaborativo. Los procesos de interacción se codificaron a partir del modelo de Garrison, Archer y Anderson sobre Community of Inquiri. Los resultados muestran de qué manera la presencia del docente motiva a los estudiantes para cumplir con la escritura narrativa. Asimismo, se explica, a partir de la reflexión del profesor, que la interacción on line en un entorno colaborativo de aprendizaje es una buena práctica para motivar la escritura narrativa de los estudiantes.

En el informe de investigación “Applying role-playing strategy to enhance learners' writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: a case study in Taiwan”¹³ (2015) los autores mencionan de qué manera el uso de Facebook, junto con el uso del Skype establecieron una interacción asíncrona y sincrónica en la desarrollo de un curso de inglés como lengua extranjera. La metodología consistió en establecer un juego de roles en el que los alumnos analizaron los efectos del curso y los retos en el desarrollo de las competencias. Los resultados muestran que los estudiantes mejoraron significativamente sus competencias de habla y de escritura a través de la utilización de estas plataformas.

Los resultados de la investigación “Writing with an Accent: Orthographic Practice, Emblems, and Traces on Facebook”¹⁴ (2015) analizó las prácticas de escritura y de los dialectos que se encuentran en la red social Facebook. Se evidenció que

¹² ANNAMALAI, N., Tan, K.E., ABDULLAH, A. Teaching presence in an online collaborative learning environment via Facebook. En: *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, Vol. 24 No.1 (2016), pp. 197-212.

¹³ YEN, Y., HOU, H. and CHANG, K.E. Applying Role-Playing Strategy to Enhance Learners' Writing and Speaking Skills in EFL Courses using Facebook and Skype as Learning Tools: A Case Study in Taiwan. En: *Computer Assisted Language Learning*, vol. 28, no. 5 (2015), pp. 383 ISSN 09588221.

¹⁴ HILLEWAERT, S. Writing with an Accent: Orthographic Practice, Emblems, and Traces on Facebook. En: *Journal of Linguistic Anthropology*, vol. 25, no. 2 (2015), pp. 195. ISSN 10551360.

aunque los jóvenes de Lamu, Kenia, evitan usar su dialecto en la interacción verbal, usan expresiones propias de su dialecto en los intercambios digitales, especialmente en uso de particularidades ortográficas, como los acentos. La investigadora asegura que ese “escribir con acento”¹⁵ es digno de estudio, ya que evidencia una transformación de la identidad y una trascendencia de sus raíces.

Ligia Espinosa, en su investigación “The Use of Facebook for Educational Purposes in EFL Classrooms”¹⁶ (2015) analiza los alcances que tiene la combinación de la instrucción tradicional y en línea a partir de Facebook. Su intención fue utilizar la red social como factor motivador en las clases de inglés como lengua extranjera. Este estudio revisa y describe los beneficios y los retos que plantea el uso de la plataforma en cuanto el análisis de sus potencialidades. La investigación plantea que los alumnos prefieren discutir y debatir en la red social.

El trabajo de investigación “Blended scaffolding strategies through Facebook for learning and improving the writing process and writing performance”¹⁷ (2015), a partir de la teoría de Vygotsky de Holton y Clarks sobre la teoría sociocultural y las estrategias de scaffolding (andamiaje) pretender evidenciar de qué manera estas metodologías introducen la instrucción apoyada en la colaboración formal e informal en las tareas. Para ello, los investigadores realizan entrevistas semi-estructuradas a dos grupos de control para conocer sus percepciones sobre las estrategias de andamiaje en Facebook y cómo desarrollan sus competencias en la escritura. A estos grupos se les realiza pre-test para ambos grupos, al grupo experimental se les presenta la actividad con metodología de andamiaje utilizando Facebook. Al grupo de control sólo se le da una charla. Los resultados

¹⁵ “Writing with an accent”, en inglés original.

¹⁶ ESPINOSA, L.F. The use of Facebook for Educational Purposes in EFL Classrooms. En: *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 5, no. 11 (2015), pp. 2206-2211. ISSN 17992591.

¹⁷ MAJID, A.H.A., STAPA, S.H. and KEONG, Y.C. Blended scaffolding strategies through Facebook for learning and improving the writing process and writing performance. En: *E-BANGI*, vol. 10, no. 1 (2015), pp. 31-39.

preliminares muestran que las estrategias de andamiaje utilizadas en Facebook, con el grupo experimental incrementaron y mejoraron los procesos de escritura en relación con el grupo control.

El trabajo de investigación “Reflexivity in Facebook interaction - Enregisterment across written and spoken language practices”¹⁸ (2015) analiza los procesos de reflexión lingüística, de la organización de los rasgos lingüísticos y del comportamiento normativo que se evidencian en las actividades de interacción en línea y la interacción presencial en un grupo de jóvenes. Se muestra la importancia del discurso escrito en los participantes a partir del impacto de las redes sociales. Los jóvenes de diversa cultura y lengua del área de Copenhagen utilizaron características lingüísticas especiales en el estilo discursivo de su interacción en Facebook. Estos rasgos lingüísticos apuntaron a definir estereotipos y los sentidos de derechos y sanciones que involucran las reacciones en el uso del lenguaje.

En la investigación “Short-form writing: Studying process in the context of contemporary composing technologies (2015)” de Pamela Takayoshi¹⁹ de la universidad de Kent, Estados Unidos, analiza los procesos de composición escrita en Facebook de ocho escritores. Este proceso fue extraído por screencast. El objetivo de este estudio fue reflexionar sobre el desconocimiento y la incomprensión de los procesos de composición escrita de textos cortos en la red. El autor argumenta que la comprensión disciplinaria sobre el tema del uso de las tecnologías para los procesos de escritura debe ser analizada y estudiada en profundidad. Es importante sistematizar y prestar atención a los procesos de escritura de los escritores utilizando formas interactivas de escritura.

¹⁸ STÆHR, A. Reflexivity in Facebook interaction - Enregisterment across written and spoken language practices. En: *Discourse, Context and Media*, Vol. 8 (2015), pp. 30-45.

¹⁹ TAKAYOSHI, P. Short-form writing: Studying process in the context of contemporary composing technologies. En: *Computers and Composition*, Vol. 37 (2015), pp. 1-13.

El informe de investigación “Perspetivas dos adolescentes sobre o uso do Facebook: um estudo qualitativo”²⁰ (2014) menciona el impacto que ha generado el Facebook en los últimos años y se plantea, desde el punto de vista psicológico y social analizar los efectos que produce esta plataforma en los adolescentes. Para ello se relacionan las posiciones de un grupo de 20 jóvenes en tres grupos. Los resultados del estudio evidencian que los jóvenes distinguen las dimensiones privada y pública, que utilizan la red para conocer las actividades de sus amigos y para comunicarse efectivamente. Asimismo, se muestra que los jóvenes se sienten más cómodos compartiendo preguntas y contenido en la red social que de manera presencial.

En su trabajo de investigación “La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales”²¹(2014) los autores analizan la importancia de la fase de planificación del CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) para ello presentan una serie de recomendaciones necesarias para planear las actividades con metodología colaborativa mediadas por Computadores. Asimismo, los autores llevan a cabo una investigación con metodología cuantitativa y recogen la información mediante una encuesta aplicada a 106 estudiantes de cinco asignaturas que implementaron CSCL. Los resultados generales muestran que la pedagogía, la planificación y la tecnología ayudan a crear climas apropiados de trabajo para desarrollar la construcción de las relaciones sociales.

Gregory Dixon en “Facebook, Writing and Language Learner Variables at a Large Metropolitan Community College”²² (2012) presenta la información recolectada sobre el desarrollo de la competencia escrita en estudiantes de inglés que no son nativos. Su intención fue analizar los beneficios del uso de Facebook en este

²⁰ MENA MATOS, Paula; SOFIA ASSUNÇÃO, Raquel; "Perspetivas dos adolescentes sobre o uso do facebook: um estudo qualitativo". En: *Psicologia em Estudo* (2014): 539-547.

²¹ HERNÁNDEZ, N., GONZÁLEZ, M. & MUÑOZ, P.C. Planning Collaborative Learning in Virtual Environments. En: *Revista Comunicar*, Vol. 42 (2014), pp.25-33. <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>

²² DIXON, G.A. Facebook, Writing and Language Learner Variables at a Large Metropolitan Community College. Kansas, 2012. Trabajo de grado. University of Kansas. ISBN 9781267279316.

aspecto. El análisis dio como resultado que la mayoría de los estudiantes se encuentran registrados en Facebook y le dedican 30 minutos aproximadamente. Asimismo, se demostró que el número de amigos, el tiempo dedicado a la red social y la experiencia de interacción no afectan directamente la producción escrita.

La investigación “La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos”²³ (2012) tiene como objetivo presentar las opiniones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje colaborativo, las TIC y las estrategias pedagógicas usadas. Asimismo, identifica las prácticas y experiencias profesionales sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. Para ello, se contó con la participación de 20 profesores y 12 alumnos participantes del Congreso sobre Metodologías de Aprendizaje Colaborativo a través de las TIC en la Universidad de Salamanca. La información fue recogida mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. Los resultados generales del estudio dan evidencia de la valoración positiva de la metodología de aprendizaje colaborativo y su respectivo uso mediante TIC.

La investigación titulada “Aprendizaje cooperativo de los contenidos de evolución mediante la participación en la red social Facebook”²⁴ llevada a cabo por Yoconda Arnal Bandres, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela en el año 2012, tuvo como objetivo describir el uso pedagógico de las redes sociales para el aprendizaje cooperativo en la asignatura de Evolución en la UPEL –IPRAEL. Para su estudio se usó el enfoque cuantitativo con una metodología que la autora llama de carácter descriptivo. La muestra fue de 96

²³ GARCÍA VALCARCEL, Ana et al. La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. En: Revista Complutense de Educación Vol. 23. No.1 (2012): 161-188.

²⁴ ARNAL BANDRES, Yoconda. Aprendizaje cooperativo de los contenidos de evolución mediante la participación en la red social Facebook. En: Memorias del congreso internacional tic y pedagogía. III edición. Año 2012. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Barquisimeto, 16, 17 y 18 de mayo de 2012.

estudiantes y sus resultados fueron que el 95% de ellos usan Facebook; sólo el 39% lo usaban con propósitos educativos. Asimismo, el 84% participó en las actividades cooperativas que propusieron los investigadores.

Jean Reid en "We Don't Twitter, we Facebook": An Alternative Pedagogical Space that Enables Critical Practices in Relation to Writing"²⁵ (2011), explora qué sucede en las relaciones interpersonales cuando los profesores utilizan una página o un grupo cerrado de Facebook en sus clases de primero y segundo año de bachillerato. Se evidencia que este recurso crea un espacio pedagógico alternativo que promueve las prácticas críticas con respecto a la escritura. La investigación analizó la escritura de docentes y estudiantes desde una perspectiva de alfabetismo crítico para reflexionar sobre asuntos de poder, acceso, diversidad y diseño en las relaciones que se establecieron. En general, los estudiantes y profesores encuentran en el uso de esta plataforma un espacio de comunicación e interacción original y no formal en el que pueden integrarse prácticas académicas.

La investigación que llevaron a cabo Marisol Gómez, Sergio Roses y Pedro Farias se titula "El uso académico de las redes sociales en universitarios en la Universidad de Málaga en 2011"²⁶. Su objetivo fue describir el uso académico que los alumnos universitarios hacen de las redes sociales abiertas; determinar cuáles son las redes más adecuadas para el uso académico y analizar cuáles herramientas son más pertinentes para ello. Su enfoque combinó técnicas cualitativas y cuantitativas. Sin embargo, se puede evidenciar que su metodología es más cuantitativa. Los resultados finales de la investigación exponen que los alumnos presentan buenas actitudes para el trabajo en las redes sociales. Sin embargo, la frecuencia con la que interactúan con el docente no es alta. Por otro lado la frecuencia se eleva cuando los estudiantes interactúan entre ellos para

²⁵ REID, J. "We Don't Twitter, we Facebook": An Alternative Pedagogical Space that Enables Critical Practices in Relation to Writing. En: English Teaching, vol. 10, no. 1 (2011), pp. 58.

²⁶ GOMEZ, Marisol et al. El uso académico de las redes sociales en universitarios. En: Revista Científica de Educomunicación, Vol. 19, No. 38 (2012). Pp. 131-138.

resolver problemas inmediatos. Además, en estos casos, son ellos los que toman la iniciativa.

En su investigación “Facebook’s potential for collaborative e-Learning”,²⁷ (2011) Francesc Llorens Cerdà y Neus Capdeferro presentan los puntos positivos y negativos de utilizar el Facebook como plataforma que facilita el aprendizaje colaborativo. Los autores mencionan que Facebook facilita compartir, interactuar y colaborar entre usuarios. Asimismo, los autores presentan unos objetivos y actividades que pueden desarrollarse con la creación de un grupo. El artículo finaliza presentando los aspectos educativos que se potencian con Facebook, ofreciendo posibilidades de trabajo con la res social.

En “Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities”²⁸ (2011) los autores examinan cómo los estudiantes usan la red social para preparar actividades colaborativas y cómo el Facebook se podría usar como una plataforma informal extra para organizar las experiencias de aprendizaje formal. Asimismo, se interpretan los resultados para entender cómo es el proceso de comunicación y si los procesos colaborativos son positivos o negativos. Para ello, se examinan los factores sociales y de comportamiento que surgen a partir del uso de la plataforma.

Estas investigaciones ilustran las posibilidades de trabajo que promueve el uso de las redes sociales, específicamente el Facebook, en el desarrollo de propuestas metodológicas en los procesos de enseñanza. Fue estimulante percatarse de que el tema es de actualidad y que investigadores del mundo estén reflexionando sobre su uso.

²⁷ LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus. Facebook’s Potential for Collaborative e-Learning. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No 2 (2011), pp. 197-210.

²⁸ LAMPE, Cliff et al. Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning Vol. 6, No.3 (2011). Pp. 329-347.

2.3. ÁMBITO NACIONAL

La tesis “Facebook: encuentro de prácticas socioculturales de escritura”²⁹ (2014) plantea desde una metodología hermenéutica una relación entre el espacio virtual y la escuela. Así, afirman que desde la correspondencia de los objetivos planteados en los Lineamientos Curriculares y en los Estándares de Lengua Castellana, surge la posibilidad de que el Facebook pueda promover aprendizajes significativos y, de esta manera, cambiar la concepción amenazante de las TIC por una oportunidad de construcción de nuevos aprendizajes.

María Helena Vanegas analiza en su tesis “La escritura y las redes sociales”³⁰ la relación de la escritura escolar y el lenguaje juvenil en la escritura de los jóvenes en las redes sociales, para ello se analizaron conversaciones y publicaciones de 15 alumnos de la institución María Montessori de Espinal, Tolima, se realizaron encuestas a profesores, padres de familia y alumnos. Los resultados muestran que los estudiantes, por creatividad, moda o influencia del medio en el que escriben, modifican su escritura en las redes sociales. La investigación, plantea que los jóvenes conocen las reglas gramaticales y ortográficas pero deciden de manera voluntaria modificar su forma de escritura en las redes sociales.

Asimismo, la tesis “Facebook: repercusiones en las producciones escriturales”³¹ (2013) analiza a partir de las categorías gramatical, ortográfica e iconográfica, la forma de escritura de los jóvenes de la Universidad de San Buenaventura. Asimismo, reflexiona sobre las concepciones que tienen estudiantes y maestros

²⁹ AGUIRRE DUQUE, Flor; AGUIRRE FLÓREZ, César; LÓPEZ VALENCIA, Paula. Facebook: encuentro de prácticas socioculturales de escritura. Antioquia, 2014. Trabajo de grado (Licenciado en Humanidades) Universidad de Antioquia. P 121

³⁰ VANEGAS, María Helena. La escritura y las redes sociales. Tolima, 2013. Trabajo de grado (Magíster en educación). Universidad del Tolima.

³¹ MORA, Diana; OSORIO, Patricia; MONSALVE, Marisol; ECHAVARRÍA, Rober. Repercusiones pedagógicas en las producciones escriturales. Medellín, 2013. Trabajo de grado. (Licenciado en lengua Castellana) Universidad de San Buenaventura.

sobre la interacción en la red social. Los resultados exponen de qué manera el uso del Facebook y del internet en general inciden en la forma de escritura, utilizando expresiones orales, emoticonos. Finalmente, concluye que aunque los jóvenes “abusan” de ciertos lenguajes y evidencian ciertos “vicios”, es relevante reflexionar sobre cómo esta red social permea los procesos de aprendizaje.

La investigación del profesor Edward Alexander Hernández en el año 2011, titulada “Escritura Colaborativa Digital”, describe los efectos de la escritura colaborativa digital en la escritura como medio de comunicación, de aprendizaje y de desarrollo cognitivo.³² La intervención se llevó a cabo en el Colegio San Cristóbal Sur IED, al sur-oriente de la ciudad de Bogotá y contó con la participación de los estudiantes del ciclo II. El enfoque utilizado fue el cualitativo y su metodología fue el estudio de caso descriptivo. Además, se usaron técnicas etnográficas como la recolección de documentos, la observación, la entrevista, el diario de campo, etc. Como resultado de la investigación se puede mencionar que en un primer momento el proceso de escritura no era explícito para el alumno; sin embargo, con la ayuda de los medios tecnológicos los estudiantes fueron estructurando la construcción de los textos en las fases de planificación, corrección y publicación. Además, es importante anotar que la colaboración permitió que los alumnos pasaran por un proceso de planificación más notable en los textos finales.

En el estudio “Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo”³³ (2010), las investigadoras construyen un marco de referencia sobre las posibilidades metodológicas de las redes

³² HERNÁNDEZ, Edward. Escritura Colaborativa Digital: estrategia metodológica para el desarrollo cognitivo y la formación de escritores expertos, conscientes de sus procesos de aprendizaje. En: Memorias del 3 congreso internacional y VIII nacional de investigación en educación pedagógica y formación docente. Bogotá 22, 23, 24 de agosto de 2012. PP. 2468 - 2490

³³ PEÑA, Katusca; PÉREZ, María y RONDÓN, Elsiré. Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 16 (2010): 173-205.

sociales en el aprendizaje cooperativo y colaborativo. El resultado es que existen criterios teóricos suficientes para orientar las prácticas educativas desde el uso de las redes sociales.

Gloria Londoño titulada “Aprendizaje Colaborativo presencial, aprendizaje colaborativo mediado por computador e interacción”³⁴ (2008) presenta una revisión bibliográfica con el propósito de conceptualizar los términos presentados en su título a partir de las referencias teóricas constructivistas y socioculturales que los sustentan. Para ello, presenta una tabla de teorías que sustentan el Aprendizaje Colaborativo y señala las posibilidades de aplicación de estas ideas a los entornos virtuales.

2.4. ÁMBITO LOCAL

Aún se indagaron bases de datos de universidades en Santander para verificar la existencia de investigaciones en torno al uso del Facebook como estrategia pedagógica para la escritura. En el año 2015, se publicó la tesis de grado “El Facebook como estrategia didáctica para potenciar procesos de lectura y escritura en un grupo de séptimo grado en una institución pública de Bucaramanga”³⁵ las autoras presentan los resultados de la aplicación de una estrategia didáctica que promovió la lectura de textos científicos para desarrollar la comprensión de lectura y la producción escrita en ciencias naturales. A partir de un diseño metodológico de investigación acción, se evidencia que después de desarrollar la estrategia

³⁴ LONDOÑO, Gloria. Aprendizaje Colaborativo Presencial, Aprendizaje Colaborativo Mediado por Computador e Interacción: Aclaraciones, aportes y evidencias. En Revista Q, Vol. 2, No. 4 (2008). Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

³⁵ BUENO CONTRERAS, Giovanna Patricia, RUEDA URIBE, Lizeth Paola, SIERRA ORTEGA, Ingrid Vanessa. El Facebook como estrategia didáctica para potenciar los procesos de lectura y escritura en un grupo de séptimo grado de una institución educativa pública de Bucaramanga. Bucaramanga, 2015. Trabajo de grado (Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y educación Ambiental). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Educación.

didáctica los estudiantes mejoraron su capacidad de argumentación e interés por los textos científicos.

Después de esta exploración en el estado del arte sobre el tema de investigación, se evidencia, en primer lugar que los estudios presentados en el ámbito internacional corresponden, en su mayoría investigaciones escritas en inglés, algunas en español y una en portugués. Sus planteamientos se formulan desde la preocupación por el análisis de los sujetos que escriben en Facebook. Asimismo, se interesan por comprender de qué manera el uso de esta red social afecta (positiva o negativamente) su rendimiento en las tareas académicas. Asimismo, se incluyeron 3 estudios que analizan cómo las redes sociales impactan las competencias de los estudiantes de una lengua extranjera, ya que los antecedentes y el marco teórico tenía relación con la investigación planteada en este trabajo.

Es importante mencionar que las investigaciones del ámbito internacional, especialmente las que se publicaron en el 2016 son más afines a la presente investigación, ya que plantean la necesidad de una metodología específica para utilizar e interactuar con la red social Facebook.

Por otra parte, en el ámbito nacional se encuentran investigaciones que plantean una reflexión sobre el uso de las redes sociales, pero muy pocas plantean una intervención metodológica en el aula. Asimismo, en la búsqueda del estado del arte se evidencia que las investigaciones sobre la escritura en Facebook tienen un interés generalizado en el análisis normativo y no metodológico de la escritura.

Finalmente, en el ámbito local se tuvo acceso a una tesis de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Industrial de Santander que plantea el uso de Facebook como potenciador de procesos de lectura y escritura. Esta experiencia

es un avance y un punto de partida para continuar con el debate y la reflexión sobre la mediación didáctica y tecnológica en las redes sociales.

3. REFERENTES CONCEPTUALES

3.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Los lineamientos curriculares de lengua castellana, publicados en 1998, establecen, como eje curricular del área, el desarrollo de la competencia comunicativa. Dicha competencia se define como “el uso del lenguaje en actos comunicativos particulares, concretos y social e históricamente dados”³⁶. Esta noción, planteada desde la etnografía de la comunicación por Dell Hymes, expone la necesidad de ir más allá de la simple descripción de los enunciados producidos por un sujeto. Se analiza, también, la relación del enunciado con el contexto particular donde se genera. El enunciado se convierte en un acto de habla.

La competencia comunicativa está en permanente evolución según las experiencias que el sujeto va teniendo en sus actos de habla. Está constituida por la integración de actitudes, motivaciones y valores del sujeto. Se adquiere la competencia en la medida en que un sujeto se nutra de la experiencia social. Además, está determinada por algunas características básicas: “Saber dominar los turnos de habla, saber de qué hablar en cada situación, saber sincronizar los gestos con las palabras que se dicen y con las del co-enunciador, saber manejar las imágenes del otro, en resumen, dominar los comportamientos requeridos por los diversos géneros discursivos.”³⁷.

³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá: Magisterio, 1998, p. 46.

³⁷ MAINGUENEAU, Dominique. Términos clave del análisis del discurso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003., p 25

A partir del planteamiento anterior, se concibe la enseñanza del lenguaje desde un enfoque pragmático y social. El lenguaje es construido a través de su uso; se fundamenta como un acto social en el que la relación entre individuos es fundamental. Este concepto se cimienta en la concepción del ser humano como constructor de sentido y por lo tanto, también considera que al contribuir a la interacción comunicativa del sujeto, éste aumentará su capacidad para entenderse así mismo. A través del lenguaje se configura el mundo cultural y cognitivo de cada sujeto. La interacción entre el lenguaje y las situaciones comunicativas es la que le da al sujeto la capacidad para organizar y transformar sus habilidades cognitivas.

Así, estos procesos que desarrollan los sujetos y que permiten la comunicación se evidencian en los desempeños que tienen en las cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades comprenden un grupo de acciones que el sujeto domina. A partir de ellas puede manejar las situaciones de comunicación. El sujeto desarrolla habilidades para ponerlas en práctica en los contextos que le proponga el entorno donde se desarrolla.

Sin embargo, es importante que, además de tener en cuenta el componente comunicativo que exige la competencia anteriormente vista, se privilegie el rol de la competencia discursiva. Maingueneau la define como “La aptitud de un sujeto para producir enunciados que pertenecen a una formación discursiva determinada (por ejemplo, la aptitud de un enunciador comunista para producir enunciados comunistas). (...) Enunciar en el interior de una formación discursiva es saber, también, cómo posicionarse respecto de las formaciones discursivas que compiten.”³⁸.

³⁸ *Ibíd.*, p.38.

Esto quiere decir que el discurso, concebido más allá de su concepción lingüística, determina las condiciones de creación de un género discursivo (novela, poema, artículo periodístico) que a su vez será comunicado. En este sentido, la competencia discursiva refleja la capacidad que tiene el sujeto para acoger los discursos en situaciones específicas. De acuerdo con Serrano Orejuela, dicha competencia

Designa el conjunto de modalidades cognitivas y potestativas, propias de dos interlocutores, que hace posible la generación/interpretación de la significación en el proceso discursivo. (...) esta concepción de competencia discursiva concierne tanto al enunciador como al enunciatario, pues sin ella no habría significación generada/interpretada y por tanto no habrá posibilidad de comunicación entre los dos.³⁹

Lo anterior es relevante si se piensa que el sujeto no se enfrenta a la comunicación por sí mismo, sino a la creación e interpretación de discursos que intentan establecer una comunicación con él.

Ahora bien, los géneros discursivos a los que se hace referencia tienen relación con las prácticas sociales y culturales de los sujetos, y por ende, son tan innumerables como ellas, se transforman y se complementan según las necesidades que plantee su uso. Por esta razón deben concebirse con la complejidad necesaria, pues en ellos se encuentran los más cotidianos (cartas, diálogos, etc.) hasta los más complejos (producciones literarias, textos científicos, etc.)

Mijail Bajtín los organiza como géneros primarios y secundarios y les atribuye características específicas, como se referencia a continuación:

³⁹ SERRANO OREJUELA, Eduardo. Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia. En: Bustamante Zamudio, Guillermo et al. El concepto de competencia II. Bogotá: Alejandría, 2002. Pp. 182-183

Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros, por ejemplo, las réplicas de un diálogo cotidiano o las cartas dentro de una novela, conservan su forma y su importancia cotidiana tan sólo como parte del contenido de la novela, participan de la realidad tan sólo a través de la totalidad de la novela, es decir, como acontecimiento artístico y no como suceso de la vida cotidiana. La novela en su totalidad es un enunciado, igual que las réplicas de un diálogo cotidiano o una carta particular (todos poseen una naturaleza común), pero, a diferencia de éstas, aquel es un enunciado secundario (complejo). Entre el estilo y el género existe un vínculo orgánico e indisoluble.⁴⁰

De lo anterior, se advierte la dependencia de los géneros discursivos a las prácticas comunicativas en la sociedad y la cultura. Esta actividad discursiva no puede producirse sin su norma de interpretación y producción (lectura y escritura) que se lleva a cabo entre los enunciantes y enunciadorees para que se haga efectiva la construcción comunicativa. Cualquier acto de lenguaje concibe un género discursivo que le da sentido y que lo constituye como un proceso de significación real.

3.2. EL TEXTO NARRATIVO: EL CUENTO

En la investigación se estudió el discurso narrativo como producción escrita de los alumnos. Este tipo de discurso se caracteriza por producir un tipo de texto que se caracteriza por presentar personajes que viven acontecimientos de acuerdo a un orden cronológico específico y mostrar relaciones de causa y efecto.

Según Daniel Cassany, la elaboración de este tipo de texto genera una motivación hacia la escritura bastante particular:

⁴⁰ BAJTÍN, Mijail. Géneros discursivos, En: Estética de la creación verbal. Adaptado en Semiología. Cuadernos de lecturas. Coordinador: Roberto Marafioti, Universidad de Buenos Aires, 1994. P. 27.

El poder natural de atracción que posee la narración se incrementa con la motivación y la novedad que aportan las TIC. Podemos escribir narraciones para ser leídas, con imágenes (fotos, dibujos) y textos bien diversos (monologado, bocadillo, pie de foto), o para ser dichas, grabadas, colgadas en la red o visionadas o escuchadas, lo cual nos sitúa en el terreno de los clips y los videos, que tienen guiones escritos y *storyboards* gráficos previos.⁴¹

El tipo de escrito que produjeron los estudiantes fue el cuento, el cual “es construido alrededor de uno o más personajes (...) Además, la historia se desarrolla sobre la base de una serie de eventos enmarcados en ciertos periodos importantes de la historia. Dichos periodos, dentro de una narración, pueden ser identificados como: presentación, complicación y resolución”.⁴²

El cuento como tipología textual corresponde, según la tradición literaria, a una labor casi mágica en la que interviene el trabajo individual, las relaciones sociales y la imaginación. Enrique Anderson Imbert lo expone de la siguiente manera:

Pensemos en un cuentista en el instante de concebir un cuento. Ha intuido un conflicto y su esfuerzo tiene a que la intuición adquiera un cuerpo literario. Se pone a escribir. Su intuición era incorpórea pero el esquema dinámico —que era simple y abstracto— atraviesa un medio de imágenes y se va vistiendo de imágenes.⁴³

Como se ve, las ideas del escritor de cuentos se van transformando a partir de sus vivencias y sus relaciones con el medio en el que se encuentra y para ello deben contar con una “creatividad tan antigua como el lenguaje. Pero claro, fundamentalmente se trata de contar cualquier historia de índole humana; la reconstrucción de un pasaje de vida; de una vida o un fragmento de muchas vidas”.⁴⁴

⁴¹ CASSANY, Daniel. En línea, leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2011. P. 239

⁴² PARODI, Giovanni. Saber Leer. Instituto Cervantes. Madrid: Aguilar. 2010. P. 100.

⁴³ IMBERT, Enrique Anderson. Teoría y técnica del cuento. Buenos Aires: Ariel 1999. P. 27

⁴⁴ RUBIANO VARGAS, Roberto. El cuento, un género en permanente invención. Disponible en: <http://robertorubianovargas.blogspot.com.co/> [Citado el 3 de enero de 2016]

Por otro lado, el proceso de escritura está caracterizado “por la toma de conciencia de la audiencia a la que está dirigida; la planificación del texto; la relectura de los fragmentos escritos; la revisión del texto; la utilización de estrategias de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios”.⁴⁵

La investigación, con base a las distinciones planteadas entre competencia comunicativa, competencia discursiva, género discurso, tipo de texto y tipo de escrito, planteó la necesidad de analizar el desarrollo de la escritura de cuentos como un proceso que no puede desconocer la realidad de los principios de la comunicación y la generación de sentido a través de la comunicación escrita.

3.3. ENFOQUE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA

Después de conceptualizar los aspectos referentes a la competencia discursiva que deben ejercitar los sujetos para la creación de discursos apropiados a las intenciones comunicativas, se presenta el modelo pedagógico que siguió esta investigación con la intención de integrar las TIC, entendidas desde su rol de transformadoras de los procesos cognitivos y comunicativos de los alumnos, y la escritura colaborativa.

Lev Vygotsky⁴⁶ asegura que el desarrollo de la conciencia humana no puede entenderse sin tener en cuenta la interacción social que ocurre al intentar aprender. Y para explicarlo propone que existe una “mediación semiótica” entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento que ocurre por medio del signo como herramienta.

⁴⁵ CASSANY, D Describir el escribir. Barcelona, Paidós. 1995. P. 122.

⁴⁶ VIGOTSKI, Lev Semionovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1996. P. 16.

Sin embargo, para entender esta mediación hay que conocer, en primera medida, el significado de “signo”. El signo se define en este contexto como: “Algo que está allí para representar otra cosa”⁴⁷. Dichas representaciones ayudan a entender el mundo, las ideas que no se pueden expresar físicamente, y han sido transmitidas de generación en generación. El lenguaje ayuda a identificar realidades a las que no se puede acceder por sí mismos. Desde la palabra árbol que designa al ser vivo que tiene unas características precisas (troco, hojas, tamaño, etc.); hasta los significados que tiene el color rojo en determinadas circunstancias (semáforo, vestimenta, arte, etc.) son mediados por signos.

Para Vygotsky la construcción del conocimiento se da gradualmente y es en la escuela donde los procesos psicológicos de la conciencia pasan de ser elementales a superiores. Se puede imaginar a un niño aprendiendo a sumar. En un primer momento usará herramientas físicas, sus dedos. Pero a medida que va avanzando su comprensión, mediada por el desarrollo histórico-cultural, de su entorno, de los sujetos que lo acompañan, irá interiorizando los elementos básicos de aritmética que le permitirán auto-regularse y sumar sin necesidad de herramientas físicas. Lo hará de forma rápida y eficaz, según las necesidades sociales.

Ahora bien, el desarrollo depende de las interacciones sociales de los sujetos. Para Vygotsky, quien consideró la interacción social como base de su teoría, es muy importante el tema de los niveles reales y los niveles potenciales del desarrollo del sujeto.

El primer nivel, alude a la capacidad de resolver individualmente un problema, el siguiente es la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. La zona de desarrollo próximo es la

⁴⁷ GREIMAS, A.J., COURTÉS. Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, Tomo I. Madrid: Editorial Gredos, 1990. P. 377.

distancia que existe entre estos dos niveles. En esta zona el aprendizaje toma un rasgo esencial. Según Vygotsky “Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.”⁴⁸.

Después de considerar la importancia del concepto social de la teoría de Vygotsky y de meditar sobre la relación del lenguaje en el aprendizaje, se debe señalar que la idea de aprendizaje mediado por el lenguaje como proceso social permite reflexionar sobre su uso en la vida escolar.

Si se considera que por medio de la creación de discursos por medio del lenguaje el sujeto transforma y es transformado, se puede fundamentar una didáctica del lenguaje que permita generar cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas. Conociendo que el sujeto tiene un conocimiento anterior sobre lo que va a aprender, y sabiendo que las prácticas discursivas son determinantes para su proceso de aprendizaje, el maestro puede mostrarle al alumno la posibilidad de usar el lenguaje, intencionalmente, para organizar planear y guiar su propio conocimiento. Esta competencia le permitirá trabajar de forma colaborativa en consonancia con los aspectos socioculturales en los que está inmerso. El ejercicio discursivo del lenguaje le permitirá ser más eficaz en la asimilación del conocimiento, ya que dicho ejercicio se da en sociedad.

Por esta razón, el aprendizaje colaborativo tiene gran importancia en la propuesta de investigación, ya que pretende elevar el rendimiento académico de todos los estudiantes, establecer relaciones positivas, no de competencia, entre los alumnos, además de proporcionar experiencias que desarrollan sus habilidades sociales, psicológicas y cognitivas.

⁴⁸ VIGOTSKI, Op. Cit. P 225

"El significado de la palabra de origen latino colaborar destaca con la misma claridad ahora que en la antigüedad: co-laborar. Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar objetivos señalados. Su un miembro del grupo realiza una tarea asignada al grupo mientras los otros se dedican a mirar, no se realiza una aprendizaje colaborativo".⁴⁹

Además, la colaboración es una filosofía, un estilo de vida que se opone al diseño artificial de la interacción que sólo se concibe para lograr un objetivo específico. La colaboración se basa en el respeto de las ideas, de las habilidades y de las contribuciones de los miembros de un grupo.

A diferencia del aprendizaje cooperativo donde se establecen relaciones de poder, donde el docente es el guía y es conocedor de los resultados que los alumnos van a obtener, el aprendizaje colaborativo privilegia la construcción democrática del conocimiento. Hay interacción entre la autoridad y la responsabilidad del grupo frente a sus decisiones. Panitz asegura que "La premisa fundamental del aprendizaje colaborativo se basa en la creación de consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo, a diferencia de la competencia en la que los mejores individuos miembros del grupo son los ganadores"⁵⁰.

La cooperación, como lo expone Panitz, hace parte del trabajo colaborativo. Se entiende por cooperación el conjunto de procesos que permiten que los integrantes de un grupo interactúen para lograr un objetivo específico; pero esta competencia no es la más importante. El enfoque cooperativo se centra en el producto del trabajo en equipo y se centra en lo que propone el profesor, el colaborativo, por otra parte, se interesa por el proceso del trabajo en equipo y concibe el aprendizaje como un proceso de descubrimiento centrado en el estudiante.

⁴⁹ BARKLEY, E. F., CROSS, K. P., & MAJOR, C. H. Técnicas de aprendizaje colaborativo. 2 ed. España: Ediciones Morata, S. L., 2012. P. 18

⁵⁰ PANITZ, Ted. A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. 1996. Disponible en: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm> [Citado el 3 de enero de 2016]

El trabajo colaborativo, por otro lado,

hace referencia a un conjunto de metodologías y métodos didácticos de enseñanza y de aprendizaje, que dan prioridad a la interacción social, al trabajo conjunto y a la participación activa en el proceso de alcanzar un objetivo de aprendizaje común entre todos los participantes. En palabras de Begoña Gros, no se centra en el individuo aislado, sino en el individuo que aprende relacionándose con los otros, compartiendo metas y distribuyendo responsabilidades, con el apoyo de los y las docentes y de toda la comunidad.⁵¹

Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo permitirá a los alumnos tener la libertad necesaria para expresar sus ideas libremente en un contexto democrático que incentive la imaginación, la participación y relación con los demás. Asimismo, el contexto beneficiará sus relaciones interpersonales, ya que, valorarán las diferencias para construir acuerdos en torno a un objetivo cognitivo específico. Demostrando que el conocimiento sólo puede construirse en sociedad.

