



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR :
ESPAÑOL

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

*Tejiendo historias: Hilos de Facebook, estrategia didáctica para incentivar la producción textual
a partir del uso de herramientas digitales en el TLRIID*

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO EN MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR : ESPAÑOL

PRESENTA:

Lic. Diana Aydeé Rodríguez Gutiérrez

Tutor:

Dr. Alejandro Byrd Orozco

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Comité tutorial:

Dra. Martha Diana Bosco Hernández
Facultad de Filosofía y Letras

Mtra. Judith Orozco Abad
Facultad de Filosofía y Letras

CD. MX. AGOSTO 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Resumen	p.04
Abstract	p.05
Introducción	p.06
Capítulo 1. La inclusión de las TIC en la enseñanza-aprendizaje constructivista de la producción textual	p.09
1.1 Bases del constructivismo	p.11
1.1.2 Constructivismo aplicado: el CCH y su modelo de enseñanza-aprendizaje	p.14
1.2 Enfoque comunicativo de la enseñanza – aprendizaje	p.15
<i>1.2.1 Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID)</i>	<i>p. 17</i>
1.2.2 La producción textual: adopción de un modelo	p.18
1.3 El paradigma comunicacional digital y la educación	p.19
1.3.1 Las TIC como herramientas de enseñanza- aprendizaje	p.23
Capítulo 2. Redes sociodigitales como recursos didácticos	p.29
2.1 Breve definición e historia de las redes sociodigitales	p.31
2.2 Características generales, específicas y su uso didáctico	p.33
2.2.1 Interactividad	p.35
2.2.2 Hipertextualidad	p.36
2.2.3 Multimedialidad	p.37
2.2.4 Conexión sincrónica y asincrónica	p.38
2.3. Recursos y su uso didáctico	p.39

2.3.1.1	Compartir contenido	p.39
2.3.1.1.2	Hipermedios	p.39
2.3.1.1.3	Textos multimedia	p.41
2.3.1.1.3	Videos	p.41
2.3.1.1.4	Imágenes	p.42
2.3.1.1.5	Infografías	p.44
2.3.1.1.6	Memes	p.45
2.3.1.2	Grupos colaborativos	p.46
2.3.1.3	Comentarios y reacciones	p.47
2.3.1.4	Personalización de páginas	p.48
Capítulo 3. Estrategia Didáctica: “Tejiendo historias”: variaciones creativas en forma de hilos de Facebook		
		p.51
Capítulo 4. Análisis de la puesta en práctica de la estrategia didáctica		
		p.70
4.1	Análisis de resultados: Colegio de Bachilleres 1 “El Rosario”	p.72
4.2	Análisis de resultados: Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente	p.88
	Conclusiones	p. 103
	Referencias	p.111
	Anexos	p.115

Resumen

El presente documento contiene el trabajo de titulación para la MADEMS titulado “Tejiendo historias: Hilos de Facebook, estrategia didáctica para incentivar la producción textual a partir del uso de herramientas digitales en el TLRIID”, cuyo propósito es presentar una estrategia didáctica que promueva e incentive la producción de textos narrativos a partir del uso de herramientas digitales.

El texto parte en sus primeros capítulos de una revisión breve de las principales ideas en torno al constructivismo, el enfoque comunicativo y la inclusión de herramientas digitales en la educación. Ello con la finalidad de esbozar un marco teórico- contextual que sustente la estrategia didáctica sugerida.

Los capítulos posteriores exponen la estrategia didáctica, el análisis de su puesta en práctica y las conclusiones a las que fue posible llegar una vez revisados los diversos textos creados por el alumnado.

A partir de ello, fue posible concluir que el uso de redes sociodigitales puede incentivar significativamente la producción de textos por parte del alumnado a condición de tener una guía adecuada por parte del profesorado, las condiciones ideales para utilizarlas, así como la disposición para ello.

Si bien las herramientas digitales no resuelven *per se* las problemáticas en torno a la escritura en el alumnado, si resultan elementos útiles para incentivar, contextualizar, proponer ambientes y aprendizajes significativos.

Palabras clave: tesis, estrategia didáctica, escritura, redes sociodigitales

Abstract

This document contains the first draft of the thesis entitled "Weaving stories: Facebook threads, didactic strategy to encourage textual production from the use of digital tools in TLRIID", whose purpose is to present a didactic strategy that promotes and encourages the production of narrative texts from the use of digital tools.

The text starts in its first chapters with a brief review of the main ideas about constructivism, the communicative approach and the inclusion of digital tools in education. The purpose is to outline a theoretical-contextual framework that supports the suggested didactic strategy.

The following chapters present the didactic strategy, the analysis of its implementation and the conclusions reached after reviewing the various texts created by the students.

From this, it was possible to conclude that the use of socio-digital networks can significantly encourage the production of texts by students, provided they have adequate guidance from teachers, the ideal conditions to use them, as well as the willingness to do so. Although digital tools do not solve per se the problems related to student writing, they are useful elements to encourage, contextualize and propose meaningful environments and learning.

Key words: thesis, didactic strategy, writing , sociodigital networks

Introducción

Comúnmente, la producción de textos en el ámbito escolar suele suponer un enorme reto para las y los adolescentes de bachillerato, quienes encuentran en esta actividad una labor complicada (dadas las condiciones formales y rigurosidad que debe cumplir un texto), aburrida (puesto que llevan toda su vida académica escribiendo bajo el mismo esquema) e incluso inútil (en múltiples ocasiones solo es un requisito para ser calificados).

No pocas veces, tal como lo acredita la práctica docente diaria, las y los profesores se enfrentan a la apatía de un alumnado que encuentra en la escritura una labor poco significativa al considerarla alejada de sus intereses, contexto y cotidianidad.

Al respecto, Amaya (2012) asegura que “la escritura en el contexto escolar se torna alejada de la práctica social” (p.24) al cancelar la posibilidad de proponer una producción más real y cercana a la cotidianidad de los adolescentes, razón por la cual tienden a desdeñarla.

No obstante, sería erróneo afirmar que las y los estudiantes no producen textos o no les gusta hacerlo, puesto que sí lo hacen, pero en plataformas que hasta ahora habían estado alejadas del ámbito académico: redes sociodigitales, blogs, chats. Tal como menciona Merino Manillos “Las redes sociales online son para los y las jóvenes un espacio en el que todo puede ser mirado y todo puede ser mostrado; esto supone una fuerte satisfacción simbólica para ellos/as.” (p. 39.), de donde se entiende que compartan fotos, estados, historias, videos, memes, etc.; para ser vistos.

Las redes sociodigitales son actualmente el escenario donde la mayoría de las y los estudiantes llevan a cabo prácticas letradas vernáculas que, si bien están alejadas del rigor y sistematización académicas, suponen valiosos registros donde convergen distintos tipos de lenguaje: gráfico, audiovisual, verbal.

Según cifras del INEGI (2022), actualmente, redes como Instagram, Facebook y WhatsApp tienen como principales usuarios a jóvenes de entre 15 y 19 años, quienes día a día invierten gran cantidad de tiempo no solo en consumir sino en crear contenido. En ese sentido, si bien sus prácticas textuales comunicativas no conllevan un proceso recursivo consciente, sí implican la aplicación de conocimientos de planeación, diseño y socialización de información en múltiples formatos.

Ante este escenario, partiendo de la idea de que los estudiantes usan estas plataformas como medios para expresar a través de diversos lenguajes (oral, escrito, visual) sentimientos, ideas, intereses, preocupaciones; el presente trabajo propone incluir las redes sociodigitales como herramienta para incentivar la producción de textos narrativos creativos.

Para ello, el capítulo uno “La inclusión de las TIC en la enseñanza-aprendizaje constructivista de la producción textual” da cuenta del marco teórico en el que se sustenta la propuesta didáctica, partiendo de tres ejes articuladores: el constructivismo, el enfoque comunicativo y la inclusión de las tecnologías de la información en la educación. En el primer apartado, se recuperan las principales aportaciones del constructivismo como enfoque de aprendizaje, lo que permitirá entender la práctica educativa como un proceso social en el que el alumnado y profesorado establecen relaciones con el contenido escolar. Por su parte, el segundo apartado propone el enfoque comunicativo como eje para el estudio de la lengua en función de sus usos comunicativos, en el cual los contenidos procedimentales (producción de textos) cobran mayor relevancia. Al terminar el capítulo, se rescatan las principales ideas en torno a la inclusión de tecnologías de la información en la educación, lo cual permitirá entender su importancia e inexorabilidad en las prácticas educativas actuales.

Posteriormente, en el capítulo dos “Las redes sociodigitales como recursos didácticos” se contextualiza a propósito de dichas plataformas, entendiéndolas como un escaparate de la

vida de los jóvenes, en donde construyen su identidad y comparten parte de su cotidianeidad. Además, se explican y describen sus herramientas con el fin de entenderlas más allá de su uso para el entretenimiento, convirtiéndolas en recursos de uso pedagógico.

El capítulo tres expone la propuesta didáctica fundamentada en lo anteriormente explicado. En ella se detalla lo que cada elemento del acto educativo (profesorado y alumnado) realizará para lograr el aprendizaje esperado, así como la forma en que se llevarán a cabo las actividades, su propósito, recursos, herramientas necesarias, así como sugerencias de evaluación. Se explica, además, en qué consisten los hilos de Facebook y el procedimiento para elaborarlos.

Por último, el capítulo cuatro presenta un análisis de la puesta en práctica de la estrategia didáctica en dos centros escolares: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y el Colegio de Bachilleres. En él se describen los textos realizados en cada sesión, sus alcances, limitaciones y áreas de oportunidad.

Finalmente, cabe señalar el contexto inédito de pandemia en el que se realizó el presente trabajo, puesto que, si bien se gestó ante la inquietud por incluir las TIC en el aprendizaje y práctica de la escritura, la propuesta tomó mayor relevancia ante la inminente necesidad de utilizar los espacios virtuales para continuar con las actividades académicas.

