



PROCESO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL EN UN TALLER DE ESCRITURA VIRTUAL PARA ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO

PROCESO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL EN UN TALLER DE ESCRITURA VIRTUAL PARA ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO¹



Textual production process in a virtual writing workshop for fifth grade students

Processo de produção textual em uma oficina de escrita virtual para estudantes do quinto ano

RECIBIDO: 24 ENERO DE 2016

EVALUADO: 15 JUNIO DE 2016, 12
NOVIEMBRE 2017, 12 MARZO 2019

ACEPTADO: 15 JULIO 2019

Esmeralda Silva Jaimes
Licenciada en Educación básica con énfasis
en Lengua castellana. Estudiante maestría
en Pedagogía. Maestra de primaria.
esmesilva530@gmail.com



RESUMEN

El objetivo del presente artículo es el de caracterizar cómo se dinamiza el proceso de producción de textos expositivos en un taller de escritura para estudiantes de quinto grado de Básica primaria de la modalidad virtual. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, ya que permitió comprender mejor la realidad social a partir de la lógica y el sentir de los participantes; y el diseño estuvo basado en la etnografía virtual, puesto que se centró en estudiar la cultura de una comunidad educativa virtual, analizar el contexto y los discursos que se produjeron entre los miembros, observando que sus vínculos estuvieron mediados por la tecnología. Se plantearon varios momentos, los cuales dieron claridad sobre los componentes del estudio. Los momentos fueron diseño y formulación de la propuesta; en el segundo, se definieron los participantes, informantes y las fuentes de datos con sus técnicas; en el tercero, se llevó a cabo el trabajo de campo para interpretar la problemática identificada; en el cuarto, la construcción del informe final que incluye análisis de los resultados, conclusiones y recomendaciones. Los resultados muestran el análisis e interpretación de algunas estrategias implementadas por la maestra durante el desarrollo del taller, las herramientas informáticas usadas, las actividades realizadas, la comunicación entre compañeros y estudiantes – docente, la producción de un tipo de texto (expositivo), teniendo en cuenta todo el proceso que se requiere para lograr hacerlo y así mejorar su competencia comunicativa.

PALABRAS CLAVE: Educación virtual, taller de escritura, tipologías textuales, texto expositivo, herramientas informáticas.



ABSTRACT

The objective of this article is to characterize how the production process of expository texts is dynamized in a writing workshop for students of the fifth grade of Primary Basic of the virtual modality. The design was based on virtual ethnography, since it focused on studying the culture of a virtual educational community, analyzing the context and the discourses that took place among the members, bearing in mind that their links were mediated by technology. Several moments were raised which gave clarity on the components of the study. The moments were design and formulation of the proposal; in the second, participants, informants and data sources were defined with their techniques; in the third, fieldwork was carried out to interpret the identified problem; in the fourth, the construction of the final report that includes analysis of the results, conclusions and recommendations. The results show the analysis and interpretation of some strategies implemented by the teacher during the development of the workshop, the computer tools used, the activities carried out, the communication between classmates and students - teacher, the production of a type of text (expository), taking into account all the process required to achieve this and thus improve their communicative competence.

KEYWORDS: Virtual education, writing workshop, text types, expository text, tools.



RESUMO

O objetivo deste artigo é caracterizar como o processo de produção de textos expositivos é dinamizado em uma oficina de redação para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental Fundamental da modalidade virtual. O desenho foi baseado na etnografia virtual, uma vez que se concentrou no estudo da cultura de uma comunidade educativa virtual, analisando o contexto e os discursos que aconteceram entre os membros, tendo em mente que suas ligações foram mediadas pela tecnologia. Foram levantados vários momentos que deram clareza sobre os componentes do estudo. Os momentos foram design e formulação da proposta; no segundo, os participantes, informantes e fontes de dados foram definidos com suas técnicas; no terceiro, o trabalho de campo foi realizado para interpretar o problema identificado; no quarto, a construção do relatório final que inclui a análise dos resultados, conclusões e recomendações. Os resultados mostram a análise e interpretação de algumas estratégias implementadas pelo professor durante o desenvolvimento do workshop, as ferramentas informáticas utilizadas, as atividades realizadas, a comunicação entre colegas e alunos - professor, a produção de um tipo de texto (expositivo), tendo em conta todo o processo necessário para alcançar isso e, assim, melhorar a sua competência comunicativa.