En la investigación se plantea la corrección como estrategia de interacción y colaboración entre los estudiantes. Se fundamenta en el carácter significativo, social y colaborativo. Daniel Cassany menciona algunas de los objetivos que persigue la corrección de textos:

A. Informar al alumno sobre su texto. Darle una impresión global. Darle información precisa sobre algún aspecto concreto (ortografía, léxico, gramática, originalidad, etc.). Marcarle los errores que ha cometido. Darle las soluciones correctas a estos errores. B. Conseguir que modifique su texto. Darle las instrucciones generales para mejorarlo. Darle instrucciones precisas para reformular un punto. Darle instrucciones para que corrija las faltas. C. Que el alumno mejore su escritura. Que aprenda de los errores que ha cometido. Que aprenda de la valoración general que ha hecho. Que el alumno aprenda gramática y ortografía. D. Cambiar el comportamiento del alumno al escribir. Desarrollar sus estrategias de composición. 4.2. Incrementar conciencia sobre el mismo. Aprender técnicas nuevas de redacción. Profundizar sobre un tema.⁵²

⁵¹ LONDOÑO, Gloria M. Aprendizaje colaborativo presencial, aprendizaje colaborativo mediado por computador e interacción: aclaraciones, aportes y evidencias. En: Revista Q. Enero-Junio, 2008. Vol. 2 No. 4, p.3.

⁵² CASSANY, Daniel. Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. España: Editorial Graó, 1993. P. 30.

Aunque los objetivos que plantea Cassany están ideados para una corrección unidireccional maestro-estudiante, la intención de la investigación fue demostrar cómo las estrategias didácticas dentro del aula permiten adaptar y mejorar los procesos pedagógicos.

El aprendizaje colaborativo como metodología en la actividad de escritura permitió darle oportunidad al estudiante de mejorar. El propio Cassany menciona que “en raras ocasiones los alumnos tienen la oportunidad de revisarse sus propios errores, de autocorregirse, de reformular sus borradores y mejorar paulatinamente su trabajo. De esta forma se mutila el proceso global de composición de escritos, en uno de sus componentes más trascendentales, y se impide el desarrollo integral de la habilidad lingüística.”⁵³

La oportunidad de revisar la composición escrita de sus compañeros y permitir la revisión de la suya, promueve que el proceso de composición sea significativo como se verá en los resultados de la investigación. Se defiende la tesis de que si se establecen los mismos roles tradicionales en la labor de composición, de escritura y evaluación de textos escritos los alumnos no se apropiaran de la actividad como una posibilidad significativa de mejorar. Sobre este tema Cassany menciona que

La mejor manera de motivar a los alumnos para la corrección es corresponsabilizarles con la tarea: pedirles su opinión y darles la oportunidad de decidir cómo quieren que se realice (...) Pero para dejar opinar y decidir al alumno tenemos que ceder, inevitablemente, una parte de la autoridad absoluta que siempre ha administrado el maestro. Debemos renunciar a la autocracia tradicional de la enseñanza, basada en el poder decisorio del maestro y la sumisión incondicional del alumno, para adoptar un planteamiento didáctico más democrático, en el que todos los sujetos que trabajan en el aula tienen voz y voto para decidir cuál puede ser la fórmula más práctica para todos en la tarea común de corregir.⁵⁴

⁵³ *Ibíd.*, p. 16.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 63-64.

Este cambio de roles que propone Cassany es el que democratiza la corrección. La corrección debe ser una metodología colaborativa en la que el estudiante se responsabiliza del aprendizaje propio y de sus compañeros, se interesan mucho más por no cometer faltas, son más conscientes de lo que pueden mejorar y el proceso de corrección se convierte, “él mismo, objetivo de aprendizaje. Los alumnos pueden aprender mucho corrigiendo: valorar y analizar textos, fijarse en la gramática, memorizarla, etc.”⁵⁵

Finalmente, es crucial comprender que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es unidireccional y que los elementos analizados en este apartado se desarrollaron conjuntamente en la propuesta pedagógica. Por ello, es necesario recordar que

ni el profesor es un pozo de ciencia absoluta, ni los alumnos son sujetos pasivos e ignorantes. La enseñanza no es un traspaso de información de profesor a alumno, sino un proceso colaborativo de desarrollo personal. Los alumnos aprenden del profesor pero también de sus compañeros, del conjunto de actividades que realizan entre sí, etc. Partiendo de este punto de vista, no es descabellado que los alumnos se conviertan ellos mismos en autocorrectores y correctores de los trabajos de los compañeros⁵⁶.

Por supuesto que no es una locura. Hay que pensar que los alumnos son una fuente de conocimiento que aporta de maneras significativas y originales a las propuestas textuales de ellos mismos. Es por esta razón que el pensamiento de Vygotsky sigue vigente aún y que los conceptos de aprendizaje aportan de manera extraordinaria a los procesos de interacción y de composición escrita en los estudiantes.

⁵⁵ *Ibíd.*, p.46.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 46.

3.4. TIC EN LA EDUCACIÓN

El surgimiento de las tecnologías de la información y comunicación han transformado las prácticas sociales en la actualidad. La educación, que no es ajena a estos cambios, debe implementar las herramientas que proponen estas nuevas tecnologías de la información para ser pertinente con el contexto sociocultural en el que docentes y estudiantes se desenvuelven. El modelo que establece las TIC está organizado de forma que el docente y estudiante se relacionan con el contenido y lo hacen propio a través de la mediación de las TIC.

En el libro “Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza”, publicado por la Unesco, se definen los objetivos educativos que deben plantearse desde las TIC:

Diseñar con urgencia una nueva alfabetización que contemple la presencia contundente de las TIC en el mundo laboral y en la vida cotidiana. Esta nueva alfabetización podría dividirse en tres componentes que se corresponden con las reglas de oro de la educación tradicional. Lectura: buscar información en textos escritos, observar, recabar y grabar; escritura comunicarse en entornos hipermedia, utilizando distintos tipos de información y de medios; y aritmética diseñar objetos y acciones. La nueva alfabetización evita cualquier tipo de regla inamovible y la memorización de hechos, y enfatiza la habilidad de descubrir hechos e imaginar opciones nuevas. Este nuevo modelo resalta la importancia de comprender e inventar reglas, plantearse problemas, y de que cada alumno planifique y diseñe sus propias actividades.⁵⁷

Como puede verse, la importancia de la implementación de las TIC radica en dos componentes básicos que interesan a la propuesta de investigación que se emprende: La lectura y la escritura. Además de las habilidades propias del aprendizaje colaborativo que se mencionaron hace poco. Por esta razón es

⁵⁷ UNESCO. Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Uruguay: Durazno. 2005. P. 27.

importante analizar a fondo de qué manera las TIC potencian estas dos habilidades.

Una de las características más evidentes en la introducción de las TIC en la educación es la relación directa que tienen las herramientas tecnológicas con la escritura; pues los medios digitales (Blog, Twitter, Facebook) la privilegian como medio de comunicación. Por lo tanto, el concepto tradicional de escritura como proceso motor debe ser replanteado. La escritura se concibe, de acuerdo con Jurado Valencia, como un proceso cognitivo “es solo a través del lenguaje mismo que podemos entender los procesos de representación semiótica en la conciencia humana, esto es, el modo en que se representan esas sustancias de contenido, esos esquemas conceptuales que buscan una salida en la interacción dialógica: sentido último del lenguaje”.⁵⁸

Teniendo en cuenta que la escritura no es únicamente una habilidad motora, sino eminentemente cognitiva, se puede conceptualizar cómo la implementación de las TIC permite que el niño escriba en entornos comunicativos reales, en una situación enunciativa real. Escriben para otros, no, como lo hacen en el aula, únicamente para el maestro. Además, con la web 2.0 permite que el sujeto tenga libertad frente a los contenidos con los que interactúa.

La web 2,0, como se le llama, es la evolución de los contenidos de la web 1,0, donde se encontraban páginas web estáticas de sólo lectura. La web 2,0 permite que el usuario sea creador y participe de lo que encuentra en la web. Comparte e interactúa con otros usuarios. El sujeto deja de ser un usuario y se convierte en un constructor de contenidos. Esta forma de interacción abre posibilidades de interacción que promueven la colaboración y la participación en la red. Lo anterior

⁵⁸ JURADO VALENCIA, F. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En: Forma y Función, Norteamérica, 0, oct. 2010. Disponible en: <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16910>. Fecha de acceso: 11 nov. 2012. [Citado el 3 de enero de 2016]

representa posibilidades de pertinencia a grupos específicos que compartan los intereses individuales y posibilita la producción de nuevos contenidos.

3.4.1. Las redes sociales: Facebook. En los últimos años, con el apogeo de Facebook, se han concebido las redes sociales como un fenómeno eminentemente virtual. Las redes sociales tienen que ver con un aspecto de interacción presencial y es un aspecto que se originó mucho más que el internet. Se entienden como las relaciones de interacción y comunicación que establece cada ser humano que vive en sociedad. Camilo Madariaga y otros, mencionan que las redes sociales “constituyen un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a individuos y a grupos que se identifican en cuanto a las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos por medio del intercambio y reciclaje de experiencias”.⁵⁹

Las redes sociales preservan la cultura y promueven el desarrollo comunitario, social y personal. Por ello

de manera innata el individuo tiende a agruparse, independientemente de la forma que pueda llegar a adquirir la agrupación. Siempre existe un fin común a los miembros que pertenecen a dicho grupo, ya sea de carácter personal o impersonal. Los seres humanos tienen la necesidad vital de pertenecer a..., identificarse con... y tener un referente para autoevaluarse. Ello es necesario para que los seres humanos conserven su “Yo”, y al mismo tiempo por ser miembros de un grupo sean conscientes de que existe un “Nosotros”.⁶⁰

A partir de esta concepción de red social aparece la concepción de las web 2.0 como los blogs, las wikis, el Facebook, etc. Estas plataformas promueven la colaboración y la agrupación de los individuos en torno a un objetivo o un interés común.

⁵⁹ MADARIAGA, Camilo y otros. Redes sociales: infancia, familia y comunidad. Bogotá: Uninorte, 2003. p. 15.

⁶⁰ GALLEGO TRIJUEQUE, Sara. Redes sociales y desarrollo humano. En: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, 2011. N° 12, pp. 113-121. Disponible en http://silente.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/art.7.bar_.12.sara_.forma_.2011.pdf [Citado el 20 de marzo de 2016]

Con relación a los aspectos pedagógicos, estas plataformas potencian, mejoran y complementan la colaboración en el aula. Los software social permite crear comunidades de aprendizaje que trascienden el espacio físico del aula y los roles educativos específicos de los sujetos. El aprendizaje se concibe como digital, ya que, su entorno es diferente al del aula.

Linda Fogg Phillips y otros plantean algunas características del aprendizaje digital, reconociendo que los estudiantes de hoy en día son diferentes a los de generaciones anteriores:

Interactivo: los estudiantes que crean su propio contenido e interactúan a través de los medios de comunicación social pueden expresar su identidad y creatividad.

Centrado en el estudiante: traslada la responsabilidad de aprendizaje al alumno, lo que le requiere participar más activamente en su propio proceso de aprendizaje y pone de relieve el papel de los profesores como proveedores de la ayuda necesaria para superar las dificultades.

Auténtico: los profesores deberían hallar modos de conciliar el uso docente de los medios de comunicación social con la manera real en que los adolescentes los usan fuera del aula. El uso de los medios de comunicación social y de la tecnología debería ir ligado a una actividad u objetivo de aprendizaje específicos.

Colaborativo: el aprendizaje es una actividad social y muchos estudiantes aprenden mejor si trabajan con un grupo de compañeros. Esta colaboración, con los comentarios de los compañeros, puede realizarse tanto virtualmente como en persona.

A petición: el contenido del curso debería estar disponible “a petición”, de modo que el alumno pueda ver los materiales del curso cuando, donde y como quiera, desde un ordenador portátil, un teléfono móvil u otro dispositivo portátil.⁶¹

La información llega a ellos a partir de herramientas virtuales como Facebook. Ellos pueden aprender “más de lo que se enseña en la escuela”. Una red social se caracteriza por ser un sitio web conformado por los perfiles de los usuarios que están en contacto y que son etiquetados como “amigos”. En este ambiente se comparten fotografías, videos, intereses, información personal, etc., siempre pensando en los otros como modeladores de las relaciones interpersonales. Sin embargo esta información puede ser compartida con un grupo reducido de

⁶¹ FOGG PHILLIPS, Linda et al. Facebook para educadores. 2012 [en línea] Disponible en: <http://goo.gl/kuosL> [Citado el 3 de enero de 2016]

usuarios organizados por “listas”, permitiendo separar información que sólo puede ser compartida por la familia, los amigos, el trabajo, etc.

Estas redes se han convertido en la herramientas ideales para “difundir datos y conformar opiniones, como hemos visto varias veces (revueltas árabes, indignados españoles)” y, según Castañeda, se pueden distinguir tres tipos de redes: “a) Las que se basan en la conexión entre personas (Facebook, Sónico); b) las que enfatizan compartir experiencias, sitios o actividades (Diigo, Delicious o Twitter), c) las que se centran en objetos (fotos, textos, presentaciones), como Youtube, Flickr, Pinterest, etc.”.⁶²

En esta investigación se empleó el Facebook como plataforma de interacción y de comunicación por su fuerte carácter colaborativo, por su facilidad de acceso y por ser un motor motivador para el trabajo académico de los estudiantes.

En el año 2004 un estudiante de Harvard concibió una plataforma de interacción que se fundamentó en la idea de que el contacto entre los estudiantes de esta prestigiosa universidad era tan importante como el aprendizaje académico. Lo que sucedió después demostró que estaba en lo cierto: “En apenas 24 horas mil personas se sumaron al proyecto y un mes más tarde la mitad del alumnado de Harvard había creado un perfil. El servicio pronto se amplió a otras universidades de élite como Stanford y Yale, y poco tiempo más tarde se extendió a otras más de los estados Unidos. En 2005 el nombre fue acortad a “Facebook” y un nuevo fenómeno vio la luz.”.⁶³

⁶² CASTAÑEDA, L. Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: Editorial MAD Eduforma. 2010.

⁶³ PISCITELLI, Alejandro et al. El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona: Ariel. 2010. P. IX

Zuckerberg, su creador, no fue el primero en considerar el uso de una red social virtual, muchos lo hicieron con anterioridad. Sin embargo lo que hizo que Facebook triunfara fue su exclusividad. Para tener un perfil se debía tener una cuenta de alguna de las universidades mencionadas y se basaba en poseer “conexiones fuertes en el mundo físico para crear conexiones fuertes y exclusivas en el mundo virtual”.⁶⁴

La red social siguió evolucionando y dio paso a su democratización. Cuando se abrió a todo el público, Facebook inició su consolidación como un espacio único en el cual se agrupaban muchas personas con objetivos y metas relacionadas.

A este respecto, Facebook ofrece algunos servicios específicos de la web 2.0 como la posibilidad de:

- a) Poseer un muro en el cuál los amigos pueden escribir mensajes, compartir imágenes, etc. Este muro se actualizó en el 2011 y dio paso a la biografía en la cual el usuario podía ver las fechas de las publicaciones, y ver en orden todas las publicaciones hechas y los mensajes de los amigos. En 2013 hubo más cambios y más reemplazos en la estructura de Facebook.
- b) En la lista de amigos el usuario de la red social podía ver quiénes eran sus amigos y a quienes podía invitar. Incluso se podían buscar personas para invitarlas. Esta característica aún continúa.
- c) El chat permitía comunicarse instantáneamente con los amigos desde la página web. En el 2011 y, por el uso generalizado de los teléfonos celulares, Facebook lanzó una aplicación independiente para la mensajería instantánea.
- d) Los grupos son uno de los servicios concretos para la agrupación de personas en torno a un tema o un objetivo común. Allí se pueden almacenar documentos, fotografías, se pueden iniciar debates, etc. Este ha sido uno de los servicio que

⁶⁴ Ídem.

menos actualizados desde su creación. Los grupos pueden ser abiertos, cerrados o secretos.

e) Las páginas se enfocan en una comunicación unidireccional donde se comparte alguna temática y se interactúa muy poco a diferencia de los grupos. Se enfocan en presentar marcas, personajes de la farándula y, en los últimos años, se utilizan para compartir contenido jocoso, de denuncia, etc.

f) Facebook tiene un espacio específico donde se agrupan las fotografías subidas a la red social.

g) Antes del 2015, Facebook tenía una función de botón “me gusta”. Se implementaba para indicar la satisfacción del usuario en las publicaciones vistas. No obstante, ahora se ha actualizado y el botón ahora permite reaccionar de múltiples formas: Me gusta, me encanta, me divierte, me asombra, me entristece y me enoja.

h) Al interior de Facebook también está la posibilidad de instalar aplicaciones y juegos que permiten relacionarse con los amigos de la red social.

i) También pueden escribirse comentarios en las publicaciones vistas en la biografía o en la línea temporal de la red social.

Si el maestro, desde su experiencia, aprende a dirigir, controlar y manejar la relación de sus estudiantes con este tipo de herramientas se podría aumentar la sensibilidad comunicativa ante la producción de discursos coherentes y pertinentes en entornos virtuales de comunicación adecuados. Asimismo, se potenciaría la eficiencia y la precisión de los objetos materiales y simbólicos encontrados en la red, la capacidad de tomar decisiones adecuadas frente a los conocimientos y, además, a trabajar colaborativamente con otros para obtener resultados convenidos.

Entonces, es fundamental tener en cuenta lo que menciona Briceño en su exposición:

Se hace necesario repensar el proceso de enseñanza aprendizaje, el facilitador o mediador del aprendizaje, en este momento, tiene la tarea y el reto de gestar un proceso didáctico más interactivo, donde los espacios de aprendizaje traspasan las cuatro paredes donde se desarrolla el cuándo, y el cuánto tiempo enseñar no está estipulado de forma inflexible, porque ello va a depender de la participación referencial heterogénea que variará debido al interés, el buen uso de los entornos virtuales, la interacción dialógica, entre otras.⁶⁵

La investigación que se expone en el presente texto incorpora las ideas planteadas anteriormente en la práctica pedagógica. El objetivo es continuar reflexionando y analizando sobre las alternativas adecuadas que puedan ayudar a mejorar las experiencias pedagógicas en la relación maestro-alumno y alumno-alumno.

⁶⁵ BRICEÑO E., Milagros. Construcción del aprendizaje en las redes sociales. Ponencia presentada. Publicada en Revista Electrónica: Resúmenes LXI Convención. Disponible en <http://www.asovacaragua.org.ve/pdf/resumen.pdf> [Citado el 3 de enero de 2016]

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La institución educativa donde se llevó a cabo la investigación está ubicada en la vía de Piedecuesta en el departamento de Santander. Para llegar a ella se debe recorrer, aproximadamente un kilómetro y medio desde la autopista que va hacia Piedecuesta. Su ambiente es campestre y entre su estructura se encuentran canchas de fútbol, tenis, básquet y voleibol; dos construcciones para las oficinas, un auditorio central, el edificio principal donde los alumnos reciben sus clases y una biblioteca.

El colegio es de interés privado y dentro de su proyecto institucional plantea el acompañamiento a las familias para que ejerzan su derecho y su deber de educar a sus hijos académicamente, en valores, en la moral y en la fe. Además, aplica la educación diferenciada entre sexos. Su modalidad es masculina.

La institución de enfoca su proyecto curricular en el desarrollo de las competencias en inglés y matemáticas. Estas asignaturas poseen mayor intensidad horaria.

Los estudiantes de la institución se caracterizan por tener buena posición económica y la estratificación de sus viviendas oscila entre el 3 y el 6. Las edades de los jóvenes de décimo grado (10°), con quienes se plantea la investigación, están entre 13 y 15 años, en total son 23 estudiantes varones.

Estos jóvenes se caracterizan por estar siempre actualizados de las últimas versiones tecnológicas de celulares, tabletas y computadoras. Además, los alumnos desarrollan diferentes actividades extracurriculares. Pertenecen a grupos deportivos de fútbol y tenis, y a grupos culturales en música, teatro, entre otros.

Asimismo, presentan inconvenientes en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura como se verá en el diagnóstico de la investigación. La institución promueve estas competencias a partir de las asignaturas de español y plan lector donde se utilizan libros de texto para desarrollar las actividades de aprendizaje.

Esta información fue relevante para el diagnóstico inicial de la investigación que pretendió comprender e identificar los usos que los estudiantes le dan a la tecnología y el desarrollo de sus competencias en lectura y escritura.

4.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo y el diseño de investigación acción (IA), con el cual se pretendió comprender, desde una situación inicial, un fenómeno pedagógico para, posteriormente, intervenir y poner a prueba una metodología determinada a partir de los datos que se tomaron en el proceso de investigación. La intención fue resolver un problema a partir de la observación, el diagnóstico, la reflexión y la intervención.

La investigación se implementó con la participación de los estudiantes matriculados en décimo grado y el profesor titular de la asignatura de español.

Este enfoque de investigación permitió que el profesor-investigador, además de analizar su propia práctica, estudiara las problemáticas sociales desde el aula. Para ello, fue importante tener en cuenta que “La comprensión en sí misma no constituye el fin último de la investigación, sino que más bien se le ve como un medio para orientar la planeación de la acción social organizada, que se encauza a la transformación de algún tipo de realidad.”⁶⁶

A este respecto, Elliot menciona que “lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de ciertas cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos en términos de aprendizaje del alumno”.⁶⁷

Como expresan Sandoval y Elliot, la investigación-acción se concibe como una solución acertada al problema de la prevalencia entre teoría y práctica y viceversa puesto que la reflexión constante en los procesos de investigación fundamenta las decisiones que se tomarán en la práctica. Y esta última ejerce una gran dependencia en el pensamiento teórico. Por ende, no es posible pensar en una disociación entre teoría y práctica desde este enfoque.

Con respecto al proceso de investigación propuesto por la investigación acción, el modelo de Lewin describe este proceso como

una serie de decisiones en espiral, tomadas sobre la base de ciclos repetidos de análisis, reconocimiento, reconceptualización del problema, planificación, puesta en práctica de la acción social y evaluación en cuanto a la efectividad de la acción. La idea clave para Lewin era que un proceso social se puede estudiar introduciendo cambios y observando científicamente los efectos de estos cambios sobre él⁶⁸.

⁶⁶ SANDOVAL, C. Carlos Vicente. Investigación cualitativa. Bogotá: Arfo. 2002. Pp. 70-71

⁶⁷ ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. 4 ed. Madrid. Ediciones Morata. 2005., p. 68.

⁶⁸ MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. 3 ed. Madrid. Ediciones Morata, 2008. P 37.

Elliot plantea una revisión del modelo de Lewin y aunque asegura que el modelo es sólido y práctico es importante tener en cuenta sus ideas con respecto a la investigación-acción. Para evitar creer que la investigación-acción es un proceso lineal y que sólo consiste en descubrir hechos e implementar acciones en consecuencia. Elliot propone considerar los siguientes tópicos:

- Es posible modificar la idea general.
- El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.
- La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado de qué medida se ha implementado⁶⁹.

A la luz de estas ideas sobre el significado profundo de la metodología de la investigación-acción se plantearon las siguientes fases:

Fase 1. Diagnóstico. Esta fase permitió un acercamiento al problema que quiso estudiarse. El docente, mediante la observación y la aplicación de un cuestionario y un taller diagnosticó la situación inicial para poder tomar decisiones frente a la propuesta de intervención

Fase 2. Reflexión: En esta segunda fase el investigador tuvo la oportunidad de describir la problemática que encontró y reflexionó sobre los datos obtenidos en el taller y en el cuestionario. Además, organizó los hallazgos que sustentaron la fase de acción posterior. De aquí, surgieron las primeras tipologías y categorías de análisis. Asimismo, se fundamentó la propuesta metodológica a partir de las características encontradas con respecto a las competencias comunicativas y discursivas de los estudiantes.

⁶⁹ ELLIOT, Óp. Cit., p. 89.

Fase 3. Elaboración e intervención. A partir del análisis anterior, el investigador desarrolló una propuesta didáctica estructurada en un taller investigativo que se aplicó a los alumnos con la intención de resolver los problemas encontrados.

En esta fase se generó y se implementó el taller de escritura que permitió evidenciar las posibilidades de escritura académica en un entorno colaborativo mediado por Facebook. Para ello, se planteó junto con los alumnos, un cronograma de actividades (ver tabla 4) que incluyeron conceptos de composición escrita de los cuentos: como a) Definición, b) Planeación, c) escritura, d) revisión individual y grupal, e) Reescritura y socialización.

Fase 4: Reflexión y adecuación de la propuesta. El plan de acción efectuado fue evaluado críticamente de manera constante por los participantes de la investigación. Esta retroalimentación de los talleres garantizó la transparencia y la pertinencia de la propuesta, ya que el trabajo colaborativo fue fundamental en la creación del taller investigativo

Fase final: Análisis de resultados. En esta fase se analizaron los resultados obtenidos para considerar la validación pedagógica de la propuesta. En esta etapa transitoria se escribió el informe final y se reconsideraron nuevos planteamientos investigativos para continuar con la espiral de la investigación acción.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En el proceso de recolección de información se usaron técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa y que permitieron obtener la información para comprender cada una de las fases de la investigación.

- **Cuestionario.** Permite recopilar información a un gran número de personas. El cuestionario debe ser mixto para que se empleen preguntas cerradas y abiertas, con la intención de conocer opiniones, emociones y experiencias de los participantes con respecto al problema que se estudia.
- **Observación participante.** Es la técnica que permite registrar lo que ocurre en el desarrollo de la investigación. Debe ser continua.
- **El Taller Formativo.** Permite estudiar las situaciones sociales que necesiten ser analizadas y cambiadas. Además, con el taller se expone la propuesta pedagógica que se pretende establecer en la investigación. Se analizará, a través de su comportamiento, sus actitudes y reacciones sus puntos de vista frente al tema tratado en las sesiones.
- **Grupo focal.** Esta técnica permite reunir un grupo de participantes y establecer una charla guiada a través del tema que se plantea este proyecto de investigación.
- **Análisis de Documentos.** El análisis de documentos permite que como investigador se estudie toda la información registrada en las diferentes fuentes. Notas, hojas de asistencia, etc.

En la siguiente tabla se organizan las técnicas y los instrumentos que corresponden a cada fase de la investigación:

FASE	TÉCNICA	INSTRUMENTO
Diagnóstica	Cuestionario Observación participante	Formato de cuestionario Diario de campo
Reflexión		
Intervención	El taller formativo Observación participante Análisis de documentos	Modulo del taller Diario de campo Evidencias
Evaluación	Grupo focal	Protocolo de entrevista
Análisis de resultados		

4.4. VALIDEZ INTERNA

Para Mckernan la validez de una investigación fundamentada en la Investigación acción tienen como objetivo “proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científicas cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar más efectiva, más capaz e inteligente”.⁷⁰

Desde este punto de vista, la validez de la investigación se considera en conjunto. Así, para determinar la credibilidad y autenticidad de los hallazgos se empleó la triangulación de técnicas como procedimiento de análisis de los datos recogidos a través de la observación, los documentos obtenidos mediante los talleres, los cuestionarios y entrevistas y diarios de campo.

Con este procedimiento se identificaron tópicos en común y se reconstruyó la información recogida para que fuera sometida a consideración por el investigador y los participantes.

⁷⁰ MCKERNAN, Óp. Cit., p. 24.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. PRIMERA FASE: DIAGNÓSTICO

La fase diagnóstica se desarrolló a partir del análisis de los datos obtenidos de la aplicación de un taller sobre la creación de cuentos y de un cuestionario sobre la utilidad del Facebook. El primero permitió identificar cuáles eran los conocimientos previos que los estudiantes poseían sobre la escritura del cuento (componentes y metodología) y cuáles eran sus actitudes frente al trabajo colaborativo y participativo. El segundo tuvo como objetivo identificar el uso que los alumnos le dan a los recursos virtuales, específicamente al Facebook, en el diario vivir y en el ámbito académico.

Tanto el taller como el cuestionario fueron diseñados y aplicados a 23 estudiantes, quienes cursan el 10º grado en un colegio privado con modalidad masculina de la ciudad de Piedecuesta, Santander. Las dos herramientas de aplicación fueron desarrolladas y resueltas al interior del aula. Para el cuestionario se dio un tiempo de 45 minutos, mientras que para el taller se dieron 2 horas y 35 minutos de clase.

5.1.1. Taller de escritura colaborativa: El cuento. Para indagar sobre los conocimientos en la escritura de cuentos que los estudiantes han adquirido en su recorrido por el colegio y las valoraciones que tienen del trabajo colaborativo, se propuso el taller diagnóstico (ver anexo A). Como se puede observar en el formato, el taller se organizó en tres fases: fase individual, fase colaborativa y fase crítica; todo fue respondido por los estudiantes del grupo. A continuación se explica cada fase y se presenta el análisis descriptivo de los hallazgos.

5.1.1.1. Fase individual: En la fase individual, cada estudiante debía responder una serie de preguntas para elaborar un borrador y así estructurar un cuento. Para ello, se les solicitó determinar un tema y configurar sus personajes. Además, se les pidió especificar el tiempo (pasado, presente y futuro) de la historia, los hechos que sucederán, los lugares donde se desarrollará la acción, los tipos de narradores que utilizarían y que mencionaran el clímax, la situación de mayor intensidad en la historia.

La fase individual finalizaba invitando a los alumnos a titular su cuento y a escribir una posible estructuración en inicio, desarrollo y desenlace. En esta primera fase se pudo apreciar el conocimiento que los estudiantes poseían sobre la organización textual de un cuento.

- El título

Se pueden establecer tres grupos de análisis de los títulos elegidos por los estudiantes. Algunos identifican el título como una marca temática: E14⁷¹ El matoneo escolar; E22: Etapas de la humanidad. Atrasados por el futuro; E13 La pesadilla E20: Fluctuaciones cuántico-temporales, etc.

En algunos casos se presentan como referencia al lugar donde sucede la acción del cuento: E4: Aquel tiempo en Mompox, E8: sobreviviendo en el Himalaya, E18 El arco del gol. Etc.

Otros insinúan las acciones representativas: E5: Un instante con la muerte E11 Búsqueda insaciable, E6: La sed de venganza, E23 Batalla de amores en fronteras.

⁷¹ El código utilizado en esta fase diagnóstica debe leerse de la siguiente forma:
E= El estudiante.
CoE= El co-evaluador del estudiante en la fase colaborativa.
Cifras= número de identificación del taller.

Se puede notar que los alumnos conocen la función del título como una parte importante del cuento y a partir del cual se establece la temática, las acciones representativas y los espacios donde se desarrollarán las acciones del cuento.

- El tema

Los alumnos eligieron libremente los diversos temas. Para analizar los resultados se agruparon algunas temáticas que se referían a lo mismo en los textos escritos por ellos:

Temas elegidos	Número de estudiantes
La venganza	1
La locura	1
Antropología contemporánea	1
Acción, aventura:	7
El desorden alimenticio	1
Sueño destruido, conflicto familiar, miseria	4
Física cuántica y astrofísica	1
Historia, guerra civil española	1
Suspense, policiaco	4
Matoneo	1
Lucha de amor	1

Aquí se puede ver que, aunque los alumnos identifican que un tema se refiere a un asunto sobre el que tratará la narración, en algunos casos se confunde con una figura estilística, como por ejemplo el tema que se identifica con suspense. Es claro que en cualquier cuento puede encontrarse una tensión narrativa a la que se llama suspense y no por ello ese debe ser un tema. Por esta razón, el suspense fue incluido con el tema policiaco, ya que tenían características similares.

Los temas de los estudiantes se reflejan en la organización estructural posterior. No obstante, encontramos que los alumnos que consideraron temas tan específicos como “Física cuántica y astrofísica”, “Antropología contemporánea” y

“Desorden alimenticio”, no desarrollaron la organización estructural del cuento y parecen presentar casos de desmotivación frente a la tarea, como se puede ver en la respuesta que da el estudiante que ha elegido como tema “Antropología contemporánea” a la pregunta ¿Qué sucederá en el desenlace? Respuesta: “Ambos se irán por su camino, no pasará nada relevante”. Esta afirmación muestra que el tema escogido por el estudiante no se refleja en las acciones que deberían ejecutar los personajes ni en la acción desarrollada.

Asimismo, la elección del tema muestra en gran medida sus intereses y preocupación frente a la vida. Cómo puede verse el tema de aventura, que expresa viajes, caminatas, desplazamientos y eventos asombrosos, fue escogida por 7 alumnos. A este tema le siguen el tema policiaco, con 4 elecciones, donde hay crímenes, asesinatos y suspenso, y el tema que se refiere a la pobreza, a la miseria a los “sueños destruidos” que están referidos a los asuntos familiares, escogido también por 4 alumnos.

En esta etapa de la investigación, se puede interpretar que los alumnos poseen curiosidad frente a la exploración del mundo. La aventura es un tema recurrente que inspira a los alumnos a escribir. Es muy importante tener en cuenta la influencia de estas temáticas en la propuesta metodológica del taller de escritura, ya que a partir de este interés común los alumnos tendrán deseos de escribir sus textos.

- Caracterización de los personajes:

Con respecto a la caracterización de los personajes, el taller retomó varios de los elementos propuestos por Enrique Anderson Imbert⁷², quien enumera los siguientes ejes que se deben estudiar en la creación de los personajes: a) Apariencia del personaje, b) Influencia del escenario y el ambiente c) en carácter

⁷² IMBERT, Enrique Anderson. Teoría y técnica del cuento. Barcelona. Editorial Ariel. P. 243-244.

mostrado en la acción, d) Modo de hablar, e) Un personaje visto por otros, f) Gustos, preferencias, inclinaciones y g) procesos mentales del personaje.

De esta manera, se planteó que los estudiantes relacionaran los rasgos físicos y psicológicos de los personajes con las acciones que realizarán, sus funciones y las relaciones con los demás personajes y su función principal dentro de la historia. El cuadro que debían completar en la actividad fue el siguiente:

Tabla 1. Modelos de caracterización de los personajes.

Caracterización de los personajes					
Personajes/ Nombres	Rasgos físicos	Rasgos psicológicos	Acciones que realizarán	Tipos de relación con los otros personajes	Función principal dentro de la historia

Ante lo solicitado, por ejemplo el E2 configura a Arturo, un personaje de su historia de la siguiente manera:

Rasgos físicos: “Un señor de estatura media, con bigote y acuerpado”

Rasgos psicológicos: “Carácter fuerte, constante y muy trabajador”

Aquí se puede notar cómo el estudiante estructuró a su personaje de una manera sencilla, pero contundente, la estructura física y psicológica del personaje dependerá de sus acciones dentro de la historia y de la relación con los demás personajes. En este caso, la historia trata de una familia con un problema económico delicado; Arturo tendrá que vender todas sus pertenencias para que él y su familia puedan sobrevivir.

Los personajes creados por los alumnos retratan de la mejor manera en la primera fase los aspectos fundamentales de los actantes definidos como el sujeto que “realiza o el que sufre el acto (...) Citando a L. Tesnier de quien se toma el término “los actantes son los seres o las cosas que, por cualquier razón y de una manera u otra participan en el proceso””.⁷³

- El Espacio

Los alumnos únicamente enuncian los lugares, no los describen. Los espacios donde se lleva a cabo la acción son un “almacén”, “la casa de Mateo”, “el campo”, entre otros. Y aunque son lugares válidos y efectivos para una narración, no es explícita su función dentro de la organización de la historia proponen los estudiantes. Es decir, los espacios no cumplen un rol determinante en el cuento. No obstante, es imperativo recordar que:

El espacio mantiene relaciones privilegiadas con la acción y con el personaje. El primer caso el mayor o menos protagonismo del espacio da lugar a hablar de espacios-marco y espacios que ejercen un influjo determinante sobre la trama (...) Pasando al segundo aspecto, habría que señalar que el espacio nunca es indiferente para el personaje. Las más de las veces el espacio funciona como metonimia o metáfora del personaje.⁷⁴

Las acciones que plantean los estudiantes, podrían desarrollarse en un espacio diferente y no existiría diferencia. Esto evidencia que para los alumnos, el espacio no cumple un rol relevante en la narración. Le dan más importancia a las acciones aisladas que desempeñan los personajes.

- Tipos de narradores

Con respecto a los tipos de narradores, los alumnos en su mayoría escogieron al narrador omnisciente. Únicamente en cinco casos se eligieron narradores observadores, en primera persona y en tercera persona. Esto muestra el

⁷³ GREIMAS y COURTÉS. *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* Tomo I. España. Editorial Gredos. 1990. P 23

⁷⁴ GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio. *El texto narrativo*. Madrid: Editorial Síntesis. 1993, p. 211.

desconocimiento que los alumnos tienen en el empleo de las distintas formas de narrar, por lo que es importante brindar herramientas y estrategias de estilo y escritura para que el alumno puede configurar al narrador de acuerdo a las necesidades narrativas.

A este respecto, es importante saber que “El narrador tiene una voz del relato y no una voz de la realidad: es una construcción imaginaria que organiza la narración. Crea, ordena, inventa y fabula, adorna y dosifica el discurso” ⁷⁵

Por lo tanto, el escritor debe conocer cuál es la intención narrativa que quiere impregnarle a su texto a partir de la configuración de su narrador.

- El Clímax

Todos los alumnos conciben el clímax como el suceso más contundente en el relato y con mayor complejidad. El clímax es la parte vital del cuento, donde empiezan a entramarse más acciones e inicia el conflicto que se resolverá, o no, al final. Algunas situaciones de clímax expuestas por los alumnos fueron:

E6: Muerte de María.

E13: La sombra desaparece y Sean siente una respiración en la nuca.

E18: Descubrimiento de la infidelidad

Como puede verse, los alumnos escogen situaciones dramáticas como la muerte, el miedo y la traición como eventos problemáticos y complejos que los personajes deberán afrontar.

⁷⁵ KOHAN, Silvia Adela. Las estrategias del narrador. España: Editorial Alba. 2011, p.29.