Capítulo 1

El presente capítulo tiene como propósito esbozar un marco teórico que sustente la estrategia didáctica propuesta en el capítulo tres. Este marco se construyó a partir de tres ejes: 1) un breve acercamiento al constructivismo como enfoque de aprendizaje aplicado en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH); 2) la exposición del enfoque comunicativo de aprendizaje aplicado en la producción textual; 3) la revisión de las principales ideas en torno la inclusión de tecnologías de la información en la educación.

Puesto que el objetivo principal de la estrategia didáctica es incentivar la producción de textos narrativos a partir del uso de distintas herramientas digitales presentes en las redes sociodigitales, resulta pertinente partir de estos tres ejes como base de las distintas actividades propuestas ya que les dan forma, sustentan y guían la actuación docente y del alumnado.

Cabe recalcar el contexto de pandemia por SARS-CoV-2 en el que se circunscribe el presente texto. La ausencia de actividades presenciales ha obligado a la adopción de medios digitales como casi única alternativa para dar seguimiento a la formación académica, ahora de manera remota, del alumnado. Esta emergencia sanitaria ha puesto de manifiesto la inexorable necesidad de entender, utilizar, dominar y añadir las herramientas digitales para el aprendizaje dentro y fuera del aula toda vez que las circunstancias exigen adaptar las actividades presenciales a unas en línea.

La inclusión de las TIC en la enseñanza-aprendizaje constructivista de la producción textual

El mundo de la educación, y todo lo que él conlleva (modelos, didácticas, recursos, teorías), no es ajeno a los cambios de la sociedad donde se circunscribe. A lo largo de la

historia, cada cambio ha obedecido a los intereses, necesidades, perspectivas y expectativas de la sociedad en la que ha tenido lugar el acto educativo.

Cada contexto social, en armonía con los contextos culturales, económicos y políticos, ha demandado un tipo de educación específica acorde a sus necesidades, demandas, formas de comunicación y de vida. Es por ello que los modelos educativos, en estrecha relación con las reflexiones pedagógicas, se han ido modificando a lo largo de la historia moderna.

Si la aparición de la imprenta significó un cambio en la manera de transmitir información y aprender (de la oralidad y el manuscrito al texto impreso); la aparición de las tecnologías de la información y el internet planteó de igual manera una transformación en las formas de consumir, producir información y aprender (del texto impreso a la digital).

La irrupción de las tecnologías de la información en la sociedad tuvo un gran impacto en la forma de percibir las relaciones sociales, la comunicación y la vida misma. Asistimos a una transformación no sólo de las formas de interactuar, sino de las formas de compartir información, percibirla, aprenderla y aprehenderla; asistimos a una nueva alfabetización, digital y mediática, que sugiere cambios cognitivos importantes.

Para las generaciones que han crecido exclusivamente con las nuevas tecnologías, la adaptación a los viejos paradigmas de educación resulta problemática, pues estos no congenian con sus modos de percibir y participar del mundo tanto físico como digital.

En ese sentido, resulta necesario no sólo contextualizar los métodos y modelos de enseñanza, sino optar por uno que tome en cuenta los intereses del estudiantado, sus inquietudes y necesidades, los conocimientos previos que, como personas que consumen y producen contenido en línea, han adquirido; así como el contexto digital en el que prácticamente toda la sociedad (instituciones, grupos, individuos) está inmersa.

Aunado a ello, puesto que, en el contexto digital, especialmente en las redes sociodigitales, se llevan a cabo prácticas textuales diversas en donde se desarrollan habilidades comunicativas informales, resulta pertinente rescatar estos espacios para el estudio formal en el área del lenguaje y la literatura.

1.1 Bases del constructivismo

La educación, entendida como la práctica social de reproducción de los saberes culturales del ser humano, tiene como finalidad la adquisición y aprendizaje de conocimientos por parte de los individuos para su desarrollo y vida en sociedad.

Para llevar a cabo la educación como práctica, es necesario tener claro los objetivos específicos que esta persigue (el ser humano que se quiere formar, los conocimientos que se espera que tenga, así como los valores que se quieren reproducir), las funciones que ejercerá cada uno de sus elementos y la forma en que se realizarán tanto los objetivos como las funciones.

Los modelos y enfoques educativos son de gran ayuda para sistematizar, guiar u ordenar el conjunto de procesos que se conjugan en la acción educativa. Su aplicación está determinada por múltiples factores como el psicológico, el sociológico y el histórico.

La adhesión de uno u otro modelo o enfoque, a decir de Mallart y De la Torre (2002) ha determinado variables del proceso de aprendizaje como el rol docente y del alumnado, la asignatura de estudio, la distribución de espacios y tiempos, las formas de agrupamiento, así como la función y definición de los contenidos (procedimental, conceptual, actitudinal y socio afectivos).

El constructivismo, entendido como un enfoque surgido a partir de un conjunto de cambios en la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, (Ortiz Granja, 2015), puede definirse “como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa” (p.97).

Esta concepción de la práctica educativa se gesta de la mano de varias teorías de aprendizaje y perspectivas compartidas por varios autores, entre los que destacan Piaget, Vygotsky y Ausubel (Zapata-Ros, 2015; Ortiz Granja, 2015).

En ese sentido, el constructivismo sería un “conjunto articulado de principios desde donde es posible explicar juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza” (Solé & Coll, 1993, p. 4). Es decir, se trata de un enfoque didáctico basado en teorías psicológicas de aprendizaje integradas cuyas principales ideas se exponen a continuación:

- Aprendizaje como un producto social y cultural, fruto de una construcción personal derivada del conflicto cognitivo donde intervienen significaciones previas y nuevas, las cuales el alumnado acomoda y asimila.
- Enseñanza como un proceso conjunto compartido en el que las y los estudiantes guiados pueden mostrarse cada vez más competentes y autónomos debido a su desarrollo cognitivo.
- Estudiante como agente activo, responsable de su aprendizaje, quien integra sus experiencias previas con sus nuevos conocimientos, trabaja en colaboración con sus pares y participa de su realidad social.
- Educador/a como agente mediador/a entre el individuo y el conocimiento. Es el guía que dota a las y los estudiantes del andamiaje necesario para alcanzar su máximo potencial.

- Proceso de socialización como requisito necesario e indispensable para el aprendizaje. Interacción (entre pares, con el profesorado, con el contexto y ambiente) como elemento necesario para la significación de los contenidos.
- Dimensión emocional como elemento esencial en la práctica educativa, indispensable para la significación de los contenidos y la motivación hacia el aprendizaje.
- Conocimientos como elementos de la cultura susceptibles de ser aprehendidos por el sujeto activo en constante interacción con otros individuos.

Desde esta visión integradora, el aprendizaje se entiende como “la práctica constructiva, propositiva, intencional, activa y consciente que incluye actividades recíprocas que implican intención, acción y reflexión por parte de quien la lleva a cabo” (Díaz Barriga, 2006, p.17), es decir, como un proceso de carácter multidimensional donde intervienen la acción, el pensamiento y la emoción.

La adopción de estos principios repercute directamente en la práctica educativa y en la actividad escolar diaria, puesto que suponen una forma de entender la enseñanza-aprendizaje, sus propósitos, el papel que desempeña el profesorado y del alumnado, así como la forma en que cada uno ha de conducirse en la acción didáctica.

Cabe señalar que estas características suministran la información básica, pero no suficiente, para organizar la teoría y práctica de la enseñanza. Es necesario tomar en cuenta variables culturales, sociales, y materiales, para comprender y orientar los procesos de aprendizaje y desarrollo.

En el próximo apartado se ejemplificarán las bases constructivistas aquí planteadas en un sistema escolar específico.

1.1.2 Constructivismo aplicado: el CCH y su modelo de enseñanza-aprendizaje.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, fundado en 1971 por el entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova (UNAM, 1971), sentó sus bases en el enfoque educativo constructivista bajo la perspectiva de una enseñanza dinámica, participativa e interactiva. Este nuevo proyecto implicó la creación de un bachillerato universitario general y propedéutico, en donde el alumnado y sus aprendizajes serían el eje de organización de todas las actividades escolares (García Camacho, 2015).

Los pilares estructurales aplicados en el quehacer educativo de la institución se sintetizan en tres principios fundamentales (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018):

- Aprender a aprender. Implica que el alumnado sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia, es decir, se apropie de una autonomía congruente a su edad.
- Aprender a hacer. Procura que el alumnado desarrolle habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio.
- Aprender a ser. Obedece a la idea de que el alumnado desarrolle, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.

A partir de estos principios queda claro que el modelo se aleja de la educación tradicional memorística y enciclopedista, optando por una educación centrada en el desarrollo del alumnado. El acto educativo se convierte en uno vivo y dinámico donde las y los estudiantes son personas capaces de transformar su medio y a sí mismos (CCH, 2013). Esta transformación tiene un carácter interactivo, ya que es necesaria la socialización, apoyo y trabajo en conjunto para construir el conocimiento.

En ese sentido, el Colegio posee “una doble finalidad: personal y social. Ambas orientadas al desarrollo armónico del alumno y al mejoramiento de la sociedad en la que se desenvuelve” (p.14). Dentro de ambas dimensiones, en las que se prepara al alumnado para continuar sus estudios, para la vida y para el trabajo, se encuentra intrínseca la idea de que sea no solo receptor de la cultura, sino productor de ella. Es en este punto donde el aprendizaje significativo y situado cobra gran relevancia, puesto que se busca que los aprendizajes tengan relación tanto con contexto actual, como con la vida futura de quienes estudian el bachillerato.

En ese sentido, el papel del docente rebasa el planteamiento tradicional de la figura que se limita a transmitir conocimiento; se convierte en un guía que proporciona los elementos necesarios para que el alumnado pueda adquirir conocimientos de manera autónoma.