PALAVRAS CHAVE: Educação virtual, oficina de escrita, tipologias textuais, texto de exposição, ferramentas informáticas.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Silva Jaimes, E. (2019). Proceso de producción textual en un taller de escritura virtual para estudiantes de quinto grado. *Revista Panorama*, 13(25), 51 - 58. doi:<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.xxxx>

1 Artículo correspondiente a la Investigación Caracterización del proceso de producción de textos expositivos en un taller de escritura para estudiantes de quinto grado de la modalidad virtual. Pertenece a la línea de investigación "TIC aplicada a la Educación", de la Facultad de Ciencias Humanas, maestría en Pedagogía, UIS.

INTRODUCCIÓN

Esmeralda
Silva Jaimes |

El desarrollo de la habilidad lectora y escritora es un objetivo común para muchos maestros investigadores, debido a que los estudiantes aún presentan falencias en la producción de textos, la calidad de los escritos elaborados es mínima o nula y no sienten gusto por plasmar de forma coherente sus ideas; además, cuando emplean elementos tecnológicos y programas que proporciona la red, solo se dedican a expresar con pocas palabras, abreviaciones y emoticones sus emociones, sentimientos, pensamientos, acciones, sin tener una intención clara de los mensajes. Son muy pocos los que aprovechan la tecnología para aprender, como por ejemplo aquellos que se esmeran por educarse de forma virtual; ellos elaboran trabajos escritos con enunciados aislados, sin comprender el texto como un conjunto de significados con normas estructurales: sintácticas, semánticas y pragmáticas (Botelho, Marietto, Ferreira, & Pimentel, 2016).

De esta manera, se desarrolló este estudio, cuya finalidad es caracterizar el proceso de producción de textos expositivos en un taller de escritura para estudiantes de quinto grado de la modalidad virtual (Botelho *et al.*, 2016), pertenecientes a una institución educativa de carácter privado del municipio de Bucaramanga; esto surgió a partir de la problemática identificada con relación al desarrollo de la competencia comunicativa, centrada especialmente en la habilidad para escribir de forma coherente y con sentido.

La metodología está basada en un enfoque cualitativo con un diseño etnográfico virtual. Realizar la Investigación desde el enfoque cualitativo permite comprender mejor la realidad socio-cultural y los aspectos comunes de muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia (Hsu & Lin, 2017). Se empleó un diseño basado en la etnografía virtual, puesto que se centra en estudiar la cultura de una comunidad educativa virtual, analizar el contexto y los discursos que se producen entre los miembros, teniendo en cuenta que sus vínculos mediados por la tecnología tienen otras formas de expresión.

Asumiendo lo anterior, en este estudio se estableció como objetivo general caracterizar cómo se dinamiza el proceso de producción de textos expositivos en un

taller de escritura para estudiantes de quinto grado de la modalidad virtual. A su vez, se trazaron los siguientes objetivos específicos: identificar qué estrategias se utilizan para dinamizar la producción de textos expositivos realizados por los estudiantes, caracterizar los talleres de escritura virtual como apoyo en el proceso de producción textual, establecer cómo se dan los procesos de colaboración en el proceso de escritura virtual, reconocer qué recursos informáticos promueven el desarrollo de la competencia escritora, y describir el sentir de los estudiantes frente al proceso de escritura en la elaboración de textos expositivos.

Las técnicas aplicadas fueron observación participante, análisis documental, encuesta *online* o web y entrevista semiestructurada, las cuales permitieron recolectar información para evidenciar que el taller de escritura realizado por la maestra favoreció el proceso escritor de los estudiantes, la comunicación entre ellos y la docente, puesto que las relaciones siempre fueron muy buenas y no se presentaron conflictos; esto, gracias a la implementación de distintos recursos informáticos, lo cual fortaleció el aprendizaje de los educandos y, en este caso, la producción de textos, aún más cuando escriben sobre un tema de interés particular.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos y las preguntas de investigación, este estudio se orientó bajo un enfoque cualitativo (Strauss & Corbin, 2002), con un diseño etnográfico virtual. Realizar el estudio desde dicho enfoque permite comprender mejor la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. Se empleó un diseño basado en la etnografía virtual, puesto que se centra en estudiar la cultura de una comunidad educativa virtual, analizar el contexto y los discursos que se producen entre los miembros, teniendo en cuenta que sus vínculos están mediados por la tecnología y tienen otras formas expresivas, es decir, se enfoca en la cibercultura y el ciberespacio en el que interactúan los participantes, en el que internet se reconoce como “un espacio en donde se dan interacciones sociales y estas se asumen como válidas” (Álvarez, 2009).