- El tiempo:

Con respecto a la organización temporal, es importante aclarar que, como puede verse en el anexo A las elecciones de los espacios, los tipos de narradores y los clímax, están organizados por los tiempos presente, pasado y futuro:

Tabla 2. Organización temporal del cuento

Tiempo de la historia	Hechos que sucederán	Espacios (Lugares)	Tipo de narradores	Clímax
Pasado				
Presente				
Futuro				

El alumno era libre de elegir si su historia iba a desarrollarse en un sólo tiempo de la historia o en todos. De los 23 estudiantes que desarrollaron la actividad, ocho de ellos eligió el pasado como único tiempo verbal. Los demás narraron su historia usando el pasado y el presente.

Algunos de los alumnos, no diferenciaron el tiempo del relato con el tiempo de la historia. En un texto narrativo se distingue entre el tiempo de la historia, el del relato, el de la escritura y el de la lectura. Por lo que se presentaron confusiones respecto a lo que debían escribir en cada recuadro. Esto muestra que es muy importante desarrollar actividades que permitan al alumno entender estas diferencias y tener en cuenta su uso en la historia que relata.

- Estructura del cuento:

La fase individual, terminó con la propuesta de estructuración de la historia. Para ello, se les solicitó que escribieran qué sucederá en el cuento en el inicio, en el desarrollo y en el desenlace siguiendo la organización de la siguiente tabla:

Tabla 3. Propuesta de estructuración del cuento

¿Qué sucederá en el inicio?	
¿Qué sucederá en el desarrollo?	
¿Qué sucederá en el desenlace?	

Es importante advertir que todos los estudiantes cumplen con la estructura y escriben lo que sucederá en cada momento de la historia: inicio, desarrollo y final. Sin embargo, algunos no son descriptivos en sus propuestas y se quedan en lo anecdótico, escriben rápido, no llenan todo el recuadro, no se preocupan por la ortografía, ni por la caligrafía, son descuidados en la presentación, parecen tachones, etc. A continuación, se presenta dos propuestas ejemplares:

E1:

¿Qué sucederá en el inicio?	Están ^{animales} volando las cometas. en casa de miso para tener todo listo.
¿Qué sucederá en el desarrollo?	Está volando las cometas en el campo y a miso se le cae en un árbol del bosque Ellos se adentran en el bosque
¿Qué sucederá en el desenlace?	logran recuperar la cometa y siguen volando las cometas. después de todos los inconveniente presentes.

E14:

¿Qué sucederá en el inicio?	Luis está en quiz de matemáticas, Tomás le pide que le ayude, pero él se niega, provocando que Tomás pierda la materia, al estar muy enojada, Luis se convierte en víctima de un golpe en la cara de parte de Tomás, y así empezando el maltrato
¿Qué sucederá en el desarrollo?	Luis, al entrar siempre a clase, es maltratado física y mentalmente. La madre (Lourdes) al darse cuenta, llama al colegio, enfurecida, preguntando cómo se le ocurre al profesor obligar pasar esos actos, provocando una pelea en vano entre la madre y el colegio
¿Qué sucederá en el desenlace?	Se encuentran en la cafetería, llegando a un momento donde Tomás humilla públicamente a Luis, enfadándolo, y superando sus límites de tolerancia, y así golpea a Tomás hasta no poder más, logrando intimidar a Tomás y ganar un poco de respeto

Estos dos ejemplos ilustrativos dan muestra de la diferencia entre las propuestas. La primera es una narración anecdótica y sencilla, escrita rápidamente y presenta faltas de tildes y mayúsculas. La segunda propuesta sí presenta una organización de acciones más desarrollada y complementada con detalles, espacios y tiempos determinados; no obstante, presenta algunos errores ortográficos, exceso de comas, etc. Sin embargo, la organización estructural es más evidente en la propuesta del estudiante 14. Por lo tanto, se considera que:

- Los estudiantes son descuidados en la escritura. No se interesan en poner tildes, comas, mayúsculas.
- La manera sencilla y descuidada de la respuesta del E1, demuestra que no se tomó en serio la tarea. Su escritura es burda y poco efectiva con respecto a la solicitud que se enuncia.
- Al ser un taller, tarea que ellos desarrollan asiduamente en todas las clases, los estudiantes se sienten desanimados y desean, en lugar de hacer las cosas bien, entregar rápido. Esto se evidenció en el desarrollo de la actividad, pues se

les veía agobiados y prestos a cumplir con el taller sin más. Le dan más importancia a la rapidez con la que se entrega que a realizar la tarea bien.

5.1.1.2. Fase colaborativa: Terminada la fase individual, el estudiante debía devolver el taller al profesor. Hecho esto, el docente, al azar, entregó el taller a otro estudiante para que desarrollara la fase colaborativa: En esta segunda parte del taller, el segundo estudiante se convertía en co-evaluador y colaborador del trabajo de su compañero. Debía escribir su nombre y se le invitó a complementar, comentar y aconsejar a su compañero para "perfeccionar" el borrador del cuento

Algunas de las preguntas que debía responder el co-evaluador eran: "¿Cómo le pareció la propuesta de inicio/desarrollo/final de la propuesta de cuento? ¿Qué le cambiaría?, ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?"

Después, se le solicitó escribir una propuesta de cuento utilizando el borrador realizado por su compañero. El segundo estudiante es el encargado de seguir con la producción textual, con la escritura del cuento. Una vez hecho esto, debía devolver el taller al primer estudiante para que él desarrollara la **fase crítica**.

- Consejos del co-evaluador

Se presentarán algunos casos de co-evaluación de los borradores elaborados por los estudiantes. Es importante señalar la buena participación de los estudiantes en esta fase del taller. Todos comentaron los cuentos de sus compañeros teniendo en cuenta diferentes objetivos: Correcciones de forma, de fondo y apreciativas:

- Correcciones de forma

Algunos co-evaluadores plantean correcciones de forma enfocadas en desarrollar más detalles en la historia, y mejorar la redacción de la misma:

CoE4: "Le faltan más detalles a la propuesta del cuento"

CoE9: "A la muerte le pondría más cosas, la describiría mejor"

CoE12: "Le faltan muchos detalles"

CoE13: "Que extienda un poco la historia (tachado)"

CoE19: "Lo único que le digo es que sea más profundo o expresivo con los sentimientos de los personajes"

CoE14: "Mejorar la redacción y temática para captar más al lector atrayéndolo y envolviéndolo en el cuento"

CoE23: "Explicar con más detalles para dar coherencia a la historia. Me gustaría que fuera más preciso en cómo los captura y extermina"

En los consejos y comentarios se encuentran algunas ideas sobre lo que los alumnos desean encontrar en los cuentos: extensión, detalles y redacción. Esos comentarios se relacionan directamente con la organización estructural propuesta por los estudiantes.

- Correcciones de fondo

También encontramos comentarios elaborados que señalan inconvenientes importantes en la estructura y en la composición de los textos de los estudiantes:

CoE2: "No desarrolla el aspecto deportivo que anuncia"

CoE3: "No ocurren muchas cosas, no tienen tema muy concreto, no es muy creativo. Final poco creativo y sin sentido. Aconsejo cambiar algunos rasgos del personaje y el final"

CoE5: "Aumentar el día en que naufragan para hacer el hecho más interesante. Los hechos no son intrigantes"

CoE11: "El cuento es predecible. Lo cambiaría todo. Que lea más"

CoE16: "Hay un personaje sin nombre que no aparece en ninguna parte de la historia"

Los aspectos de composición como la ausencia de un personaje, la falta de intriga, entre otros, son determinantes para la corrección y la elaboración del cuento. Estos puntos, como se verá en la fase crítica, tienen mucho valor para los alumnos que escribieron la propuesta de borrador, ya que se dan cuenta del apoyo que pueden encontrar en sus compañeros en el momento de elaborar un cuento.

No obstante, los estudiantes solo se dedican a exigir y dictaminar qué faltó o sobró en los textos de sus compañeros, pero en realidad no proponen qué sería mejor, por ejemplo qué rasgos le daría más vida al personaje, qué acción al final, su reflexión no es propositiva.

A este respecto, Elizabeth Barkley y otros aseguran que “los estudiantes no siempre están suficientemente preparados para criticar los trabajos escritos, por lo que necesitan entrenamiento y orientación acerca de los que deben buscar y cómo hacer comentarios constructivos”⁷⁶.

Por lo tanto, es importante establecer estrategias colaborativas de trabajo para que los alumnos desarrollen actitudes sociales que les permitan participar resolver problemas, aportar y dialogar activamente con sus compañeros.

A partir de estas evidencias, es importante desarrollar un taller que implemente estrategias colaborativas en conjunto con TIC en el aula. Esto permitirá que los estudiantes sean participantes activos y estén más más dispuestos a expresar sus puntos de vista y criticar constructivamente a sus compañeros.

⁷⁶ BARKLEY, E. F., CROSS, K. P., & MAJOR, C. H. Técnicas de aprendizaje colaborativo. 2 ed. España: Ediciones Morata, S. L., 2012. P. 197.

- Correcciones apreciativas:

Los co-evaluadores expresaron sus apreciaciones positivas o negativas con respecto a los cuentos. Aquí se exponen algunos comentarios que se repiten en sus repuestas:

CoE2 "Los personajes son buenos porque tienen que esforzarse"

CoE3 "El desarrollo del cuento es muy bueno"

CoE19: "Me pareció muy buena la propuesta, la trama está muy interesante"

Como se verá en la fase crítica, los alumnos valoran muy bien los comentarios positivos y los estimulan a realizar un mejor trabajo.

No obstante, también encontramos casos de sobreestimación de la propuesta. En algunos casos las respuestas del co-evaluador no eran acordes con la producción de su compañero. Respuestas como las siguientes:

CoE1:

PREGUNTAS	CONSEJOS
¿Cómo le pareció la propuesta de inicio del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	Excelente no le cambiaría nada es un gran cuento deberías publicarlo. ♡

¿Cómo le pareció la propuesta del desarrollo del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	Muy buena, jamás se me hubiera ocurrido semejante genialidad.
¿Cómo le pareció la propuesta del final del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	El mejor final que he visto en mi vida dejólo así, prestoso ♡.♡

CoE8:

PREGUNTAS	CONSEJOS
¿Cómo le pareció la propuesta de inicio del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	Me gustaron, no le cambiaría nada, ni le aconsejaría nada.

¿Cómo le pareció la propuesta del desarrollo del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	Me gustó, no le cambio ni le aconsejo nada relevante, pero sí que fuera muy descriptivo con los espacios del cuento.
¿Cómo le pareció la propuesta del final del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	Me gustó, no le cambio ni le aconsejo nada.

CoE10:

PREGUNTAS	CONSEJOS
¿Cómo le pareció la propuesta de inicio del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	es una propuesta muy buena, no le cambiaría nada y que siga así que así va bien

¿Cómo le pareció la propuesta del desarrollo del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	Muy buena, no cambiaría nada.
¿Cómo le pareció la propuesta del final del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	Muy buena, no cambiaría nada

Lejos de ser consideradas como positivas, dan evidencia del desinterés de algunos estudiantes frente al proceso de corrección y del trabajo colaborativo. Nuevamente, se ve que desean terminar el ejercicio rápidamente o no quiere herir susceptibilidades de sus compañeros. No desean aportar nada al trabajo de su compañero. Esto, desestimulará el trabajo de los estudiantes, como se verá en el análisis de la fase crítica.

5.1.1.3. Fase crítica: El taller terminó con una fase crítica donde el estudiante tuvo la oportunidad de reflexionar sobre los comentarios y sugerencias que el co-evaluador había hecho de la propuesta del cuento. Se les preguntó: ¿Está de acuerdo con los comentarios que hizo su compañero?, ¿La manera como su compañero recreó su propuesta cumplió sus expectativas?, ¿Cree usted que su compañero escribió el cuento de mejor forma que como lo haría usted?, ¿Le gustó o disgustó que su compañero lo aconsejara o sugiriera cambios al cuento?, ¿Le hubiera gustado que más compañeros le aconsejaran?, ¿Cree que las sugerencias le ayudan a mejorar su cuento? Cada pregunta contenía un espacio para que los estudiantes justificaran su respuesta.

El análisis de las respuestas del taller mostró que los estudiantes se sienten agradecidos por las correcciones que sus compañeros les proponen en el texto, afirmaciones como:

E1: Los comentarios de mis compañeros mejoran mi cuento,

E2: Me hubiera gustado que mis demás compañeros leyeran mi historia,

E6: Aceptaría cualquier comentario para mejorar mi texto

E16: No me disgustaron los comentarios del compañero, todo eso sirve

Dan evidencia de los resultados de un trabajo colaborativo enfocado al mejoramiento de un texto escrito. Los estudiantes valoran positivamente la intervención de su compañero con el objetivo de “corregir” una producción propia.

No obstante, los estudiantes comentaron los aspectos negativos del trabajo colaborativo. Para algunos de ellos:

E2: [Los comentarios] son más alabanzas que sugerencias”

E5: "Prefiero quedarme con mis ideas y que el único que pueda aconsejarme sea el profesor”

E11 “Me disgustó un poco que me dijera que [el cuento] era bobo

Como se puede apreciar, los estudiantes están de acuerdo con el ejercicio de colaboración entre pares, sólo bajo unas condiciones, muy precisas: que no hayan alabanzas injustificadas y que prime el respeto por el otro, como se dijo en el análisis de la fase colaborativa.

Asimismo, el E5 asegura que prefiere ser aconsejado por el profesor, lo que muestra que considera a los docentes como la fuente de autoridad y saber, una característica propia de una clase tradicional. Lo anterior dificulta el trabajo colaborativo, ya que en esta perspectiva la relación con los compañeros es vital para generar nuevas perspectivas de conocimiento.

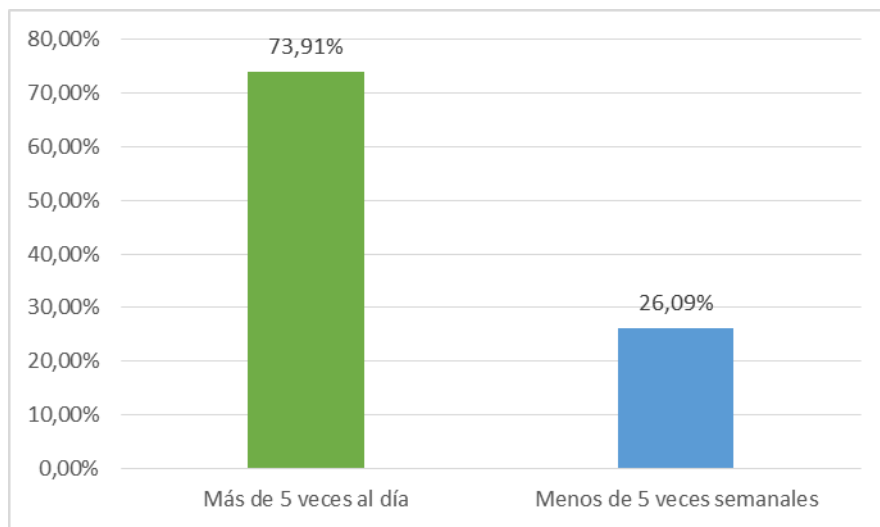
Por otro lado, es de gran importancia resaltar que la mayoría de los alumnos se mostraron a gusto con el trabajo colaborativo. Se mostraron asertivos frente a la actividad y muy interesados en colaborar con sus compañeros para mejorar sus cuentos. No obstante, la metodología de enseñanza utilizada con ellos en casi todas las asignaturas está enfocada a la competencia por obtener las mejores notas y no a trabajar en equipo para conseguir mejores resultados. Por esta razón, se les notó incómodos al tener que dar su opinión frente a la producción textual de sus pares y, también, al recibir comentarios positivos o negativos de sus propios compañeros.

No obstante, esta primera experiencia de trabajo colaborativo permite incentivar las relaciones socio culturales de los alumnos para que continúen promoviendo un aprendizaje colaborativo en sus responsabilidades académicas.

5.1.2. Cuestionario. Para recolectar los datos referentes a los usos y las prácticas de los estudiantes en la red social Facebook, se planteó un cuestionario de 10 preguntas de múltiple respuesta y 3, de frecuencia (Anexo B). Los alumnos debían responder la prueba por escrito. A continuación se presenta el análisis de la información.

El cuestionario permitió saber que el 100% de los alumnos poseen un perfil de Facebook; el (73.91%) revisa su perfil más de 5 veces al día y sólo el (26.09%) lo revisa menos de 5 veces semanales, lo que indica que los alumnos usan con elevada frecuencia esta red social. Ver la siguiente figura:

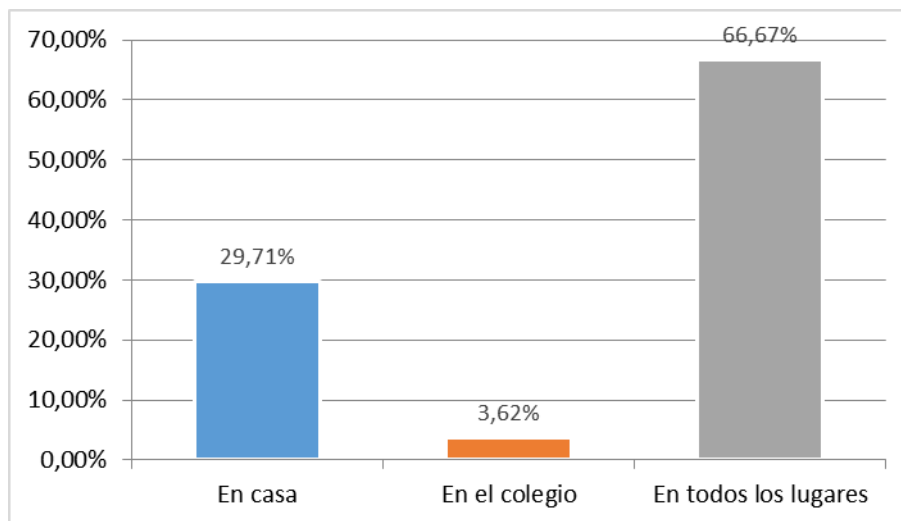
Figura 1. Frecuencia de revisión del perfil de Facebook



Cuando se les indaga sobre los lugares en los que visitan su perfil de Facebook, el 3,62% aseguran que lo revisan en el colegio, el 29.71% lo hacen sólo en casa y el 66.6% restante, que lo visitan en todos los lugares. Cabe aclarar que en el colegio está prohibido revisar la red social en los computadores de la sala de informática, y que los profesores y padres de familia tienen una idea negativa de esta red social.

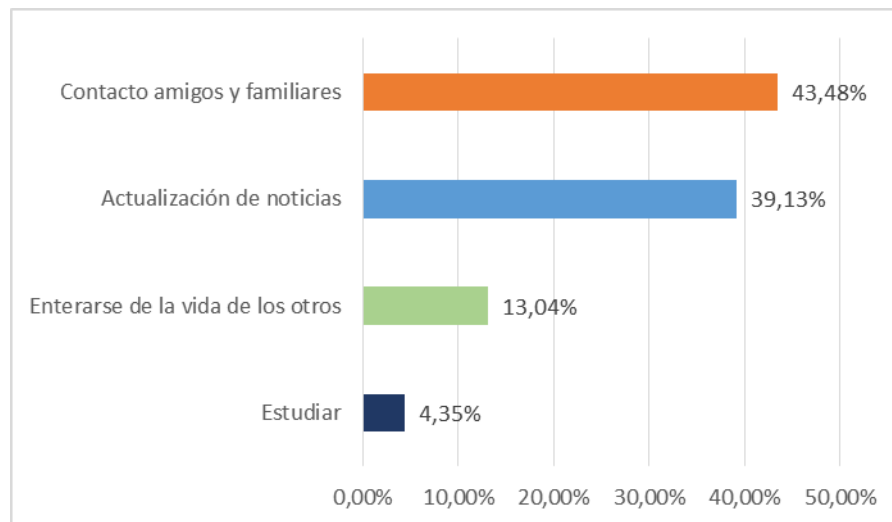
Asimismo, los estudiantes poseen, como se verá más adelante, Smartphone con plan de datos que les permiten acceder a Facebook en cualquier momento. Esta información, pone en evidencia que los alumnos pueden acceder fácilmente y en todos los lugares a su página de Facebook. Esto permite que los alumnos estén conectados permanentemente a todas actividades que aparezcan en su perfil, lo que plantea una gran posibilidad de trabajo pedagógico usando esta red social. Ver figura:

Figura 2. Lugares de visita de Facebook



En cuanto al uso principal que los estudiantes le dan a esta red social, el 43.48% los usa principalmente para estar en contacto con sus familiares y amigos, al 39.13% le sirve para estar actualizado en los últimos acontecimientos del país y el mundo; el 13.04% asegura que sólo lo utiliza para enterarse de lo que hacen los demás, no interactúan con ellos. Finalmente, el 4.35% restante lo usa para estudiar. Es evidente que la mayoría de los alumnos usan Facebook de manera social y familiar. No obstante el uso que los alumnos le dan a la actualización de noticias podría posibilitar el uso pedagógico de la red social. Ver figura.

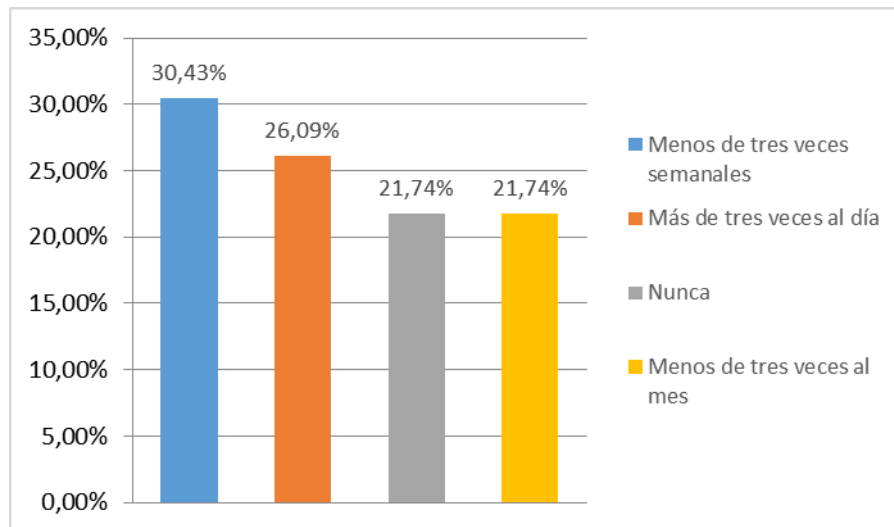
Figura 3. Uso del Facebook



Para la investigación es muy importante conocer la frecuencia de interacción de los alumnos dentro de Facebook, por ello se les preguntó sobre el número de publicaciones que realizaban. El 30.43% de los estudiantes dice que publica menos de tres veces semanales. El 26.09% lo hace más de tres veces al día y quienes nunca publican (21,74%) o lo hacen menos de tres veces semanales (21,74%) comparten el porcentaje restante. Como puede observarse, la mayoría

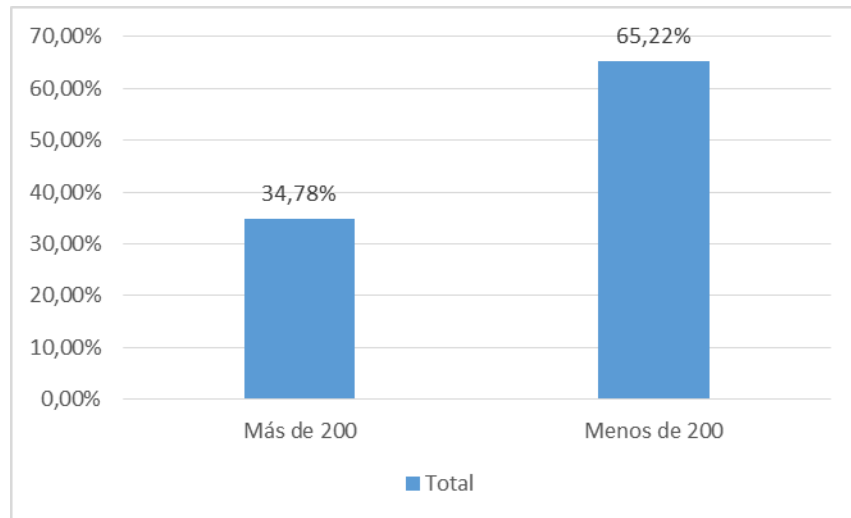
de estudiantes son activos en la red social, estando presentes diariamente y semanalmente con sus publicaciones. Ver figura.

Figura 4. Publicaciones en Facebook



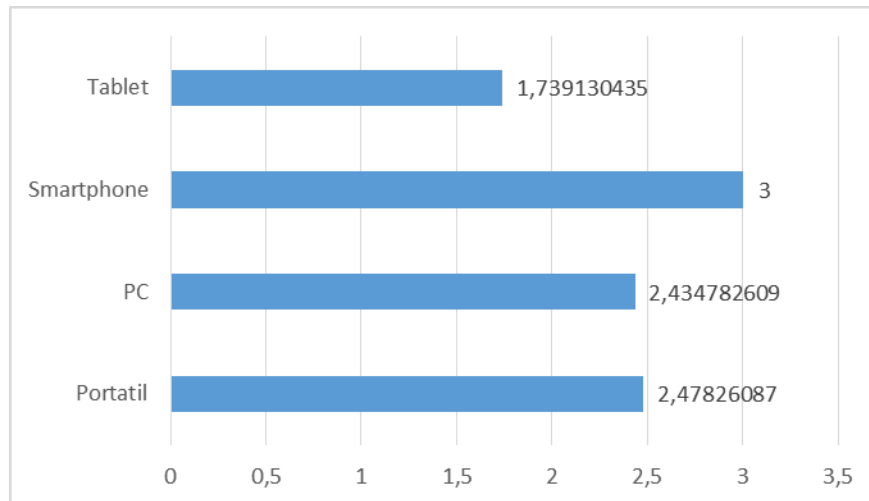
En cuanto al número de amigos en Facebook, el 65.22% tienen menos de 200. El 34.78% restante posee más de 200. Esta información es relevante, ya que puede explicar las razones por las cuáles los alumnos interactúan, o no, en la red social. Asimismo, permite conocer oportunidades metodológicas para la aplicación de la estrategia didáctica posterior. Ver figura.

Figura 5. Número de amigos en Facebook



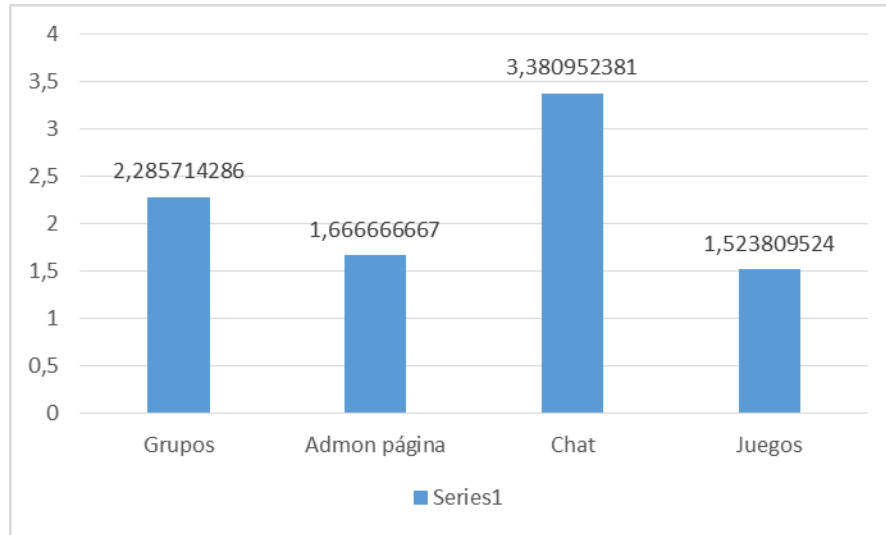
En el cuestionario se redactaron tres preguntas para determinar frecuencias de uso de dispositivos electrónicos y herramientas virtuales. El estudiante debía marcar las opciones relacionando el orden de frecuencia así: 4: Demasiada, 3: Moderada, 2: Media, 1: Poca. La primera de ellas preguntaba en qué medio tecnológico revisa frecuentemente su Facebook. Como se ve en la Tabla, el promedio de uso del Smartphone es mayor con un 3.0, seguido por la computadora portátil con 2.5, el PC con 2.4 y finalmente la Tablet con 1.7. Estos resultados muestran la posibilidad tecnológica de los alumnos. Así como la frecuencia del acceso a la red social desde todos los medios disponibles. Ver figura.

Figura 6. Medios tecnológicos de revisión de Facebook



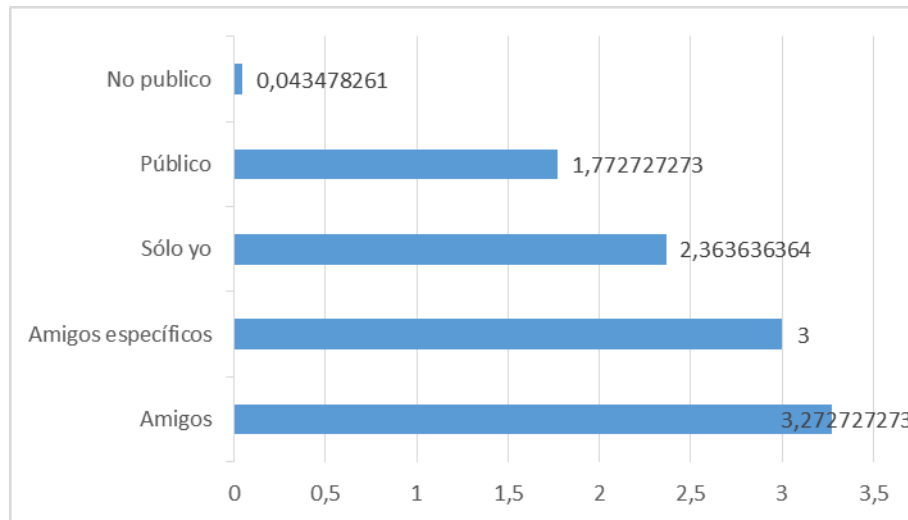
En cuanto a los componentes de Facebook que usan más a menudo las repuestas indicaron que el chat es la herramienta más utilizada de los componentes de Facebook con un promedio de 3,3; le siguen los grupos con un promedio de 2,2 y las páginas de Facebook con un 1,5: por último los Juegos tienen un promedio de uso de 1,5. Cabe aclarar que dos alumnos no contestaron ninguna de las opciones por lo cual en la gráfica aparece un promedio de 0,086 a No responde. Lo anterior, permite evidenciar las posibilidades de interacción y el tipo de componente de Facebook que podría utilizarse en la propuesta didáctica. Ver figura.

Figura 7. Componentes de Facebook más usados



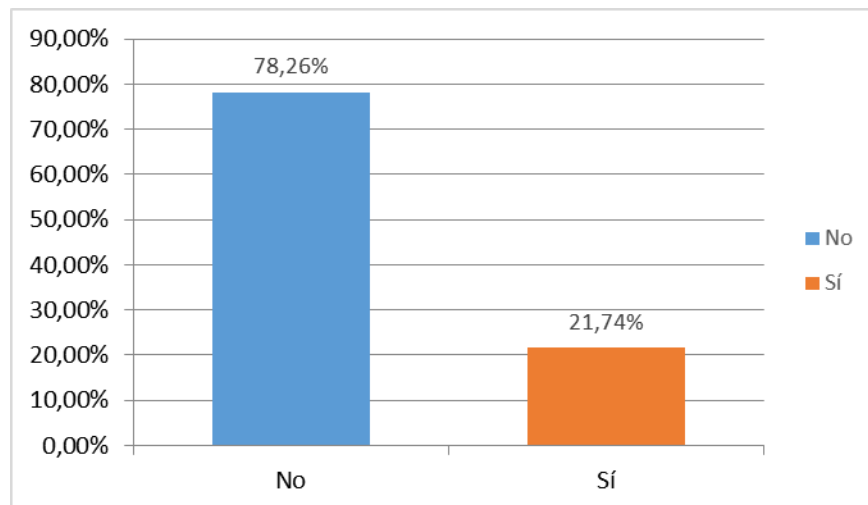
Para el diagnóstico fue relevante saber si los alumnos tenían alguna restricción con sus publicaciones, ya que es importante conocer la forma en la que se relacionan con los demás. Por lo tanto se les preguntó, “Quiénes pueden ver lo que publicas”. Los resultados muestran que el promedio de publicaciones que están restringidas para que sean vistas por los Amigos es de 3,27. La decisión en mantener las publicaciones con sólo unos pocos amigos es en promedio 3,0. Las publicaciones que son sólo vistas por ellos mismos son, en promedio, 2,36. El promedio de publicaciones que puede ver todo el mundo es de 1,7. Finalmente, un estudiante respondió que no publicaba, 0,04 en promedio.

Figura 8. Modalidad de publicación en Facebook



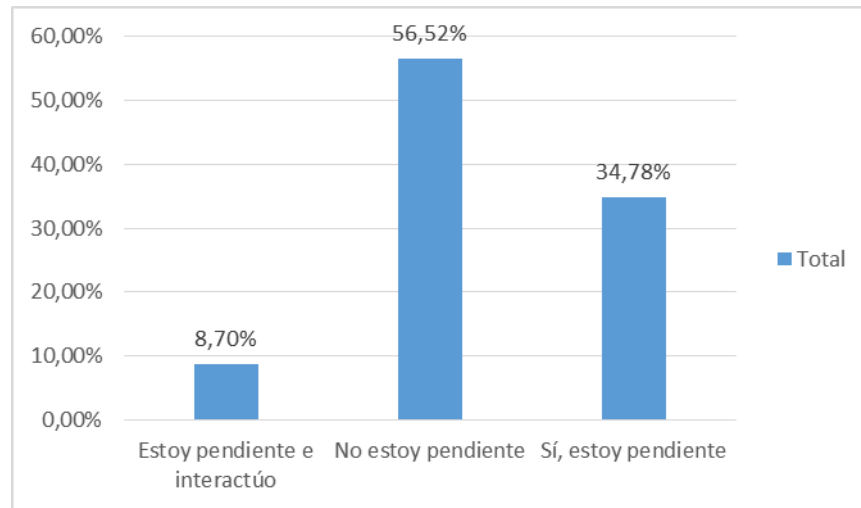
Cuando se les indagó si habían creado una Fan page, uno de los componentes de Facebook, el 78,26% respondió que no, mientras que el 21,74 restante respondió afirmativamente. Ver figura.

Figura 9. Creación de una Fan Page



Asimismo, con respecto a la interacción con las fan page que siguen en su cuenta de Facebook, el 56,52% asegura no estar atento de las publicaciones, el 34,78% dice que sí lo está, mientras que el 8,70% dice que además interactúa. Ver figura.

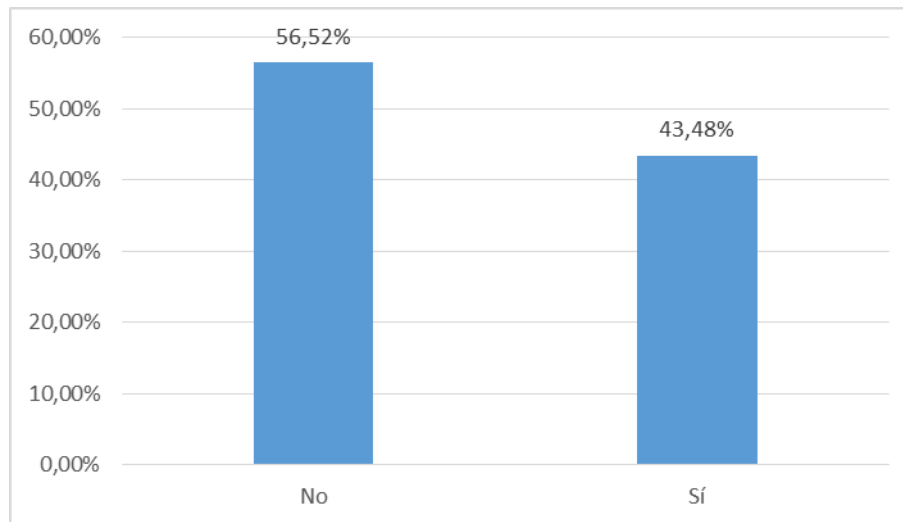
Figura 10. Interacción con una Fan Page



El análisis de las preguntas sobre el fan page nos permiten ver que la gran mayoría, no ha creado una, ni interactúa de forma activa por medio de ella.

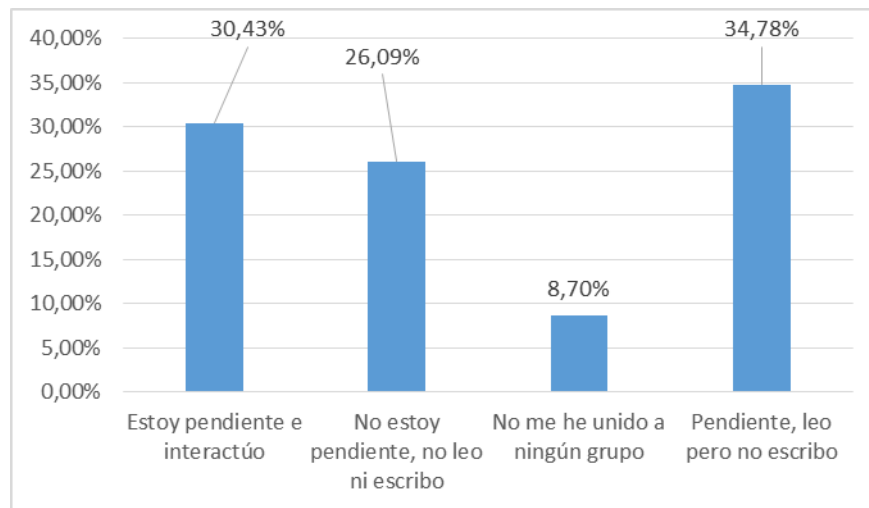
Finalmente, el diagnóstico planteó dos preguntas sobre la creación y el uso de los Grupos en la red social. Con respecto a la creación de grupos en Facebook, el 53.52% respondió que no habían creado grupos, mientras que el 43.48% respondió afirmativamente. Ver figura.