En concordancia con el contexto actual, el programa del CCH propone el enfoque comunicativo para el estudio de la lengua y la literatura, al considerarlo el más adecuado para desarrollar las habilidades comunicativas necesarias dentro y fuera del aula. En el apartado siguiente se explicará más a fondo esta visión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2 Enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje

Desde hace algunas décadas, la enseñanza desde el enfoque funcional-comunicativo ha optado por la superación de la educación meramente teórica para optar por una activa, dirigida a la adquisición y práctica de competencias comunicativas.

El enfoque comunicativo estudia la lengua como un medio que conduce a un fin y no como un fin en sí mismo. Martínez Montes *et al.* (2002) definen este enfoque como “la noción del uso de la lengua como un conjunto de estrategias de intervención social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación” (p. 63). Esta noción se sintetiza en el desarrollo de una competencia comunicativa, la cual es el resultado de

la suma de competencias lingüísticas, textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico verbales.

Esta perspectiva repercute en gran medida en la transformación de la práctica educativa, puesto que las actividades de aprendizaje y los contenidos pasan a ser mayormente procedimentales; el énfasis se coloca en el uso de la lengua en contextos comunicativos determinados. Bajo dicho énfasis, cobra total relevancia acciones como la distinción de tipos textuales, la selección de textos según las necesidades de quien enuncia, así como las prácticas comunicativas con sus respectivas adecuaciones (Martínez Montes *et al.*,2002).

Destacan, además, acciones como la selección o generación de ideas (qué escribir o leer), registro y organización de ellas (jerarquizar), determinación de propósitos tanto de lectura como de escritura, revisión y evaluación (en qué contexto redactar o leer).

Por lo tanto, el objetivo del estudio de la lengua y la literatura en el aula es proporcionar elementos y herramientas, así como canales de comunicación entre el alumnado y su entorno sociocultural. Desde esa lógica, la comprensión y producción textual, como puertas del conocimiento y significación, cobran vital importancia.

Desde esta perspectiva, el CCH concibe el “Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental” como asignatura para trabajar las habilidades que, desde un enfoque constructivista y comunicativo, el alumnado debe desarrollar para desenvolverse en una sociedad dinámica y cambiante.

1.2.1 Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID)

El programa de estudios del TLRIID (2016) tiene como propósito principal que el estudiantado desarrolle “su competencia comunicativa, por medio de un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos sobre la lengua para intercambios comunicativos en diferentes ámbitos sociales, académicos y personales” (p. 17).

La asignatura se cursa como un taller puesto que es el alumnado, con la asesoría del o la docente, quien construye conocimientos y adquiere aprendizajes a partir de la práctica.

El taller se concibe como un espacio de interacción donde se privilegia el trabajo colectivo para favorecer el desarrollo del alumnado de manera individual, a partir de las relaciones con su entorno y pares.

Este, además, propone la práctica de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, escribir y leer; a partir del ejercicio de diferentes actividades de modo recursivo, con base en la diversidad de procedimientos, estrategias y actitudes, todas ellas relacionadas con las situaciones reales específicas donde se inserta el aprendizaje.

Cabe destacar la competencia textual como eje de la organización del taller, ya que está pensado en función de lo que el alumnado realizará, es decir, sus comprensiones y producciones textuales. Estas últimas serán “textos pertinentes y adecuados a diferentes situaciones académicas, sociales y personales, mediante el conocimiento de tipos, géneros y propiedades textuales para el logro de sus propósitos comunicativos” (p.14).

En este punto, vislumbrando la influencia que ejerce actualmente el paradigma digital en la sociedad, tema que se abordará posteriormente, es muy importante destacar el papel que juegan las tecnologías de la información (TIC) dentro del taller.

Uno de los propósitos del Programa del Área (2016) es que el alumno “utilice las TIC de modo reflexivo y crítico, por la vía del aprovechamiento de sus recursos y el reconocimiento de sus riesgos para la consecución de sus propósitos de comunicación e investigación” (p. 17).

Aunque se ahondará en los usos de las TIC en la educación y en la producción textual posteriormente, es importante señalar que el programa las contempla como una herramienta cuyos recursos pueden ser de gran utilidad para los propósitos comunicativos si ellas son utilizadas de forma crítica y responsable.

1.2.2 La producción textual desde el constructivismo y el enfoque comunicativo

La producción textual es un proceso que requiere la participación del alumnado, quien debe hacer uso de operaciones mentales complejas, así como de estrategias de planeación, para construir con coherencia un entramado de significaciones, donde incluso la lectura y escucha tienen una participación con sentido.

Dichas operaciones mentales se sintetizan en distintas actividades como lo son: planificación del producto textual, la definición de un objetivo comunicativo, así como de la intencionalidad del texto, la construcción de un enunciador y un enunciatario, la revisión para precisar aspectos ya sea eliminando o aumentando algunos; la incorporación o rechazo de otros elementos, la adecuación y evaluación del texto, así como su corrección y socialización.

Estas actividades, organizadas como proceso, tienen un claro sentido constructivista, puesto que no sólo implican que el alumnado se involucre activamente en su aprendizaje al ser él quien lleva a cabo los procedimientos; implican que sea consciente de cómo está llevando a

cabo su proceso, resuelva conflictos cognitivos, sea capaz de autoevaluarse y evaluar a sus pares; es decir, que pueda autorregular su producción textual.

Por otro lado, la producción textual como medio de expresión cobra sentido y se vuelve significativa para quien la realiza en la medida que le permite comunicarse en situaciones reales y funcionales, involucra gustos e intereses, y le permite interactuar con otras personas. Aunado a ello, bajo la mirada constructivista, producir textos implica la aplicación y manejo de un metalenguaje que poco a poco se va complejizando; mejorando y perfeccionando la escritura.

El papel del docente, desde esta perspectiva, consiste en plantear situaciones reales y funcionales (crear un periódico escolar, redactar fanzines, llevar un club de lectura, realizar un podcast sobre libros de alguna temática), guiar al estudiante, proporcionar la ayuda necesaria (evaluaciones formativas, propuesta de lecturas, revisión de ensayos), así como planear estrategias didácticas con herramientas novedosas que permitan generar nuevos conocimientos y un ambiente de aprendizaje colaborativo entre pares.

La producción textual no se limita a textos escritos o verbales ni tampoco a su simple digitalización. Dentro de la innovación tecnológica, la inclusión de tecnologías de información cada vez más complejas supone la evolución de las actividades escolares y sus productos, en este caso productos textuales híbridos tanto en códigos como en géneros: *booktrailers*, memes, infografías, videos tutoriales, *podcast*, antologías digitales, entre otros. En ellos no sólo prevalece el lenguaje verbal puesto que se incorpora la imagen en sus múltiples vertientes.

El capítulo siguiente será de gran ayuda para entender cómo se conforman estos nuevos productos textuales a partir del uso específico de redes sociodigitales y sus recursos.

1.3 El paradigma comunicacional digital y la educación

El paradigma comunicacional digital se caracteriza por tejer redes de interacción interpersonal en línea gracias a la red informática, lo que permite que gran cantidad de

información circule de manera más rápida, inmediata y directa de un lugar a otro de forma sincrónica y asincrónica.

Aunado a ello, si el anterior paradigma se caracterizaba por la pasividad receptiva de quienes consumían información en medios tradicionales (televisión, cine, radio, periódico); la irrupción de la banda ancha en los hogares y el acceso a tecnología informática, como computadoras y teléfonos inteligentes, supuso la transformación de usuarios activos quienes no sólo consumen sino también producen información.

Tal como mencionan Isidori *et al.* (2012), en este nuevo paradigma “la información es el elemento primordial y, a su vez, es a partir de la interacción entre los actores intervinientes que se producen nuevos conocimientos” (p. 2).

Ribes (2007) señala que al convertirse los usuarios en gestores de contenido tienen la posibilidad de modificar:

todas aquellas utilidades y servicios de internet que se sustentan en una base de datos, ya sea en su contenido (añadiendo, cambiando o borrando información, o asociando metadatos a la información existente), bien en la forma de presentarlos, o en contenido y forma simultáneamente (p. 1).

Ejemplos de estos servicios serían las redes sociodigitales como Facebook, *TikTok* o *YouTube*, las cuales son plataformas donde los usuarios crean contenido e interactúan de manera activa, por lo que su participación resulta el motor y el factor determinante para su funcionamiento y éxito.

Esteve (2009) concibe estas plataformas como idóneas para “el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, la autonomía, la iniciativa, el trabajo

colaborativo y/o la responsabilidad individual” (p. 60), todas ellas cualidades que se persiguen en el aprendizaje constructivista.

Ante las similitudes entre el enfoque constructivista educativo y el paradigma comunicacional digital actual sintetizado en la *web 2.0*, resulta pertinente adoptar este último como eje del cambio en los procesos de aprendizaje, puesto que además de potencializar la interacción y el trabajo colaborativo, es responsable de una nueva alfabetización digital.

Dadas las posibilidades que permite la *web*, surgen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros discursivos, estructuras, registros y formas lingüísticas (Esteve, 2009), por ejemplo: *stoytelling*, stickers, emoticonos, gifs, memes, páginas interactivas. El mayor cambio, por lo tanto, se manifiesta en el factor cognitivo al generar formas de producir, transmitir y adquirir conocimiento; es decir, en una alfabetización digital, entendida como el proceso para adquirir y desarrollar formas de aprender, producir y comunicar.

Van Deursen y Van Dijk (2014) señalan algunas competencias centrales en la alfabetización digital manifiestas en las y los usuarios de internet: operacional (búsqueda en la red), formal (navegación de hipertexto), de información (búsqueda y evaluación de ella), estratégica (usar la información para algún objetivo personal), de comunicación (intercambio de información con otros) y creación de contenido.

La adquisición de estas competencias, en su versión más básica, suele hacerse de manera autónoma. No obstante, puesto que el uso de la red informática ha impregnado tanto a la vida cotidiana como a las instituciones (la escolar incluida), resulta indispensable que esta última tome acción para que el alumnado desarrolle competencias digitales a un nivel más amplio, completo y crítico a la par que desarrolla sus demás aprendizajes. En otras palabras, es

necesario que el alumnado no solo se remita a los usos lúdicos y vernáculos de las redes, sino que las incorpore a sus prácticas académicas.