Panorama |
pp. 51-58 |
Volumen 13 |
Número 25 |
Julio-Diciembre |
2019 |
ISSN impreso |
1909-7433 |
ISSN en línea |
2145-308X |

Para la realización del proyecto de investigación se establecieron varios momentos, observando los planteamientos de Mosquera-Villegas (2008): se seleccionó el campo de estudio, se plantearon las preguntas de investigación y se fundamentó la propuesta de investigación gracias a la organización del marco teórico y exploración de la literatura técnica; se definió el grupo objeto de estudio y se eligieron los informantes y fuentes de datos, las estrategias de recolección y almacenamiento de información.

En total participaron once estudiantes de quinto grado de básica primaria, a quienes se les realizó una encuesta y observaciones continuas durante la participación en el taller de escritura; además, se hizo una encuesta a cada padre de familia, y una entrevista a la rectora de la institución, quienes hacen parte del proceso de formación de los estudiantes. Durante el trabajo de campo se contó con la posibilidad de recoger información esencial que ayudó a interpretar la problemática identificada con relación al proceso de producción de textos en un taller de escritura virtual; el proceso de recolección, análisis e interpretación de información fue continuo, se llevó a cabo durante el desarrollo del proyecto y el taller de escritura, particularmente.

Las técnicas de investigación que se emplearon para la recolección de información fueron observación participante, análisis documental, encuesta *online* o web y una entrevista semiestructurada. En el análisis e interpretación de los resultados se tuvo en cuenta cada una de las técnicas de recolección de información propuestas. Según las encuestas aplicadas a los estudiantes, participar en el taller de escritura les sirvió para escribir bien y mejor, elaborar diferentes tipos de textos, leer bien y comprender lo leído, conocer más programas informáticos, nuevas herramientas, y para tener mayor conocimiento para la vida. En cuanto a la utilidad que tiene usar recursos informáticos para escribir, ellos creen que por su practicidad son fáciles y rápidos de emplear, permiten aprender con más dinámica, de forma divertida y sin agotarse, escribir con creatividad, bien, mejor.

Los programas que a los educandos les facilitaron más la escritura fueron Word y Google Docs. El primero, porque en ese procesador podían escribir sus textos y tenían un mejor desarrollo y rendimiento en las actividades; el segundo, por la forma de escribir, pues en esta

interfaz redactaban su texto, veían las revisiones de la profesora y los compañeros, teniendo en cuenta que un par evaluaba lo hecho en ciertos momentos y valoraba sus avances del trabajo o las versiones del texto que llevaban, de tal manera que les ayudaba a corregirlo ahí mismo y mejorar lo que escribían.

Igualmente, estaban aquellas herramientas que les daban la posibilidad de resumir, como Mindomo, para realizar mapas conceptuales con los cuales elaborar su texto expositivo; Piktochart y Easel.ly para hacer infografías sobre su escrito con ideas e imágenes según el tema de cada uno. Uno que les ayudaba a expresarse gráficamente era Pixton (Chipere, 2017), les gustó y sirvió bastante, puesto que podían hacer caricaturas y se divertían mucho; otro fue Powtoon, que no lo conocían y les proporcionaba formas de hacer presentaciones.

Las actividades que más favorecieron la escritura fueron aquellas que les permitían escribir y reescribir el texto expositivo, hacer las versiones del texto y, sobre todo, tener la posibilidad de escribir sobre el tema favorito para ellos y que a otros también les podría llamar la atención. Ahora bien, escribir en varios programas informáticos y participar de manera individual y colectiva en los videochats fue valioso para ellos; en esta última actividad podían escuchar sus explicaciones y los trabajos de los compañeros.