Figura 11. Creación de grupos de Facebook



Por otra parte, el 34.78% de los estudiantes aseguraron que estaban atentos de las publicaciones de los grupos a los que pertenecían, pero no escribían allí. 30,43% mencionó que sí estaban atentos a las publicaciones y que además interactuaban con el grupo. Los alumnos que no están pendientes, que no leen ni escriben en los grupos a los que pertenecen son el 26,09%; finalmente, el 8,70% respondió que no hacía parte de ningún grupo. Ver figura.

Figura 12. Interacción con grupos de Facebook



La interacción y la presencia de los alumnos en los grupos es más evidente que con las *fanpage*. Es posible que con el uso de este componente de la red social Facebook, puedan establecerse estrategias de colaboración y que permitan que los alumnos se comuniquen entre ellos de forma efectiva para poder escribir textos narrativos.

Finalmente, como se pudo apreciar, los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes nos dan una idea preliminar y clara de la manera en la que se debe proceder con respecto a la elaboración de una propuesta pedagógica que incentive la escritura de cuentos utilizando Facebook como plataforma de comunicación.

5.2. SEGUNDA FASE: PLAN DE ACCIÓN EDUCATIVO

Teniendo en cuenta los resultados de la fase diagnóstica integrada por el Taller de escritura colaborativa y el cuestionario, se elaboró la propuesta pedagógica de intervención en el aula. Dicha propuesta se centró en promover los procesos de creación textual, la composición, el trabajo colaborativo como estrategia de interacción y de creación de nuevo conocimiento y el uso de Facebook como plataforma de comunicación.

Así, se tuvo en cuenta que en la fase individual del Taller de escritura colaborativa los estudiantes:

1. Identificaron qué es un tema, pero algunos lo relacionaron con una figura estilística como el suspenso.
2. Los temas elegidos demuestran su curiosidad frente a la exploración de la realidad. La aventura es un tema recurrente.
3. Relacionan los rasgos físicos y psicológicos de los personajes con las acciones que realizan y sus relaciones con los demás.
4. Enuncian el espacio donde se lleva a cabo la acción, pero no lo describen. Por lo tanto, no es clara la función del espacio en la narración.
5. Eligieron el narrador omnisciente, en su mayoría.
6. Los momentos de clímax que se presentaron en las narraciones tienen que ver con situaciones dramáticas como muerte, miedo y traición.
7. Algunos no distinguen entre el tempo del relato y el tiempo de la historia.
8. Conocen la estructura clásica del cuento: Inicio, desarrollo, final y qué debe ir en cada parte.
9. En su mayoría las propuestas narrativas son anecdóticas.
10. Algunos son descuidados en la escritura manuscrita. No se interesan en poner tildes, comas, mayúsculas.

De esta manera, se conocieron las competencias que los alumnos poseían sobre la escritura de cuentos. Sus debilidades y fortalezas con respecto al proceso de escritura. Además, se evidenciaron los elementos fundamentales en la escritura del texto narrativo y de la composición en un medio tecnológico.

Asimismo, en la fase colaborativa del taller se pudo apreciar que los estudiantes:

1. Tuvieron buena disposición para comentar los trabajos de sus compañeros.
2. Plantearon correcciones de forma, de fondo y apreciativas enfocadas en el mejoramiento de la historia y la redacción de la misma.
3. Señalaron errores estructurales como la falta de un personaje, de intriga, etc.
4. No son propositivos en los comentarios que le escriben a sus compañeros. Únicamente señalan las fallas.
5. En algunos casos hay sobreestimación del trabajo de los compañeros.
6. Agradecen los comentarios de sus compañeros y valoran positivamente su intervención.
7. Cuando la coevaluación no era positiva o no estaba bien ejecutada, no estuvieron a gusto con el trabajo de los evaluadores.

A partir de estos aspectos, se hace necesario plantear estrategias de trabajo colaborativo en el aula. Aunque los alumnos tienen una intención positiva al trabajar colaborativamente, les hace falta desarrollar habilidades sociales que favorezcan la solidaridad, la tolerancia y el respeto mutuo.

De igual forma, los resultados del cuestionario permitieron reflexionar sobre las competencias de los estudiantes con respecto al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación TIC y al uso del Facebook como plataforma de comunicación y socialización. Los resultados se tuvieron en cuenta para la creación de la propuesta pedagógica, ya que, como se pudo apreciar, todos los estudiantes están inscritos a Facebook, página que visitan en cualquier lugar y con bastante

frecuencia. Aunque se considera que el Facebook es una plataforma eminentemente social, se pudo ver que los estudiantes no sólo la usan con este propósito, un gran porcentaje la usa como fuente de información. Los alumnos publican habitualmente en su perfil de Facebook. La mayoría de ellos utiliza Smartphone para acceder a su perfil, y dado que todos tienen uno de ellos, el acceso a la red social se facilita aún más. Además de esto, su interacción con los demás es mayor cuando visitan los Grupos de Facebook.

A partir de estas ideas y de los datos que se realizaron en la fase diagnóstica se plantea el siguiente taller investigativo con el cual se busca dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en esta investigación.

5.3. TERCERA FASE: TALLER INVESTIGATIVO

El taller investigativo de escritura de cuentos fue organizado conjuntamente entre los estudiantes y el profesor y se procuró establecer posibilidades de interacción colaborativa entre los estudiantes. Las actividades desarrolladas tuvieron un fuerte objetivo participativo y social. Sus fases dependieron entre sí, generando interdependencia en los procesos de escritura, como se verá más adelante. De esta manera se estableció el carácter democrático y social del aprendizaje colaborativo desde el inicio de la actividad.

En el desarrollo del taller se implementó el uso del Facebook con la intención de generar un espacio social en el que los estudiantes pudieran compartir sus conocimientos, preguntas y deseos frente a la tarea de escritura que emprendían. Así como escribir directamente en la red social sus creaciones textuales con la intención de autoevaluarse y ser evaluados por sus compañeros para mejorar su producción.

La interacción entre los participantes del taller estuvo mediada por situaciones comunicativas que privilegiaron las cuatro habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir). Asimismo, se plantearon situaciones discursivas de interpretación y producción que promovieron la lectura crítica, la reescritura de los textos, y la reflexión profunda frente al acto de escribir en una situación enunciativa significativa.

A continuación, se describe el desarrollo del taller investigativo de escritura de cuentos:

El objetivo del taller fue promover la escritura de cuentos de manera colaborativa utilizando Facebook como herramienta de escritura y socialización. Los estudiantes debían desarrollar competencias específicas para cumplir con la actividad.

Para esto, y teniendo en cuenta el carácter colaborativo de la actividad, se promovió la participación de todos los integrantes en la creación y realización del taller. Se plantearon preguntas como: ¿Cuál es la mejor estrategia de trabajo para escribir un cuento? ¿Para quién se escribirá el cuento? ¿Cuáles son las características de un buen cuento? ¿Cómo podríamos ayudar a nuestros compañeros activamente en la escritura de los cuentos?, entre otras. A partir de las respuestas a estas preguntas se construyó el taller.

5.3.1 Características del taller. En la primera sesión del taller, los participantes decidieron que el Facebook era la herramienta apropiada para escribir los cuentos de manera colaborativa, puesto que, de acuerdo a lo consignado en los diarios de campo, según ellos, “Todos tenemos un perfil” y “Lo sabemos manejar”. Además, “Todos iban a ver el cuento, no sólo el profesor”.

Asimismo, los participantes propusieron el siguiente orden que estructura las actividades del taller investigativo de escritura de cuentos:

- a. Definición
 - i. Qué es un cuento
 - ii. Componentes del cuento
- b. Planeación
 - i. Elección del tema
 - ii. Organización actancial⁷⁷
 - iii. Superestructura narrativa
- c. Escritura
 - i. Organización de los párrafos
 - ii. Cohesión y coherencia
 - iii. Organización discursiva
 - iv. Titulación
- d. Revisión individual y grupal
 - i. Aspectos formales de la escritura
 - ii. Aspectos formales del cuento
- e. Reescritura y socialización
 - i. Reescritura, corrección.

Como se puede apreciar, el desarrollo del taller fue acordado y construido por los participantes, otorgándole los principios del trabajo colaborativo. Para estructurar las sesiones dentro del trabajo académico se propuso el siguiente cronograma de actividades:

⁷⁷ Organización de los participantes de una narración.

Tabla 4. Cronograma de actividades del Taller Investigativo

Sesión	Tiempo	Temas	Actividades	Materiales
1	3 horas	Propuesta de escritura de cuentos	Organización del taller teniendo en cuenta la participación de todos los participantes	Salón de clase, tablero acrílico, marcadores.
2	4 horas	Definición de Cuento Componentes del cuento Lectura de cuentos ejemplares	Creación del grupo en Facebook Definición de cuento a partir de pregunta en Facebook. Lectura y análisis del cuento "Viaje a la semilla" de Alejo Carpentier. El almohadón de plumas de Horacio Quiroga, Es que somos muy pobre de Juan Rulfo y Cartas a una señorita en París	Computadores Internet Material fotocopiado
3	4 horas	Los tipos de narrador, de personaje, el uso del tiempo y el espacio que puede tener un cuento.	Debate sobre la organización temporal y espacial. Análisis espacio-temporal del Capítulo "500 miles terror" de la serie How I Met Your Mother Análisis de la caracterización de personajes en los cortometrajes: "Pequeñas tragedias" de Alain Gagnol y Jean-Loup Felicioli	Video beam Presentación en diapositivas.
4	4 horas	Planeación Elección del tema.	Debate en Facebook sobre la utilidad de la planeación Fundamentación e importancia de la escritura como proceso: lluvia de ideas, escritura de borrador, texto final Encuesta en el grupo de Facebook para elegir la temática para la escritura del cuento.	Computadores Internet Presentación en diapositivas.

Sesión	Tiempo	Temas	Actividades	Materiales
5	4 horas	Organización actancial Superestructura narrativa Organización de los párrafos Cohesión y coherencia Organización discursiva Titulación.	Clases de párrafos según su intención comunicativa. Escritura de la primera versión del cuento teniendo en cuenta los aspectos de situación inicial, conflicto, reacción, resolución y situación final.	Video beam Computadores Presentación en diapositivas.
6	4 horas	Revisión individual y grupal Aspectos formales de la escritura Aspectos formales del cuento.	Revisión grupal: los alumnos, en grupos, evalúan los cuentos de sus compañeros. Autoevaluación del proceso y de la primera versión del cuento.	Computadores Internet Video beam Presentación en diapositivas.
7	4 horas	Reescritura y socialización Reescritura, corrección.	Reescritura y corrección de los cuentos a partir de los comentarios realizados por sus compañeros.	Computadores Internet.

5.3.2. Fases de escritura del cuento. Una vez definidas las temáticas y el orden del taller investigativo se procedió a realizar las sesiones. Se definieron la tipología textual, los componentes y la estructura del cuento, la creación de los personajes, el uso del tiempo y del espacio y la elección del tema; también se realizaron ejercicios de planeación narrativa y se trataron temas de organización de párrafos, de cohesión y coherencia.

Además se dieron las indicaciones para evaluar, con respeto y eficiencia, la creación textual de los demás compañeros. Permanentemente se plantearon ejercicios en los que utilizaba el Facebook como plataforma de comunicación y socialización.

Las actividades específicas de la escritura del cuento, se organizaron en las siguientes fases: a) escritura individual, b) autoevaluación, c) fase colaborativa y d) reescritura. A continuación se describe cada fase:

a. Escritura individual

Por medio de una encuesta en Facebook los estudiantes eligieron el amor como tema para la escritura de sus cuentos. Así, con los conocimientos adquiridos sobre la estructura del cuento y sus componentes, los alumnos procedieron a redactar su texto. Esta actividad se realizó de manera individual y directamente en los computadores de la sala de informática de la institución. Algunos escribieron directamente en el procesador de textos del grupo de Facebook, otros, por razones técnicas que se analizarán más adelante, escribieron en Word. La tarea de escritura consistió en una labor de planificación y transcripción y su resultado fue la Versión 1 del cuento (ver anexo E).

b. Autoevaluación

Cuando tuvieron lista la primera versión de su cuento autoevaluaron su trabajo con la siguiente rejilla de evaluación que fue proyectada en el aula:

Tabla 5. Rejilla de autoevaluación del cuento

Coherencia del texto	Sí	No
El cuento contiene las partes de la superestructura narrativa		
Están bien relacionadas las oraciones de cada párrafo		
Establece bien las conexiones entre los párrafos		
Son claras todas las ideas planteadas		
Corresponden todas las ideas al propósito del cuento		
Es clara la relación entre el título y el contenido del cuento		
Las acciones tienen una unidad que expresa la secuencia de la historia		
Ortografía	Sí	No
El cuento está escrito según las normas ortográficas y de acentuación		
Hay un buen uso de los signos de puntuación		

En este proceso, los estudiantes realizaron ajustes de forma y de fondo. La mayoría consultó en internet o preguntaron al docente el significado de algunas palabras y el uso de la puntuación.

La intención de esta etapa tiene que ver con la regulación de su propia producción escrita. Los alumnos querían que su texto estuviera lo mejor posible para que se “enfrentara” a los juicios de sus compañeros.

c. Fase colaborativa

Una vez terminada la autoevaluación, se inicia la actividad de revisión y reescritura. Se les indicó que debían leer y comentar los cuentos de los integrantes de su fila, principalmente. Esta metodología se planteó para tener una organización en la evaluación. Sin embargo, el profesor invitó a que también comentaran libremente los cuentos de sus otros compañeros, integrantes de otras filas.

Los comentarios se realizaron en cada cuento y evaluaron aspectos formales de la escritura, aspectos temáticos, la originalidad, el cumplimiento de la instrucción y aspectos de motivación y de interacción con los pares. Los comentarios pretendieron aportar mejoras significativas en la calidad de la escritura y en la intención comunicativa de la escritura del género cuentístico y fueron de gran importancia para el análisis del trabajo colaborativo en la actividad.

d. Rescritura y versión final

Después de la actividad colaborativa, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reescribir y corregir sus cuentos. Aunque en algunos momentos mencionaron que se sintieron incómodos al tener que leer corrección de sus compañeros, sus pares, aseguran que es bueno porque ellos son “jóvenes como nosotros”.

A continuación, el profesor les indicó que leyeran muy bien los comentarios de sus compañeros y realizaran las correcciones necesarias. La actividad de corrección y rescritura da como resultado la última versión de su cuento, la versión final.

5.3.3. Criterios de evaluación textual. Ahora bien, para identificar los cambios que tuvieron las dos versiones y el impacto del trabajo colaborativo de los estudiantes en el taller de escritura de cuento, se tuvieron en cuenta dos factores: una rúbrica de evaluación creada a partir del estudio de la teoría del cuento de Imbert y la escala de evaluación de la institución educativa.

El formato de evaluación consistió en una rúbrica de evaluación creada a partir de las ideas de Imbert⁷⁸ sobre el cuento. Allí se evalúan 9 categorías:

1. Enfoque en el tema especificado
2. Título del cuento
3. Precisión del conflicto narrativo o clímax narrativo

⁷⁸ IMBERT, Enrique Anderson. Teoría y técnica del cuento. Buenos Aires: Ariel 1999.

4. Configuración espacio-temporal
5. Personajes
6. Creatividad
7. Ortografía y puntuación
8. Organización
9. Cohesión y Coherencia

La metodología de evaluación consistió en calificar las dos versiones de los cuentos a partir de las categorías mencionadas y darle el puntaje apropiado a cada ítem. (Ver anexo D).

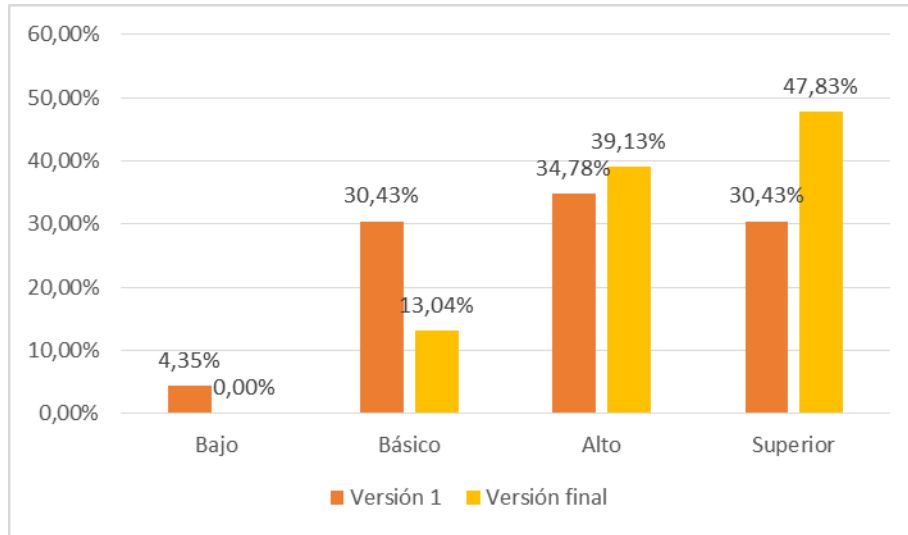
Por otro lado, la institución educativa aplica el nivel de valoración nacional propuesta por el Ministerio de Educación Nacional a partir de una escala numérica (ver anexo D). De esta manera las categorías se evaluaron a partir de la escala:

Desempeño Superior
Desempeño Alto
Desempeño Básico
Desempeño Bajo

Como resultado se obtuvo el puntaje de cada categoría correspondiente a cada versión. A continuación, se analizan de manera comparativa los resultados obtenidos de la evaluación de las dos versiones elaboradas por los estudiantes (ver anexos E y F)

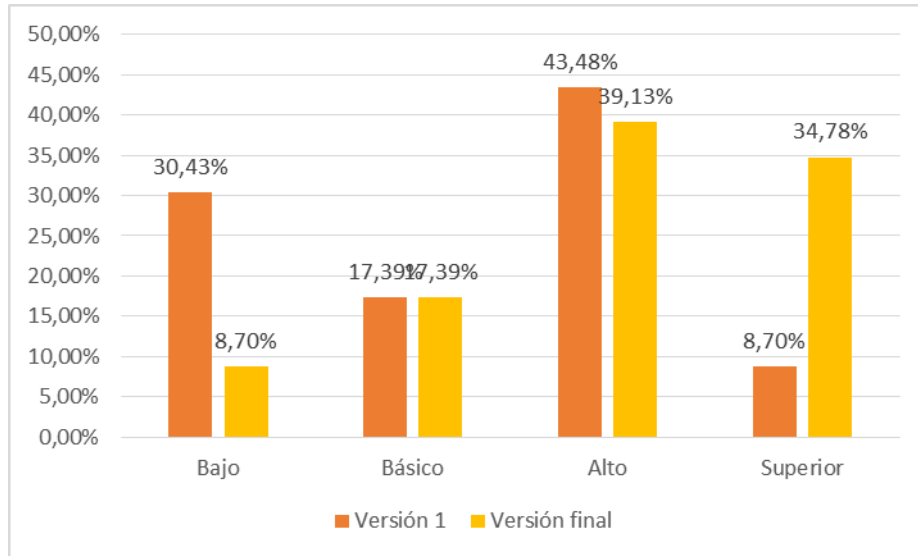
5.3.4. Análisis e interpretación de los resultados del taller de escritura de cuentos. A partir del análisis comparativo de los resultados de las dos versiones y teniendo en cuenta las categorías evaluadas, se puede apreciar lo siguiente:

Figura 13. Comparativo del tema



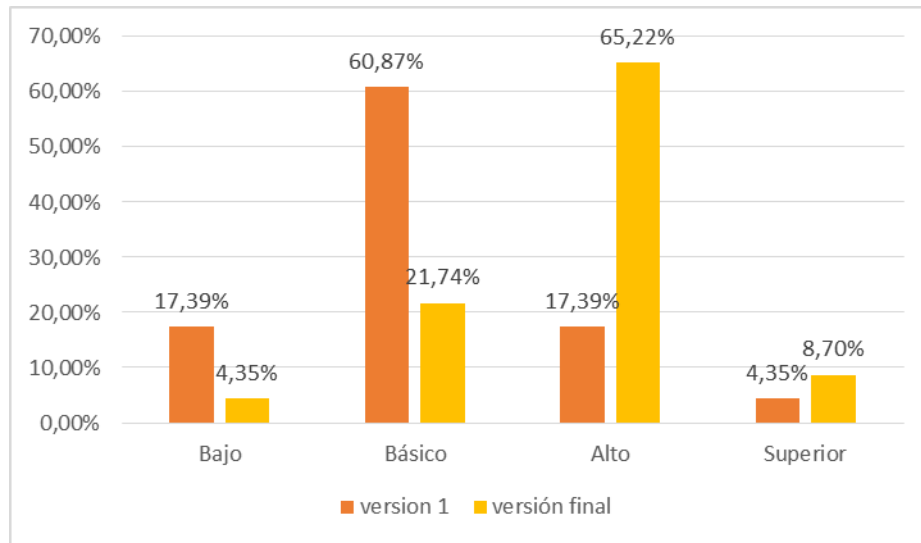
La figura 1 compara la valoración obtenida por los estudiantes en la versión 1 y la versión final. En la versión 1 existía un 4,35 % de los estudiantes evaluados con desempeño bajo con respecto al uso del tema y el porcentaje mayoritario se concentra en el desempeño Alto con un 34,78%. Las evaluaciones con desempeño Básico y Superior tienen un 30,43%. Por otra parte, en la versión final desaparece la calificación en el desempeño bajo y se reduce el porcentaje de estudiantes en nivel básico: de un 30,34% pasa a un 13,04%. Además, el porcentaje mayor se concentra en el nivel superior con 47,83%. Como se ve en la versión final los estudiantes tuvieron la oportunidad de alcanzar un nivel más alto de desempeño, desarrollando de mejor manera el tema elegido para el cuento desarrollado.

Figura 14. Comparativo del título



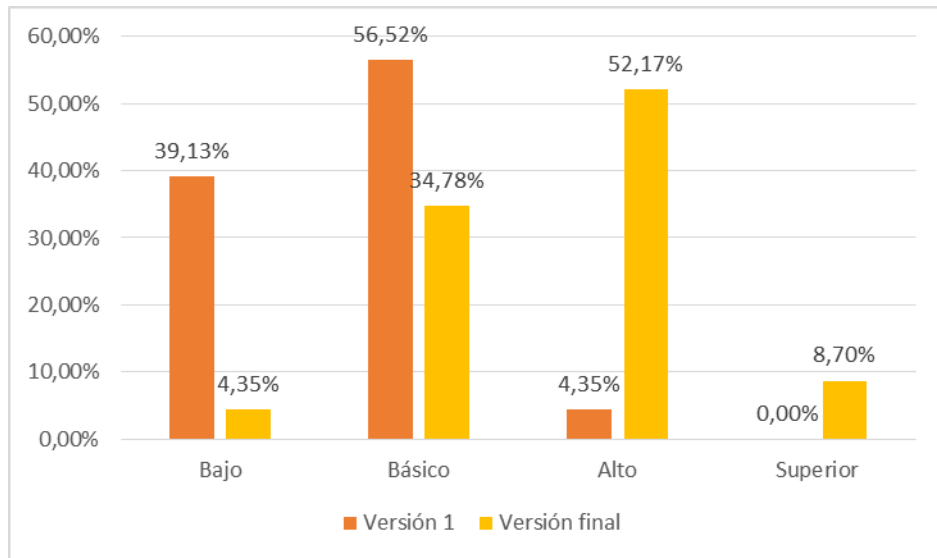
En la evaluación de la primera versión de los estudiantes se observó que un alto porcentaje de estudiantes asumió la importancia del título como huella semántica en el cuento. El título debía ser claro, preciso y de fácil identificación. Además debía relacionarse con la historia que se iba a narrar. Un 43,48% de los cuentos de la versión 1 se ubicaron en desempeño Alto. No obstante, un 30,43% no le puso un título apropiado a su cuento y en algunos casos el título no aparecía en la narración y por estas razones fueron evaluados con desempeño Bajo. Con respecto a la versión final, se puede observar cómo este porcentaje de evaluación de desempeño Bajo se reduce significativamente a un 8,70%. No obstante, los niveles de desempeño Básico en las dos versiones siguen siendo los mismos (17,39%). Además se observa que el nivel Alto se reduce a un 39,13% en la versión final; la reducción de este porcentaje en la versión final se debe a que un 34,78% obtuvo un desempeño superior.

Figura 15. Comparativo del clímax



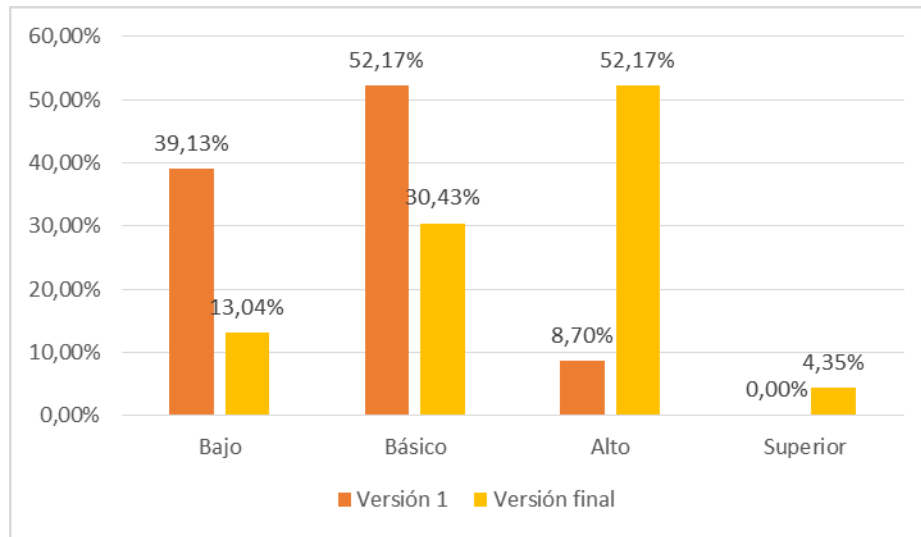
En teoría literaria el clímax tiene que ver con el momento de la trama en que se centra la situación con mayor impacto. El clímax hace que la trama desarrollada sea interesante. En cuanto a este recurso estilístico, el mayor porcentaje lo obtuvo desempeño Básico (60,87%). 17,39% de los estudiantes se ubicaron en el desempeño Bajo y Alto; y un mínimo porcentaje (4,35%) obtuvo desempeño Superior. Después del trabajo colaborativo de los alumnos en la red social Facebook, los alumnos procedieron a corregir sus textos relatando escenas más intrigantes, con recursos expresivos más elaborados y con descripciones llamativas. El porcentaje de estudiantes en nivel bajo disminuyó a un 4,35%, se redujo a 21,74% el porcentaje en nivel básico y hubo un aumento significativo en el nivel Alto con respecto a la versión 1: 65,22%. Finalmente, el nivel superior aumentó a 8,70%.

Figura 16. Comparativo del espacio-tiempo



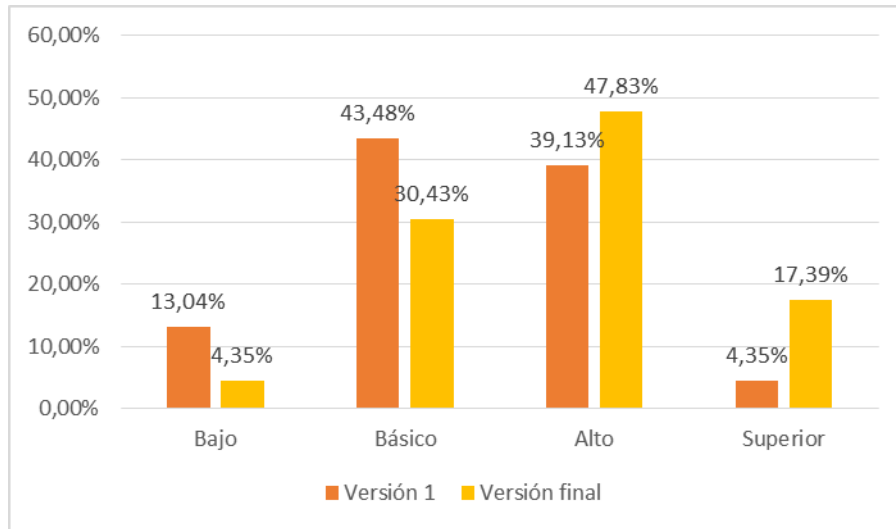
La configuración espacio-temporal son dos elementos fundamentales para establecer los momentos de la acción de los personajes. Estas acciones se enuncian en un espacio y en unos tiempos definidos y la claridad de esta organización permite que la trama principal sea coherente y atractiva. Como se ve en la figura 4, en la versión 1 la mayoría de los cuentos de los estudiantes se ubicaron en los desempeños bajo (39,13%) y básico (56,52%). Muy pocos obtuvieron desempeño Alto (4,35%) y ninguno, Superior. Después de la actividad colaborativa los cuentos de los estudiantes mejoraron bastantes. Agregaron descripciones, ubicaron a sus personajes temporalmente y fueron creativos en el uso del espacio y el tiempo narrativos. De esta manera, las versiones finales de los textos se ubicaron en menor medida en el desempeño Bajo (4,35%) y la mayoría obtuvo desempeño Alto (52,17%) y Básico (34,78%). Asimismo, un 8,70% de los textos se ubicó en nivel Superior.

Figura 17. Comparativo de caracterización de los personajes



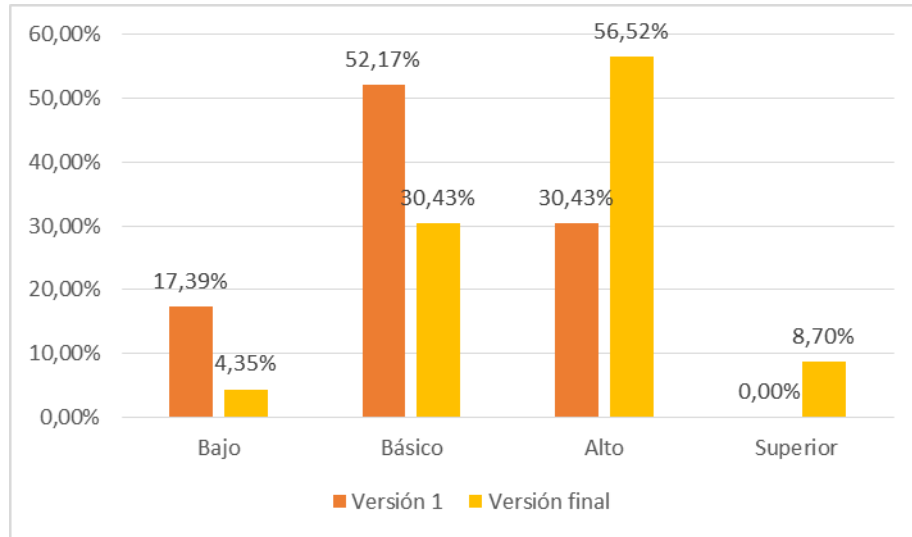
La caracterización de los personajes es uno de los recursos básicos e importantes para llamar la atención del lector frente a las acciones narradas. Además, de crear características memorables en los actantes de la historia. Después de las evaluaciones de las versiones 1 y final se puede decir que con respecto al desempeño Bajo: la versión 1 obtuvo 39,1%, mientras que la versión final se ubicó en 13,04%. Es decir que después del trabajo colaborativo en la red social Facebook se redujo significativamente el porcentaje de textos de los alumnos en este desempeño. Un caso parecido ocurrió con el desempeño Básico: el 52,17% de las versiones 1 se ubicaron aquí, mientras que en la versión final el porcentaje se redujo a 30,43%. Por otro lado, como se ve la figura 5, el 8,70% de las versiones 1 se ubicaron en el desempeño Alto mientras que el 52,17% de las versiones finales se ubicaron en este desempeño. Al igual que en el desempeño Superior: en la evaluación de las versiones 1 ninguno de los cuentos se ubicaron allí, mientras que 4,35% de las versiones finales obtuvieron dicha calificación.

Figura 18. Comparativo de creatividad



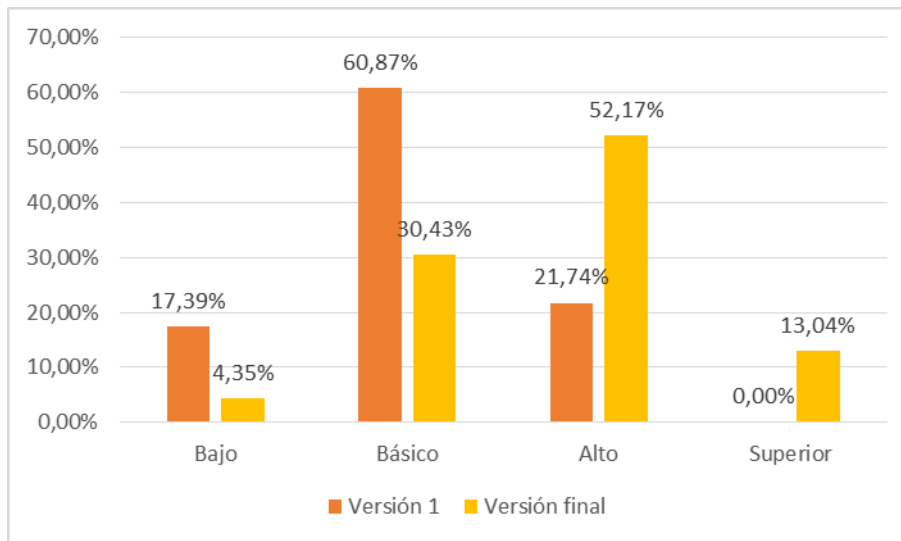
En esta categoría se evaluaron los detalles creativos y los recursos literarios que contribuyeron para que el lector disfrutase de la historia contada. Este aspecto integra la originalidad del cuentista para contar su historia. En la versión 1 13,04% de los cuentos escritos se ubicaron en desempeño Bajo; un 43,48%, la mayoría, en desempeño Básico; el 39,13% obtuvo 39,13% y sólo el 4,35% de los cuentos se ubicaron en nivel Superior. Las versiones finales mostraron cambios en relación a esta categoría. Como se ve en el Figura 6, se redujo el porcentaje de textos en los niveles Bajo (4,35%) y Básico (30,43). Además, aumentó el porcentaje de textos en los niveles Alto (39,13%) y Superior (17,39%).

Figura 19. Comparativo de ortografía y puntuación



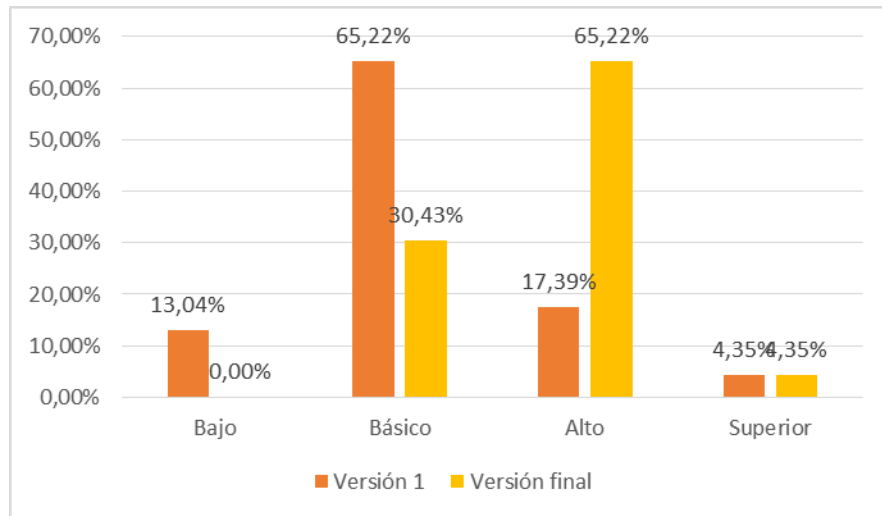
En la escritura de un cuento es importante seguir las reglas ortográficas y de puntuación, ya que su uso facilita la lectura y evita malos entendidos en el relato. En la figura 7 se da evidencia del mejoramiento que tuvieron las versiones finales con respecto a las primeras versiones de los cuentos. En la versión 1 la mayoría de cuentos se ubicaron en el desempeño Básico con un 52,17%, seguido por un 30,43% en nivel Alto, 17,39 en nivel bajo y un 0% en nivel Superior. No obstante, después de la actividad colaborativa, la mayoría de cuentos en su versión final se ubicó en el nivel Alto con 56,52%, seguido por nivel Básico con 30,43%. Sólo un 4,35% de los cuentos se ubicó en desempeño Bajo y el nivel Superior obtuvo 8,70% de los cuentos diferenciándose en gran medida con el 0% de textos en nivel Superior de las primeras versiones.

Figura 20. Comparativo de organización narrativa



En un cuento es muy importante mantener una organización y una estructura narrativa. A los conceptos de inicio, desarrollo y desenlace o final de una historia se le agregan los de secuencia lógica. En esta categoría se integran los conceptos mencionados con respecto a la escenificación de la trama narrativa. Este orden de las acciones y de la historia en general asegura un buen cuento. Como puede verse en la Figura 8 las primeras versiones del cuento fueron evaluadas en desempeño Bajo (17,39%), desempeño básico (60,87%), desempeño Alto (21,74%) y Superior (0%). Como puede verse la mayoría de cuentos se encuentra en el nivel Básico, le sigue el nivel Alto y finalmente el nivel Bajo; ningún cuento obtuvo nivel superior. El caso contrario ocurre con las versiones finales. Después del trabajo colaborativo los textos obtuvieron mejor nivel. La mayor parte (52,17%) se ubicó en el nivel Alto, el 30,43% en el nivel básico, le sigue el nivel Superior con 13,04% y finaliza el nivel más Bajo con 4,35%.