Cassany (2012) sostiene que las nuevas alfabetizaciones, enfocadas en saber leer, escribir e investigar en la red, requieren un cambio metodológico en la educación, ya que el entorno digital proporciona espacios, distintos a los que se tenían antes, que permiten escribir, debatir, integrar diferentes lenguajes y compartir conocimientos para seguir aprendiendo; por lo que no es viable continuar con la misma forma de aprender y enseñar.

Es por ello que el papel de la escuela ya no se limita a transferir conceptos mecánica y memorísticamente, en referencia a aprendizajes del tipo conceptual, pues estos fácilmente pueden ser encontrados en línea. Sus funciones, por lo tanto, se amplían y complejizan al tener que educar digitalmente al alumnado, proveerlo de conocimiento perdurable y de aprendizajes para la vida; una que es digital, inmediata y en constante evolución. Es por ello que los aprendizajes con mayor peso propuestos en el área son los procedimentales, sin que por ello se desdeñe los actitudinales, indispensables para mover emociones y generar significado.

Pérez Tornero (2015) entiende este cambio como uno de carácter global y cualitativo que, entre otras cosas “se manifiesta en una transformación de los valores, de infraestructuras y de prácticas” (p.1).

Es de suma importancia señalar que el cambio de paradigma no tiene que ver tanto con la nueva tecnología como con las capacidades adaptadas y configuradas al nuevo entorno cultural. Tal como afirma Castells (2000), lo importante no es la tecnología sino el modo en que compartimos y comunicamos intereses y valores dentro de la red, es decir, las nuevas formas de pensar y actuar que los individuos adquieren.

Cabe recalcar en este punto el contexto actual de pandemia por SARS-CoV-2 en el que se circunscribe el presente texto. Esta emergencia sanitaria ha puesto de manifiesto la inexorable necesidad de entender, utilizar, dominar y añadir las herramientas digitales para el aprendizaje dentro y fuera del aula.

1.3.1 Las TIC como herramientas de enseñanza- aprendizaje

Para Coll (2004), la diferencia o novedad de la incorporación de las Tecnologías de la Información en la educación radica en el hecho de que:

a partir de la integración de los sistemas simbólicos clásicos (lengua oral, lengua escrita, lenguaje audiovisual, lenguaje gráfico, lenguaje numérico, etcétera), estas crean condiciones totalmente inéditas para operar con la información, representarla, procesarla, acceder a ella y transmitirla (p. 9).

Las características que presentan estas herramientas, que pueden ser de gran ayuda para el aprendizaje escolar, son la interactividad, multimedia y la hipermedia (Scolari, 2008) (se ahondará en ellas en el capítulo siguiente al abordar los rasgos de las redes sociodigitales). Estas características, a grandes rasgos, conciernen fundamentalmente al acceso a la información, a la manera de representarla y a las posibilidades de interactuar con ella. Por lo tanto, es sobre ellas que las prácticas educativas tendrán que abocarse, bajo una mirada didáctica y pedagógica, para garantizar una adopción de las TIC que supere la mera integración técnica.

En ese sentido, Rodríguez *et al.* (2009) (citando a Mora, 2000) son contundentes al afirmar que

la tecnología no es un fin último dentro del campo educativo, sino que es simplemente un medio para alcanzar ciertos propósitos, así mismo debe estar insertada adecuadamente dentro de la planificación curricular, tanto del centro como del aula, con la finalidad de que responda a las necesidades y demandas educativas (p.129).

Velardo (2010) señala tres formas en que las TIC han sido introducidas en la educación:

- aprendizaje de las tecnologías: centrado en la formación de conocimientos de las TIC como herramientas de trabajo.
- aprendizaje con las tecnologías: centrado en utilizar las TIC como herramientas para desarrollar habilidades cognitivas y procedimentales.
- aprendizaje a través de las tecnologías: enfocado en el aprendizaje a partir del acceso de la información con un apoyo instructivo.

Estas dos últimas formas de aprendizaje son las que mayor impacto pueden tener en la formación de las y los estudiantes. Ambas centran las prácticas educativas en una relación más profunda entre los contenidos que el profesor busca enseñar (a través de la selección, organización y secuenciación); y el alumnado, quien puede utilizar las TIC para aprender activamente (haciendo indagación de acuerdo con sus niveles de comprensión y sus propias preferencias) (Coll, 2004). Sánchez Ilabaca (2004) concibe el uso de estas herramientas desde un enfoque constructivista como “soportes, estimuladores/motivadores, infraestructuras que asisten el aprender” (p. 87).

Es decir, ellas son herramientas que ayudan en la construcción del aprendizaje a partir de los diferentes usos que se le den en función de algún objetivo. Añade, además, citando a Sánchez (2001), que estas tecnologías son medios de construcción que facilitan la integración entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos aprendizajes. De igual modo, funcionan como

extensores de la mente que potencializan el procesamiento cognitivo y la memoria, facilitando la construcción de aprendizajes.

Su incorporación a la experiencia escolar permite al estudiantado involucrarse en mayor medida tanto en su proceso de aprendizaje como en el de enseñanza, puesto que toma un papel activo para buscar y analizar información, solucionar problemas, comunicarse efectivamente y diseñar soluciones a partir de problemas reales que se le presentan. Las y los docentes pasan a ser guías no sólo de conocimientos propios de la asignatura, sino del uso óptimo de las tecnologías y de la información a la que accede el alumnado.

Aunado a ello, al ser objetos de la vida cotidiana del alumnado, integrarlas a su formación escolar tiene como consecuencia un aprendizaje situado en un contexto real, especialmente si se trabaja en plataformas como las de las redes sociodigitales.

Marqués Graells (2012) sintetiza los usos de las TIC en la educación entendiéndolas como medio de expresión (para escribir, dibujar, hacer presentaciones), canal de comunicación, colaboración e intercambio, instrumento para procesar la información, fuente abierta de información y generador de nuevos escenarios formativos.

Cabe señalar que estas herramientas ofrecen algunas desventajas, en gran medida relacionadas con el uso tecnocentrista acrítico, la brecha tecnológica aún latente en países del tercer mundo, así como la negativa de integración de ciertos sectores educativos.

Por ello, lejos de verlas como la solución única y absoluta para los problemas de aprendizaje, deben entenderse como herramientas clave para que docentes y estudiantes lleven a cabo sus actividades escolares, se encaminen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que ofrecen (Coll, 2004).

Diversos estudios (AIMX, 2019; Feixa *et al.* 2016; INEGI, 2013; Crovi, 2013) colocan a los jóvenes entre los usuarios más frecuentes y numerosos de la *web*; así como el acceso a las redes sociodigitales como una de las actividades más recurrentes.

Puesto que la *web 2.0* se caracteriza por dar voz a los usuarios para que desplieguen su creatividad, se expresen e intercambien contenidos, resulta entendible el protagonismo que han tomado los jóvenes, ya que se les ha abierto un espacio antes inexistente para un uso “no sólo intensivo sino también creativo” (Crovi Druetta, 2013, p.19).

Marqués Graells (2012) destaca que la juventud “cada vez sabe más (aunque no necesariamente del "currículum oficial") y aprende más cosas fuera de los centros educativos” (p.4). No obstante, como se mencionó en páginas anteriores, aunque el alumnado tenga mayor conocimiento sobre la tecnología ello no implica su uso con fines académicos o de formación profesional; su principal destino son los fines triviales y el entretenimiento. Por esta razón la guía del personal docente sigue siendo tan necesaria como útil para orientar su utilización hacia fines didácticos.

Dentro de los usos más populares que hace la juventud en la *web* se encuentra el acceso a las redes sociodigitales. Debido a la edad en la que se encuentra el estudiantado de educación media superior es normal que recurran a estas plataformas de interacción social, puesto que ayudan a formar y afirmar su identidad, socializar y desarrollar el sentido de pertenencia. Plataformas como Facebook o *Instagram* potencian estas actividades al permitirles que construyan una identidad virtual al compartir fotos, vídeos o música. Por sus características, estas herramientas constituyen “uno de los epicentros donde los jóvenes construyen su tejido social de amistades y relaciones” (Koldo *et al.*, 2011, p.149).

Pese a las habilidades que presenta la juventud en relación con el uso de las TIC, es importante señalar que también ha crecido con ciertas condiciones que se contraponen con la forma de actuar, aprender o enseñar de las anteriores generaciones. Una escasa capacidad de atención, la necesidad de inmediatez, poca habilidad de escucha o comprensión lectora limitada son algunas de las dificultades que presentan las y los jóvenes en formación.

Aunado a ello, las propias redes sociodigitales presentan ciertos peligros para los cuales el alumnado no siempre cuenta con los recursos necesarios para prevenirlos o enfrentarlos. Los riesgos asociados con el contenido: infoxicación, noticias falsas, publicidad inadecuada, contenido ilegal (pornografía); así como los asociados con la conectividad: robo de identidad, fraude, acoso cibernético, multitarea, difamación o violación a la privacidad, son algunos de los peligros cibernéticos a los que los usuarios están expuestos en la red y a los que los miembros más jóvenes son especialmente vulnerables por su falta de experiencia y consumo acrítico.

Por ello, el presente trabajo, retomando los principios constructivistas y el enfoque comunicativo para la creación de textos, se propone utilizar las redes sociodigitales como una herramienta comunicativa didáctica. A partir del uso de dispositivos electrónicos (teléfono inteligente, computadora, tableta) el alumnado podrá producir textos de diversa índole, adecuados a diversas situaciones comunicativas y tomando en cuenta las propiedades textuales y dirigidos a la producción de sentido con propósitos diversos sin perder de vista el surgimiento de nuevos géneros textuales.