La comunicación con el profesor durante el taller fue fluida, la mejor, excelente, es decir, hubo buenas relaciones entre ellos desde el comienzo del taller; y con los compañeros también fue muy buena, porque interactuaban con respeto, sin groserías, participaban y compartían en todo, respetaban el turno de cada uno para hablar y escucharse, e interactuaban en otros espacios para trabajar con los demás, de tal forma que los ayudarían a evaluar el texto expositivo que estaban elaborando, con el fin de mejorarlo.

En cuanto a las encuestas aplicadas a los padres de familia, los resultados arrojaron que la motivación identificada y reflejada en sus hijos fue evidente cuando participaban durante el taller de escritura, puesto que dieron cuenta del interés y emoción que tenían por conocer nuevas estrategias y herramientas de trabajo para presentar sus tareas y tratar temas que a ellos les

agradaba, por los nuevos recursos informáticos utilizados y la posibilidad de aprender a usarlos.

Esmeralda
Silva Jaimes |

Los padres notaban en sus hijos las ganas de mejorar en su producción escrita o la forma en que escriben y producen textos, de corregir errores, ampliar información, no solo a mano sino en un ordenador, puesto que escribieron más en computador. Sus hijos tuvieron la posibilidad de escribir con mejor ortografía, ya que les prestaban más atención a los signos de puntuación, cosa que antes no hacían mucho, y en lugar de eso cometían gran cantidad de errores, de los cuales ahora se han hecho más conscientes y se esfuerzan por cambiarlos, por mejorar la aplicación de reglas ortográficas y tener más dedicación en la escritura.

Además de las encuestas, se realizó una entrevista a la rectora del colegio, quien manifestó que el taller de escritura favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, porque aprendieron a hablar mejor, escribir, leer y comprender con un mayor nivel. En cuanto al proceso escritor, se evidenció que los educandos no solo lograron escribir a mano, sino también en un computador al digitar lo impreso o el texto que estuvieron elaborando, lo cual les permitió desarrollar su motricidad fina y habilidades digitales visuales; además, usaron reglas ortográficas, de tal forma que lo escrito fue claro y comprensible, creativo, porque emplearon sus ideas con colores, imágenes e ilustraciones.

También pudieron escribir con mayor sentido y se espera que lo hagan de nuevo en todo, no solo en el taller que tuvieron, sino más adelante, de tal forma que recuerden y apliquen lo redactado. Es importante destacar la posibilidad dada para generar un aprendizaje colaborativo, porque la docente usó varias estrategias en donde los estudiantes debían trabajar entre todos o con algunos compañeros, y que con lo aprendido tendrían más oportunidades como sería escribir en otros espacios y de una mejor manera, en una editorial, al llenar un formulario, realizar *netiquetas*, en una comunicación masiva e instantánea por internet o en lo que hoy día utilizan, como el chat de WhatsApp. En fin, en la virtualidad se agilizan las comunicaciones y se comparten en segundos.

Igualmente, se evidenció que la didáctica se hizo más dinámica y real porque hubo integración de imágenes

hasta en 3D (Kumar & Daniel, 2016), interacción entre los estudiantes y con la profesora, aprendieron experimentando al instante, se creó flexibilidad, descubrieron elementos o rutas de saber hacer; aunque se desearía que los tutores hicieran sus propios videos explicativos de los temas.

Por otro lado, a partir de la observación constante de los videochats fue posible analizar la participación de cada uno de los estudiantes con la orientación de la docente y las actividades que desarrollaron. Durante las videoconferencias se evidenció organización por parte de la maestra para la realización de las actividades propuestas, puesto que en un comienzo ella creó un grupo en Skype en el que agregó a todos los participantes del taller de escritura; en este siempre se encontraban y la docente les compartía un enlace de una herramienta de comunicación, llamada Zoom, para que los educandos ingresaran y participaran.

Además, hubo interés en los alumnos quienes con frecuencia llegaban puntuales y saludaban en los espacios de socialización, a lo que la profesora con mucha cordialidad les daba la bienvenida, esto se dio tanto de manera escrita como oralmente; la docente demostró ser dedicada y atenta, porque a medida que ingresaban los estudiantes, verificaba quiénes estaban presentes y/o faltaban, teniendo en cuenta las dificultades de algunos para conectarse por fallas en su internet o computador, y revisaba que la cámara, micrófono y audífonos o bafles de los niños estuviesen funcionando para una mejor interacción.