Figura 21. Comparativo de cohesión y coherencia



Finalmente, La cohesión y la coherencia aseguran la comprensión de la superestructura del texto así como de la relación con los párrafos, las oraciones y las palabras usadas en el cuento. Además, este aspecto evaluó que el cuento fuera breve, claro y con una gran calidad expresiva en su lenguaje. Así, como se relaciona en la Figura 9, la mayoría de las primeras versiones fueron evaluadas en el nivel Básico (65,22%) seguidas por un 17,39% de cuentos que se ubicaron en el nivel Alto; el nivel Bajo posee en 13,04% de cuentos y el nivel Superior finaliza con el porcentaje más bajo de la medida: 4,35%. Por otro lado, en la evaluación de la versión final se reduce el porcentaje del nivel Bajo a 0% y aunque mantiene un 4,35% en nivel Superior, aumenta el nivel Alto a un 65,22% y reduce a un 30,43% las versiones en desempeño Básico.

El análisis anterior da cuenta del mejoramiento del desempeño que presentan los estudiantes al desarrollar la actividad de evaluación colaborativa. Los comentarios de sus compañeros influenciaron de manera positiva la labor de escritura y se redujeron significativamente los niveles básico y bajo. Como muestran las gráficas,

los niveles alto y superior empiezan a subir en las versiones finales de los cuentos de los estudiantes.

5.3.5. Análisis del trabajo colaborativo en Facebook. Para evaluar los cuentos de sus compañeros, los estudiantes escribieron comentarios sobre los mismos en el grupo de Facebook. Esta actividad tuvo lugar después de la escritura de la primera versión del cuento y, como se vio en el capítulo anterior, ayudó a mejorar su producción escrita. El profesor les pidió, por medio de una publicación en el grupo de la red social, que recordaran que las observaciones que hicieran a los textos debían evidenciar el conocimiento del evaluador con respecto a la escritura de un cuento. Los estudiantes tuvieron en cuenta estos comentarios para la corrección de sus cuentos.

De esta manera, con la actividad se evidenciaron algunas de las problemáticas analizadas en el taller investigativo y que hicieron parte del trabajo colaborativo en el Facebook. Además se observó cómo la interacción social mediada por el lenguaje puede llevar a los estudiantes de un nivel de desarrollo desde la zona real a la zona potencial, ya que, como se dio a conocer en la fase diagnóstica, aunque los comentarios de los estudiantes en la fase colaborativa señalaron errores estructurales de la historia, la falta de un personaje, de clímax, entre otros elementos fundamentales para la corrección de los cuentos, los comentarios no eran propositivos, únicamente señalaron las fallas y en algunos casos se sobreestimó la producción escrita de los compañeros o se sintieron incómodos frente a las críticas. En la fase colaborativa del taller pasa lo contrario. Se redactan comentarios propositivos y críticos que ayudan a mejorar los textos de los estudiantes.

Por lo tanto, es pertinente comprender las responsabilidades que los alumnos tienen frente a su proceso de enseñanza-aprendizaje y el respeto por las opiniones y aportes de los demás compañeros. El aprendizaje colaborativo plantea que:

Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar objetivos señalados. Si un miembro del grupo realiza una tarea asignada al grupo mientras los otros se dedican a mirar, no se realiza un aprendizaje colaborativo. Si todos los miembros del grupo reciben la misma tarea o si todos realizan actividades diferentes que, juntas, constituyen un único proyecto mayor, todos los estudiantes deben contribuir más o menos por igual⁷⁹.

En este sentido, se estudiaron los tipos de comentarios que se presentaron después de la intervención pedagógica. La siguiente matriz organiza la tipificación de los comentarios que los estudiantes plantearon en cada uno de los cuentos de sus compañeros:

Tabla 6. Tipificación de los comentarios del trabajo colaborativo en el grupo de Facebook

TIPO	SUBTIPO	DESCRIPTOR
Aspectos formales de la escritura del cuento.	Ortografía	<p>“Hay que ser más cuidadoso con la puntuación parece que aún fuera un borrador”.</p> <p>“Cabe recordar que hay unos pequeños errores en Ortografía, por ejemplo: conozca es con Z y el "ah" es "ha" en el contexto que usted se está refiriendo. En general muy bien :)”</p> <p>“Los "cómo" del primer párrafo, segunda línea van tildados, "él" va tildado cuando es pronombre, y "encontraría" va tildado, se escribe "ha ido" no "ah ido" y "explicó" va tildado, espero que le sirvan las correcciones para que perfeccione su cuento”.</p>

⁷⁹ BARKLEY, E. F., CROSS, K. P., & MAJOR, C. H. Técnicas de aprendizaje colaborativo. 2 ed. España: Ediciones Morata, S. L., 2012. P. 18.

TIPO	SUBTIPO	DESCRIPTOR
	Redacción	<p>“La historia tiene buena trama pero es confuso en algunos puntos”</p> <p>“Me parece que esta historia está un poco enredada, pero tiene una trama buena”.</p> <p>“En conclusión es un texto claro y bien redactado”.</p> <p>“La trama es muy buena aunque hay algunas incoherencias en la historia como cuando Dimitri dice que se preocupa por el amor que tiene en su casa, y se entiende que se refiere a Rusia, por lo que no tiene sentido respecto al hecho de que su amada sea alemana y esté en Alemania”</p>
	Estructura del cuento	<p>“Tiene una buena trama y un buen desarrollo de la historia”</p> <p>“Buena historia, pero la trama desvía de lo central, el final no está bien definido”</p> <p>“Me parece que está muy bien hecho, tiene buena estructura, y que además se centra en un solo hecho”.</p>
	Titulación	<p>“No tiene título”.</p> <p>“No encuentro relación con el título (hacia sin que nadie hubiese contado una historia como esta)”.</p>
El amor como aspecto temático.		<p>“Está de acuerdo con el tema que pidió [el profesor]”.</p> <p>“Me gustó mucho el tema está muy bien definido”</p> <p>“Un romance prohibido siempre es buen tema e interesante al lector, me gustaría leerlo cuando ya esté totalmente redactado ;)”</p>
Originalidad	Creatividad	<p>“Tiene un tema muy común y cansa al ser leído ya que le faltan cosas emocionantes como detalles en el escape o la vida juntos”</p> <p>“La intención de la historia es buena, se demuestra que es un cuento interesante y con gran fluidez”</p>

TIPO	SUBTIPO	DESCRIPTOR
		<p>“Es una historia muy interesante y en un punto llega a ser emocionante el texto no aburre mientras es leído”.</p> <p>“Muy interesante por su ambientación, es uno de esos textos muy fáciles de imaginar, lo que ayuda a entender , tiene muchos detalles y me parece que tiene incrustados algunos dilemas por resolver y conflictos, lo que lo hace aún más interesante”</p>
	<p>Novedad en el enfoque temático</p>	<p>“Excelente cuento, buena trama y diferente al amor común de todos los relatos porque habla de la homosexualidad, me pareció bueno que haya escogido algo diferente y probarlo”</p> <p>“Me gusta el tema a trabajar me parece que es bastante interesante, trata de temas que tienen que ver con conflictos y está bien detallado”.</p> <p>“Un romance prohibido siempre es buen tema e interesante al lector”.</p>
	<p>Intención crítico-reflexiva</p>	<p>“Falta un poco de reflexión”.</p> <p>“Muy interesante, tiene un tema contemporáneo, aplicable a la realidad y crítico”.</p> <p>“Político y critico a la vez con mucha intriga”.</p>
<p>Control Instructivo-Normativo</p>	<p>Escritura de cuento</p>	<p>“[El profesor] nos había dado unas pautas para hacer el cuento, este no las tiene”.</p> <p>“Jajajaja buenísimo, me parece que es interesante el cuento y acorde con lo que pedía [El profesor]”.</p>
	<p>Escritura de comentario</p>	<p>“Un comentario más preciso y acorde a los lineamientos que se plantearon en clase, por favor”</p> <p>“Pido un poco más de profundidad en los comentarios”</p> <p>“Gracias por sus comentarios :) y vengan, ayúdenme enumerando los errores de ortografía para corregirlos, se les agradece ;)”</p>
	<p>Uso del Facebook en la actividad</p>	<p>“—Usted tiene es que hacerlo dentro del documento!</p> <p>—Si yo sé, ya hablé con [El profesor] y le dije que no podía hacerlo ahorita en el documento, que mañana en clase lo copio y pego en el documento, después borro el comentario y listo, me dijo que si podía hacer eso ;)”</p>

TIPO	SUBTIPO	DESCRIPTOR
Aspectos de valoración en la interacción	Positiva	<p>“Muy bien [J] que dios me lo bendiga”.</p> <p>“Buen trabajo y se nota su inclinación hacia la historia”</p> <p>“Historia clásica, pero excelente su imaginación”.</p>
	Negativa	<p>“El cuento no es muy interesante”</p> <p>“La historia está bien compuesta pero es muy aburrida. Métale emoción”.</p> <p>“Muy común el cuentico, un poco más de emoción, ya que aquellas historias donde un miembro de la pareja es humilde ya están muy gastadas”.</p> <p>“no me gusta”</p>

La forma en que los estudiantes participaron en el mejoramiento de los textos de sus compañeros tuvo una importancia medular en la propuesta pedagógica. El aprendizaje colaborativo se fundamentó en la responsabilidad de las acciones de cada integrante del grupo. Por estas razones, la forma en la que los alumnos elaboraron sus comentarios, y los objetivos con que se comunicaron con sus compañeros expresan un sentido profundo de interdependencia entre ellos y sus compañeros. Los estudiantes ven que su evaluación beneficia a sus pares y promueven la corrección y el perfeccionamiento de los cuentos que escribieron.

La tabla 6 muestra los tipos de comentarios que emergieron después del análisis de cada una de las notas escritas en los cuentos de los estudiantes en el grupo de Facebook. El primer tipo se refiere a los *Aspectos formales de la escritura del cuento*. Aquí se agruparon los comentarios cuyo objetivo fue identificar las debilidades y las fortalezas en la ortografía, en la redacción y la estructura de los cuentos. Lo alumnos se corrigen entre sí para mejorar los aspectos de forma.

También aparecen comentarios referentes a los *Aspectos temáticos*, específicamente sobre el tema elegido para la escritura del cuento: El amor. Los alumnos están muy pendientes de que se cumpla con el tema acordado y que el título sea llamativo y coherente con la historia que se cuenta.

Hay numerosos comentarios con relación a la *Originalidad* concebida desde la idea de creatividad, que hace que un cuento sea interesante, que el enfoque temático sea creativo y que exista una intención crítico-reflexiva en los cuentos. Los estudiantes, no exigen solamente el cumplimiento de la tarea de escritura, sino que piden constantemente que exista una intención creativa en el texto. Por otro lado, *El cumplimiento de la instrucción* es un tipo de comentario que intenta recordar los lineamientos acordados con respecto a la escritura del cuento, a la escritura del comentario y al uso del grupo de Facebook como plataforma de comunicación.

Finalmente, los alumnos motivan positiva o negativamente a sus compañeros a corregir o reescribir la historia, mediante el proceso de interacción en el grupo de Facebook, aparecen los *Aspectos de valoración en la interacción* frente a la escritura del cuento.

Los tipos de comentarios que crearon los estudiantes en esta etapa del taller son una prueba de la relación dinámica entre sus pares, pero también de la propuesta pedagógica, ya que a través del análisis de sus comentarios se pudo ver que los alumnos comprendieron los aspectos más importantes de la escritura del cuento: los aspectos estructurales y de forma y los aspectos de creatividad y originalidad.

Asimismo, cabe resaltar la importancia del grupo de Facebook como plataforma de interacción. Aunque estos aspectos se analizarán más adelante, (ver Grupos focales), las características de los grupos de Facebook, tales como la inmediatez en la recepción de los comentarios, las posibilidades de respuesta, la facilidad en

la edición de los documentos, entre otras, facilitaron la comunicación entre los estudiantes y promovió la corrección casi inmediata de los cuentos. Por lo que los alumnos estuvieron muy interesados en ayudar a mejorar los textos de sus compañeros y mejorar su propia producción escrita.

Finalmente, la posibilidad de comentar y recibir comentarios para mejorar los cuentos desarrolló habilidades sociales en los estudiantes de manera virtual y presencial. Los estudiantes estuvieron más dispuestos a comentar los textos de sus compañeros, fueron más tolerantes al recibir críticas sobre su trabajo, reconocieron a su compañero como par, identificaron las debilidades y las fortalezas en su competencia escrita, desarrollaron actitud de autoevaluación constante y se sintieron responsables de los resultados de todo el grupo.

En consecuencia, las posibilidades de trabajo con los estudiantes, a partir de esta experiencia, se abrieron a otros ámbitos tan variados como la vida misma. Los alumnos tuvieron la oportunidad de conocerse más, no sólo en el ámbito personal, sino en el académico. Muchos de ellos, hasta ese momento desconocían muchas de las competencias académicas de sus compañeros. Esta experiencia los llevó a respetar y valorar a sus compañeros y considerarlos necesarios para su proceso de aprendizaje tanto en el colegio como fuera de él.

5.3.6. Análisis de los diarios de campo. El investigador cualitativo se identifica por su capacidad de observación permanente y por llevar un registro detallado de lo que sucede en su entorno. El diario de campo permitió que el docente-investigador participara en los hechos que plasmó y que evaluara constantemente el desarrollo de las actividades planteadas con el fin de reconocer el impacto que ejercieron las actitudes de los participantes, y la suya propia, en el proceso pedagógico y las implicaciones que tuvieron estos hallazgos en la investigación.

La observación participante se realizó siguiendo los planteamientos de Roberto Sampieri y otros⁸⁰ con respecto a los propósitos de la observación cualitativa se deben a) explorar los ambientes, los contextos y en general los aspectos más totalizadores de la vida social; b) Describir las comunidades, los contextos y los ambientes. Además las actividades que ejecutan los participantes; c) Comprender los procesos, los vínculos, las situaciones y los patrones que se evidencien en los contextos sociales, teniendo en cuenta el tiempo como un factor importante; d) Identificar los problemas que se presentan en la interacción, y e) generar hipótesis para continuar con posibles investigaciones.

Además, es importante tener en cuenta lo que menciona Peter Woods con respecto a la presencia del investigador en la recolección de la información en los diarios de campo:

La plasmación de un hecho, y de nuestra relación con él, así como en el momento en que sucede, o poco después, es otro modo de facilitar la inclusión de lo estético y lo emocional (...) Los sentimientos del investigador son importantes, no solo como contexto para el mensaje de estudio, sino como parte del propio mensaje⁸¹.

De esta manera, se identifica el uso del diario de campo en la observación como una ventaja sustancial en cuanto que el docente-investigador “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”⁸².

Los diarios se escribieron a partir de la recolección de información directa. Estas notas registraron la información sobre el contexto en el que desarrollaron las actividades, las acciones que desempeñaban los participantes, sus juicios y sus sentimientos con respecto a la interacción con sus compañeros, el trabajo colaborativo,

⁸⁰ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, María del Pilar. Metodología de la investigación. 5 ed. México. McGraw-Hill, 2010. P. 412.

⁸¹ WOODS, Peter. Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. 1 ed. Barcelona. Paidós, 1996. P. 109.

⁸² SAMPIERI et al. Óp. Cit., p. 364.

las posibilidades del Grupo de Facebook como plataforma de comunicación y el desarrollo de sus competencias lectora y escritora.

En total se escribieron siete diarios de campo, (Ver Anexo C) uno por cada sesión de trabajo del taller. Después de su transcripción, se procedió a categorizar la información por colores para plantear las categorías de análisis. Luego inició un proceso de evaluación y elaboración de las categorías y subcategorías. Finalmente, se desarrolló la matriz de análisis de los diarios de campo que se presenta a continuación:

Tabla 7. Análisis de los diarios de campo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
<p>Reconocimiento del cuento como un quehacer literario</p> <p>Definición: actitudes, comprensión y acciones frente al desarrollo y mejora en la escritura literaria</p>	Necesidad de una estructura establecida	“Todos acuerdan que el siguiente paso es ‘repassar’ qué es un cuento y cómo se escribe “para hacerlo bien” “Cuáles son sus componentes” y Necesitamos que Pacheco nos explique muy bien las partes”, dice un alumno. Otro le responde que son inicio, nudo y desenlace, e inmediatamente el primero le dice que no todos los cuentos son así”.
	Refuerzo conceptual para seguridad en la escritura	“Los estudiantes, a pesar de que conocen el tema, o demuestran un conocimiento frente a él, piden nuevas explicaciones y se interesan en hacerlo bien. El profesor les dice que ellos ya conocen cómo se escribe un cuento. Incluso han leído a Cortázar, pero los estudiantes dicen que eso no es suficiente. Al parecer se sienten escritores.
	Compromiso	“Uno de ellos dice que él se encargará de hacer un resumen y ponerlo en Facebook para tener presentes las características que se explicaron en clase”.
	Conocimiento literario	“Sin embargo, el objetivo de definición se cumplió, además de que el maestro pudo evidenciar que los estudiantes poseen un conocimiento previo sobre la

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		materia, además de la necesidad que mostraron de investigar más y generar nuevas ideas en torno a la definición. Incluso muchos de ellos, quisieron saber cuál era la definición que utilizaban los cuentistas”.
Escritura de cuentos en Facebook Definición: comportamientos académicos desarrollados frente al uso del Facebook para la escritura literaria	Dedicación	El aula está en silencio. Solo se escucha el teclear de los dedos. Algunos, al terminar un párrafo recurren al compañero del lado para mostrarle su creación, pero el otro se disculpa porque también está escribiendo.
	Actitud investigativa	Algunos alumnos preguntan en voz alta si se puede consultar en internet. El profesor asiente, pero les recuerda que nunca debe plagiar. Siempre debe citarse la fuente. Inician la búsqueda y algunos piden ayuda al profesor para conocer la fiabilidad de algunos blogs.
	Limitación por el rendimiento de los equipos	Cuatro alumnos están usando sus teléfonos celulares para realizar la actividad. Las razones: Los computadores están muy lentos, las pantallas no encienden, los teclados están muy viejos.
	Aprendizaje de la herramienta	Algunos dicen que no saben cómo crear un documento en el grupo. El profesor dice que lo explicará en la siguiente sesión.
Método de planificación y escritura del cuento. Definición: procesos desarrollados para la producción del cuento	Pautas temáticas	Les parece mala idea el tema libre, porque, dicen, alguno pueden estar en ventaja o desventaja con relación a unos temas. Un alumno menciona que un compañero lee muchas cosas de terror y que él tendrá ventaja con ese tema.
	Organización previa	Lo siguiente es que después de saber cómo se escribe un cuento y “cómo lo escribe un profesional”, cada uno escribirá su cuento en Facebook . Sin embargo, es importante saber que el cuento no se escribe de una hay que realizar una planificación. *En este momento deciden que lo mejor es que el cuento se escriba en un documento dentro del grupo “porque se puede editar”, “si se escribe como post o como estado o comentario, no se

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		puede editar, sólo borrar”.
	Borrador de escrito	El profesor entra al tema de la planeación y pregunta cuáles son los pasos que se deberían seguir para escribir un cuento. Algunos responden: Un borrador. El profesor pregunta: Qué sentido tienen realizar un borrador y uno de ellos responde diciendo que es parte de la planeación.
	Revisión	Cuando ya todos los alumnos tienen escrito su borrador de cuento, el profesor les pide que revisen la coherencia, cohesión y ortografía del texto a partir de una tabla que proyecta en el tablero
Sensibilización lectora Definición: actitud e interés frente a la lectura de textos literarios.		Este último cuento, a diferencia de los otros tres, no había sido leído por los alumnos. Cada uno calla y lee en su computador, no se levantan. El cuento, compuesto por trece partes y de una extensión considerable, es leído por los alumnos sin ninguna queja. En el aula sólo se escuchan algunos ruidos de asombro mientras leen, quizá para aparentar que leen más rápido que los demás. “Ese man se la fumó verde”, dice un alumno y todos ríen.
El cuento como texto motivador para la escritura Definición: comportamientos e interés para escribir a través de la producción de cuentos	Seguridad e inspiración para escribir	Una de las sorpresas es que la mayoría de los alumnos inician la escritura sin mayor inconveniente. Como si ya hubieran tenido suficiente tiempo para pensar en su historia.
	Orientación y autonomía	Muy pocos se sienten bloqueados. Estos últimos piden ayuda al profesor. El docente les recuerda los ejemplos de inicios de cuentos. Y los jóvenes siguen por sí solos. Se termina la clase y los alumnos deben continuar la escritura de sus textos en sus hogares
	Autoevaluación y perfeccionamiento en la escritura	Los alumnos siguen la tabla de evaluación individual. La mayoría hace ajustes de forma y de fondo. Le preguntan al docente sobre alguna tilde o algún significado de palabras. Buscan palabras en internet. El ambiente en la clase se vuelve denso. Los alumnos están haciendo todo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		lo posible para que su cuento quede perfecto y sus compañeros no les encuentren errores.
Uso de la Internet para la producción literaria y deberes académicos. Definición: utilidad dada a la internet para la escritura de cuentos y su comprensión.	Construcción de la ideas, anti-plagio.	En este caso, aunque no se les dijo que no plagiaran. Ninguno de ellos copió y pegó definiciones. Y el docente pudo observar cómo buscaban información, investigaban, sobre los conceptos.
	Rastreo de fuentes confiables	Inician la búsqueda y algunos piden ayuda al profesor para conocer la fiabilidad de algunos blogs.
	Ampliación del léxico	Buscan palabras desconocidas en internet
Trabajo colaborativo en Facebook Definición: construcción y mejora del cuento a partir de las correcciones y observaciones de los compañeros	El chat para el desarrollo de la competencia crítica	Se evidenció que mientras realizaban las correcciones muchos de los estudiantes se comunicaban entre ellos, por medio del chat de Facebook e incluso por medio de comentarios para pedir explicación sobre algunos de los comentarios
	Competencia propositiva a partir del proceso lector.	Los comentarios y correcciones motivaron a que los alumnos propusieran lecturas que ejemplificaban lo que querían ver en los cuentos de los demás.
	La encuesta en Facebook como acto democrático	Para decidir cuál era el tema ganador se crea una encuesta en Facebook, donde cada alumno vota. La votación se cerrará a las 3:00 pm. El tema general que la mayoría eligió fue el amor. Pese a que su tema no fue el ganador, los perdedores lo aceptan y dicen que ese también es un buen tema para la escritura
	La autoregulación y normatividad en la participación	“Hay que poner unas leyes, profe, porque si no se vuelve recocha”, dice un alumno. El profesor le da la razón: hay que acordar unas normas de respeto. Ellos mismos plantean que sin groserías, sin temas que no sean referentes a la actividad del cuento

En la tabla se presenta la organización de los datos definidos en siete categorías y 22 subcategorías con sus respectivos descriptores. Esta estructura permitió comprender los significados profundos de las acciones presentadas en el contexto pedagógico.

En análisis de la información recolectada no fue una tarea fácil y es importante aclarar que “el investigador construye su propio análisis. La interacción entre la recolección y el análisis nos permite mayor flexibilidad en la interpretación de los datos y adaptabilidad cuando elaboramos las conclusiones”⁸³. Asimismo, la tarea del investigador con respecto a la interpretación es un proceso cambiante. Sampieri y otros lo definen esta tarea de la siguiente manera: “Se comienza con un plan general, pero su desarrollo va sufriendo modificaciones de acuerdo con los resultados”⁸⁴.

La primera categoría se refiere al reconocimiento del cuento como un quehacer literario que plantea unos retos específicos en la formación como escritor. Allí se presentan cuatro subcategorías: a) La necesidad de que se les proporcione una estructura establecida en la escritura del tipo de texto narrativo, b) el refuerzo conceptual que asegure el éxito en la escritura del cuento, c) Compromiso con la tarea planteada, d) El conocimiento literario que se presentó en los estudiantes cuando querían saber más y más con respecto a la tipología textual que iban a escribir.

La segunda categoría define los comportamientos académicos de los participantes frente al uso del grupo en la red social Facebook para la tarea de escritura. Sus subcategorías fueron: a) La dedicación, ya que los estudiantes estuvieron muy motivados en la escritura de sus textos en el procesador de textos de Facebook, b) La actitud investigativa, puesto que al tener acceso a internet pudieron

⁸³ *Ibíd.*, p. 440.

⁸⁴ *Ídem.*

solucionar problemas rápidamente con búsquedas rápidas y efectivas, c) Aprendizaje de la plataforma, puesto que conocían el funcionamiento de la red social Facebook y d) Limitación por el rendimiento de los equipos, ya que se presentaron problemas de acceso en algunos computadores, pero cuatro estudiantes solucionaron este inconveniente escribiendo en su teléfono celular.

El método de planificación y escritura de cuento se refiere a los procesos desarrollados para la producción del cuento. Y está subcategorizada en: a) Pautas temáticas, b) organización previa, c) Borrador del escrito y d) Revisión del texto. Estas subcategorías definen muy bien los procesos de planificación que se necesitan para escribir el cuento.

La categoría de sensibilización frente a la importancia de la lectura tiene como subcategoría el interés que surge en los participantes cuando saben que la lectura de más cuentos les da la posibilidad de escribir el suyo de mejor manera.

Asimismo, la categoría que se refiere al cuento como texto motivador para la escritura se define partir de los comportamientos y acciones que se evidencian en los alumnos con respecto a la escritura de los cuentos. Sus subcategorías son: a) seguridad e inspiración para escribir, b) orientación y autonomía y c) autoevaluación y perfeccionamiento en la escritura.

El uso de los recursos del internet en la producción literaria es una categoría que se divide en a) construcción de las ideas y el anti-plagio, b) el rastreo de fuentes confiables y c) la ampliación del léxico.

Finalmente, la categoría que se refiere al trabajo colaborativo en Facebook se refiere a la posibilidad de construcción y mejoría de los cuentos a partir de los comentarios de los compañeros. Sus subcategorías son ampliamente descritas de la siguiente manera: a) El uso chat para el desarrollo de la competencia crítica, b)

la competencia propositiva a partir del proceso de lectura, c) La encuesta en Facebook como acto democrático, d) la autorregulación y la normatividad en la participación, e) la evaluación en la red social Facebook como ejercicio motivante, f) el valor de la corrección privada en el grupo de Facebook y g) El compromiso recíproco.

Como se ve en el análisis de la matriz de los diarios de campo, se nota una mejoría con respecto al conocimiento sobre la escritura del cuento. El profesor-investigador tuvo la posibilidad de ver cómo su intervención, su propuesta pedagógica y los temas tratados en las clases se pusieron en marcha en una actividad real. Los estudiantes utilizaron todos los conocimientos adquiridos sobre la escritura del cuento, la planeación, las posibilidades de evaluación y corrección, etc. A diferencia de su comportamiento en otras actividades académicas, en esta actividad los alumnos estuvieron motivados y dedicados todo el tiempo.

Su actitud investigadora y el “querer saber más” fue uno de los descubrimientos más importantes para el profesor-investigador, puesto que es evidente que si se incluye a los alumnos en las actividades que se plantean en el aula, ellos sentirán un grado mayor de pertenencia por las tareas académicas y estarán atentos de que se lleve a buen término.

Asimismo, los estudiantes estuvieron dispuestos a colaborar con sus compañeros en la actividad de escritura. Utilizaron los recursos del grupo de Facebook y fue evidente el compromiso y la responsabilidad que sentía cada uno en la realización de la tarea. En general, estaban muy interesados por comentar los cuentos de sus compañeros y siempre estaban a la expectativa de que aparecieran los comentarios en el suyo. Asimismo, se promovieron aspectos democráticos en las decisiones y la evaluación, por lo que los estudiantes se sintieron acompañados en todo el proceso. Y, aunque existieron algunos inconvenientes técnicos con los computadores en la sala de informática, tuvieron la posibilidad de solucionar los

problemas, por ejemplo, utilizar sus teléfonos celulares para continuar con la tarea planteada.

Por estas razones, a partir de los datos recogidos en los diarios de campo y el sentir del profesor-investigador como uno de los participantes se puede decir que la intervención pedagógica a través de la configuración del taller de escritura de cuentos cumplió con muchas de las expectativas, ya que se lograron avances con respecto a las posibilidades del trabajo colaborativo que surgen en la escritura de cuentos y su mediación a partir del grupo de Facebook. El éxito de la intervención está en la posibilidad de generar espacios en los que el trabajo colaborativo con los estudiantes permee todos los aspectos de las tareas académicas. Desde su planificación, hasta su resultado final.

5.4. FASE DE EVALUACIÓN: ANÁLISIS DE GRUPOS FOCALES

La técnica de recolección de datos implementada en esta fase de la investigación fue la entrevista grupal semiestructurada denominada Grupos focales. El objetivo de los grupos focales es “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo”⁸⁵.

Además, para la investigación fue importante conocer la dinámica social que produjo la interacción de los miembros del grupo. Por esta razón, y para mantener la filosofía del trabajo colaborativo, incluso en el diseño de la investigación, se

⁸⁵ ESCOBAR, Jazmine y BONILLA-JIMÉNEZ, Francy. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. En: Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 2009. Vol.9, No. 1. P. 52

privilegiaron las entrevistas por grupos focales como metodología de evaluación de la intervención pedagógica.

Antes de realizar las entrevistas de grupos focales se establecieron los objetivos de la socialización a partir de las preguntas orientadoras de investigación. En segundo lugar, se crearon preguntas guía y preguntas motivadoras para que el moderador, en este caso el docente, tuviera en consideración los objetivos de la investigación. No obstante, al ser una técnica de entrevista semiestructurada se promovieron momentos de reflexión y de análisis en los participantes. Después, se consideró la organización de los grupos. En este caso, se organizaron cuatro grupos focales: tres grupos de cinco alumnos y uno de ocho. Los grupos focales se desarrollaron en un salón de clase vacío y en la oficina de la coordinación académica. En cada sesión únicamente estuvieron presentes los participantes. Finalmente, se realizaron las entrevistas focales y se procedió a analizar la información obtenida.

En los grupos focales se les solicitó que a) describieran el desarrollo del taller investigativo, b) que compartieran sus pareceres frente a la escritura colaborativa y los procesos de corrección y c) Cuáles fueron las razones para corregir los cuentos escritos y cómo intervinieron los compañeros en esta actividad.

A continuación se presenta la matriz de análisis de los grupos focales:

Tabla 8 Análisis de los grupos focales

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
Usos del Facebook para la escritura de cuentos Definición:	El Facebook como un espacio para la escritura juvenil	Además por Facebook la idea era construir un cuento para nosotros mismos, para jóvenes
	Practicidad e inmediatez en la interacción académica	Que nos podemos comunicar más. Que es lo que más usamos. Como estamos todo el día en Facebook

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
Concepciones de los estudiantes sobre el uso del Facebook para la escritura académica-literaria		entonces, publican ahí en el grupo entonces uno aprovecha y también escribe.
	Evidencia de escritura y confiabilidad de guardado	Uno sabe que si uno la monta (la tarea) ya al menos tiene la evidencia de que la hizo, en cambio a uno se le puede perder la hoja en la buseta, o algo, y llega al salón y no la tiene y nadie le cree.
	La red social como espacio de expresión y aprendizaje	También Facebook no es solamente para hacer vida social sino para expresarnos y aprender, lo mismo que dijo Mateo para utilizar las redes sociales de una manera diferente.
	Escribir para conocer la opinión pública y mejorar su producción escrita	Trabajar en Facebook da la posibilidad de tener más opiniones sobre el cuento suyo. Eso le abre a usted una oportunidad y ganas de algo más grande cómo participar en el concurso nacional de cuento, algo más complejo
	Espacio para exponer las capacidades creativas personales	Pudimos ver la capacidad de creación de todos y lo inteligentes que somos en la escritura del cuento.
	Integración y circulación de la información académica.	Pues, estamos todos integrados siguiendo virtualmente lo que hace cada uno de nuestros compañeros
Valoraciones sobre la utilidad del Facebook como plataforma para la escritura de cuentos Definición: Evaluación del Facebook, a nivel de diseño y usabilidad, como una red social para la escritura de cuentos.	Posibilidades de uso de Facebook para la actividad de escritura de cuentos	A mí, me pareció mejor por Facebook porque es una herramienta que nosotros ya sabemos manejar perfectamente y aparte, es más sencillo hacerlo y ponerlo ahí en el grupo; que enviarlo a un correo donde uno nunca sabe si queda bien o queda mal (leerlo).
	La limitación de la red para la escritura de cuentos	Pero la verdad, en mi opinión Facebook no es una herramienta para hacer ese tipo de cosas; porque la parte de archivos está muy mal hecha. O sea no tienen una forma... no está desarrollado... no le han puesto suficiente atención. Simplemente le pusieron un bloc de notas para escribir. Falta que lo actualicen porque eso parece del 86. Que corrija los errores de ortografía. Que se pueda poner de colores la letra.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
<p>El Facebook como herramienta para el trabajo colaborativo</p> <p>Definición: Utilidad del Facebook para el desarrollo del trabajo colaborativo en la producción del cuento.</p>	Los comentarios como crítica constructiva para mejorar la escritura de cuentos	Claro. Los comentarios lo ayudan a mejorar a uno. La crítica constructiva.
	La red social para una corrección globalizada	Sí, porque son 23 comentarios de cada persona no uno de un profesor [...] son más puntos de vista, aparte de el del docente.
	La valoración de los aportes de los compañeros	Pudimos considerar a nuestros compañeros que aunque no saben mucho nos ayudaron. [...]Cómo así que no sabemos si todos estuvimos en clase con Pacheco y todos supimos cómo escribir el cuento
	La autovaloración de los saberes aprendidos.	No importa porque nuestros puntos de vista también valen. Son tan importantes como los del profesor
	El fortalecimiento del trabajo en grupo	También es más emocionante trabajar en grupo. Y que el profesor no tenga que corregir los errores para que no baje la nota sino que el resto de compañeros lo haga para que uno pueda mejorar.
	La motivación para leer a los otros y autocorregirse por la comparación.	A mí por ejemplo me dijeron que todo estaba bien. Que qué cuento tan bueno. Pero yo veía que los otros cuentos eran más largos y eran buenos. El de Manrique... Entonces yo, además de los comentarios, yo corregí cosas que sabía que estaban mal.
	Facilidad virtual y superación de la presencialidad	Nos permitía trabajar también desde la comodidad de la casa.
	La valoración de los compañeros como lectores.	Nos ayuda a pensar en qué busca un público y cómo interpretan lo que nosotros escribimos.
	Integración social académica en la red social	Sirvió mucho. Pues, estamos todos integrados siguiendo virtualmente lo que hace cada uno de nuestros compañeros.
	Socialización constante de textos y comentarios	Me parece muy bueno porque da la oportunidad de socializar los textos, recibir críticas de los compañeros y mejorar su texto.

La tabla presenta tres categorías, divididas entre sí por algunas subcategorías de análisis. La primera categoría se refiere a los usos del Facebook para la escritura de cuentos. Allí se encuentran organizadas las concepciones de los estudiantes sobre el uso del Facebook para la escritura de los cuentos como una tarea académica. Las subcategorías son a) El Facebook como espacio de escritura juvenil, b) Practicidad e inmediatez en la interacción académica, c) Evidencia de escritura y confiabilidad de guardado, d) La red social como espacio de expresión y de aprendizaje, e) Escribir para conocer la opinión pública y mejorar su producción escrita, f) Espacio para exponer las capacidades creativas personales, g) Integración y circulación de la información académica.

La segunda categoría se refiere a las valoraciones sobre la utilidad de Facebook como plataforma para la escritura de cuentos. Estas valoraciones se realizaron desde el punto de vista de la usabilidad y del diseño. Las subcategorías encontradas son a) Posibilidades de uso de Facebook para la actividad de escritura de cuentos, y b) La limitación de la red para la escritura de cuentos.

La última categoría analizada es la que reflexiona sobre el Facebook como herramienta para el trabajo colaborativo en el desarrollo de las competencias específicas para la escritura de un cuento. Las subcategorías son a) Los comentarios como crítica constructiva para mejorar la escritura de cuentos, b) La red social para una corrección globalizada c) La autovaloración de los saberes aprendidos, d) El fortalecimiento del trabajo en grupo, e) La motivación para leer a los otros y autocorregirse por la comparación, f) Facilidad virtual y superación de la presencialidad, g) La valoración de los compañeros como lectores, h) Integración social académica en la red social, i) Socialización constante de textos y comentarios.

En el desarrollo de los grupos focales los estudiantes dieron a conocer los logros que alcanzaron con la actividad. La mejoría de los textos en relación con el desempeño de las primeras versiones y las segundas fue uno de los aspectos a tener en cuenta. Los jóvenes fueron conscientes de la importancia de sus acciones en los entornos colaborativos que ayudaron a mejorar los textos propios y los de sus compañeros.

La consideración de los demás compañeros como una fuente de saber aceptada y útil fue uno de los descubrimientos importantes por parte de los estudiantes. Ellos mismo consideraron que el papel e docente cambió radicalmente en la actividad: “[El profesor] fue más como un guía” (Grupo focal) y que la posibilidad de trabajar en grupo les dio libertad. Siempre teniendo en cuenta que el objetivo era mejorar sus textos.

Las posibilidades que brindaron el Facebook, los computadores e incluso los teléfonos celulares fueron inmensas. La utilidad de la inmediatez de la comunicación, la posibilidad de interactuar en un grupo con unas características y objetivos específicos promovió el logro de las metas propuestas.