En resumen, el uso de redes sociodigitales como herramienta comunicativa didáctica tiene como fundamento pedagógico su pertinencia para realizar trabajo colaborativo, ser un ambiente digital significativo para el alumnado, su flexibilidad para producciones textuales diversas, los conocimientos previos que el alumnado tiene sobre ellas, así como la autonomía

que le concede para ir desarrollando una alfabetización digital y generando sus propios conocimientos.

En el capítulo siguiente se desarrollarán más a fondo las características de estas plataformas que permiten realizar producciones textuales diversas y acordes con el enfoque constructivista y comunicativo.

Capítulo 2

En el presente capítulo se explican y describen las herramientas que presentan las plataformas sociodigitales para ser utilizadas como recursos didácticos. La descripción de sus características permitirá esbozar los alcances y limitaciones de dichas herramientas, a fin de que puedan ser incorporadas adecuadamente a las estrategias didácticas enfocadas en la producción textual. Para dicho fin se presenta una breve definición de lo que son las redes sociodigitales, a fin de entender su importancia y cómo se insertan en el panorama educativo. Posteriormente, se describen las principales características, útiles para producir diversos textos, que poseen dichas plataformas. Por último, se describen sus herramientas y elementos específicos, así como el sustento pedagógico para su uso en el aula.

2. Las redes sociodigitales como recursos didácticos bajo el enfoque constructivista y comunicativo

En el capítulo anterior se abordó el enfoque constructivista y el comunicativo como base para las distintas actividades que se llevarán a cabo dentro de la estrategia pedagógica propuesta. Por ello, resulta pertinente en este punto vincular los postulados de los enfoques revisados con su puesta en práctica en un contexto específico a fin de que ello evidencie de qué forma las herramientas digitales serán útiles para incentivar y mejorar la producción de textos por parte del alumnado.

La posibilidad de creación de ambientes de aprendizaje, la capacidad de trabajo colaborativo, las diversas herramientas multimedia que presentan, la facilidad de uso, la proximidad con el alumnado y la posibilidad de propiciar aprendizajes significativos y situados, son algunas de las características que permiten considerar las redes sociodigitales como recursos didácticos adecuados para la práctica docente.

Múltiples autores y estudios (García Sans ,2008; Cuatle, 2011; Sandoval-Almazán, Romero-Romero, y Heredia Rodríguez, 2013; De la Hoz y Diofanor, 2015; Chávez Márquez y Gutiérrez Diez ,2015; González y Muñoz,2016; González Martínez, Lleixà Fortuño y Espuny Vidal, 2018) han confirmado el interés del alumnado por integrar estas herramientas a su vida escolar.

Así mismo, otros estudios han apuntado la inexorabilidad de incluir herramientas digitales a las prácticas escolares actuales (Haro, 2009; Gómez y Redondo, 2011; Muñoz Prieto, Fragueiro Barreiro y Ayuso Manso, 2013; Pérez Alcalá, Ortiz Ortiz, y Flores Briseño, 2015), lo que supondría concebir su inclusión no como una tendencia o una moda, sino como una necesidad de la educación en aras de adaptarse a las exigencias de una sociedad hipercomunicada.

El principal argumento a favor de la inclusión e integración de redes sociodigitales como herramientas didácticas es el cambio innegable en la forma de aprender del alumnado, a raíz de su vivencia diaria con los *gadgets* (teléfono inteligente, computadora, tableta electrónica,) y la cultura audiovisual.

Por ello, partiendo del marco teórico y contextual presentado en el primer capítulo, resulta relevante describir los elementos específicos de las plataformas en línea, a fin de articular las características de dicha red con las prácticas educativas de enfoque constructivista y comunicativo, y en especial con las prácticas textuales que el alumnado realizará.

Esta descripción evidenciará tanto sus alcances y límites en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa se refiere, lo que supondrá la base para construir estrategias didácticas fundamentadas.

2.1 Breve definición e historia de las redes sociodigitales

Boyd y Ellison (2007) definen las redes sociales como un servicio informático que permite a los usuarios registrados, ubicados comúnmente en diferentes espacios, construir un perfil público o semipúblico. Sus herramientas son utilizadas para intercambiar información de diversa índole con otros usuarios.

Para Cobo y Romaní (2007), las redes sociales describen “todas aquellas herramientas diseñadas para la creación de espacios que promuevan o faciliten la conformación de comunidades e instancias de intercambio social” (p.13).

Se trata, por lo tanto, de una estructura relacional, entre personas cuya interacción se establece a través de Internet. Aguado Cruz (2017) sugiere el término redes sociodigitales, adoptado en el presente trabajo, para referirse a estas plataformas y diferenciarlas de las redes sociales tradicionales. Esta distinción, además, destaca la presencia en entornos digitales como una característica principal.

Aunque algunas de estas plataformas son de uso genérico y otras están especializadas, el elemento integrador y esencial de todas ellas son los usuarios, quienes contribuyen con la creación de contenidos de todo tipo para la movilización y el intercambio de información.

La primera red social en Internet apareció en 1997. Randy Conrads fue el verdadero pionero del servicio, gracias a la creación del sitio web *Classmates*. Esta plataforma consistía en una red social que brindaba la posibilidad de que las personas de todo el mundo pudieran recuperar o mantener contacto con sus amigos (Muñoz Prieto, Fragueiro Barreiro, y Ayuso Manso, 2013).

En 2003 aparecieron *Tribe.net*, *LinkedIn* y *Friendster*, redes sociales pioneras del *boom* que posteriormente representarían las plataformas de intercambio.

El objetivo de estas [plataformas] era trasladar a la red una teoría sociológica conocida como 'los seis grados de separación', a partir de la cual era posible llegar a contactar con cualquier persona del mundo como máximo a través de otras cinco personas (Molina Pardo, 2018; p. 14).

En ese mismo año, la red social estadounidense *MySpace* (julio 2003), relacionada con la construcción de un espacio virtual para la interacción entre amigos, abrió la puerta a un intercambio de información basado en mensajes instantáneos, chats, personalización de páginas, blogs, distribución de videos, fotos y música.

En el año 2009, se produjo una explosión de las redes sociales en cuanto a número de usuarios. Este *boom* se debió, entre otras cosas, al desarrollo de tecnología móvil (teléfonos inteligentes) y la expansión de la banda ancha, gracias a la cual fue posible desprenderse de la computadora de escritorio como único medio para acceder a Internet (García Gómez; Martínez Rodríguez y Bautista, 2015).

Las relaciones personales y profesionales que tienen lugar en estas redes las convierten en lugares privilegiados para, por ejemplo, el aprendizaje informal y para la extensión del aula más allá de sus espacios y tiempos escolares. Puesto que el alumnado las ha poblado y las utiliza de manera natural; es necesario entender estas dinámicas e integrar estos espacios dentro de entornos formales (Oliva Marañón, 2012).

2.2 Características generales, específicas y su uso didáctico

Islas Torres (2011), retomando a Meso (2010), señala que uno de los ámbitos donde es posible desarrollar el potencial de las redes sociales, es la educación. Estas plataformas poseen herramientas que permiten generar espacios colaborativos y de intercambio de información; además, ofrecen una gran cantidad de recursos para realizar diversas actividades. Brindan la posibilidad de “dar vida a redes pluridisciplinarias en las que los estudiantes colaboren entre sí y con los docentes, debido a la inexistencia de barreras espaciotemporales que ofrece el trabajo en línea” (Abuín Vences, N. 2009, p.202). ejemplo de ello son los blogs, videos de *YouTube*, tutoriales en *Tiktok* o grupos de *Facebook*.

Belmonte y Tusa (2010) amplían esta idea al señalar que las redes sociales, como herramientas de alfabetización digital, fortalecen aptitudes, habilidades y competencias en el alumnado, al contar con elementos que les permiten controlar su propio proceso de aprendizaje y establecer andamiajes que les ayudan a hacer frente a nuevas situaciones de una manera significativa.

Puesto que el aprendizaje no puede entenderse únicamente como un desarrollo intelectual del alumnado, sino como un desarrollo integral de la persona; es necesario que las esferas cognitivas, emocional y social estén presentes en su proceso de construcción.

El uso de las redes sociales con fines educativos posibilita trabajar paralelamente todas estas esferas. La vertiente cognitiva se trabaja a partir de la búsqueda, presentación y construcción de información (Coll, 2004), con todos los procesos cognitivos (síntesis, reflexión, análisis, evaluación, selección) que ello conlleva.

La esfera social se explicita en la interacción entre los individuos, puesto que una red social no es la suma de usuarios individuales o aislados, sino el resultado de la interconexión de

todos ellos. El trabajo colaborativo, el diálogo entre el profesorado y el alumnado, así como entre pares en torno a los aprendizajes, la apertura hacia otros grupos, y la socialización, crítica y comentarios de publicaciones, son aspectos de la esfera social que las plataformas digitales explotan y amplifican.

Al ser las redes sociales plataformas de exposición personal, donde el alumnado construye y comparte su personalidad, la esfera emocional también es inherente; aunado al hecho de que la interacción entre pares y con el profesorado también establece relaciones afectivas emocionales.

Castañeda y Gutiérrez (2010) señalan tres perspectivas complementarias entre sí para entender la relación de las redes sociales con la educación:

1. Aprender con las redes sociales. Los espacios de interacción y comunicación que se generan entre los usuarios de las redes, la mayoría jóvenes, establecen nuevas áreas y ambientes de aprendizaje, diferentes a los tradicionales, que aportan nuevas herramientas para aprender.
2. Aprender a través de las redes sociales. Los procesos de aprendizaje informales que se dan en las plataformas en línea toman gran relevancia ya que implican aprendizaje autónomo e independiente por parte de los usuarios.
3. Aprender a vivir en un mundo de redes sociales. La alfabetización digital implica, entre otras cosas, tomar conciencia de los beneficios y peligros de las diferentes plataformas e Internet en general. Es necesario, al emplearse en el aula estas herramientas, orientar a los estudiantes a un uso adecuado, consciente y didáctico.