Por otra parte, durante el taller de escritura la maestra llevó a cabo varios foros en la plataforma Moodle, en donde se evidenció que la docente siempre daba una cordial bienvenida a los educandos, y para invitarlos a participar les explicaba por medio escrito en qué consistía la actividad y la forma de participación. A medida que la maestra los habilitaba o activaba, ellos realizaban sus aportes en diferente orden, es decir, quien ingresaba en el momento que tenía disponible escribía o compartía el trabajo desarrollado; luego, los demás compañeros tenían la posibilidad de ir observando lo hecho y la profesora valoraba a cada uno con un comentario respecto a las aportaciones. Ella era la única que retroalimentaba las participaciones.

Panorama |
pp. 51-58 |
Volumen 13 |
Número 25 |
Julio-Diciembre |
2019 |
ISSN impreso |
1909-7433 |
ISSN en línea |
2145-308X |

Todos los foros planteados estaban enfocados en algo diferente, pero la mayoría se relacionaron con otras actividades desarrolladas durante el taller, por ejemplo, con el texto expositivo que los estudiantes elaboraban. La dinámica y tipo de participación identificado en los foros fue de pregunta –respuesta y general, ya que en la mayoría la docente proponía una actividad específica y los educandos respondían los interrogantes o realizaban lo planteado; en los de uso general, ellos debían elaborar párrafos sobre un texto determinado y ubicar de manera adecuada signos de puntuación para dar sentido a lo expresado. Aunque hubo participación, los estudiantes no comentaban los aportes de los compañeros.

Los resultados relacionados con los textos expositivos elaborados por los estudiantes evidencian que durante el taller cada educando tuvo la oportunidad de elegir el tema que más le llamara la atención para elaborar las versiones del texto expositivo hasta producir finalmente uno mejor. En cuanto a la adecuación, se identificó que el propósito comunicativo poco se evidencia en el primer y segundo borrador, pero en el tercero y cuarto tuvieron mayor exposición de hechos y manifestaron opinión en el desarrollo de sus ideas.

Ahora bien, sobre la coherencia se observa la mejora que tuvieron los estudiantes en la construcción del párrafo de introducción, los de desarrollo y el de conclusión, lo que llevó a estructurar con mayor organización el contenido del escrito. En la primera y segunda versión del texto ellos no introducían el tema o pocas veces planteaban ideas que abarcaran el tópico principal; a medida que lo revisaban de nuevo y eran coevaluados por algún compañero y la maestra, se evidenciaba mayor claridad del tema a exponer y su importancia, lo cual se puede reconocer en la tercera y última versión del producto elaborado.

Con relación a los párrafos de desarrollo analizados, en el primer borrador del escrito se evidencia desarticulación con la introducción y el desarrollo de ideas, ya que la mayoría de las veces los educandos redactaban el texto sin tener concordancia entre las frases empleadas, pero en el último borrador daban la posibilidad de reconocer más tipos de párrafo, como por ejemplo de causa efecto, clasificación, ejemplificación, comparación. La (s) conclusión (es) en las primeras versiones de los textos expositivos era casi nula o realizaban un párrafo

con ideas diferentes sobre el tema; sin embargo, en la última versión hecha por los estudiantes se demostró más interés porque la conclusión no ocupaba una sola línea, sino un párrafo completo que cerraba el tema al enfatizar de manera general en su importancia.

De otro modo, la cohesión en el primer y segundo borrador del texto es mínima, puesto que los estudiantes plasmaron varias ideas que difícilmente se relacionaban entre estas, aunque una que otra sí, ya que usaron algunos signos de puntuación que les favoreció de alguna manera; en el tercer y cuarto borrador utilizaron más conectores y referentes para una fácil comprensión y desarrollo del tema y subtemas expuestos, por su fluidez en las ideas y uso adecuado de la puntuación, lo que disminuyó la cantidad de errores presentes en un comienzo.

En el desarrollo de párrafos se evidenció que en el primer texto expositivo las ideas no fueron tan claras, por lo que los subtemas poco se comprendían: la mayoría de los estudiantes escribían un solo párrafo; en el último borrador elaborado se vio reflejada una buena explicación para los subtemas que trataron de abarcar. En el criterio de corrección, con respecto a la morfosintaxis, las oraciones estaban organizadas de forma aceptable y presentaban dificultades en la conjugación de algunos verbos en la primera versión del texto, aunque en la tercera y cuarta versión se logró tener un mayor avance, ya que los estudiantes expresaron mejor las frases, usaron palabras adecuadas y buena conjugación de verbos.