De igual manera, los alumnos tuvieron la posibilidad de conocerse a un nivel personal a partir de las actividades académicas. Uno de ellos aseguró en el grupo focal que la actividad le pareció positiva porque “pudimos ver la capacidad de creación de todos y lo inteligentes que somos en la escritura del cuento.” De esta manera se pudieron analizar que una actividad en un entorno colaborativo, no sólo incide en la tarea académica sino en el desarrollo personal en una sociedad.

Asimismo, las posibilidades de la interacción virtual por medio de Facebook no desconocieron la interacción presencial. Los alumnos tienen claridad sobre la importancia de los acuerdos a los que se llegaron en las sesiones presenciales,

además del conocimiento adquirido en las clases de español. Algunos aseguraron en la entrevista de grupo focal:

E3: Al principio tuvimos que investigar qué era un cuento y las fases para hacerlo: empezamos por una situación inicial. Era un borrador que tenía...

E2: la situación inicial, el problema y la solución del problema.

E3: Y al final, hecho el borrador pudimos hacer el cuento de forma más sencilla.

Finalmente, a partir de esta experiencia de evaluación de la actividad, el profesor-investigador tuvo la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica, adaptando y mejorando la propuesta pedagógica, así como implementando nuevas herramientas que facilitaran la labor de escritura en la red social. Esta es una de las posibilidades metodológicas que brinda la investigación-acción en el proceso investigativo.

6. DISCUSIÓN

A partir del análisis del contexto de la institución donde llevó a cabo la investigación, del conocimiento del profesor-investigador sobre la metodología en la enseñanza del español en la institución (basada en el reconocimiento de fechas, autores, títulos de obras, etc.) de la forma en que se concebía la escritura académica (como un proceso mecánico, individual y donde se evalúan aspectos de redacción de ortografía) de la importancia de promover espacios de aprendizaje colaborativo y de la necesidad de resignificar el uso de la red social Facebook como uno de los avances más significativos de la web 2.0 y como escenario de interacción positiva y eficiente, a partir de todo lo anterior, el profesor investigador se planteó la siguiente pregunta general de investigación:

¿De qué manera Facebook contribuye al desarrollo de la escritura de cuentos a través del trabajo colaborativo, con el fin de que se estimulen propuestas de producción escrita literaria?

Para responder esta pregunta general, es necesario darle respuesta a las preguntas orientadoras.

En primer lugar, se planteó investigar cuáles fueron los juicios epistémicos que los estudiantes le dieron al proceso de escritura en un entorno colaborativo a través del Facebook. Este análisis permitió reflexionar sobre los criterios capitales en la estructuración metodológica en la tarea de escritura de cuentos.

El concepto de juicio epistémico se refiere a la evaluación o a la sanción que hace el sujeto de las experiencias que se relacionan con sus vivencias particulares. En este caso deben analizarse los juicios, o sanciones, que los estudiantes expresan sobre el proceso de escritura a través de la red social Facebook a partir de su participación en el taller de escritura colaborativa.

La «glorificación», por ejemplo, término figurativo, no es sino una manifestación posible de un fenómeno más general de reconocimiento de un acto realizado. Se podrá elegir un término más amplio para nombrarla: «sanción». Ésta puede ser positiva (gratificación) o negativa (reprobación), pragmática (recompensa o castigo) o cognitiva (elogio o censura)⁸⁶.

A partir de las definiciones anteriores se analizaron los juicios pragmáticos y cognitivos de los estudiantes, es decir, las evaluaciones positivas y negativas que le dan a la tarea académica de la escritura de un cuento en Facebook.

En primer lugar, los estudiantes, en los grupos focales, evaluaron el Facebook como un espacio al que le dedican mucho más tiempo. Incluso más tiempo que el invertido en las tareas académicas: “E5: Pues que uno le dedica más tiempo a Facebook que a las tareas (...)”.

No obstante, aunque el Facebook no fue concebido para actividades pedagógicas, los juicios que plantean los estudiantes se refieren a su uso en la intervención pedagógica. Los estudiantes evaluaron su relación con la red social a partir de su constante conexión con la plataforma y las posibilidades que les brindó esta conexión permanente para el cumplimiento de la tarea académica. Además del conocimiento adquirido de forma intuitiva sobre el uso de la plataforma:

Como el grupo aparece ahí en Facebook no se nos olvida que hay que comentar y entonces podemos realizar la tarea el día que es de la entrega.
A mí, me pareció mejor por Facebook porque es una herramienta que nosotros ya sabemos manejar perfectamente y aparte, es más sencillo hacerlo y ponerlo ahí en el grupo; que enviarlo a un correo donde uno nunca sabe si queda bien o queda mal (Grupo focal).

Asimismo, los alumnos valoraron el uso de la red social como una fuente de motivación frente a la tarea de escritura:

A mí personalmente me gusta mucho [trabajar en Facebook de forma colaborativa] porque... cuando voy a hacer las tareas, siempre hacía la de español porque...

⁸⁶ Denis BERTRAND: Précis de Sémiotique Littéraire. Paris: Nathan, 2000, pp. 181-190. Disponible en <http://www.magarinos.com.ar/BERTRAND-CAST.htm> [Consultado el 15 de febrero de 2016]

tenía que pensar en lo que me gusta... desde lo que me gusta. Lo que me gustaría poner en el cuento. Entonces uno tiene que ingeniárselas para organizar las ideas y que se expresen en el cuento (Grupo focal).

En el caso anterior, el estudiante expresó su gusto al realizar la tarea de español porque elegía lo que le gustaba. El uso del Facebook se presenta como una manera de conocer los estudiantes, sus gustos y sus intereses.

Con respecto a las valoraciones de los alumnos sobre la escritura en Facebook, ellos aseguraron que el uso de Facebook para escribir de manera colaborativa les “pareció excelente” ya que “Uno publicaba el cuento y ahí se podían ver los puntos de vista y corregía”. Además, porque fueron “23 comentarios, de cada persona, no uno de un profesor”. Los alumnos insistieron en la emoción que les generó escribir en un entorno colaborativo: “E2: También es más emocionante trabajar en grupo. Y que el profesor no tenga que corregir los errores para que no baje la nota sino que el resto de compañeros lo haga para que uno pueda mejorar”.

Los alumnos prefieren tener la posibilidad de mejorar su producción escrita de forma colaborativa para alcanzar un desempeño superior en la tarea académica asignada. Su propósito es mejorar. En este punto fue imprescindible la participación activa de los alumnos. En Facebook “participar es promocionar, difundir, dar a conocer y unir. Participar es comentar, integrar ideas, pertenecer y construir identidad”⁸⁷.

El proceso de escritura mediado por Facebook también los ayudó a reconocer a sus compañeros como sujetos importantes y necesarios en la reconstrucción del saber. Estos fueron algunos de los comentarios de los grupos focales:

⁸⁷ SUED, G. Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. En PISCITELLI, Alejandro et al. El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona: Ariel. 2010. P. 64.

E4 Pudimos considerar a nuestros compañeros que aunque no saben mucho nos ayudaron

E1 Cómo así que no sabemos si todos estuvimos en clase con [el profesor] y todos supimos cómo escribir el cuento

E4 Pues sí, pero no somos... profesionales.

E2 No importa porque nuestros puntos de vista también valen. Son tan importantes como los [del profesor]

E1 Él fue más como un guía.

Este espíritu comunitario se identifica a partir de la constitución del grupo en el entorno virtual. Gabriel Sued explica de manera acertada esta composición: “Las comunidades virtuales, en Facebook, se constituyen mediante cuatro elementos principales que se hacen presentes en mayor menor medida: el sentimiento de debates públicos, el apoyo de los miembros a distintas causas, la formación de una identidad individual y grupal y la estrecha relación entre lo real y lo virtual”⁸⁸.

El apoyo a los miembros del grupo fue evidente y valioso en la tarea de escritura y logró que los alumnos superaran sus debilidades frente a la composición escrita.

Además de estas opiniones positivas frente a lo que significó para los alumnos escribir académicamente en la red social, ellos también fueron críticos frente a la utilidad de Facebook en una tarea académica. A este respecto uno de los alumnos asegura: “En mi opinión Facebook no es una herramienta para hacer ese tipo de cosas [la escritura]; porque la parte de archivos está muy mal hecha. O sea, no tienen una forma... no está desarrollado... no le han puesto suficiente atención. Simplemente le pusieron un bloc de notas para escribir”.

⁸⁸ SUED, Óp. Cit., p. 66.

Esta crítica a la interfaz de escritura de los grupos está bien fundamentada por el estudiante y él mismo aconseja que lo actualicen porque “parece del 86”. Otro alumno quisiera que la interfaz de escritura de Facebook corrigiera ortografía, otro más quisiera ponerle color a las letras. Muchos de ellos confesaron haber escrito su texto Word para después pasarlo al grupo de Facebook: “En mi caso, [O.B.] me dijo que había tenido algunos errores de ortografía. Entonces lo pasé a Word y los corregí”.

Asimismo, fue importante analizar la idea de que Facebook “no es algo para ser académico ni laboral”. En este caso, los mismos alumnos responden asegurando que “Yo digo que eso es falso porque nosotros tenemos que saber aprovechar los recursos que tenemos para ponerlos en práctica también en el colegio”.

Además, debe considerarse que este tipo de relaciones: laborales, académicas o de ocio dependen de sus miembros ya que

Las características generales de los grupos están dadas por la calidad de sus miembros (creador, administrador-moderador, coordinador, miembro normal, fan), el tipo de grupo (privado con invitación, abierto, al que cualquier persona pueda suscribirse), su información básica (razón de ser, metas, objetivos), su información de contacto (e-mail y sitio web), la telemática, los múltiples contenidos del grupo (noticias, comentarios, foros de debate, conversaciones en el muro, fotos, videos, links y eventos) y la cantidad de miembros⁸⁹.

Las características de los miembros de grupo estuvieron dadas a partir de las metas y los objetivos comunes. En este caso los objetivos se refirieron a tareas académicas, por lo cual los contenidos estaban enfocados a cumplir con los objetivos propuestos: escribir un cuento en un entorno colaborativo que permitiera evaluar las posibilidades de mejoramiento de la producción textual.

⁸⁹ SUED. Óp. Cit., p. 66.

Por otro lado, aunque los estudiantes, en los grupos focales, aseguran que existen mejores herramientas para redactar: “Word. Es la mejor herramienta para escribir un texto. Puede hacer de todo, puede poner imágenes, le corrige la ortografía”, son conscientes de que la socialización es un tema importante en la escritura y que aunque Word sea un buen procesador de textos no tienen el componente colaborativo: “Al ponerlo en Facebook uno puedo leer los cuentos de otros. Mirarlos, sacar ideas para su propio cuento, entretenerse con esos cuentos...”. Además de las posibilidades de acceso: “Lo bueno es que uno puede acceder de cualquier parte, cosa que no permiten otras opciones”.

A partir de este análisis, se presentan las valoraciones positivas, negativas y críticas con respecto a la importancia de la escritura académica de la escritura de un cuento en un entorno colaborativo en la red social Facebook. En general, las opiniones y sanciones que expresan los alumnos fueron muy importantes y generaron procesos de evaluación constante con respecto a la propuesta pedagógica propuesta y la posibilidad de continuar con la investigación más adelante.

La segunda pregunta cuestionaba la manera en que Facebook influyó en la escritura de cuentos en un entorno colaborativo. De esta manera se establecen posibilidades de trabajo colaborativo en la red social.

Como se explicó en el planteamiento del problema de esta investigación, era evidente que los alumnos, desde sus teléfonos celulares, visitaban su perfil a cada momento, se enviaban mensajes estando presencialmente en el aula y no racionalizaban su uso. Los docentes les prohibían el uso de los celulares en el aula, pero el poder de la red social era más fuerte y les acarrea problemas disciplinarios.

Así, los profesores comenzaron una campaña de desestimación de la red social. Para ellos, Facebook no servía para nada y era una pérdida de tiempo. Aconsejaban a los alumnos salirse de allí y estar pendientes de las clases.

No obstante, cuando se reflexiona sobre las razones por las cuales esta red social es tan atractiva es indudable que sus características colaborativas pueden utilizarse en la labor de enseñanza-aprendizaje: “Facebook había hecho masivas muchas de las herramientas de las web 2.0: RSS, blogs, microblogs, plataformas de fotos 2.0. De alguna manera, operaba como un gran integrador, un facilitador para un público no especializado que estaba adoptando estas herramientas por primera vez”⁹⁰.

Teniendo en cuenta que Facebook es una red social multidimensional y que ofrece al usuario todo tipo de plataformas era muy importante concebir una metodología que estuviera acorde a las características de la plataforma en la que se iba a trabajar. En la metodología que se eligiera radicaba el éxito o el fracaso del uso del Facebook en la escritura de cuentos.

Ivan Daime expresa muy bien esta problemática cuando expresa las dificultades que existen en desarrollar coherencia entre la metodología y la plataforma en la que se propone trabajar:

Hablábamos de cambio: decíamos/mostrábamos que había una web participativa y colaborativa, fenómeno par a par, convergencia cultural, pero nuestro modelo para hacerlo era, como en toda la tradición educativa, el broadcasting. Enunciábamos con interés la existencia de fenómenos distribuidos y de emergencia, pero lo hacíamos de una manera centralizada⁹¹.

⁹⁰ ADAIME, Ivan. El proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En PISCITELLI, Alejandro et al. El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona: Ariel. 2010. P. 23-24.

⁹¹ Ibid., p. 22.

Por esta razón, se identificó el aprendizaje colaborativo como una de las metodologías adecuadas para las actividades mediadas por la red social Facebook.

El uso de Facebook contribuyó a que los estudiantes interactuaran colaborativamente con sus pares de manera efectiva y rápida. A partir del uso que se le dio a esta plataforma, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir sus opiniones con respecto a la producción escrita de sus compañeros y, también, leer los comentarios de sus compañeros para efectuar correcciones y, de esta manera mejorar sus cuentos. Esta posibilidad de interacción se presenta a partir de la competencia discursiva de los alumnos que se concibe más allá de la competencia lingüística. Los estudiantes ajustan su discurso según las necesidades comunicativas, como menciona Maingueneau: “La aptitud de un sujeto para producir enunciados que pertenecen a una formación discursiva determinada (por ejemplo, la aptitud de un enunciador comunista para producir enunciados comunistas). (...) Enunciar en el interior de una formación discursiva es saber, también, cómo posicionarse respecto de las formaciones discursivas que compiten”⁹².

De esta manera, los alumnos desarrollaron su capacidad para crear e interpretar los comentarios de sus compañeros. Y a partir de esta recreación discursiva, se generaron posibilidades de trabajo colaborativo.

Esta posibilidad de trabajo colaborativo fue concebida desde la interacción que se produjo entre los estudiantes a través de la red social. Ellos mismos aseguraron en el grupo focal que: “Trabajar en Facebook da la posibilidad de tener más opiniones sobre el cuento suyo. Eso le abre a usted una oportunidad y ganas de algo más grande cómo participar en el concurso nacional de cuento, algo más complejo”.

⁹² MAINGUENEAU, Óp. Cit., p.38.

Además,

E2 (...) nos podemos comunicar más. Que es lo que más usamos. Como estamos todo el día en Facebook entonces, publican ahí en el grupo entonces uno aprovecha. E5. Pues que uno le dedica más tiempo a Facebook que a las tareas; entonces al estar en Facebook puede hacer la tarea. E1. Es más fácil comunicarse. Lo ven los amigos. E3 Pues es más fácil hacerlo por computador que a mano y también es más fácil que nos den los comentarios en Facebook y ahí los podemos ver y corregirlos. En vez de que nos los den y tengamos que acordarnos o escribirlos en otra parte. E5 Sí. Además porque en un computador uno sabe que si uno la monta (la tarea) ya al menos tiene la evidencia de que la hizo, en cambio a uno se le puede perder la hoja en la buseta, o algo, y llega al salón y no la tiene y nadie le cree” (Grupo focal).

La posibilidad de comunicación rápida y efectiva, así como el tiempo dedicado al Facebook y el uso de los computadores para resolver las actividades académicas son algunos de los factores que favorecieron el uso de la red social en esta experiencia de aprendizaje. Asimismo, poder contar con un número mayor de evaluaciones de su producción escrita motivó a los estudiantes a perfeccionar sus cuentos. Aunque esta posibilidad de evaluación también podría ser posible en un entorno presencial, la importancia del uso de Facebook radica en que su elección surge del análisis sobre la motivación que ejerce la misma en los estudiantes.

Ahora bien, en la explicación del taller investigativo se mencionó que los estudiantes, después de cumplir con algunas actividades de manera presencial y en la red social, en primer lugar, eligieron el tema por medio de una votación en el grupo de Facebook; después, escribieron un cuento, la versión 1.

Este texto debía tener todas las características vistas en las clases presenciales y virtuales y seguir los criterios de evaluación textual. Esta labor de escritura individual en los computadores y directamente en Facebook, se caracterizó por la actitud comprometida de los estudiantes. En el diario de campo se narra lo siguiente: “El aula está en silencio. Solo se escucha el teclear de los dedos.

Algunos, al terminar un párrafo recurren al compañero del lado para mostrarle su creación, pero el otro se disculpa porque también está escribiendo”.

Los alumnos se sintieron motivados escribiendo en Facebook y estuvieron muy interesados en que sus textos quedaran muy bien escritos, pues no sólo el profesor iba a leerlos, lo harían también sus compañeros de clase.

Después de este trabajo individual, en el que los estudiantes pusieron en evidencia sus conocimientos sobre la escritura de cuentos, los alumnos efectuaron una autoevaluación sobre su producción escrita. En este proceso los alumnos “siguen la tabla de evaluación individual. La mayoría hace ajustes de forma y de fondo. Le preguntan al docente sobre alguna tilde o algún significado de palabras. Buscan palabras en internet. El ambiente en la clase se vuelve denso. Los alumnos están haciendo todo lo posible para que su cuento quede perfecto y sus compañeros no les encuentren errores”. (Diario de campo).

Estas actitudes de corrección y autoevaluación que se presentan en los alumnos, son dignas de análisis ya que en las actividades presenciales o mediadas por computadores con otras metodologías, no se había presentado este interés. Sin duda la experiencia de aprendizaje colaborativa y la mediación a partir de Facebook ejerció una gran influencia en la manera en la que los estudiantes abordaron la tarea de escritura y autoevaluación.

No obstante, como se apreció en el análisis e interpretación de los resultados del taller, las primeras versiones de los cuentos aún presentaron problemas de redacción y de estructura; incluso los estudiantes valoraron la creatividad, la titulación, la ortografía, la cohesión y la coherencia. Las primeras versiones de los cuentos eran susceptibles de mejora y así se evidenció en la fase colaborativa del taller.

En la fase colaborativa del taller los estudiantes tuvieron la posibilidad de leer y comentar los cuentos de sus compañeros. Estas opiniones fueron de vital importancia para que pudieran corregir, adaptar y reescribir sus cuentos ya que, como mencionan en el grupo focal, “era mucho mejor de esta forma porque ellos escribieron los cuentos para “jóvenes como nosotros” y no para el profesor. Además, “será una buena oportunidad para mejorar los cuento antes de que el profesor lo lea”.

El grupo en Facebook favoreció este tipo de interacción. Ellos mismos aseguran que las opiniones eran necesarias porque los comentarios vienen de personas como ellos: jóvenes. De esta manera el contacto y la interacción entre sus compañeros y su profesor trascienden las paredes del aula y de la presencialidad. La creación del grupo en Facebook fortaleció las relaciones entre los participantes. María Acosta y Marta Sánchez aseguran que “las relaciones cibernéticas intentan consolidarse como relaciones sólidas, conformando grupos cohesionados que comparten códigos comunes e información que constituye una memoria colectiva”⁹³.

Pertenecer al grupo de Facebook permitió que los estudiantes, a partir de los “códigos comunes” compartidos (edad, gustos, objetivos), interactuaran entre sí para cumplir objetivos comunes.

A partir de la lectura de los cuentos y los comentarios escritos en el grupo de Facebook, los estudiantes lograron mejorar significativa sus textos. Como puede verse en el Análisis e interpretación de los resultados del taller de escritura de cuentos. En la versión final de los textos, los estudiantes mejoraron la extensión de los textos, su ortografía, cambiaron los títulos, la forma de narrar, el clímax, etc. En general los textos mejoraron sustancialmente su desempeño.

⁹³ ACOSTA, Ma. Teresa y SÁNCHEZ, Marta Elena. Interacciones individuo-sociedad. En: VALDERRAMA ESCOBAR, Romi. De la escritura en Facebook a la escritura académica. Ciudad de México, 2007. Trabajo de grado. UAM, p. 55.

El último cuestionamiento planteado en esta investigación fue cómo la escritura en un entorno colaborativo favoreció los procesos de composición escrita de cuentos a partir de la interacción entre los participantes.

Como se mencionó anteriormente, el uso de Facebook influyó positivamente en el desarrollo de las actividades de escritura y de comunicación por parte de los estudiantes. No obstante, es importante destacar que su uso estuvo íntimamente relacionado a la metodología de trabajo colaborativo que se planteó en las actividades. No se puede negar que “la tecnología, por sofisticada que sea, tampoco es suficiente (...) las herramientas por sí solas no proponen ningún modelo ni potencian dinámicas determinadas. Por lo tanto, para elaborar una propuesta de enseñanza colaborativa en línea se requiere considerar aspectos tanto tecnológicos como pedagógicos y sociales”⁹⁴.

Teniendo en cuenta estas ideas, esta investigación basó su propuesta de intervención en las ideas de Vygotsky y el aprendizaje colaborativo como fundamentación en los procesos de escritura.

La metodología colaborativa favoreció el desarrollo del proceso de escritura de los estudiantes con respecto a la construcción del conocimiento. Como dice Panitz: “La premisa fundamental del aprendizaje colaborativo se basa en la creación de consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo, a diferencia de la competencia en la que los mejores individuos miembros del grupo son los ganadores”⁹⁵.

⁹⁴ HERNÁNDEZ, Nuria; et al. La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. En: Comunicar. Vol.21 No. 42 (2014) p. 25-33.

⁹⁵ PANITZ, Ted. A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. 1996. [En línea]: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>

Lo que significa que los estudiantes debían considerar los conocimientos de sus compañeros para obtener un mejor resultado que el esperado. Si no hubiera existido una fase colaborativa en la que los estudiantes pudieran evaluarse entre sí, los textos se habrían quedado en su primera versión y no se hubiera alcanzado un desempeño superior en la actividad. El consenso y la cooperación entre los miembros del grupo fueron fundamentales para la composición escrita de los estudiantes.

Asimismo, es innegable que los seres humanos son eminentemente seres sociales que aprenden de sí mismos. Para Vygotsky

El contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. El contexto social debe ser considerado en diversos niveles: 1.- El nivel interactivo inmediato, constituido por el (los) individuos con quien (es) el niño interactúa en esos momentos. 2.- El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. 3.- El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología⁹⁶.

Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo permitió que se tuviera en cuenta este contexto en el desarrollo de los procesos cognitivos que exigió la tarea de escritura. Además de establecer una relación social entre los pares, el aprendizaje se establece a partir de una relación social y significativa con el entorno y los demás actores y por ende “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”⁹⁷.

⁹⁶ BODROVA Elena y DEBORA J. Leong. La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I. SEP. México 2005, pág. 48. Disponible en: https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/#_ftn1 [Consultado 15 de febrero de 2016]

⁹⁷ VIGOTSKI, Lev Semionovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1996. P 225

Estas características del aprendizaje según Vygotsky se evidenciaron en la participación activa de los estudiantes en la escritura de los comentarios en los cuentos de sus compañeros. Estos comentarios tenían el objetivo de mejorar los textos de los demás y, como se vio en el Análisis del trabajo colaborativo en Facebook, los tipos de comentarios que surgieron a partir de la actividad dan cuenta del conocimiento y de la responsabilidad que adquirieron los estudiantes con sus textos y los de sus compañeros.

La redacción de los comentarios influyó en gran medida en los cambios que se efectuaron en los textos. Los tipos de comentarios identificados en la tabla 6 ilustran cómo los estudiantes privilegiaron los aspectos formales de la escritura, los aspectos temáticos, la originalidad, el cumplimiento de la instrucción y los aspectos motivacionales en los cuentos de sus compañeros.

Este proceso de colaboración entre los alumnos influyó de gran manera en el resultado final. Con respecto a esta influencia, en los grupos focales los estudiantes aseguraron: “E4. Los comentarios lo ayudan a mejorar a uno. La crítica constructiva. E3 Sí, porque son 23 comentarios de cada persona no uno de un profesor”.

Por otro lado, el conocimiento de pertenencia a un grupo específico favoreció que los alumnos comprendieran su responsabilidad en el desarrollo de todos sus demás compañeros. Esta interdependencia positiva se presenta cuando los estudiantes “perciben un vínculo con el grupo de forma tal que no pueden alcanzar el éxito sin ellos y viceversa”⁹⁸.

⁹⁸ CORREDOR, Martha Vitalia; PÉREZ, Martha Ilce; ARBELÁEZ Ruby. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Bucaramanga, CEDEDUIS – División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander, 2009. p 92.

De esta manera, se evidencia que los estudiantes, dentro del grupo, son capaces de cambiar las opiniones de los demás y las suyas propias con el fin de apoyarse mutuamente. Por esta razón muchos de ellos, aceptaron los comentarios de sus compañeros y mejoraron sus cuentos. Con respecto a este tema, los estudiantes consideran lo siguiente:

E4 Pudimos considerar a nuestros compañeros que aunque no saben mucho nos ayudaron

E1 Cómo así que no sabemos si todos estuvimos en clase con [El profesor] y todos supimos cómo escribir el cuento

E4 Pues sí, pero no somos... profesionales.

E2 No importa porque nuestros puntos de vista también valen. Son tan importantes como los de [el profesor]

E1 [El profesor] fue más como un guía.

E2 También es más emocionante trabajar en grupo. Y que el profesor no tenga que corregir los errores para que no baje la nota sino que el resto de compañeros lo haga para que uno pueda mejorar (Grupo focal).

Como se ve, los estudiantes privilegiaron los comentarios de sus compañeros y los valoraron positivamente como un elemento que dio la posibilidad de mejorar y perfeccionar su producción textual.

No obstante, los comentarios en la fase colaborativa favorecieron la composición de los cuentos de múltiples formas. En la siguiente conversación entre el profesor y los estudiantes se exponen de qué manera los comentarios que leyeron sobre sus cuentos influenciaron o no los cambios realizados en la versión final:

P: ¿Cuáles eran las características de los comentarios?

E3. Algunos comentarios fueron buenos. Se veía que seguían los pasos que habíamos visto. Pero otros: fatal. No decían mucho. Entonces a uno le tocaba repasar a ver qué tenía mal.

E2. Fueron buenos

E7: A mí me sirvieron. A veces cuando no entendía les preguntaba directamente.

E5: Eran positivos y negativos a la vez porque algunos decían: felicitaciones, muy bien hecho; pero tienes estos y estos errores.

P: ¿Por qué es negativo acaso no ayudó a la escritura del cuento?

E6. Sí, claro. Pero yo no tuve en cuenta uno de los comentarios. Uno de [J.N]. Decía que el cuento no daba a entender que la mujer se enamoraba y si yo lo arreglo no tiene gracia mi cuento. El resto de comentarios sí los hice.

E7. Yo no tuve en cuenta los comentarios porque no quería cambiar mi cuento. Seguí las instrucciones y a partir de lo que leía de los otros cuentos ajusté algunas cosas pero cuando vi que muchas de las cosas estaban mal borré lo que tenía y escribí un nuevo cuento.

E5. Yo, además de los comentarios, agregué más cosas al cuento.

E4 Yo también. Un resto.

P. ¿Por qué?

E5. Hubieron [sic] cosas que yo sabía que me había equivocado. Además tenía que quedar bien a partir de la forma de evaluación.

E4. Yo lo leí en la casa con mi hermana. Me di cuenta de lo mismo (Grupo focal).

La elección de seguir un comentario, o no, se debe en gran medida a una cuestión de confianza y fiabilidad con respecto al evaluador. En esta conversación puede verse cómo los comentarios que “no decían mucho” obligaron al E3 a “repasar” las lecciones sobre cuento. El E5 agregó “más cosas” a su cuento de las que fueron evaluadas por los comentarios. El E6 no tuvo en cuenta uno de los comentarios porque uno de los evaluadores le pidió corregir un asunto que el no tuvo a bien solucionar porque si lo hacía “no tenía gracia mi cuento”. El E7 dice que no tuvo

en cuenta los comentarios que sus compañeros redactaron, pero sí leyó los otros cuentos y, finalmente el E4 optó por pedirle ayuda a su hermana.

Asimismo, un estudiante asegura, en la entrevista de grupo focal, que no siguió los comentarios de sus compañeros por cuestiones de desconfianza:

E4. No me confié de todos los comentarios.

P. ¿En cuáles se podía confiar y en cuáles no?

E4 Habían unos comentarios que uno sabía que de pronto ni leyeron los cuentos y ponían cualquier cosa, [M.], por ejemplo que se la pasa jodiendo.

E2 Já. Respete que yo me leí todos los cuentos.

Otro caso similar se presentó cuando un estudiante asegura que cuando el profesor corrige, los estudiantes efectúan las correcciones:

P: ¿Teniendo en cuenta eso, ustedes creen que hubiera sido mejor que el profesor les leyera, en un primer momento, los cuentos y les corrigiera para que ustedes lo arreglaran?

E1: Nos hubiera ayudado a construir mejor el cuento.

E2: A parte porque hay muchos estudiantes que si los compañeros les dicen algo, no lo hacen; pero si el profesor les dice, sí lo hacen (Grupo focal).

El alumno no siguió los comentarios de su compañero por cuestiones de fiabilidad. Su compañero no le inspira confianza por su forma de ser. Y en el otro caso el alumno confía en el profesor, pero no en sus compañeros. Para entender este tipo de comportamientos, Van Dijk menciona lo siguiente: “La interacción social en general, y la implicación en el discurso en particular, no presuponen únicamente representaciones individuales tales como modelos (p.e. experiencias, planes);

también exigen representaciones que son compartidas por un grupo o una cultura, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías⁹⁹.

Como puede apreciarse, en estos ejemplos los estudiantes valoran la importancia de los comentarios, no sólo desde su necesidad de ser evaluados para mejorar su producción escrita, sino según las representaciones que han establecido con sus compañeros de grupo y con el profesor. A diferencia de la mayoría de estudiantes, quienes aceptaron los comentarios de sus compañeros, en estos casos los alumnos toman decisiones distintas con respecto al seguimiento o no de la evaluación.

A partir de este análisis, se comprueba que aún existe en la relación enseñanza-aprendizaje el pensamiento de que el conocimiento de los compañeros, lo pares, no es relevante y se confía en mayor medida en los saberes del profesor. Este pensamiento se explica a partir de la comprensión de los roles que toman el profesor y el alumno en el aula, ya que

los interlocutores [profesor y estudiante] se encuentran ante un macro-acto de habla muy específico, se reproducen relaciones de poder enunciativo —y situaciones que posibilitan repartir ese poder— mediante las cuales el profesor ocupa un lugar hegemónico que le permite definir y valorar los efectos performativos de los enunciados emitidos, la pertinencia o impertinencia de los mismos, la graduación de la fuerza ilocutoria, etcétera¹⁰⁰.

En este caso, la relación de “poder enunciativo” que menciona Luis Sánchez Corral, es la que contribuye a que los estudiantes creen que el profesor es el único interlocutor que tiene permitido evaluar las acciones que los estudiantes ejercen en el acto pedagógico y que la relación docente-estudiante es una relación

⁹⁹ VAN DIJK, Teun. Análisis crítico del discurso. En: *Anthropos*, Vol. 186 (1999), pp. 23-36. Disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/E1%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf> [Consultado el 8 de abril de 2016]

¹⁰⁰ SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. En *Cauce. Revista de Filología y su didáctica*, No. 26 2003. Pp. 478 Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf

unidireccional en la que los estudiantes tienen muy poca o ningún poder de decisión.

Ante este descubrimiento investigativo, se hace necesario continuar con estas experiencias colaborativas que permitan que el estudiante se configure discursivamente como un sujeto capaz de intervenir en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Y que el docente permita esta configuración, dándole la posibilidad de que el estudiante se responsabilice de su desarrollo educativo.

Por otro lado, una de las características esenciales de esta investigación fue desarrollar un taller investigativo que fuera coherente con filosofía colaborativa, esto significó que la planeación del taller también debía ser una construcción colaborativa entre los estudiantes y el profesor. Para hacerlo se tuvo una actitud democrática con respecto a las decisiones que se tomaron en la planeación del taller. Como pudo verse en las características del taller, expuestas en la tercera fase de la investigación, los estudiantes tuvieron la responsabilidad de indicar cuáles eran los contenidos que consideraban más importantes para la escritura de los cuentos, eligieron el grupo de Facebook como plataforma comunicación, instauraron mecanismos de control académico y disciplinario, etc. La siguiente entrada de diario de campo expresa cómo los estudiantes reaccionan frente a la propuesta colaborativa del profesor:

En un primer momento, la actitud de los estudiantes fue bastante parca. Escribirían un cuento, como siempre lo habían hecho, pensaban. No obstante, el profesor no había terminado de dar la explicación. La idea es que para escribir los cuentos vamos a utilizar el Facebook. Y contaremos con la colaboración de todos nuestros compañeros para hacerlo. La idea los sorprendió, e inmediatamente su actitud cambió. Empezaron a hacer preguntas, a proponer títulos, en fin a interesarse mucho más por la actividad porque según ellos esta vez era diferente. “Todos iban a ver el cuento, no sólo el profesor”, fue una de las ideas más repetidas.

Después de decidir, entre todos, cuáles son los pasos a seguir para escribir un cuento, las posibilidades de trabajo en la red social Facebook utilizando los computadores, la creación de un grupo secreto en Facebook que debía “tener un nombre y una foto de fotos”, el profesor les pide que planteen entre todos el plan de trabajo. Que estipularan fechas y sesiones de trabajo. Ante esta idea

Algunos estudiantes se asombran. No están acostumbrados a que el docente les dé la oportunidad de decidir la forma en la que realizarán una actividad. Siempre les han dado las directrices del trabajo y ellos lo efectúan sin más. Esta petición hace que los estudiantes, todos y cada uno, se interesen en los pasos que hay que seguir para poder producir el cuento. (...) De la misma manera, los estudiantes levantan sus manos para proponer pasos y secuencias para escribir el cuento. En este momento todos están participando. Algo que no había sucedido antes. Siempre hay estudiantes que pierden su atención frente al tema, pero en este caso todos están atentos al tablero y a las decisiones que se toman. (Diario de campo)

La posibilidad de decidir sobre su propia experiencia de enseñanza-aprendizaje motivó a los estudiantes en la tarea de escritura. Sintieron que fueron escuchados y permitió que el aspecto de aprendizaje colaborativo tomara mayor relevancia

El profesor como mediador cognitivo, no debe influir sobre el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino que por el contrario, debe ser hecho de tal forma que lo lleve al eje principal del pensamiento. Esto es diferente del modelo socrático ampliamente utilizado en la educación tradicional donde el profesor tiene la respuesta “correcta” y la tarea del aprendiz es adivinar/deducir a través de preguntas lógicas la respuesta correcta. El concepto de un aprendizaje guiado y la zona de desarrollo próximo es una representación más precisa del aprendizaje que se da al interactuar el aprendiz con el profesor¹⁰¹.

Si el objetivo era motivar a los estudiantes a trabajar colaborativamente, era necesario que el profesor les mostrara que ellos eran importantes en el proceso, que todos los participantes de la actividad, incluyendo al docente, tenían las mismas opciones de decisión y responsabilidad frente al proceso de escritura. El profesor se convierte en un mediador cognitivo.

¹⁰¹ COLLAZOS, Cesar Alberto; GUERRERO, Luis; VERGARA, Adriana. Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. En: Memorias del III Congreso de Educación Superior en Computación, Jornadas Chilenas de la Computación, Punta Arenas, Chile. 2001.

7. CONCLUSIONES

El proceso de investigación permitió determinar de qué manera el Facebook contribuyó al desarrollo de la escritura de cuentos a través del trabajo colaborativo. El proceso de análisis y reflexión sobre el uso de esta red social como apoyo en el desarrollo de la escritura de cuentos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- Con respecto al trabajo colaborativo, se pudo apreciar cómo los estudiantes adquirieron habilidades interpersonales que les permitieron intervenir en el grupo de manera positiva. Asimismo, los estudiantes pudieron expresarse libremente con respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando decisiones con respecto a las actividades que se emprenderían para la escritura del cuento.
- Además la interacción con sus demás compañeros estuvo mediada por el respeto y el reconocimiento del otro, aunque en algunos casos primaron las representaciones del “Saber” como una representación de poder y ocasionó que algunos alumnos consideraran que la opinión del docente era más importante que la de sus compañeros. No obstante, la capacidad valorar la importancia de los comentarios y poder tomar decisiones con respecto a su importancia, fue uno de los descubrimientos significativos en esta investigación. Por esta razón, se considera que el trabajo colaborativo se compone de unas metodologías didácticas vinculadas entre sí, cuyo objetivo principal es promover la interacción social, la participación activa y el trabajo en comunidad. No se centra en cumplir un objetivo individual, sino en las personas, los estudiantes que aprenden interactuando con otros, compartiendo conocimientos, apoyándose en sus compañeros, en el docente en toda la sociedad. En el desarrollo de las actividades propuestas se confirmaron estas características tan necesarias en los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales.