Aunque se ha establecido a grandes rasgos las características que hacen de las redes sociodigitales una herramienta útil para el proceso de enseñanza aprendizaje, a continuación, se ahonda en algunos de sus elementos que sustentan su uso didáctico.

2.2.1 Interactividad

Esta potencialidad del Internet permite que los enunciadores—antes llamados audiencia y ahora considerados usuarios— abandonen la pasividad de quien solo recibe información y adopten el papel de enunciatario. Esta posibilidad se ve potenciada gracias a la inmediatez, pues el usuario puede intercambiar en tiempo real información de cualquier tipo con otro usuario, con un grupo de usuarios, con un medio o con varios (Cebrián Herreros, 2008).

Mariano Cebrián deja claro esto al afirmar que “además de productores los usuarios se convierten en difusores. Transmiten a todos cuantos quieran seguirles sus producciones. Aparece una apertura a la respuesta, al intercambio y a la discusión” (p. 349).

La palabra prosumidor —en inglés, *prosumer*— es un término acuñado por Alvin Toffler (1980) en su libro *La tercera ola*. Se trata de un acrónimo que procede de la fusión de dos palabras: “*producer*” (productor) y “*consumer*” (consumidor). Implica, por lo tanto, la transformación de los consumidores pasivos en usuarios activos de las redes que crean, producen e interactúan con el contenido en línea.

Esta característica de las redes sociodigitales permite un mayor protagonismo del estudiante, lo que deriva en la mejora de su motivación y autoestima (Coll, 2004). Además, en el tejido de relaciones e interacciones se amplían los canales de comunicación para la comprensión y construcción de contenidos, así como para la realización de coevaluaciones.

Hernández Requena (2008) añade que además de intercambio de información en diversas formas (mensajes, posteos, etiquetas), el alumnado decide la secuencia de la información por seguir, establece el ritmo, cantidad y profundización de la información que desea, y elige el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información.

2.2.2 Hipertextualidad

Sergio Calvo (2001) señala que cuando los usuarios se conectan a Internet y navegan en las diversas páginas, no lo hacen de forma lineal, sino que se desplazan en función de sus necesidades, pero también del grado de interés que le despiertan los diferentes estímulos que encuentra durante su navegación rizomática.

A esta ruptura de la linealidad en el acceso a la información se le conoce como “hipertextualidad”. Concha Edo (2002) define la hipertextualidad como aquella que no presenta rasgos secuenciales: “no responde a las claves tradicionales de la lectura, si no que se apoya en la capacidad de la mente humana para relacionar ideas, hechos, y datos diferentes” (p. 20).

Este sistema interactivo facilita el ordenamiento, exploración y profundización de la información gracias a los *links* (el punto de acceso a la nueva información mediante un golpe de cursor).

Guerrero, J. (2014) considera que el hipertexto vuelve más complejo el aprendizaje, ya que la gran cantidad de información relacionada entre sí y representada de manera distinta, plantea un panorama más amplio. Los hipertextos pueden estar compuestos de textos, imágenes, videos, mapas conceptuales, sonidos, gráficos, fotografías, entre otros (lo que da origen al concepto de hipermedia) que permiten al alumnado toda clase de ventanas al conocimiento, el desarrollo de la creatividad y la autonomía para trazar su propia línea de aprendizaje.

Es decir, la hipermedialidad (Scolari, 2008) presente en las redes sociodigitales permite al alumnado explorar los conocimientos de manera no lineal, interactiva, de modo que cada usuario pueda elegir libremente entre diferentes caminos de navegación, según las necesidades, los objetivos y formas de aprender (Coll, 2004). Este rasgo le otorga autonomía en el aprendizaje, la activación de procesos cognitivos para la elección de sus caminos en la navegación, así como la posibilidad de desarrollar habilidades de selección para discernir entre la avalancha de información ofrecida.

2.2.3 Multimedialidad

Javier Guallar (2010) define este rasgo de las redes sociales como “la utilización conjunta de las formas básicas de información, es decir, texto, sonido imagen fija y animada, en un mismo entorno y de manera yuxtapuesta o integrada” (p. 42).

Coll (2004) añade a esta definición que las redes sociales permiten no sólo combinar e integrar diferentes sistemas simbólicos (lengua oral, lengua escrita, imágenes fijas y en movimiento, lenguaje matemático, sonido, sistemas gráficos) en la representación y transmisión de la información, sino también transitar con facilidad entre uno y otro.

El uso de diversos sistemas simbólicos permite atender a las diversas formas de adquirir información, incentivar la motivación, despertar la curiosidad, la creatividad, y pone a su favor la cultura audiovisual en la que los jóvenes se encuentran inmersos actualmente, tomando en cuenta sus conocimientos previos, desarrollados en el uso constante del internet, para encaminarlos a un uso didáctico.

La multimedialidad presente en las redes sociodigitales permite al alumnado tener a su alcance una gran cantidad de elementos que le permitan buscar, construir y presentar

información en múltiples lenguajes, mismos que le permitirán adquirir un aprendizaje más significativo, cercano a sus gustos e intereses.

2.2.4 Conexión sincrónica y asincrónica

Koné (2018) concibe los mecanismos sincrónicos como aquellos que exigen que los dos polos de la comunicación, enunciador y enunciatario se encuentren realizando la acción al mismo tiempo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se refiere a la oportunidad de interactuar en el momento (o “en vivo”), que tienen tanto el profesorado como el alumnado, lo que permite evaluar y comentar en el momento y con mayor cercanía afectiva. Técnicamente, el aprendizaje sincrónico también incluye conferencias, debates, clases en aulas físicas o actividades grupales.

El mecanismo asincrónico es aquel donde los usuarios no coinciden en el mismo tiempo; no obstante, pueden comunicarse a su ritmo. Se puede dar a partir de textos escritos, orales e icónicos-verbales. En el aprendizaje asincrónico se da a partir de recursos educativos previamente seleccionados y proporcionados por el profesorado, es decir, el alumnado tiene al alcance el mismo contenido, pero cada quien lo aprende a su ritmo. Tiene la cualidad de ser autodirigido ya que cada uno decide en qué momento y cómo acceder a los recursos.

Este rasgo de las redes sociales facilita la diversificación, en cantidad y calidad, de las ayudas que los agentes educativos ofrecen a los aprendices. Permite, además, nuevas posibilidades al trabajo grupal y colaborativo.

2.3. Recursos y su uso didáctico

Los rasgos característicos de las redes sociales antes mencionadas se hacen presentes en redes populares como Facebook e Instagram a partir de diversos recursos. Aunque estas redes difieren en algunos aspectos, presentan herramientas similares idóneas para la estrategia sugerida en el capítulo tres.

A continuación, se describen los recursos más importantes con sugerencias de uso pedagógico.

2.3.1.1 Compartir contenido

La posibilidad de compartir contenido es una de las mayores ventajas del uso de las redes sociodigitales con fines pedagógicos. La posibilidad de socialización de contenido multimedia permite la creación de redes de conocimiento y aprendizaje, propician un ambiente de participación, estimula la creatividad del alumnado, así como emociones y actitudes respecto a sus propias producciones y las de sus pares.

Dada la gran cantidad y diversidad de contenido que puede compartirse se destacarán aquellos que resultan más relevantes.

2.3.1.1.2 Hipermedios

Dentro del contenido que puede compartirse en un muro, página, por mensaje o en grupos específicos, están los hipermedios: enlaces hacia otras páginas que tienen como característica una mezcla de lenguajes.

El uso de estos enlaces es un potencializador de contenido, ya que con un golpe de cursor crea conexiones hacia otros sitios en línea, lo que supone un eje de encuentro entre múltiples plataformas.

Estos enlaces (también conocidos como hipervínculos) permiten al lector definir el camino y formas de sus lecturas, investigaciones, exploraciones, de acuerdo a sus intereses y las posibilidades presentes en las páginas. (Aguilar Tamayo & Cuenca Almazán, 2003).

El enlace de distintas páginas y plataformas a través de hipervínculos permite al alumnado tener una amplia gama de posibilidades en cuanto a contenido, fuentes de información; así como variedad en las formas de aprendizajes en concordancia con los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Cabe mencionar lo que autores como Cabero (1996) y Burbules y Callister (2008) advierten en cuanto el doble filo de utilizar hipermedios, puesto que la apertura de un mar de información tiene como peligro divagar en él, perder el sentido de las lecturas, la fragmentación de la información, así como su descontextualización. Se corre el riesgo de lo que autores han llamado infoxicación, es decir una saturación de información que puede generar falta de concentración, estrés e incluso ansiedad (UNADE, 2020).

Por ello, es necesaria la guía docente que oriente las lecturas hipermediales, a fin de que el alumnado, con la práctica y exploración guiada, se convierta en un hiperlector; es decir:

en lectores capaces de intervenir activamente en el sistema, en función de sus propias búsquedas y lecturas; de comprender críticamente la organización hipertextual que se les presenta y el criterio que la subyace; de realizar el ideal de aprendizaje constructivista al crear patrones de asociación novedosos entre elementos, de redefinir, así, la manera de comprenderlos” (Álvarez González y López Ledesma, 2015, p.4)

A través de esta herramienta, el alumnado tendrá acceso a textos en PDF, repositorios de lectura, vídeos en canales de *Youtube* para consulta de material visual, tableros de *Padlet* para la escritura de nociones y reflexiones, así como publicaciones de Facebook con material de lectura (hilos, publicidad, entre otros).

2.3.1.1.3 Textos multimedia

La cultura audiovisual, predominante en la actualidad, exige que el profesorado integre en sus estrategias de aprendizaje elementos audiovisuales acordes con las formas renovadas de aprendizaje del alumnado.

Si bien, no se trata de dejar de lado la producción textual verbal escrita, sí se sugiere combinar lenguajes para lograr contenidos más diversos que conlleven a un aprendizaje integral en el área de talleres de lenguaje.