En la parte del léxico y la semántica, el cambio más notable se observó entre el primer y último borrador de la producción escrita, en donde los estudiantes inicialmente utilizaron poco vocabulario y muchos términos repetidos, y después emplearon palabras adecuadas y con más sinónimos. Al analizar el uso de normas ortográficas en las diferentes versiones de los textos expositivos elaborados por los educandos, se identificó que su nivel no estaba tan bajo, pues fueron muy pocos los escritos con doce o más fallas, y una gran parte no pasaba de diez errores; lo más probable es que al emplear dos procesadores de textos que tienen la posibilidad de autocorregir o subrayar la mayoría de las faltas ortográficas, como Word y Google Docs, evitaban pasarlas por alto y las corregían.

Tomando en cuenta los resultados analizados, es posible inferir que en un comienzo los estudiantes tenían muchas dificultades al construir un texto expositivo, puesto que no tenían dedicación en la elaboración de este y poco conocían la estructura de este tipo de escrito para la organización de las ideas, exposición de hechos y manifestación de la opinión respecto al tema elegido. Además, aunque utilizaban algunas reglas ortográficas y signos de puntuación, aún faltaba conocimiento y dominio de estos para aplicarlos de manera consciente y no siempre esperar que el procesador de texto sea el que resalte los errores y las correcciones que se deberían hacer.

A medida que fueron realizando los borradores de su texto, se evidenciaba mayor comprensión de la importancia que tiene dar a conocer con claridad la intención comunicativa de manera organizada, de tal forma que tenga sentido para ellos mismos (autores del escrito), como para el público o lector. Del mismo modo, los educandos aumentaron su motivación por escribir, no solo por la oportunidad que tuvieron de elegir el tema que más les gustaba, sino por la exploración y uso de distintos programas informáticos durante el taller, los cuales favorecieron los procesos de construcción de aprendizaje, el desarrollo de la competencia escritora y el trabajo individual, grupal y colectivo con mayor dinámica e interacción.

RESULTADOS

Con base en la pregunta de investigación ¿Cómo se dinamiza el proceso de producción de textos expositivos en un taller de escritura para estudiantes de quinto grado de la modalidad virtual?, es posible afirmar que un taller de esta índole, en el cual la participación y desarrollo de actividades es totalmente *online*, conlleva un gran impacto porque permite favorecer la competencia escritora de los estudiantes y más aún cuando se emplean diversas herramientas informáticas con la misma finalidad, puesto que se genera mayor motivación y posibilidades en el proceso escritor de cada uno.

Las TIC (San Martín & García, 2016) están inmersas en las generaciones actuales, y especialmente en los niños y jóvenes que han logrado acomodarse a ellas y ser parte de la era digital, en donde se ponen en juego diversas formas de aprendizaje. En la institución objeto

de estudio los educandos aprenden todo por medio de internet y con un dispositivo (computador, tableta), para el acceso al material de estudio y la realización de trabajos; en el caso del taller, la maestra empleó diversas estrategias pedagógicas, didácticas y prácticas que involucraron la implementación de distintos recursos, entre ellos algunos de la web 2.0 (García-Pérez, Santos-Delgado, & Buzón-García, 2016), para dinamizar la elaboración de determinado tipo de texto de acuerdo con la intención comunicativa y la estructura deseada.

La web 2.0 permite que los usuarios sean más que receptores de información, porque pueden producir sus propios contenidos o material. Los estudiantes no se quedaron solo en la búsqueda o consulta de un tema en específico, sino que tuvieron la oportunidad de construir sus propios escritos, sus textos expositivos relacionados con tópicos variados y de interés que fueron publicados en el blog del colegio, lo cual permitió ampliar la comunicación por medio de los comentarios que los demás integrantes de la comunidad educativa y otras personas escribían (El Mhouti, Nasseh, Erradi, & Vasquñez, 2017).