- Con respecto al Facebook como plataforma de interacción y comunicación, la red social demostró ser una fuente motivadora en los alumnos, quienes preferían realizar las tareas académicas de la asignatura por el hecho de que debía ingresar a la red social. Además, se presentó el hecho de que los alumnos estaban muy atentos al desarrollo de las actividades porque estaban constantemente conectados a Facebook en sus celulares y computadoras. Sus valoraciones con respecto al uso de la red social fueron en su mayoría, positivas.
- Por otro lado, es importante mencionar que a partir de la reflexión sobre la plataforma los estudiantes llegaron a la conclusión de que aunque el Facebook les permitió interactuar de manera eficiente, es indiscutible que presenta algunas debilidades en cuanto a su interfaz. Su procesador de texto es muy simple y no permite tener opciones variadas y atractivas. Los estudiantes aseguran que esto debe mejorarse, ya que este cambio mejorará la experiencia del usuario
- Ahora bien, el proceso de escritura de los cuentos, a partir de la intervención de los demás integrantes del grupo, tuvo una gran mejoría. Como se pudo analizar en el análisis del taller, en las primeras versiones de los cuentos se presentaron problemas de adecuación, de titulación, de ortografía, en la configuración de los personajes, etc. Sin embargo, después de la actividad evaluativa y de leer los comentarios de sus compañeros su producción escrita mejoró sustancialmente. La escritura en un entorno colaborativo tuvo una importancia radical en la propuesta y queda claro que se escribe para los demás y con los demás.
- Por esta razón, la escritura de cuentos debe entenderse desde su tradición. El cuento nació junto con el lenguaje y la acción de contar surge por una necesidad. La necesidad de reconstruir experiencias, sueños, imposibles y compartirlas con los demás.
- Y es en esta acción de contar donde intervienen los interlocutores. La construcción del cuento depende de las intuiciones de lector que tiene cada escritor. En este caso el cuento debe ser libre, único, breve, estructurado y

emocionante. Estos aspectos fueron relacionados y valorados por los estudiantes.

- El proceso de escritura está caracterizado por un proceso de toma de conciencia frente al público al que está dirigido. La planeación, la relectura y la autoevaluación, la revisión y las estrategias de composición tienen su objetivación en la presencia del lector.
- Por estas razones, es evidente que la escritura de cuentos en un entorno colaborativo permitió que los estudiantes exploraran nuevas maneras de escribir y valoraran los aspectos sociales de todas las creaciones humanas. Por ello, los profesores no pueden olvidar que el aprendizaje es una experiencia social en la que los protagonistas no hacen más que conversar, debatir, interpretar y leer el mundo conjuntamente.
- El profesor tiene la tarea de promover espacios en los que, junto a sus estudiantes, se reflexione sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta oportunidad se analizó cómo el Facebook promovió el trabajo colaborativo en la escritura de cuentos. No obstante, es imperioso continuar la reflexión sobre cuáles elementos se pueden utilizar para empoderar al estudiantes para que utilizando su propia voz, se responsabilice de su proceso de aprendizaje y pueda tomar decisiones sobre su futuro.
- Este proceso de investigación y de reflexión constantes sobre las plataformas y las metodologías apropiadas para desarrollar competencias en la escritura no puede detenerse, es necesario que desde las instituciones de educación media y desde los grupos de investigación se continúe con el debate y la transformación pedagógica para que los estudiantes aprendan de manera significativa.
- Es imperativo a) promover posibilidades presenciales y virtuales de aprendizaje, b) incentivar el aprendizaje colaborativo y relacionarlo con los contextos y las representaciones individuales de los grupos, c) crear espacios en los que pueda generarse la participación de los participantes, d) En el caso del uso de plataformas como la red social, recurrir a su conceptualización epistemológica,

saber cómo se generó y para qué sirve, e) Que exista coherencia entre las plataformas virtuales y la metodología que usará para las actividades pedagógicas f) empoderar a los estudiantes, escucharlos y animarlos a tomar decisiones.

- Para el profesor-investigador esta experiencia de investigación impactó positivamente en los procesos de diseño, planeación y evaluación de sus prácticas pedagógicas. Las posibilidades educativas de las TIC y el desarrollo e implementación de metodologías pertinentes son aportes esenciales que desde ahora estarán presentes en la metodología de enseñanza y aprendizaje que implementa el profesor-investigador en sus asignaturas.
- Finalmente, la intención de esta investigación radica en que los docentes de la institución donde se desarrolló y, en general, las instituciones de educación media oficiales y privadas del país reflexionen sobre las posibilidades pedagógicas que pueden promoverse a partir de las TIC que usan los estudiantes y que son motivantes para ellos, en este caso el Facebook. Además de incentivar el trabajo colaborativo en escenarios virtuales y presenciales para que los estudiantes desarrollen sus habilidades académicas en entornos que les permitan ser evaluados, autoevaluarse y co-evaluarse.

8. RECOMENDACIONES

Al analizar y reflexionar sobre los resultados obtenidos en esta investigación, se hace necesario recomendar a las instituciones de educación media adoptar el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la web 2.0 y de las posibilidades novedosas que surjan de la interacción social entre los jóvenes y las nuevas tecnologías. No sólo porque el Ministerio de Educación Nacional plantee incansablemente la necesidad de incluirlos en las aulas, ni porque sea un tema de vanguardia, sino porque se demuestra aquí, y en las investigaciones citadas en esta investigación, que el uso de las TIC con un sentido pedagógico promueven el desarrollo de competencias específicas, en este caso en la escritura.

Para ello es necesario que el maestro, con un sentido crítico y reflexivo, preste interés a las motivaciones de sus alumnos y el uso que hacen de las nuevas tecnologías. Esta apertura crítica, que se plantea desde la mediación social, le permitirá al docente recrear nuevas maneras de enseñar. Es erróneo pensar que es el profesor quien debe actualizarse en el uso de estas herramientas, en algunos casos, desconocidas para él. El proceso de conocimiento y el estudio de las TIC debe contemplarse desde el trabajo colaborativo. El docente y el estudiante, juntos, deben repensar las estrategias metodológicas para implementar el uso de las TIC en la educación, puesto que el interés está en ellos y no puede implementarse una estrategia sin pensar en los participantes del proceso.

Por otro lado, es importante que el grupo de investigación Paidópolis de la Universidad Industrial de Santander en la línea TIC aplicadas a la educación continúen con la exploración y el análisis de los problemas investigativos que surgen alrededor del uso de las redes sociales para el desarrollo de procesos de escritura. Aún quedan motivos para continuar investigando ¿Qué es la identidad

digital y de qué manera interviene en los procesos pedagógicos?, ¿Cuáles otros elementos de Facebook pueden promover el desarrollo de competencias específicas?, ¿De qué manera las actualizaciones que la red social realiza permanentemente a su plataforma afecta en los comportamientos virtuales de los estudiantes?, ¿Puede considerar el uso de Facebook para promover aprendizajes en otras asignaturas como ciencias, matemáticas, ética, etc.? ¿Cuáles plataformas o recursos virtuales pueden implementarse para promover el aprendizaje colaborativo en Facebook?, ¿Cómo analizar la generación de nuevo contenido en las redes sociales desde una perspectiva pedagógica? Entre otros.

Este tema tan poco explorado en nuestro país es de capital importancia para el desarrollo de la educación y del desarrollo de las competencias comunicativas y discursivas de los estudiantes y es nuestro deber como docentes-investigadores continuar reflexionando sobre las distintas maneras en las que las TIC pueden facilitar y desarrollar el aprendizaje de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ADAIME, Iván. El proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos. En PISCITELLI, Alejandro et al. El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona: Ariel. 2010. P. 23-24.

ACOSTA, Ma. Teresa y SANCHEZ, Marta Elena. Interacciones individuo-sociedad. En: VALDERRAMA ESCOBAR, Romi. De la escritura en Facebook a la escritura académica. Ciudad de México, 2007. Trabajo de grado. UAM, p. 55.

ANNAMALAI, N., Tan, K.E., ABDULLAH, A. Teaching presence in an online collaborative learning environment via Facebook. En: Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, Vol. 24 No.1 (2016), pp. 197-212.

ARNAL BANDRES, Yoconda. Aprendizaje cooperativo de los contenidos de evolución mediante la participación en la red social Facebook. En: Memorias del congreso internacional tic y pedagogía. III edición. Año 2012. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Barquisimeto, 16, 17 y 18 de mayo de 2012.

AGUIRRE DUQUE, Flor; AGUIRRE FLÓREZ, César; LÓPEZ VALENCIA, Paula. Facebook: encuentro de prácticas socioculturales de escritura. Antioquia, 2014. Trabajo de grado (Licenciado en Humanidades) Universidad de Antioquia. P 121

BAJTÍN, Mijail. Géneros discursivos, En: Estética de la creación verbal. Adaptado en Semiología. Cuadernos de lecturas. Coordinador: Roberto Marafioti, Universidad de Buenos Aires, 1994.

BARKLEY, E. F., CROSS, K. P., & MAJOR, C. H. Técnicas de aprendizaje colaborativo. 2 ed. España: Ediciones Morata, S. L., 2012. P. 18

BERTRAND, Denis. Précis de Sémiotique Littéraire. Paris: Nathan, 2000, pp. 181-190. Disponible en <http://www.magarinos.com.ar/BERTRAND-CAST.htm> [Consultado el 15 de febrero de 2016]

BRICEÑO E., Milagros. Construcción del aprendizaje en las redes sociales. Ponencia presentada. Publicada en Revista Electrónica: Resúmenes LXI Convención. <http://www.asovacaragua.org.ve/pdf/resumen.pdf>.

BODROVA Elena y DEBORA J. Leong. La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En: Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I. SEP. México 2005, pág. 48. Disponible en: https://innovemos.wordpress.com/2008/03/03/la-teoria-del-aprendizaje-y-desarrollo-de-vygotsky/#_ftn1 [Consultado 15 de febrero de 2016]

BUENO CONTRERAS, Giovanna Patricia, RUEDA URIBE, Lizeth Paola, SIERRA ORTEGA, Ingrid Vanessa. El Facebook como estrategia didáctica para potenciar los procesos de lectura y escritura en un grupo de séptimo grado de una institución educativa pública de Bucaramanga. Bucaramanga, 2015. Trabajo de grado (Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y educación Ambiental). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Educación.

CASSANY, Daniel. En línea, leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama, 2011.

_____. Describir el escribir. Barcelona, Paidós. 1995. P. 122.

_____. Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. España: Editorial Graó, 1993. P. 30.

CASTAÑEDA, L. Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: Editorial MAD Eduforma. 2010

CASTAÑEDA, L. Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Sevilla: MAD Eduforma. 2010

CHARAUDEAU, Patrick. Les conditions de compréhension du sens de discours, in Langage. En FLE Texte et compréhension, Revue ICI et LÀ, Madrid, Soc. General Española de Librería, 1994

COLLAZOS, Cesar Alberto; GUERRERO, Luis; VERGARA, Adriana. Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. En: Memorias del III Congreso de Educación Superior en Computación, Jornadas Chilenas de la Computación, Punta Arenas, Chile. 2001.

CORREDOR, Martha Vitalia; PÉREZ, Martha Ilce; ARBELÁEZ Ruby. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Bucaramanga, CEDEDUIS – División de Publicaciones Universidad Industrial de Santander, 2009. p 92.

DIXON, G.A. Facebook, Writing and Language Learner Variables at a Large Metropolitan Community College. Kansas, 2012. Trabajo de grado. University of Kansas. ISBN 9781267279316.

ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. 4 ed. Madrid. Ediciones Morata. 2005., p. 68.

ESCOBAR, Jazmine y BONILLA-JIMÉNEZ, Francy. Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. En: Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 2009. Vol.9, No. 1. P. 52

ESPINOSA, L.F. The use of Facebook for Educational Purposes in EFL Classrooms. En: Theory and Practice in Language Studies, vol. 5, no. 11 (2015), pp. 2206-2211. ISSN 17992591.

FOGG PHILLIPS, Linda et al. Facebook para educadores. [En línea] Disponible en:

<http://api.ning.com/files/P6BwTC9JVV95ovyofRPeDuVQeP5S6VIb7wrPOmgxe->

GALLEGO TRIJUEQUE, Sara. Redes sociales y desarrollo humano. En: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, 2011. Nº 12, pp. 113-121. Disponible en http://silente.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/art.7.bar_.12.sara_.forma_.2011.pdf [Citado el 20 de marzo de 2016]

GARCÍA VALCARCEL, Ana et al. La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. En: Revista Complutense de Educación Vol. 23. No.1 (2012): 161-188.

GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio. El texto narrativo. Madrid: Editorial Síntesis. 1993.

GOMEZ, Marisol et al. El uso académico de las redes sociales en universitarios. En: Comunicar, nº 38, v. XIX, 2012, Revista Científica de Educomunicación. Pp. 131-138. [En línea] Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar38.pdf>

GONZALEZ LANDA, María del Carmen. Perspectivas de lectura de los textos literarios e implicaciones didácticas. En: Didáctica. Madrid: Editorial Complutense, 1994.

GREIMAS, A.J., COURTÉS. Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje, Tomo I. Madrid: Editorial Gredos, 1990.

HENAO ÁLVAREZ, Octavio, "Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectoescritura", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006.

HERNÁNDEZ, Nuria; et al. La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. En: Comunicar. Vol.21 No. 42 (2014) p. 25-33

HERNÁNDEZ, N., González, M. & Muñoz, P.C. Planning Collaborative Learning in Virtual Environments. En: Revista Comunicar, Vol. 42 (2014), pp.25-33. Disponible en <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>

HERNANDEZ, Edward. Escritura Colaborativa Digital: estrategia metodológica para el desarrollo cognitivo y la formación de escritores expertos, conscientes de sus procesos de aprendizaje. En Memorias del 3 congreso internacional y VIII nacional de investigación en educación pedagógica y formación docente. Bogotá 22, 23, 24 de Agosto de 2012.

HILLEWAERT, S. Writing with an Accent: Orthographic Practice, Emblems, and Traces on Facebook. En: Journal of Linguistic Anthropology, vol. 25, no. 2 (2015), pp. 195. ISSN 10551360.

IMBERT, Enrique Anderson. Teoría y técnica del cuento. Buenos Aires: Ariel 1999.

JANNEJAD, M., ASADI, B. and MEMARI, M. Attitudes Toward Writing English in Facebook: The Case of Prestige for Iranian Users. En: Theory and Practice in Language Studies, No. 11, vol. 5, (2016) pp. 2242-2250. ISSN 17992591.

JOHNSON, David, JOHNSON, Roger y HOLUBEC, Edythe. El aprendizaje cooperativo en el aula. México: Paidós. 1999

JURADO VALENCIA, F. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Forma y Función, Norteamérica, 0, oct. 2010. Disponible en: <http://www.revista.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16910>. Fecha de acceso: 11 nov. 2012.

KOHAN, Silvia Adela. Las estrategias del narrador. España: Editorial Alba. 2011.

LAMPE, Cliff et al. Student use of Facebook for organizing collaborative classroom activities. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning Vol. 6, No.3 (2011).

LONDOÑO, Gloria. Aprendizaje Colaborativo Presencial, Aprendizaje Colaborativo Mediado por Computador e Interacción: Aclaraciones, aportes y evidencias. En Revista Q, Vol. 2, No. 4 (2008). Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus. Facebook's Potential for Collaborative e-Learning. En: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No 2 (2011).

MADARIAGA, Camilo y otros. Redes sociales: infancia, familia y comunidad. Bogotá: Uninorte, 2003.

MAJID, A.H.A., STAPA, S.H. and KEONG, Y.C. Blended scaffolding strategies through Facebook for learning and improving the writing process and writing performance. En: E-BANGI, vol. 10, no. 1 (2015).

MAINGUENEAU, Dominique. Términos clave del análisis del discurso. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003

MCKERNAN, James. Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. 3 ed. Madrid. Ediciones Morata, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá: Magisterio, 1998.

MENA MATOS, Paula; SOFIA ASSUNÇÃO, Raquel; "Perspetivas dos adolescentes sobre o uso do facebook: um estudo qualitativo". En: Psicologia em Estudo (2014).

MORA, Diana; OSORIO, Patricia; MONSALVE, Marisol; ECHAVARRÍA, Rober. Repercusiones pedagógicas en las producciones escriturales. Medellín, 2013. Trabajo de grado. (Licenciado en lengua Castellana) Universidad de San Buenaventura.

PANITZ, Ted. A Definition of Collaborative vs. Cooperative Learning. 1996. En: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>

PARODI, Giovanni et al. Saber Leer. Instituto Cervantes. Madrid: Aguilar. 2010

PEÑA, Katusca; PÉREZ, María y RONDÓN, Elsiré. Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 16 (2010)

PISCITELLI, Alejandro et al. El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona: Ariel. 2010. P. IX

REID, J. "We Don't Twitter, we Facebook": An Alternative Pedagogical Space that Enables Critical Practices in Relation to Writing. En: English Teaching, vol. 10, no. 1 (2011)

RUBIANO VARGAS, Roberto. El cuento, un género en permanente invención. Disponible en: <http://robertorubianovargas.blogspot.com.co/> [Citado el 3 de enero de 2016]

SANDOVAL, C. Carlos Vicente. Investigación cualitativa. Bogotá: Arfo. 2002.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis. La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico. En Cauce. Revista de Filología y su didáctica, No. 26 2003. Pp. 478 Disponible en http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf

SAMPIERI, Roberto; FERNANDEZ, Carlos; BAPTISTA, María del Pilar. Metodología de la investigación. 5 ed. México. McGraw-Hill, 2010.

SERRANO Orejuela, Eduardo. Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia. En: Bustamante Zamudio, Guillermo et al. El concepto de competencia II. Bogotá: Alejandría, 2002

SUED, G. Pensando a Facebook, una aproximación colectiva por dimensiones. En PISCITELLI, Alejandro et al. El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona: Ariel. 2010.

SHEPHERD, R.P., 2014. Composing Facebook: Digital Literacy and Incoming Writing Transfer in First-Year Composition. Edi Ann Harbor. Arizona, 2014. Trabajo de grado (Doctor of Philosophy) Arizona State University. ISBN 9781321318074.

SHEPHERD, R.P. Men, women, and Web 2.0 writing: Gender difference in Facebook composing En: Computers and Composition, vol. 39, (2016)

STÆHR, A. Reflexivity in Facebook interaction - Enregisterment across written and spoken language practices. En: Discourse, Context and Media, Vol. 8 (2015).

TAKAYOSHI, P. Short-form writing: Studying process in the context of contemporary composing technologies. En: Computers and Composition, Vol. 37 (2015)

THAIRY BRICEÑO, Milagros. Construcción del aprendizaje en las redes sociales. Universidad de Carabobo. III Congreso internacional de TIC y pedagogía. 16- 18 de mayo de 2012.

UNESCO. Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Uruguay: Durazno. 2005

VAN DIJK, Teun. Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. Longman: Londres. 1977.

_____. Análisis crítico del discurso. En: *Anthropos*, Vol. 186 (1999), pp. 23-36. Disponible en <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf> [Consultado el 8 de abril de 2016]

VANEGAS, María Helena. *La escritura y las redes sociales*. Tolima, 2013. Trabajo de grado (Magíster en educación). Universidad del Tolima.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica S.A., 1996.


WOODS, Peter. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. 1 ed. Barcelona. Paidós, 1996. P. 109.

YEN, Y., HOU, H. and CHANG, K.E. Applying Role-Playing Strategy to Enhance Learners' Writing and Speaking Skills in EFL Courses using Facebook and Skype as Learning Tools: A Case Study in Taiwan. En: *Computer Assisted Language Learning*, vol. 28, no. 5 (2015), pp. 383 ISSN 09588221.

YNUUS, M.M., SALEHI, H., AMINI, M., SHOJAEI, M., YUN FEI, W. Activities and suggestions for using social networking in teaching ESL writing. En: *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, vol. 84 No. 2 (2016)

ANEXOS

ANEXO A. Taller diagnóstico

 Aspaen Gimnasio Saucará *****								
ASIGNATURA	ESPAÑOL Y LITERATURA	CURSO	PERIODO	DESEMPEÑO				
TEMA	DIAGNÓSTICO: EL CUENTO							
PROFESOR						D	M	A
ALUMNO								

A partir de la explicación realizada en clase sobre el concepto de cuento, sus componentes y su estructura, realice los siguientes ejercicios propuestos:

FASE INDIVIDUAL


1. Realice un plan o borrador para estructurar su cuento teniendo en cuenta lo siguiente:


- Determine un tema por desarrollar: _____
- Configure los personajes que participarán en su historia completando el siguiente cuadro:


Personajes- Nombres	Rasgos Físicos	Rasgos psicológicos	Acciones que realizarán	Tipo de relación con los otros personajes	Función principal dentro de la historia

c) Especifique los componentes o elementos principales que se tendrán en cuenta para realizar el cuento:

Tiempo de la historia	Hechos que sucederán	Espacios (Lugares)	Tipo de narradores	Climax
Pasado				
Presente				


CAMBRIDGE
 International Examinations
Cambridge Associate School


COLOMBIA EXCELENTE
EFQM Representative


EFQM
Committed to excellence 2013



Futuro				

d) Qué título tendrá su cuento: _____

e) Organice la estructura que propone para contar su historia:

¿Qué sucederá en el inicio?	
¿Qué sucederá en el desarrollo?	
¿Qué sucederá en el desenlace?	

Después de terminados los ejercicios anteriores, proceda a devolverle el taller a su profesor para desarrollar las demás actividades.

FASE COLABORATIVA

Nombre del co-evaluador: _____

2. Apreciado compañero, después de leer la propuesta de cuento que le correspondió, complemente, comente o aconseje a su camarada para que perfeccione su cuento. Para esto tenga en cuenta y responda:

2.1. Lea las respuestas del punto d) dadas por su compañero y comente:

PREGUNTAS	CONSEJOS
¿Cómo le pareció la propuesta de inicio del cuento? ¿Qué le cambiaría? ¿Qué le aconseja a su compañero para mejorarlo?	

¿La manera como su compañero recreó la propuesta de su cuento le pareció que cumplió con sus expectativas? ¿Por qué?

¿Cree usted que su compañero escribió el cuento de mejor forma que como lo haría usted? ¿Por qué?

¿Le gustó o disgustó que un compañero le aconseje o sugiera cambios al cuento que usted propone? ¿Por qué?

¿Le hubiera gustado que más compañeros le aconsejaran sobre la propuesta de su cuento? ¿Por qué?

¿Cree usted que las sugerencias o comentarios dados por su compañero le ayudarán a mejorar su cuento? ¿Por qué?

ANEXO B. Cuestionario diagnóstico

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO SOBRE EL FACEBOOK

1. ¿Posee un perfil de Facebook?

- a) Sí
- b) No

2. ¿Con qué frecuencia revisa su Facebook?

- a) Más de 5 veces en el día
- b) Menos de 5 veces semanales
- c) Menos de 5 veces al mes
- d) Nunca

3. ¿En cuáles lugares visita su Facebook con más frecuencia?

- a. En casa
- b. En el colegio
- c. Ninguno

4. ¿Para qué usa la red social Facebook?

- a) Para estar actualizados en las últimas noticias
- b) Contacto con amigos y familiares
- c) Estudiar
- d) Otro: _____.

5. ¿Cuántas veces publica en Facebook?

- a) Más de 3 veces en el día
- b) Menos de 3 veces semanales
- c) Menos de 3 veces al mes
- d) Nunca

6. ¿Cuántos amigos tiene en Facebook?

- a) Más de 200
- b) Menos de 200
- c) Ninguno

A continuación, marque todas las opciones relacionando el orden de frecuencia así:

4: Demasiada

3: Moderada

2: Media

1: Poca

También puede marcar la opción (e), si es el caso.

7. ¿En qué medio tecnológico revisa frecuentemente su Facebook? Marca (4) la opción más frecuente y (1) la menos frecuente.

- a) Computador portátil. ()
- b) Computador de mesa. ()
- c) Smartphone ()
- d) Tablet ()

8. ¿Qué componentes de Facebook usas más a menudo? Marca (5) la opción más frecuente, y (1) la menos frecuente. Si es el caso, puede marcar la opción e: ninguna.

- a) Grupos ()
- b) Administración de página ()
- c) Chat ()
- d) Juegos ()
- e) ninguna

9. ¿Quiénes pueden ver con más frecuencia lo que publicas en la Facebook? Marca (4) la opción más frecuente y (1) la menos frecuente. Si es el caso, puede marcar la opción e: ninguna.

- a) Público ()
- b) Amigos
- c) Listas de amigos específicos ()
- d) Solo yo ()
- e) No publico en Facebook

10. ¿Ha creado alguna página en Facebook?

- a) Sí
- b) No

11. Está pendiente, lee y escribe sobre lo que publican las páginas a las que usted le ha dado “me gusta”

- a) Sí estoy pendiente, sólo leo pero no comento
- b) No estoy pendiente, no leo ni escribo nada en las páginas a las que me he inscrito.
- c) Sí estoy pendiente y escribo o pregunto cosas de mi interés en las páginas.
- d) Nunca le he dado “me gusta” a alguna página en el Facebook.

12. ¿Ha creado algún grupo en Facebook?

- a) sí
- b) no

13. ¿Está pendiente, lee y escribe sobre lo que publican los grupos del Facebook a los que usted pertenece?

- a) Sí estoy pendiente, sólo leo pero no comento
- b) No estoy pendiente, no leo ni escribo nada en los grupos a las que me he inscrito.
- c) Sí estoy pendiente y escribo o pregunto cosas de mi interés en los grupos.
- d) Nunca me he unido a algún grupo.

ANEXO C. Diarios de campo

Primera sesión:

Después de que los estudiantes realizaran un cuestionario sobre hábitos en las redes sociales y un taller sobre cuento y trabajo colaborativo, los resultados arrojan que los estudiantes tienen una buena actitud para con la tecnología y manejan de forma aceptable los conceptos necesarios para la escritura de un cuento, no obstante presentan dificultades en la forma de trabajar colaborativamente.

En el taller hubo una parte individual y otra colaborativa; en la segunda parte tuvieron problemas con la metodología. No les gustaba mucho que sus compañeros tuvieran que redactar un texto a partir de una idea original de ellos y, a los otros les disgustaba que sus compañeros evaluaran su texto.

Estos descubrimientos llevan a proponer un taller, cuyo objetivo sea integrar los conceptos de escritura y trabajo colaborativo por medio de una red social como Facebook.

En la primera sesión el profesor les propone a los estudiantes escribir un cuento. "Con la escritura de un texto narrativo podremos medir nuestra experticia en la escritura". Los estudiantes estuvieron de acuerdo. El cuento es un tema que habían visto muchas veces en los grados anteriores. Dentro de las actividades propias de la asignatura siempre estaba presente el cuento. Incluso algunos de ellos decían que cuando estaban en primero primaria, esa era una de las actividades que realizaban casi todo el tiempo.

En un primer momento, la actitud de los estudiantes fue bastante sobria. Escribirían un cuento, como siempre lo habían hecho, pensaban. No obstante, el profesor no había terminado de dar la explicación. La idea es que para escribir los cuentos vamos a utilizar el Facebook. Y contaremos con la colaboración de todos nuestros compañeros para hacerlo.

La idea los sorprendió, pero inmediatamente su actitud cambió. Empezaron a hacer preguntas, a proponer títulos, en fin a interesarse mucho más por la actividad porque según ellos esta vez era diferente. "Todos iban a ver el cuento, no sólo el profesor", fue una de las ideas más repetidas.

Ahora bien, como la actividad tendría una fuerte intención colaborativa, el profesor les pregunta cómo debería realizarse la actividad. ¿Cuáles serían los pasos a seguir para lograr escribir el cuento?

Con marcador en mano, el docente empezó a escribir las ideas de los estudiantes en el tablero. Todos sabían que no iba a hacer una actividad corta. "Se van varias clases".

En primer lugar, se propone usar los computadores y la red social Facebook para poder intercambiar de manera fácil la información y los comentarios. El docente refuerza la idea de que la idea es que todos colaboremos en la creación de cada cuento. Ante la pregunta sobre qué herramienta se iba a utilizar para la escritura de los cuentos, algunos proponen Skype, e-mail, etc. Sin embargo, se decide que es mejor el Facebook porque "Todos tenemos un perfil" y "Lo saben manejar".

Para facilitar la comunicación, se decide crear un grupo en Facebook. "Debe tener un nombre y una foto de todos" e inmediatamente todos empiezan a proponer nombres jocosos. El docente les dice que eso lo decidirán a su tiempo, que primero es importante saber si va a ser Público, Privado o Secreto. Por unanimidad deciden que sea secreto. No

quieren que todo el mundo vea sus errores. “Porque la idea es equivocarnos, ¿no?” “Después de que terminemos los cuentos lo mostramos, pero sin los errores”.

Una vez dicho esto, el docente les pide que entre todos de forma democrática y colaborativa planteen el plan de trabajo. Algunos estudiantes se asombran. No están acostumbrados a que el docente les dé la oportunidad de decidir la forma en la que realizarán una actividad. Siempre les han dado las directrices del trabajo y ellos lo efectúan sin más.

Esta petición hace que los estudiantes, todos y cada uno, se interesen en los pasos que hay que seguir para poder producir el cuento. Alguien dice: “El primer paso es que empecemos a escribirlo de una vez”, y otro lo silencia y le dice, “Hay que decidir el tema primero”, etc. Por fin alguien dice que lo primero **es pedir prestada la sala de informática**. Y aunque parece un punto muy tonto para algunos, el profesor dice que eso es primordial y lo escribe de primero en los pasos a seguir.

De la misma manera, los estudiantes levantan sus manos para proponer pasos y secuencias para escribir el cuento. En este momento todos están participando. Algo que no había sucedido antes. Siempre hay estudiantes que pierden su atención frente al tema, pero en este caso todos están atentos al tablero y a las decisiones que se toman.

Todos acuerdan que el siguiente paso es “**repasar**” **qué es un cuento y cómo se escribe** “para hacerlo bien” “Cuáles son sus componentes” y “Necesitamos que Pacheco nos explique muy bien las partes”, dice un alumno. Otro le responde que son inicio, nudo y desenlace, e inmediatamente el primero le dice que no todos los cuentos son así.

Los estudiantes a pesar de que conocen el tema, o demuestran un conocimiento frente a él, piden nuevas explicaciones y se interesan en hacerlo bien. El profesor les dice que ellos ya conocen cómo se escribe un cuento. Incluso han leído a Cortázar, pero los estudiantes dicen que eso no es suficiente. Al parecer se sienten escritores.

Después de saber cómo se escribe un cuento y “cómo lo escribe un profesional”, **cada uno escribirá su cuento en Facebook**. Sin embargo, es importante saber que el cuento no se escribe de una hay que realizar una planificación. En este momento deciden que lo mejor es que el cuento se escriba en un documento dentro del grupo “porque se puede editar”, “si se escribe como post o como estado o comentario, no se puede editar, sólo borrar”. Algunos dicen que no saben cómo crear un documento en el grupo. El profesor dice que lo explicará en la siguiente sesión.

El profesor les propone que escriban el cuento en grupos, pero los estudiantes rechazan la idea. Parece que aún no se sienten muy cómodos compartiendo o colaborando con los demás, como se evidenció en el taller diagnóstico.

El profesor les dice que la razón por la que usaremos Facebook, además de que todos tienen un perfil es porque **la red social ayudará a mejorar, corregir y aportar al proceso de escritura** del cuento de cada uno.

Para llevar el seguimiento a los comentarios y correcciones, la actividad se hará por filas. Es decir, en un primer momento los integrantes de las filas se leerán entre sí. Sin embargo, cualquiera puede comentar el cuento que quiera. “Uff, nos va a tocar leerlos todos”, dice un estudiante “Pero todos van a leer el suyo también”, le responde otro.

“Hay que poner unas leyes, profe, porque si no se vuelve recocha”, dice un alumno. El profesor le da la razón: hay que acordar unas normas de respeto. Ellos mismos plantean que sin groserías, sin temas que no sean referentes a la actividad del cuento. El profesor les dice que los comentarios tendrán una estructura definida que dé cuenta de todo lo que se necesita decir de un buen cuento. Esto quiere decir que también habrá que enseñarles a los alumnos a escribir un buen comentario.

Corolario: Los alumnos están verdaderamente emocionados. No preguntaron cuántos renglones o cuántas páginas debía tener el texto, ni cuándo había que entregarlo. Ellos mismos hacen parte de proceso y sienten que el proceso es suyo. Esto se da por el uso de la red social y por la idea colaborativa del proceso. Los docentes de las demás materias me decían que no paraban de hablar de la actividad.

Segunda sesión:

La segunda sesión de trabajo es en la sala de computación del colegio. Los computadores son bastante viejos. Y muy lentos. Algunas pantallas tienen colores amarillentos y están fallando. Además, a algunos teclados les hacen falta teclas o están en desorden. El profesor de informática me dirá después que los alumnos del colegio tratan muy mal los computadores, les quitan las teclas y los golpean cuando no andan como deberían.

La clase inicia y el profesor les recuerda cuál es el objetivo del uso de la sala de informática y de los computadores. Asigna los sitios de trabajo, les da las claves de acceso a los PC y les pide que ingresen a Facebook. La pantalla del computador del profesor está proyectada en la sala y todos están ubicados en los computadores.

El profesor crea un grupo en Facebook y después de un debate, se acuerda el nombre. Todos los alumnos ingresan al grupo y, una vez todos están dentro de él, se pasa a Grupo secreto, como se había acordado.

El profesor les recuerda los lineamientos para la convivencia en el grupo. “¿Recuerdan cuáles son?” Los alumnos mencionan: comentar respetuosamente, sin groserías, sin ataques personales, etc. “Si hay problemas de indisciplina con esto, no podemos seguir realizando el ejercicio, ¿entendido?” Los estudiantes dicen que sí al unísono.

El docente inicia con una pregunta ¿Qué es un cuento? Algunos estudiantes levantan la mano, otros hablan desordenadamente entre ellos intentando responder. El profesor entonces, escribe la pregunta en el grupo de Facebook. Los estudiantes lo ven en la pantalla que se proyecta frente a ellos. Sin recibir otra instrucción los jóvenes abren la pregunta en sus computadores para responderla. Algunos alumnos preguntan si se puede consultar en internet. El profesor asiente, pero les recuerda que nunca debe plagiar. Siempre debe citarse la fuente. Inician la búsqueda y algunos piden ayuda al profesor para conocer la fiabilidad de algunos blogs.

Esto nunca había sucedido. Al parecer los estudiantes se sienten más comprometidos con la tarea y quieren “hacerla muy bien”. No quiere “quedar mal” frente a sus otros compañeros. Pero, ¿Por qué es más importante para ellos documentarse y comunicarse correctamente en la red social que en el salón de clase o en el cuaderno?

Todos responden el post de ¿Qué es un cuento? Algunas respuestas son más elaboradas que otras. Incluso uno de ellos definió el cuento a partir de su raíz latina computus, contar. Sin embargo, el objetivo de definición se cumplió, además de que el maestro pudo evidenciar que los estudiantes poseen un conocimiento previo sobre la materia, además de la necesidad que mostraron de investigar más y generar nuevas ideas en torno a la definición. Incluso muchos de ellos, quisieron saber cuál era la definición que utilizaban los cuentistas. Incluso se dio la siguiente conversación:

E. ¿Quiénes dieron esta definición de cuento?

P. La historia, los críticos literarios, los lingüistas y los cuentistas

E. Esas definiciones son muy técnicas. Los cuentistas las escribirían más artísticas.

P. Tienes razón. Muchos cuentistas han definido su trabajo como cuentistas, Cortázar, un cuentista que

ustedes ya conocen, decía que el cuento es como una fotografía. Siempre hace una comparación con la novela: más extensa, como una película. El cuento debe ser preciso y nada debe faltar o sobrar para que la historia quede entera, como una esfera.

E. Ven. ¿Hay más definiciones por ese estilo?

P. Claro que sí.

La conversación se extiende y el profesor conversa sobre Borges, Augusto Monterroso, Chéjov y Allan Poe.

Ahora el profesor pregunta si recuerdan los cuentos que han leído. Todos responden afirmativamente. Entonces el profesor vuelve a preguntar cuáles son las partes del cuento. Cuáles son los componentes. Ante las distintas respuestas de los alumnos el profesor explica que las partes fundamentales de un cuento son: situación inicial, conflicto, reacción, resolución final, situación final.

En la explicación recurre a ejemplos precisos de cuentos que los alumnos han leído y les da una página web donde puede encontrar cuentos completos, <www.ciudadseva.com>. Una vez allí, les pide que busquen tres cuentos: El almohadón de plumas de Horacio Quiroga, Es que somos muy pobre de Juan Rulfo y Cartas a una señorita en París y que entre todos ubiquen las partes esenciales de los cuentos. Los alumnos lo hacen. Hecho esto el profesor les recuerda la antigua definición de los cuentos: inicio, nudo y desenlace. Les dice que es una definición errada para los cuentos contemporáneos y los que pretendemos escribir y les invita a leer "Viaje a la semilla" de Alejo Carpentier. La historia inicia relatando la muerte de un hombre y termina mostrando su nacimiento. El cuento se narra al revés. Como si fuera normal que alguien empezara su vida muriendo y la terminara naciendo. Este texto muestra que la organización discursiva del cuento puede variar y mostrar una gran imaginación en cada una de sus partes

Este último cuento, a diferencia de los otros tres, no había sido leído por los alumnos. Cada uno calla y lee en su computador, no se levantan. El cuento, compuesto por trece partes y de una extensión considerable, es leído por los alumnos sin ninguna queja. En el aula sólo se escuchan algunos ruidos de asombro mientras leen, quizá para aparentar que leen más rápido que los demás. "Ese man se la fumó verde", dice un alumno y todos ríen.

Teniendo en cuentas los ejercicios de lectura realizados, el docente les pregunta qué hace falta para poder escribir el cuento. Nadie responde. Entonces les dice: hay que saber quién va a narrar, dónde, cuándo. Un alumno dice que también es importante el tema y que deberíamos definir un tema. Les parece mala idea el tema libre, porque, dicen, alguno pueden estar en ventaja o desventaja con relación a unos temas. Un alumno menciona que un compañero lee muchas cosas de terror y que él tendrá ventaja con ese tema.