Ferrés I. Prat (2008, citado por Piscitelli *et al.*, 2010) afirma que la cultura de la letra impresa ha potenciado la capacidad del pensamiento lógico, analítico, lineal y secuencial; en contraste con la exposición constante a contenidos audiovisuales, que ha conducido a desarrollar preponderantemente procesos de tipo visual, asociativo, intuitivo y sintético. Resulta importante, por lo tanto, la integración de ambos lenguajes para lograr un proceso más completo.

2.3.1.1.3 Videos

Un vídeo es “un sistema de grabación y reproducción de imágenes, que pueden estar acompañadas de sonidos, y que se realiza a través de distintos formatos” (Pérez Porto, Gardey, 2013, en línea).

Cabero (2007) señala que el video puede utilizarse en el aula de diferentes formas. Normalmente es utilizado por las y los docentes para transmitir información, presentar contenidos de forma más atractiva, a fin de atraer y capturar la atención del alumnado, perfeccionar y ahondar en contenidos, ejemplificar conceptos, procedimientos o actitudes, tutoriales, conferencias, mesas redondas, clases magistrales grabadas, entre otros.

No obstante, resulta necesario que el alumnado, como sujeto activo de su proceso de aprendizaje, asuma el papel de productor, creador y difusor de audiovisuales. Como instrumento de conocimiento, resulta idóneo para poner en práctica saberes previos adquiridos formal e informalmente, analizar diversos aspectos de la realidad y expresar ideas a partir de herramientas conocidas.

Las producciones realizadas por los profesores y los alumnos poseen varias ventajas, entre las que destacan: la realización del trabajo desde una perspectiva colaborativa (trabajo en equipos, evaluación entre pares, tutoriales de y para compañeros), el aprendizaje de y con la tecnología (utilizar *software* de edición, manejo de celulares y cámaras de manera más profesional, iniciación a teorías de imagen, color y cinematográficas), el desarrollo de destrezas escritas (guion, *storyboard*, borradores), y la mejora del ambiente en clase (la emoción y reflexión como forma de aprendizaje y punto de convivencia).

Cabe señalar que el valor educativo de su utilización no radica en las calidades de los productos que se realicen, sino en los procesos que se sigan para elaborarlos (tanto cognitivos, como de operación, incluso emocionales y actitudinales)

2.3.1.1.4 Imágenes

Madej (2012, citando a Jagodzińska,1991) define las imágenes como “códigos que percibimos y a través de los cuales nos comunicamos” (p. 122).

A grandes rasgos, las imágenes son representaciones visuales creadas a partir de elementos que en conjunción transmiten algún mensaje. Para codificarlo y decodificarlo los enunciadores y enunciatarios requieren un mínimo de información contextual y cultural, así como ciertas habilidades de lectura visual.

Cruder (2017) retoma a Jacques Aumont (1992) para enumerar las tres funciones que la imagen ha cumplido históricamente: estética, epistémica y simbólica. La autora explica, además, que dichas funciones están presentes en la imagen en distinto grado y en un orden jerárquico, por lo que es posible percibir el predominio de una función por sobre las otras.

Al traspasar dichas funciones al ámbito educativo, Cruder (2017) señala cuatro formas de abordar la imagen en el aula:

- Modo decorativo. Se utilizan imágenes caracterizadas por su capacidad de producir placer (ilustraciones, dibujos figurativos); es decir, aquellas que se muestran sin directa vinculación con el tema que se expone. Este modo, tendría, por lo tanto, la función estética.
- Modo ejemplificador. Aquellas imágenes que aportan información que permiten conocer aspectos no tan evidentes, difíciles o imposibles de ser percibidos sin instrumental adecuado. La función epistémica sería la que se cumpliría en este modo.
- Modo productivo/indicativo. Se utilizan imágenes que permiten la resolución de situaciones problemáticas o a la realización de alguna acción solicitada al alumnado.

Tanto las funciones como los modos de empleo no son puros, por lo que pueden aparecer juntos, pese a que exista uno con mayor preponderancia.

Leer y generar imágenes requiere de una atención permanente, desde lo conceptual, en la percepción y en la elaboración; así como en la lectura y comprensión. Es decir, el uso de imágenes implica procesos cognitivos (observación, selección, análisis) los cuales deben ser estimulados y guiados en el aula para garantizar una alfabetización visual, que vaya más allá de la mera visualización, e involucre al alumnado tanto en su apreciación crítica como en su producción (Llorente Cámara,2000).

De entre los diferentes y múltiples tipos de representaciones visuales factibles para utilizarse en el proceso de aprendizaje, existen dos que por su actualidad, relevancia y viralidad, son pieza clave para construir, evaluar y compartir aprendizajes y desarrollar la alfabetización visual: las infografías y los memes.

2.3.1.1.5 Infografías

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, Reinhardt (2010) plantea una categoría de infografía didáctica, que conceptualiza como “un conjunto de estructuras enunciativas de característica textual e iconográfica que expresan un contenido referente a un acontecimiento particular transformándolo en un saber público” (p.135).

Se trata, por lo tanto, de un recurso educativo icónico-verbal que puede ser desarrollado tanto por el profesorado como por el alumnado. Entre los beneficios de añadir dicho elemento a las estrategias didácticas están: facilitar la comprensión de la información, ser un elemento atractivo para el aprendizaje, así como promover aprendizajes significativos al permitir al alumnado relacionar las imágenes y texto con sus conocimientos previos.

Entre los beneficios de la realización de infografías por parte del alumnado están el desarrollo de procesos cognitivos (selección de temas, síntesis de información, estructuración de texto, relacionar texto con imágenes), aprendizajes procesuales (producir una infografía,

hacer uso de sus conocimientos sobre la imagen), y actitudinales (trabajo en equipo, creatividad,) que inevitablemente tienen lugar (Mata Santel, 2020).

2.3.1.1.6 Memes

Arango (2015) define los memes, de acuerdo con las teorías de difusión cultural, como “una unidad de información cultural que se transmite de un individuo a otro o de una generación a otra” (p. 122).

Un meme es una unidad básica de información digital que representa una forma masiva de propagación cultural. Debido a su comportamiento similar al de un virus, se le conoce como un fenómeno viral en Internet. (Pérez Salazar, Aguilar Edwards y Guillermo Archilla, 2014).

Arango (2015) señala, además, que la digitalización de la información y la interactividad facilitan la construcción y difusión de estos recursos visuales: “son contenidos que se irradian y resignifican constantemente, y cuyo proceso creador moviliza habilidades, conocimientos y actitudes específicas” (p. 118).

La lectura de un meme demanda tanto del enunciador como del enunciatario un “proceso cognitivo que enlaza sentido de humor y/o oportunidad con el conocimiento previo sobre un determinado tema y su contexto” (Rodríguez, 2018, en línea). Los memes son útiles como estrategia educativa en el aula dado que para que el alumnado los elabore son necesarias habilidades cognitivas de síntesis, relación de información (intertextualidad e hipertextualidad), sentido del humor, dominio de un tema; además de habilidades digitales para su creación (edición, yuxtaposición) y distribución; así como actitudinales y emocionales, mismos que devienen de la certeza de que, por la naturaleza viral de los memes, serán leídos por otros usuarios (Arango, 2015, p.123-129).

La construcción de significados es pieza clave en la elaboración de memes, puesto que es indispensable la conjugación de conocimientos previos, ajenos o propios al ámbito académico, y los saberes dados por el contexto. Riascos y Sosa (2017) añaden que “el meme no solamente es un proceso colaborativo y participativo para los internautas que modifican los mensajes en la red, también, causa resignificaciones en la cotidianeidad de los sujetos y refuerza la comunicación y la interacción” (p. 49).

Diana Rodríguez (2018, en línea) sugiere su utilización para motivar e introducir un contenido nuevo, reforzar habilidades y conocimientos, como la ortografía, por ejemplo, evaluar un aprendizaje, promover la interacción entre los miembros de un grupo, o comunicar con humor sobre un tema sensible que requiera cierta delicadeza.

2.3.1.2 Grupos colaborativos

El trabajo colaborativo es una de las premisas del enfoque constructivista, propuesto en el capítulo anterior, necesario para fomentar un aprendizaje integral.

Plataformas como Facebook permiten crear espacios de interacción y participación con el alumnado más allá del aula.

El profesorado puede crear grupos de trabajo o de discusión (relacionados con una asignatura o actividad concreta) con el estudiantado con el fin de compartir archivos, comenzar debates, ofrecer recursos de una materia específica e incentivar para que sean comentados, se comparta y aporte información sobre determinados trabajos. En el caso específico de la estrategia didáctica presentada, los grupos serán de gran ayuda para socializar los productos textuales realizados, evaluarlos y retroalimentarlos a partir de comentarios para su mejora.

Un factor favorable de este elemento es el de ser conocidos por el alumnado y ser de fácil acceso con dispositivos móviles, en cualquier momento y lugar (Mora Pavón ,2017) sin gastar datos en ciertas circunstancias.

Aunado a ello, los grupos están dotados de herramientas como la programación de eventos (a partir de los cuales es posible hacer planeaciones de actividades), un espacio de archivos para acopiar información y referencias de la asignatura; de igual forma posee un espacio para recopilar material multimedia, crear álbumes, colocar vídeos. Permite, además, organizar la información a partir de un apartado de temas, donde las etiquetas son de gran ayuda para el registro de la ciberografía.

La continuidad de esta información permite al estudiantado gestionar su aprendizaje al brindar la posibilidad de consultar los documentos, videos o imágenes cuando así lo decida, hacer preguntas al respecto que puedan ser contestadas tanto por el profesorado como por sus pares, así como encontrar modelos y ejemplos de sus actividades para una mejor ejecución de ellas.

2.3.1.3 Comentarios y reacciones

Una de las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje es la evaluación, ya sea diagnóstica, formativa o sumativa, esta se encuentra presente durante todo el proceso, por lo que encontrar formas novedosas para que el alumnado se involucre en ella será un paso más hacia un aprendizaje integral.