Además, durante el desarrollo del taller se identificó la existencia de diversos espacios de interacción entre estudiantes, con la maestra y padres de familia por distintos medios como foros, plataforma, Skype, correo electrónico y celular (llamadas telefónicas), de forma sincrónica o asincrónica, lo cual fortaleció altamente las relaciones establecidas para avanzar en lo propuesto en el taller y alcanzar un ambiente agradable y armónico. Es por esto por lo que el lenguaje juega un papel importante, tanto en la educación virtual como presencial, debido a que “la comunicación implica la necesidad de un lenguaje y viceversa; el lenguaje fue creado para la comunicación, es un instrumento del ser humano. El lenguaje es un sistema estructural de símbolos arbitrarios con cuya ayuda actúan entre sí los miembros de un grupo social” (Ossa, 2002, p.23).

La forma de comunicarse entre los participantes del taller siempre fue cordial y respetuosa, lo que evitó generar conflictos y discusiones negativas. Ellos usaban un lenguaje adecuado y pertinente para comunicar lo necesario, incluso para preguntar o aclarar dudas presentadas en la realización y socialización de las actividades; no se evidenció maltrato ni uso de palabras vulgares, como lo manifestaron los participantes. Por ejemplo, expresaron

que la comunicación con el profesor “fue muy buena, chévere, bonita, la mejor, excelente”, y con los compañeros también, porque “siempre participaban y compartían en todo”, “en los chats respetábamos el turno de cada uno para hablar”.

Gracias a las nuevas tendencias de didácticas virtuales no es necesario que maestros y estudiantes se encuentren en un mismo lugar y a la misma hora. Es posible pensar en una educación más flexible, porque se puede dar de manera simultánea o no, ya que este ambiente está mediado por diversas herramientas de Internet y cuenta con una alta gama de recursos que facilitan el aprendizaje. Aunque el reto es grande, en esta investigación se demuestra que es posible llevar a cabo procesos para el desarrollo de habilidades de aprendizaje mediadas por lo tecnológico.

Para ello, según los resultados, fue fundamental que la docente utilizara más de un recurso informático para promover el desarrollo de la competencia escritora, los cuales eran muy prácticos, divertidos, fáciles de usar. Los educandos los empleaban de manera individual, con un compañero, la maestra o todos (colectivamente), según las herramientas y posibilidades que tenían y la finalidad principal o el enfoque de la mayoría de las actividades, que era incidir en el mejoramiento del proceso escritor.

Por tanto, como lo afirman Álvarez y Chaverra, es posible “ampliar y enriquecer nuestra visión de los procesos de escritura experimentando el uso de otros medios o herramientas, y explorando nuevas formas de generar textos que no implican, directamente, la producción de marcas en el papel” (Porrás, 2006, p.15). Actualmente, a los estudiantes les agrada más escribir en un procesador de textos u otros programas que a mano; es por esto por lo que los docentes deben aprovechar dicho interés para favorecer la producción textual, probar y verificar el éxito que se puede tener para mejorar los niveles de escritura y que lo hagan con mayor sentido.

CONCLUSIONES

En cuanto al desarrollo del taller se evidenció la participación activa por parte de los estudiantes en cada una de las actividades que la maestra propuso, tanto para el trabajo individual, como grupal y colectivo; demostraron entusiasmo y la mejor actitud, buen compañerismo

y respeto entre todos, incluida la maestra. El grado de responsabilidad e interés aumentó a medida que avanzaban y recordaban que su texto expositivo sería publicado, que otros integrantes de la comunidad educativa y personas ajenas de la institución podrían leer sus escritos.

De la misma manera, es importante resaltar la alta motivación que tuvieron los educandos por contar con la posibilidad de elaborar su texto sobre el tema preferido o uno de los tópicos que les gustaba. La maestra tuvo en cuenta los intereses de los educandos, para quienes fue más agradable expresar las ideas por medio escrito, indagar y conocer más sobre lo que iban a escribir, organizar mejor sus ideas, plasmar lo que deseaban exponer y que otros leerían, además de poder tener en cuenta sus conocimientos previos sobre el tema seleccionado de manera voluntaria, ya que ellos no tenían su mente en blanco.