Entre todos acuerdan:

- A. Proponer temas y hacer votación
- B. Una clase para conocer los tipos de narrador, personajes, tiempo, espacio.
- C. Cómo es el proceso de escritura

Antes de terminar la clase un alumno es quien le recuerda al docente que está pendiente: Cómo crear un documento en Facebook.

Tercera sesión:

Hasta ahora en las sesiones anteriores el docente y los estudiantes:

2. Decidieron utilizar un grupo en Facebook como herramienta para escribir los cuentos de forma colaborativa.
3. Han decidió participativamente una estrategia de trabajo para escribir los cuentos.
 - a. Repasar cuáles son los componentes de los cuentos
 - b. Escribir el cuento
 - c. Socialización
4. A partir de lo anterior el profesor organiza el taller de la siguiente forma:
 - a. Definición
 - i. Qué es un cuento
 - ii. Componentes del cuento
 - b. Planeación
 - i. Elección del tema
 - ii. Organización actancial
 - iii. Superestructura narrativa
 - c. Escritura
 - i. Organización de los párrafos
 - ii. Cohesión y coherencia
 - iii. Organización discursiva
 - iv. Titulación
 - d. Revisión individual y grupal
 - i. Aspectos formales de la escritura
 - ii. Aspectos formales del cuento
 - e. Reescritura y socialización
 - i. Reescritura, corrección.

En la sala de informática con un video-beam. En la tercera sesión, el maestro sigue con el tema de la definición del cuento. En este caso los componentes. Explica los tipos de narrador, de personaje, el uso del tiempo y el espacio que puede tener un cuento. Para hacerlo cuenta con algunos recursos en video:

Capítulo "500 miles terror" de la serie How I met your mother, donde se muestra cómo una historia está compuesta por otras y cómo el narrador influye en la narración. En el capítulo se muestra la misma historia contada por diferentes voces.

Cortometrajes titulados: "Pequeñas tragedias" de Alain Gagnol y Jean-Loup Felicioli. Con ellos se pretende explorar la importancia de un narrador en una historia, la diferencia entre él y los personajes. Además de, una vez más, los componentes esenciales de un cuento.

Los estudiantes toman nota en sus cuadernos y preguntan si pueden hacer "eso" o "aquello" en sus propios cuentos.

Cabe decir que los alumnos toman nota sin siquiera decirles nada. En ningún momento se les dijo que tomaran nota.

Esto evidencia el interés que tienen por la escritura del cuento.

Uno de ellos dice que él se encargará de hacer un resumen y ponerlo en Facebook para tener presentes las características que se explicaron en clase.

Cuarta sesión:

En la sala de informática.

El profesor entra al tema de la planeación y pregunta cuáles son los pasos que se deberían seguir para escribir un cuento. Algunos responden: Un borrador. El profesor pregunta: Qué sentido tienen realizar un borrador y uno de ellos responde diciendo que es parte de la planeación.

A partir de esto el docente plantea la siguiente pregunta en Facebook:

Para la escritura de un cuento literario es importante tener en cuenta los pasos a seguir:

Planificación

Transcripción

Revisión

Reescritura

Explica cada una de estos pasos. ¿Crees que son adecuados? ¿Por qué?

Los estudiantes definen y responden afirmativa o negativamente la pregunta. Este ejercicio inicial, así como el que se realizó con la definición del cuento. Les permite a los alumnos revisar, consultar información en internet sobre lo que se les pregunta. Y se sienten seguros con la respuesta que dan. El docente le permite evidenciar cuáles son las actitudes de los alumnos frente a la información. En este caso, aunque no se les dijo que no plagiaran. Ninguno de ellos copió y pegó definiciones. Y el docente pudo observar cómo buscaban información, investigaban, sobre los conceptos. No obstante algunos de ellos, sin consultar, escribían las definiciones. Lo que muestra que en su historia académica este tema del cuento ya lo habían tratado.

Algunos de los computadores están presentando fallos en los teclados y las pantallas.

Se les explica a los alumnos que un tema es el argumento, el motivo esencial del relato. Adicional a esto se les explica que el tema debe ser interesante para que pueda mantener la atención de los lectores. Se invita a los estudiantes para que propongan un tema para la escritura del cuento. Los alumnos proponen 5 temas. Se nota que los alumnos ya habían hablado entre ellos sobre esto:

El amor

La relación hombre-naturaleza-dios-sociedad

La vida y la muerte

El objetivo de la vida

La participación individual en la sociedad

El docente dice que esos son temas generales y que cada estudiante, en su cuento, tendrá que particularizar el tema. Para decidir cuál era el tema ganador se crea una encuesta en Facebook, donde cada alumno vota. La votación se cerrará a las 3:00 pm.

El tema general que la mayoría eligió fue: el amor. Pese a que su tema no fue el ganador, los perdedores lo aceptan y dicen que ese también es un buen tema para la escritura.

Después de crear la encuesta el docente dice que como ya estamos muy cerca de la actividad de escritura, debemos saber cómo crear un documento en Facebook. Los alumnos que mencionaron que no sabían cómo hacerlo, ya saben. Se dan las explicaciones pertinentes y todos, sin excepción comprenden el proceso de creación y edición de los documentos. La plataforma de Facebook es muy clara y sencilla.

ANEXO D. Rejilla de evaluación de cuentos

NOTA FINAL: _____		Autor: Título del cuento: Versión:			
		Evaluador: Jorge Eliécer Pacheco Gualdrón			
Categoría evaluativa	Rango Puntaje: 7 Superior	Rango Puntaje: 6,9 – 6,0 Alto	Rango Puntaje: 5,9 - 3,5 Básico	Rango Puntaje: 3,4 -1 Bajo	Puntaje final
Enfoque en el Tema especificado	El cuento estructura el tema del amor de manera clara, precisa y de fácil identificación.	El cuento divaga un poco, pero el lector todavía puede comprender algo del tema.	Algo del cuento se dirige a desarrollar el tema amoroso, pero el lector no puede comprender mucho del tema.	No se puede relacionar el cuento al tema del amor.	
El título del cuento	El título es creativo y está relacionado con el tema del cuento.	El título está relacionado con el tema del cuento.	El cuento posee un título pero no está relacionado a los sucesos del cuento ni al tema.	El cuento no posee título	
Precisión del conflicto o clímax narrativo	La trama presentada es precisa, comprensible y ocasiona un gran impacto en el lector, es altamente interesante.	El cuento tiene una trama interesante, y tiene un grado relativo de impacto en el lector.	La trama del cuento es un poco clara, el lector no puede comprenderla y puede ser muy sencilla.	En el cuento no se precisa trama ni conflicto. No es interesante y es demasiado predecible.	
Configuración espacio-temporal	Las acciones del cuento están enunciadas en una organización espacio temporal precisa.	Las acciones del cuento plantea una organización espacio temporal poco clara pero	Las acciones del cuento no mantienen claridad espacio-temporal en la trama principal del	Las acciones del cuento no están enmarcadas en ningún espacio ni tiempo preciso.	

	Esta organización permite una mejor comprensión de la trama principal.	necesaria para la comprensión de la trama principal.	texto.		
Personajes	Los personajes principales son caracterizados de manera clara y permite que el lector cree una imagen fiel de ellos.	Los personajes principales son caracterizados y la mayoría de las veces permite crear una imagen de ellos.	Los personajes principales son mencionados y su caracterización no permite crear una imagen precisa	Es difícil saber quiénes y cómo son los personajes principales	
Creatividad	El cuento contiene muchos detalles creativos y recursos literarios que contribuyen al disfrute y al impacto en el lector y al desarrollo del tema. El cuento es original.	El cuento contiene algunos detalles creativos y recursos literarios que contribuyen al disfrute del lector. Es evidente la alta capacidad imaginativa del lector.	El cuento contiene pocos detalles creativos y recursos literarios pero éstos no le dan coherencia al texto. Sin embargo, el autor han tratado de usar su imaginación	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. Es poco original e incoherente para el desarrollo del tema.	
Ortografía y puntuación	No hay errores de ortografía ni puntuación en el cuento.	Hay muy pocos errores de ortografía o de puntuación en el cuento.	Hay varios errores de ortografía o puntuación en el cuento.	El cuento tiene demasiados errores de ortografía o puntuación que no permiten su lectura.	

Organización	El cuento está bien organizado. Cumple con la estructura de un inicio, desarrollo y desenlace de manera clara. Una idea o escena sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones precisas y concretas.	El cuento está bien organizado. Cumple con la estructura un inicio, desarrollo y desenlace. Una idea o escena parece fuera de lugar. Las transiciones usadas son claras.	El cuento está organizado de forma aceptable. Cumple con casi toda la estructura del micro-cuento. Hay algunas ideas que parecen fuera de lugar y las transiciones usadas son poco claras.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar. No se identifica una estructura clara. Aunque hay buenas oraciones de transición, éstas no pueden hacer que el cuento parezca organizado.	
Cohesión y coherencia	Hay cohesión entre las ideas y es fácil la comprensión total del texto. El cuento es claro, breve y con alta intensidad expresiva.	Hay cohesión y coherencia entre las ideas del texto pero hay una que parece no tener ninguna funcionalidad. El cuento es claro, breve y se nota su intensidad expresiva.	Hay varias ideas que le quitan cohesión y coherencia al texto. El cuento no es tan concreto pero tiene algún grado intensidad expresiva.	El texto no posee cohesión ni coherencia. El cuento tiene poca intensidad expresiva.	

ANEXO E. Primera versión del cuento

Estudiante 1

Primera versión del cuento

Cuento:

En busca del amor

La historia comienza en el año 1420 en una prestigiosa colonia en el cual vive la mujer más bella y cariñosa llamada Martina. Esta decide a buscar a ese hombre que le llene el corazón con palabras y empieza una selección de los mejores oradores de aquel pueblo. A través de los días ellos intentarán enamorar su noble corazón para así ser considerado como "aquel hombre que un día logró conquistar con las letras".

Después de ella haber oído a muchos de ellos no conseguía su objetivo todavía, y que necesitaba definirlo rápido.

Se desesperó profundamente, pues se acababan los hombres dispuestos a obtener su amor y empezó a idear un plan para cómo encontrarlo.

Entonces, decidió salir en busca de ellos y optó por romper el protocolo de seguridad que tenía, ya que sería la reina y futura heredera de grandes terrenos y dinero proveniente de su familia.

Finalmente logró salir de su palacio y emprendió la búsqueda de este, lo cual la llevó a enfrentar difíciles aventuras. Después de varios días de búsqueda se topó con un hombre el cual recitaba un poema de su autoría, pero con el problema de que él pertenece a una clase baja de la sociedad y por consiguiente no podría ser su esposo y sería rechazado por su distinguida familia. Ella decide enfrentar las consecuencias que lleve su decisión y por tal razón procede a renunciar al trono, lo que causa controversia en el pueblo y su familia la deshereda de todo bien territorial y monetario. Años después de haber formado un hogar con aquel hombre de letras ella es de nuevo aceptada en su familia, por lo que ella decide aceptar pero seguirá viviendo en las condiciones en las que vivía sin ninguna comodidad junto al que le robó el corazón.

Estudiante 2

Primera versión del cuento

Cuento:

Hacia sin que nadie hubiese encontrado una historia como esta. al abrir un papel que se encontraba en un envase de vidrio se encontró la historia de una pareja que inicia haci. " todo el mundo me dijo que no lo hiciera, que ni lo

pensara, pero yo hice lo correcto. hui de mi pueblo sin importar las consecuencias, pero fueron tantos los obstáculos que pensé en desistir pero no lo hice.

Desde que era muy pequeña fui criada en casa de mi tía, pues mi padre se había suicidado porque había encontrado a mi madre con su hermano, òr supuesto que teniendo sexo a orillas del rio.

con mi tía fui educada en un ambiente sano donde lo más raro e incorrecto que hacíamos era levantarnos tarde.

todo cambio el día que lo conocí a él, un muchacho de 17 años, yo tenía 14. él era grande y musculoso y cuando lo veía trabajar sin camisa me llenaba de malos pensamientos.

él era mateo. un muchacho que trabajaba cortando leña , y al hacer fuerza lojicamente era mucho el ejercicio que hacía.

la primera vez que me habló, casi no fui capaz de dormir en toda la noche, my lo unico que me había dicho había sido " monica, así te llamas no?"

fue el momento mas emocionante de mi vida, hasta ese momento pues no conocía lo que en verdad era emocionante, no sabía que era amar, no sabía si quiera que era sentir.

él ya era todo un señor , tenía 21 y estaba de novio con la hija del carnicero. él era quien tenía mas dinero en todo el pueblo y ella para colmo de males era bonita, no tanto pero lo era.

una noche en que nuestros padres , mejor dicho las personas distinguidas del pueblo, como lo era el carnicero y el panadero, quien era mi padre, estaban reunidos en un distinguido billar del pueblo.

yo me había quedado en casa y de repente alguien llegó. pues para mi asombro era él. yo le hablé de la forma mas casual pero dentro de mí estaba tan emocionada que no sabía si gritar de la alegría o simplemente lanzarme a los brazos de él.

Estudiante 3

Primera versión del cuento

Cuento:

Varon Von Macho

En la primera parte se presenta al villano de la historia, Varon Von Macho, caminando por las calles burguesas a las afueras de Londres del siglo XIV.

El varon está caminando, bien vestido, con un bastón, cuando ve salir de una pastelería a una encantadora jovencilla, Lady Umbrella, una joven, elegante, bien educada, hermosa jovencilla proveniente de una familia burguesa. Al verla el varon queda en shock por tan radiante belleza, y por un momento, decide ir a saludar a esta noble jovencilla, cunado de repente, el hijo del panadero, sale a entregarle la cartera que esta había dejado. Ante esta muestra de caballería, Lady Umbrella agradece al apuesto, pero pobre hijo del panadero, a tomar el té al día siguiente en el club. El joven, sin bacilar, acepta esta invitación, lo que desataría una gran desilusión y furia al Varon. El varon descubre que Lady Umbrella es la hija de su abogado, y cada vez se ve un acercamiento entre Lady Umbrella, y el panadero (Felipe); lo que obstruye los planes de enamoramiento del Varon.

Ante esto el varon primero intenta ser amable, caballeroso y atento con Lady, pero la relacion con Felipe se hace cada vez mas fuerte, por lo que intenta hacerle la vida imposible a el, por medio de su padre, puesto que el varon tambien era critico de comida, y tenia el poder de destruir el negocio familiar.

Ente esto se ve un distanciamiento entre Lady y Felipe, por lo que el varon trata de filtrar con lady, pero ella no le para bolas, luego felipe decide que es mas importante el amor que el dinero, la familia, el bienestar, el honor, la imagen, el futuro, la carrera, la imagen de su familia, y un legado de varias generaciones de una etica laboral excelente, y decide ir por Lady, ellos se hacen novios ante los ojos del varon

El varon los sigue a la bahia, donde Felipe tenia una casa secreta desde hace varios años; lady y felipe se bajan, entra a la casa, el varon espia mientras ellos fornican de forma frenetica y apasionada, ante la ira e irritacion que esto causa, el varon decide entrar con una escopeta, ellos, ante este hecho salen corriendo, el varon los sigue, esta a punto de matarlos, pisa el piso muy fuerte, causando el desmoramiento de la punta de la bahia, causando la muerte de la unica mujer que amo, y el hijo de su buen amigo; dejando al varon mas solo y odiado de lo que estaba, todo esto, por amor.

ANEXO F. Versión final del cuento

Estudiante 1

Versión final del cuento

Cuento:

En busca del amor

Era uno de esos hermosos y relucientes días en los que las flores blancas del bello jardín brotaban sin cesar, los pájaros volaban y daban a conocer su armoniosa melodía que endulzaba el oído de todo aquel que pudiera escuchar y junto a ellos los demás animales y plantas que se pudiesen observar conformaban aquel jardín de un gran palacio que llevaba por nombre Hannover. Este palacio estaba situado a las afueras de Francia en los límites con Alemania y allí vivía la familia más importante de este país, pues era la familia real, la cual estaba compuesta por el rey Carlos III, su esposa la reina Isabel y su única hija llamada Martina, la futura heredera. Era el año de 1420 y todo marchaba bien en la familia menos para Martina, pues sus padres ya se estaban volviendo viejos y estaban pensando en hacerle entrega del gigantesco reino y pronto se acercaba la fecha de su cumpleaños número 30 y para cuando ocurriera ese hecho tan importante para su vida ya debía tener elegido su prometido, el cual la ayudaría en la dirección y cuidado de la tradición real. Ella ese grandioso día estaba sentada en su banca favorita del balcón de su habitación observando la relación del entorno y disfrutando del paradisíaco paisaje que se lograba divisar desde ese lugar y a su vez ideando una forma para descubrir a aquel caballero que merecía obtener su corazón y estar junto a ella por el resto de sus días. Martina tenía muy claro que no quería un hombre con un físico perfecto ni un príncipe azul como lo dicen llamar, sino un hombre que todos los días en cualquier momento lograra seguir conquistando su noble corazón cada vez más por medio de dulces palabras y suaves caricias, así que ella decidió mandar a convocar a todos aquellos oradores que se encontraran cerca del palacio para que recitaran frente a ella el más bello poema y así decidir quién será el noble hombre que la acompañará hasta el fin de sus días.

La convocatoria empezó y cada día se iban llenando aún más las filas de aquellos aspirantes al amor de Martina, pero ella cada vez que iban pasando más y más se llenaba de una profunda decepción, pues ninguno de los que había pasado lograba cumplir los objetivos puestos por ella misma. Al ver que los aspirantes se acabaron quedó estupefacta y no sabía que hacer pues se encontraba defraudada de que ninguno pudiera conquistarla con letras y lo que más la preocupaba era que tal vez no cumpliría su objetivo antes de su fecha de cumpleaños. Ella procedió a idear un plan el cual se basaba en ella salir sola del palacio para ir en busca de ese hombre con el que ella soñaba, pero había un problema y era que el palacio tenía un protocolo de seguridad muy difícil de romper, así que Martina decidió escapar de noche cuando algunos guardias estén cenando para que ella no fuera descubierta. Y así fue, en la noche siguiente muy sigilosa logró salir de ahí e ir en busca de él, solo llevaba un poco de comida y una linterna. Tuvo que enfrentarse a la oscuridad, pues no era fácil cruzar todo el bosque que rodeaba el palacio y mucho menos

sin haberlo hecho antes. Ella como una verdadera dama era muy cuidadosa con sus vestiduras pero al ver que estas le afectaban su paso decidió romper parte de ellas para ir más cómoda y lograr salir de aquel bosque. Pasó toda la noche caminando y al ver unos pequeños vestigios de luz que sobresalían de la montaña se alegró y fue hacia un pequeño pueblo el cual siempre visitaba cuando era niña. Al llegar allí un hombre de clase media la vio y se ofreció a cuidar de ella por lo que ella aceptó. Este hombre no se había enterado de la convocatoria pero muy pronto caminando junto a ella se empezó a presentar por medio de unos versos que rimaban muy bien y a su vez coqueteaba con la dama. Ella muy interesada en su recital solo sonreía un poco más cada vez que a este le salían las palabras desde su interior. En el palacio después de haber amanecido, Isabel fue a despertar a su hija pero se encontró con la fatídica noticia de que su hija no estaba, por lo que procedió a informar a su esposo y a los guardias y ellos mismos fueron en busca de ella. Ya pasado el mediodía los guardias regresaron solo con el pedazo del vestido que poseía ella esa noche y se lo dieron a conocer a la reina por lo que ella cayó en una profunda depresión, ya que su única hija había desaparecido. Solo faltaba esperar. Mientras tanto ella y su amado recorrían las calles del pueblo contándose anécdotas importantes, hasta que ella pronunció que era la princesa del palacio de Hannover y él con una mirada muy expresiva le dijo que el amor que existía entre los dos era un amor prohibido, ya que él era un hombre de la clase media y no podría ser su futuro esposo como ella le había pedido antes. Martina con una mirada triste y una lágrima saliendo de su ojo derecho le dice: - No pasa nada, yo afrontaré las consecuencias pues solo tú eres el hombre que yo quiero por el resto de mi vida y nadie lo impedirá -.

Luego de aquel momento los dos se dirigieron hacia el palacio para contarles a los reyes la decisión que había tomado Martina, y él muy asustado se queda escondido en la puerta del palacio. Su madre la recibe con un caluroso abrazo y le manda a preparar un baño de rosas pues se notaba muy cansada, pero Martina se rehusó a eso pues había algo más importante que contar, así que ella llevó de la mano hasta donde se encontraban a su amado y se los presentó. De inmediato su padre hizo una cara de desconcertado pero a la vez de disgusto pues sabía que era de una clase más baja de la de ellos y por lo tanto decidió retirarse sin pronunciar palabra alguna. Isabel solo lo miraba y pronto antes de que ella dijera algo, Martina se apresuró y le comentó que ese hombre sería su esposo pase lo que pase. Isabel y su esposo el rey Carlos III deciden no darle el trono y por consiguiente no la ayudarían económicamente ni obtendría la herencia prometida. Martina disgustada por la decisión de sus padres decide tomar toda su ropa y marcharse con su amado a la humilde casa que este poseía en el pueblo. Allí se instalaron y durante mucho tiempo Martina no volvió a dirigirles la palabra a sus padres, juntos tuvieron un hermoso hijo el cual era la felicidad de la casa. Martina empezó a trabajar como costurera en su casa y su esposo se dedicaba al comercio.

Un día llegó una carta a la casa la cual fue enviada por su madre en la que escribió que esa misma tarde los esperaba en el palacio, y así fue ellos se dirigieron hasta allá y los reyes los recibieron muy amablemente. El rey Carlos tomó la palabra y les pidió disculpas sobre el rechazo de ellos y les pidió que si querían ocupar aquella habitación en la que dormía Martina, pero esta de inmediato aceptó las disculpas de sus padres pero rechazó el ofrecimiento y decidió quedarse viviendo en el pueblo pues allá se sentía más a gusto. Después de ese suceso ellos

siguieron yendo al palacio a visitarlos y a disfrutar como una familia unida.

Estudiante 2

Versión final del cuento

Cuento:

El culpable

Desde hace tiempo que ella me llamo la atención. Era mona, alta, ojos claros, perfecta. Se llamaba Mariana. Entre más tiempo que pasaba, más me enamoraba. Pasaban los días y me daban motivos para creer que entre los dos había una conexión.

Después de un tiempo de estar saliendo fuimos a una reunión, en esta se encontraba uno de los sujetos más apuestos de toda la ciudad, Miguel, no me preocupe por nada, pues no tenía motivos para estarlo.

Las horas pasaban y todos bailaban con todos. Yo bailaba con mi mejor amiga. Decidí sacar a Mariana a bailar, pero no la encontraba. Estaba en la pista, seguramente a algunos metros míos mientras bailaba y no me había dado cuenta, pero ahora simplemente la miraba bailar con él, con Miguel.

No le quite la mirada de encima, pues estaba esperando el momento en que terminara la canción para bailar con ella la siguiente, pero de repente vi cómo me clavaban un puñal en el corazón frente a mis ojos.

Se besaban.

No sabía qué hacer, quería llorar, quería gritar, quería matarlo a él, quería desahogarme de alguna manera pero no encontré el cómo. Saque el carro del parqueadero y ande a toda velocidad, como si entre más rápido fuera pudiese escapar de esa imagen, la cual me había quedado marcada en la cabeza.

Al fin y al cabo recapacité. Todo había sido culpa mía. Yo era el culpable de que todo estuviese saliendo así. Yo nunca le dije lo que sentía, nunca se lo exprese concretamente, así que no tenía por qué reclamarle nada. Simplemente lamentarme el que yo no fuera suyo.

Estudiante 3

Versión final del cuento

Cuento:

Sólo la muerte.

Nuestra historia comienza en una mansión del siglo XIX a las afueras de Londres, esta era una bella mansión, con veinte hectáreas a su alrededor, el dueño de la mansión era un noble Barón, amigo de la familia real, muy poderoso y respetado, además de ser dueño de tres empresas de manufacturas, también era el crítico de comida más respetado de toda Inglaterra, se trataba del Barón Von Macho.

Era un día normal para el Barón, pero algo sucedió, al ver por su ventana y darse cuenta lo bello que era el día, decidió bañarse, vestirse y Salir a la ciudad a pasear y degustar pastelillos en sus pastelerías favoritas. Eran alrededor de las nueve de la mañana cuando el Barón caminaba cerca de su pastelería favorita, cuando, vio salir a la mujer más bella que había visto en su vida, ojos grandes y negros, labios gruesos y rojos, cachetes rosados y rellenos, pelo castaño y largo, elegante, bien vestida, sencillamente nunca había visto a alguien tan hermosa en su vida. Al darse cuenta de la belleza de esta mujer, el Barón decide acercársele para invitarla a tomar un té, pero de repente, sale el hijo del dueño de la pastelería a devolverle el bolso que Lady Umbrella (su nombre) había olvidado en la mesa de la pastelería. Se trataba de un apuesto, pero pobre joven. Ante esta noble muestra de caballería Lady Umbrella decide invitar al joven, Jack, a tomar té el sábado en el club. Esto imposibilitó los planes del Barón de hablarle.

El Barón intentó no pensar en Lady Umbrella, pero simplemente no era capaz, no dejaba de pensar en ella, la imaginaba desnuda, pensaba en cómo se sentiría tocar sus dulces senos, como se sentiría un largo beso, como olería todo su cuerpo, estos pensamientos solo aumentaban a medida que el tiempo pasaba, y la mente del Barón se iba consumiendo al obsesionarse con tan bella jovencilla.

Solo había pasado una semana desde este encuentro, y el Barón, olvidándose de la presencia de Lady y Jack, decide ir al club para encontrarse con sus amigos y fumar unos habanos. Al llegar al club se encuentra con su viejo amigo, y abogado, Sir Roger Umbrella, después de una amistosa y aparentosa platica, Sir Roger le señala a su hija, Lady Umbrella, quien estaba muy cómoda tomando té con Jack. Ante esto el Barón decide irse del club, pero se queda esperando a que Jack y Lady se vayan, después de que Lady se va, el Barón se acerca a Jack y le dice: “¿No crees que estás perdiendo el tiempo con una jovencilla como ella?”, a lo que Jack responde: “¿A qué se refiere?” “me refiero a que ella es una mujer de familia nobel, nunca se fijaría en un plebeyo como tú” responde el Barón, y luego se marcha, dejando a Jack pensativo.

El Barón decide llamar a su abogado con la excusa de una posible demanda, pero aprovecha para saber si Lady seguía viendo a Jack, con lo que Sir Roger responde de una forma triste que sí, y le propone al Barón que la conozca, para tratar de sacar a Jack del cuadro, lo que pone al Barón muy satisfecho. El Barón llega a los veinte minutos a la casa de Roger, llevando una caja de bombones y un ramo de flores, se los entrega a Lady, le pregunta sobre su vida, trata de ser cariñoso, pero no recibe respuesta alguna. Lady se excusa para ir al baño, dejando al Barón solo en su cuarto, y encuentra diez cartas de Jack para Lady, prometiéndole amor para siempre, y luego encuentra una carta de Lady aceptando sus promesas de amor, puesto que estaban enamorados. Esto solo amarga de una forma inimaginable al Barón, quien decide irse enseguida de la casa de Lady.

Ante esta rabia el Barón decide ir a la pastelería de Jack, y lo amenaza diciéndole que si sigue viendo a Lady, hará una crítica tan fuerte a la pastelería de su padre, que se verán obligados a cerrar la pastelería. Ante esto, Jack promete no volver a ver a Lady, dejando satisfecho al Barón. Pasadas las semanas el Barón decide ir a visitar a Lady, tratándola con ternura y consolándola de su dolor ante el distanciamiento de su amado, éro esta no presenta

ningún interés hacia el Barón.

Llevada por la tristeza y el desamor, Lady decide escribirle una última carta a Jack, diciéndole cuanto lo ama, y que dejaría todo en este mundo por estar con él. Ante esto Jack, se despide de su padre, y le advierte sobre las amenazas del Barón, pero su padre, que conocía el amor, alienta su hijo a que siguiera su corazón, probando que el amor es más importante que el dinero, el bienestar, la imagen, el legado, el trabajo, una carrera, y una reputación impecable de varias generaciones.

El Barón estaba en su camino a visitar a Lady, cuando descubre que Jack y Lady se estaban fugando a la casa de la familia de Jack, al frente de la bahía, así que decide seguirlos. Después de veinte minutos de recorrido, Jack y Lady se bajan del carro, y se empiezan a besar apasionadamente hasta entrar a la casa. Esto descontrola los sentimientos del Barón, así que decide espiarlos, y ve como fornican apasionada y descontroladamente por todos los lados de la casa. La furia y excitación del Barón están grande que pega un fuerte grito, coge su escopeta y persigue a Jack y a Lady hasta la bahía, justo antes de disparar, el Barón pega un fuerte brinco de satisfacción, lo que causa el desbordamiento de la bahía, acabando con la vida de un buen joven, y de la única mujer que amó; dejando al Barón más triste y solo que nunca.

ANEXO G. Grupos focales

Fecha	04 de junio
Lugar	Salón de clase vacío
Número de participantes	5 estudiantes
Objetivo	Conocer las opiniones y valoraciones sobre la actividad de escritura colaborativa en Facebook.

P. Describan cómo fue el trabajo en Facebook para la escritura de un cuento, cuáles pasos se siguieron:

E1. El trabajo fue escribir un cuento sobre y corregir el de los compañeros de fila.

P. Y fue desde el principio así. O hicimos algo más.

E1. Hicimos unos talleres. Vimos cómo manejar el tiempo, las personas

E2: Los personajes

E1: Eso. Los personajes, las acciones. Etcétera. Luego empezamos haciendo un borrador. Lo revisamos, escribimos el cuento, los compañeros lo revisaron e hicimos correcciones

E3: La corrección de la corrección de la corrección (risas)

E4: Pero es que así se debe escribir un cuento: corrigiendo ¿o no, Pacheco?

p. Sí. El cuento debe tener un proceso de corrección. ¿Qué más hicimos?

E1: Seguimos los pasos y corregimos los cuentos escritos.

P. Cómo les pareció el trabajo colaborativo en que unos corrigieran o les comentaran los errores o aciertos que habían tenido

E2. Al principio yo no entendía quién iba a leer mi cuento y cuáles cuentos debía leer. Después me di cuenta. Fue buena idea organizar por filas. De todas formas yo leí también otros cuentos de amigos de otras filas.

E5. Me pareció excelente

P. ¿Por qué?

E5 Por los comentarios. Uno publicaba el cuento y ahí se podían ver los puntos de vista y corregía.

P. ¿y que tienen de bueno los comentarios de los compañeros? **Existieron correcciones ¿ustedes las efectuaron?**

E4. Claro. Los comentarios lo ayudan a mejorar a uno. La crítica constructiva.

E3 Sí, porque son 23 comentarios de cada persona no uno de un profesor

P. ¿Eso quiere decir que la crítica del docente es destructiva?

E3. No, pero son más puntos de vista, aparte de el del docente.

E2 Además la idea era construir un cuento para nosotros mismos, para jóvenes

E1 Pacheco no es tan viejo

(risas)

E4 Pudimos considerar a nuestros compañeros que aunque no saben mucho nos ayudaron
 E1 Cómo así que no sabemos si todos estuvimos en clase con Pacheco y todos supimos cómo escribir el cuento
 E4 Pues sí, pero no somos... profesionales.
 E2 No importa porque nuestros puntos de vista también valen. Son tan importantes como los de Pacheco
 E1 Pacheco fue más como un guía.
 E2 También es más emocionante trabajar en grupo. Y que el profesor no tenga que corregir los errores para que no baje la nota sino que el resto de compañeros lo haga para que uno pueda mejorar.

P: ¿Cómo intervino el Facebook en la actividad?

E2. Que nos podemos comunicar más. Que es lo que más usamos. Como estamos todo el día en Facebook entonces, publican ahí en el grupo entonces uno aprovecha.
 E5. Pues que uno le dedica más tiempo a Facebook que a las tareas; entonces al estar en Facebook puede hacer la tarea.
 E1. Es más fácil comunicarse. Lo ven los amigos.
 E3 Pues es más fácil hacerlo por computador que a mano y también es más fácil que nos den los comentarios en Facebook y ahí los podemos ver y corregirlos. En vez de que nos los den y tengamos que acordarnos o escribirlos en otra parte.
 E5 Sí. Además porque en un computador uno sabe que si uno la monta (la tarea) ya al menos tiene la evidencia de que la hizo, en cambio a uno se le puede perder la hoja en la buseta, o algo, y llega al salón y no la tiene y nadie le cree.
 P ¿Les gustaría volver a trabajar en Facebook?
 E3: sí es algo que utilizamos mucho y se nos puede facilitar. También como el grupo aparece ahí en Facebook no se nos olvida que hay que comentar y entonces podemos realizar la tarea el día que es de la entrega.
 E5. Si por que la crítica de los compañeros ayuda más.
 E1. O sea, usted no espera hasta el otro día para que le den la crítica. Sino que publica y a los 10 minutos ya tiene la crítica, entonces usted puede volver a hacerlo y ya, mejorarlo.

Fecha	04 de junio
Lugar	Salón de clase vacío
Número de participantes	5 estudiantes
Objetivo	Conocer las opiniones y valoraciones sobre la actividad de escritura colaborativa en Facebook.

P. Describan cómo fue el trabajo en Facebook para la escritura de un cuento, cuáles pasos se siguieron:

E1: Primero que todo buscamos qué era un cuento para saber cuáles eran los temas de un cuento y la estructura de un cuento y luego de eso hicimos las partes del cuento
 (Otro alumno: Un borrador)

Un borrador de un cuento. Y luego de eso escribimos ya el texto completo del cuento. [Hicimos un borrador] como para identificar la estructura del texto.

E3: Y funcionó.

P: ¿Por qué funcionó?

E3: Porque nos daba una idea más clara de qué es lo que teníamos que hacer, casi los pasos que teníamos que seguir para poder escribir el cuento.

P: Hubiera sido mejor que el docente les explicara cómo debían hacer el cuento y que les mostrase las características. ¿Hubiera dado lo mismo?

E2: Pues no se hubieran expresado las ideas que cada uno tiene, o sea prefiero el contexto de que si usted coloca esos pasos, uno pues se tienen que imaginar otro tipo de contexto, no el que usted lleva pensado. [se refiere a las diferencias entre los contextos clase magistral clase en Facebook]

P: ¿Cómo fue el trabajo que hicieron frente a la corrección de cada uno de los cuentos?, ¿Sí hubo corrección, cómo fue?

E5: La mayoría, errores de ortografía... y también, no recuerdo quién fue el que me lo dijo, que le metiera más drama, o una especie de suspenso. Y como para darnos cuenta de esas cosas pequeñas (Otro alumno: detalles) Sí, detalles que son pequeños, pero que son importantes en un texto. Y que uno no se daría cuenta.

E3 Hubo comentarios, pero no todos fueron buenos para el cuento.

P. ¿Como cuáles?

E3. A mí por ejemplo me dijeron que todo estaba bien. Que qué cuento tan bueno. Pero yo veía que los otros cuentos eran más largos y eran buenos. El de Manrique... Entonces yo, además de los comentarios, yo corregí cosas que sabía que estaban mal.

E4 Yo también. No me confié de todos los comentarios.

P. ¿En cuáles se podía confiar y en cuáles no?

E4 Habían unos comentarios que uno sabía que de pronto ni leyeron los cuentos y ponían cualquier cosa, [M.] por ejemplo que se la pasa jodiendo.

E2 Já. Respete que yo me leí todos los cuentos

(risas)

E4 Pero todos los comentarios ayudaron. No quiere decir que los que escribieron no lo acaté, si no que quise corregir otras cosas.

P. Dicen que decidieron corregir a partir de la lectura de otros cuentos de compañeros que no fueron de la fila. ¿Por ejemplo?

E3 El de [M.], el de [B.]

P. Y por qué esos precisamente

E2 usted sabe, [P.], porque ellos han leído más. Siempre se la pasan con libros.

E4 Además siempre les va bien

P: Volviendo a los comentarios, ¿Y si el docente les hubiera calificado los errores?

E2: Hubiera sido una manera más estructural para hacerlo más específico, sí.

Monroy: Pero también fue bueno, para saber qué habíamos aprendido nosotros.

E1: Y también puede ser que usted lo haga, que al cuento le haga falta algo y entonces que otra persona se lo corrija.

E3: además al ser varios quienes los corrigen, se puede dar más opiniones desde distintos puntos de vista.

P: ¿Las correcciones que les propusieron sus compañeros, ustedes las efectuaron? ¿Todas?

Todos: Todas

E1: Yo corregí algunas incoherencias que decía Juan camilo y lo logré... lo mejoré.

E2: Yo corregí lo que dijo, [W.], [J.C.] Y [P]

E3: Lo mismo. [J.C.] fue el que más criticó, pero.

(timbre)

P: ¿Cómo intervino el Facebook en la actividad?

E4: En la facilidad de publicar el cuento y... para ver que también Facebook no es solamente para hacer vida social sino para (trabajar), lo mismo que dijo Mateo para utilizar las redes sociales de una manera diferente

Nos permitía trabajar, también desde la comodidad de la casa.

P: ¿Les gustaría volver a trabajar así, en Facebook? Así de ¿forma colaborativa?

E5: Sí. A mí personalmente me gusta mucho pro que... cuando voy a hacer las tareas, siempre hacía la de español porque... tenía que pensar en lo que me gusta... desde lo que me gusta. Lo que me gustaría poner en el cuento.

Entonces uno tiene que ingeniárselas para organizar las ideas y que se expresen en el cuento. Trabajar en Facebook da la posibilidad de tener más opiniones sobre el cuento suyo. Eso le abre a usted una oportunidad (ganar) de algo más grande cómo participar en el concurso nacional de cuento, algo más complejo.