Por otra parte, se destaca la exploración y manejo de varias herramientas tecnológicas que emplearon en el taller como por ejemplo Pixton, Piktochart, Mindomo, Google Docs, entre otras, que dinamizaron los procesos de producción textual. Aunque los estudiantes con frecuencia conozcan y utilicen recursos interactivos para aprender, manifestaron que muchos de estos no los conocían, eran novedosos y sobre todo les facilitaron más la escritura, porque tienen elementos o componentes gráficos que les permiten escribir y reescribir, abreviar información, compartir y trabajar con otros.

Uno de los programas que más apoyó las actividades de escritura colaborativa fue Google Docs (Chiappe & Lee, 2017), porque además de ser muy similar a Word, y los estudiantes conocían el manejo básico, tuvieron la posibilidad de compartirlo con la docente y un compañero más, quienes le ayudaron a valorar su texto expositivo; a partir de la lectura que realizaban se hacían observaciones pertinentes por medio de comentarios, notas, correcciones, revisiones generales y específicas del texto completo en relación con la redacción de las ideas, estructura, ortografía, puntuación y demás, con el fin de corregir los errores presentados y mejorar su escrito.

También cabe resaltar que los encuentros sincrónicos y asincrónicos, como los chats y foros, permitieron que los estudiantes fortalecieran la comunicación entre ellos

y el aprendizaje durante el taller. Con este tipo de actividades los estudiantes pudieron apreciar constructivamente la participación de cada uno y tener en cuenta las observaciones de la maestra, al saber que contaban con la posibilidad de socializar sus trabajos, aprender y compartir entre ellos, se esmeraban por hacer presencia y llegar preparados con su cámara, micrófono y audífonos o baffles funcionando para una mejor interacción.

Por otra parte, se evidenció que tanto los estudiantes como padres de familia identificaron mejoras en el desarrollo de la competencia escritora, porque notaban que sus hijos escribían mejor, tenían cuidado con el manejo de la ortografía y uso de signos de puntuación, cuando presentaban errores los corregían, eran más conscientes de los aspectos por mejorar y los procesos que involucra elaborar un buen un texto, por lo que dedicaron el tiempo suficiente a elaborar varias versiones de su escrito hasta obtener finalmente uno con mayor calidad y sentido. En fin, lograron ser más habilidosos a la hora de organizar y estructurar mejor un texto expositivo.

REFERENCIAS

1. Álvarez, G. (2009). Etnografía virtual: exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Q*, 3(6), 1-31. Recuperado de: https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7809
2. Botelho, W., Marietto, M., Ferreira, J., & Pimentel, E. (2016). Kolb's experiential learning theory and Belhot's learning cycle guiding the use of computer simulation in engineering education: A pedagogical proposal to shift toward an experiential pedagogy. *Computer Applications in Engineering Education*, 24(1), 79-88. <https://doi.org/10.1002/cae.21674>
3. Chiappe, A., & Lee, L. (2017). Open teaching: A new way on e-learning? *Electronic Journal of E-Learning*, 15(5), 369-383. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85031996316&partnerID=40&md5=f2c658ff82d0039d04d71ed441a1e567>
4. Chipere, N. (2017). A framework for developing sustainable e-learning programmes. *Open Learning*, 32(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1270198>

5. El Mhouti, A., Nasseh, A., Erradi, M., & Vasquèz, J. M. (2017). Enhancing collaborative learning in Web 2.0-based e-learning systems: A design framework for building collaborative e-learning contents. *Education and Information Technologies*, 22(5), 2351-2364. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9545-2>
6. García-Pérez, R., Santos-Delgado, J.-M., & Buzón-García, O. (2016). Virtual empathy as digital competence in education 3.0. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0029-7>
7. Hsu, Y., & Lin, S. (2017). Prompting students to make socioscientific decisions: embedding meta-cognitive guidance in an e-learning environment. *International Journal of Science Education*, 39(7), 964-979. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1312036>
8. Kumar, S., & Daniel, B. (2016). Integration of learning technologies into teaching within Fijian Polytechnic Institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0036-8>
9. Mosquera-Villegas, M. (2008). Mosquera Villegas, M. (2008). De la Etnografía antropológica a la Etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532-549. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70517572006>
10. Ossa, G. (2002). No Title. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15, 14-26.
11. San Martín Alonso, Á., & García del Dujo, Á. (2016). Pedagogic dilemmas to flows of knowledge in the age of digital technology. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0030-1>
12. Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.