Alvarez, Espasa, y Guasch, (2012) señalan que el *feedback* formativo es esencial en la dinámica educativa. Ramaprasad (1983 citado en Roos, 2004) por su parte, añade que realimentar es acortar las distancias entre la situación actual en la que se encuentra el

estudiante y la situación ideal a la que debe llegar. Por lo que el aprendizaje se enfoca hacia la zona de desarrollo próximo de la persona.

Las posibilidades de comentar y reaccionar a las publicaciones hechas en muros, páginas o grupos permiten abrir espacios para la evaluación. Los comentarios son de gran ayuda para hacer observaciones de manera sintética y asincrónica de los trabajos realizados por el alumnado.

Estas observaciones pueden realizarlas tanto docentes como estudiantes, sin que se requiera esperar demasiado tiempo para tener una evaluación formativa o una co-evaluación.

Por otro lado, las reacciones en Facebook fomentan la actividad especialmente desde dispositivos móviles, permiten una evaluación más lúdica (haciendo sencillas rúbricas donde con un *click* se pueda evaluar) y con inclinación hacia el factor emocional del cual, no obstante, pueden obtenerse importantes aportaciones para la mejora del aprendizaje.

Por último, tanto los comentarios o reacciones permiten la interacción entre el profesor, estudiantes y con agentes externos que ayuden a la evaluación. Permiten, además, conocer el nivel de involucramiento que ellos y ellas tiene con el trabajo en clase, a fin de detectar y proponer soluciones cuando sea necesario.

2.3.1.4 Personalización de páginas

La construcción de aprendizajes en colectivo requiere de espacios para la creación, pero también para la difusión y evaluación constante de los productos logrados.

Partiendo del enfoque comunicativo, del que se fundamenta la producción textual sugerida en el presente trabajo, resulta necesario tener espacios de difusión y socialización

donde el alumnado construya un enunciario acorde a los propósitos comunicativos particulares.

Las páginas de Facebook o perfiles de Instagram son escaparates donde el alumnado puede presentar proyectos o trabajos en grupo, publicar noticias, fotos, videos, comentarios, concursos, infografías. Se trata, por lo tanto, de espacios que pueden ser vistos como el contexto vigente en el cual se insertarán las producciones textuales.

La página misma, además, puede fungir como proyecto donde se haga divulgación, una especie de revista literaria, o portal de noticias relacionado con el mundo de la lengua y la literatura.

Esta herramienta será de gran ayuda para motivar la producción textual en tanto los lectores de los trabajos serán usuarios de la red que pueden emitir juicios sobre lo realizado. Ello incentivará un mayor cuidado en la producción, mayor participación del alumnado y un aprendizaje significativo.

Todas las herramientas señaladas, en mayor o menor medida, poseen los rasgos que permiten un aprendizaje diversificado e integral, puesto que promueven la interacción entre el alumnado, la posibilidad de múltiples fuentes de información, el uso de diversos lenguajes y códigos para producir textos con ella, así como el trabajo cooperativo y los diferentes tipos de evaluación.

En el capítulo siguiente se ejemplificará la puesta en práctica de estas herramientas en una estrategia didáctica. Por ahora, antes de concluir este apartado, es necesario señalar que, pese a las grandes ventajas que todas estas herramientas ofrecen, es importante no perder de vista que su efectividad en los procesos de creación textual depende de superar limitaciones de diversa índole: falta de conectividad, distractores en línea, perspectiva exclusivamente de

entretenimiento de las redes, mal uso de ellas y de la información, *ciberbullyng*, violación de la privacidad, infoxicación, multitareas, entre otras.

Todas estas barreras o limitantes deben ser tomadas en cuenta por el personal docente a fin de que antes, durante y después de su utilización, lleve a cabo medidas que permitan superarlas.

Capítulo 3

Díaz Barriga (2002) define las estrategias didácticas como aquellos “procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p. 234). Se trata, por lo tanto, de una serie de actividades encaminadas a lograr un objetivo de aprendizaje.

En la clasificación dada por la misma autora, se encuentran las estrategias de elaboración, las cuales consisten en “integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes” (p. 239). Es decir, son aquellas encaminadas al tratamiento y codificación de la información que se ha de aprender.

En ese sentido, la estrategia propuesta se inserta en dicha clasificación, toda vez que implica construir conocimientos nuevos a partir de los ya presentes.

Presentación

La presente estrategia tiene como finalidad que el alumnado realice una variación creativa a partir de la lectura y análisis de textos narrativos, y la inclusión de herramientas presentes en las redes sociodigitales (Facebook) para el ejercicio de la escritura de una forma más creativa, dinámica y acorde al contexto digital del alumnado.

Esta propuesta fue diseñada para aplicarse en la unidad dos del primer semestre del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental del CCH, la cual tiene como propósito final que el alumnado elabore “una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas, para el reconocimiento de los recursos narrativos” (CCH, 2016).

La propuesta busca que el alumnado reflexione a propósito de la complejidad de la escritura, la importancia de su planeación, así como su relación con lenguajes como el gráfico.

La realización de las variaciones creativas implica que el alumnado atraviese por un proceso recursivo de planeación textual, en donde se apoyará de otros textos como infografías, cuadros comparativos y borradores, para identificar elementos formales de la narratología, esquematizar los cambios del texto original y plantear su variación creativa para recibir consejos de mejora.

Por la vigencia y pertinencia de los contenidos y aprendizajes que presenta, la propuesta puede adaptarse a otros subsistemas escolares de educación media superior, tal y como se explica en el siguiente cuadro.

Subsistema	Asignatura	Unidad	Aprendizaje esperado
Colegio de Bachilleres	Lengua y Literatura I	Corte 1: Literatura del siglo XX y XXI	Produce textos con rasgos literarios mediante el empleo de las Tic
Conalep	Comunicación en los ámbitos escolar y profesional	Interpretación y análisis de cuentos y novelas	Produce una variación creativa con efecto distinto al de la obra literaria original y la publica en un blog o red sociodigital
Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB)	Literatura II	Bloque IV	Descubre los diferentes formatos de literatura actual, reconociendo las distintas maneras de expresión de sentimientos ante las

			problemáticas sociales, respetando la diversidad y mostrando apertura al cambio.
Escuela Nacional Preparatoria	Lengua española	Tercera Unidad El realismo español y la estructura de la oración pasiva	Descripción, narración y diálogo en la presentación de la realidad

Fuente. Creación propia

Se trata por lo tanto de una propuesta flexible y adaptable a distintos contextos y programas, ya que la capacidad de narrar, y sobre todo, de escribir, está presente en todos los programas de estudio como un aprendizaje necesario.

Estrategia Didáctica: “Tejiendo historias”: variaciones creativas en forma de hilos de Facebook

Una de las múltiples formas que los usuarios de las redes sociodigitales han encontrado para narrar anécdotas propias y ajenas ha sido la de los hilos. Estos consisten en una serie de publicaciones ligadas que narran un hecho, situación o anécdota, real o ficticia. Las publicaciones suelen ser breves escritos, normalmente acompañados por imágenes, mini videos o *gifs*, que construyen una secuencia narrativa. Los autores son cualquier usuario que decida publicar y compartir su relato, algunas veces con la intención de volverlo viral.

A decir de Castro Martínez y Díaz Morilla (2021), a diferencia de publicaciones sobre o de literatura, entendidas como la traslación a esta red de creaciones literarias tradicionales, los hilos “implican el uso de los recursos propios de la plataforma, como menciones, uso de etiquetas, limitación de espacio y la posibilidad de usar otro tipo de contenidos que superan la expresión meramente textual” (p.84).

Los autores señalan, además, que aunque el uso de estos hilos no está limitado a un terreno narrativo, puesto que la plataforma también se utiliza para explicar situaciones de política, economía, sociedad y de interés general, el narrativo es el principal uso que se le destina (Castro Martínez y Díaz Morilla, 2021).

El formato de estas narrativas permite su fácil publicación y viralización, la interacción de los usuarios a partir de comentarios, así como compartir experiencias propias. Como mencionan Castro Martínez y Díaz Morilla (2021) cada hilo posee características propias en tanto su autor “puede lograr su propia voz narrativa a través no sólo del uso del lenguaje, sino de los diferentes elementos audiovisuales de los que puede servirse para componer su discurso” (p.94).

Son, por lo tanto, una forma atractiva, dinámica y creativa de contar historias, en la cual destaca el elevado uso de referencias culturales que ayudan a conectar con la audiencia.

Por ello, el formato de hilos resulta pertinente para trabajar con el alumnado la Unidad II del Primer Semestre del TLRID, puesto que se traslada la práctica textual académica a un ambiente digital conocido por el alumnado, con elementos familiares (imágenes), y con la posibilidad de ser leídos por otros usuarios y recibir comentarios. Aunado a ello, le permite vincular sus conocimientos previos en las redes (uso de imágenes, memes, *gifs*), así como de los elementos narrativos en otros textos (libros, cuentos, películas, series); con los conocimientos que adquirirá a lo largo de la unidad (elementos de la narratología, propiedades del texto, entre otros).

El formato de hilo ha sido adaptado para presentarse en un álbum de fotos con un párrafo de la narración en cada descripción o pie de foto. Ello permite que en cada imagen se desarrolle una idea que en secuencialidad forma una narración completa y ordenada. La o las

imágenes de acompañamiento contribuirán a ampliar la información de cada secuencia narrativa, dotando de sentido y coherencia al relato.

En resumen, la conjunción de texto escrito e imágenes en forma secuencial permitirá construir un relato que el alumnado se encargará de dotar de coherencia y adecuación dependiendo de sus decisiones creativas en cuanto a los cambios en los cuentos originales. Por ejemplo, el sentido del relato que puede cambiar de trágico a cómico.

Justificación

Toda vez que la escritura adecuada de textos diversos se ha visto mermada, en gran medida por la irrupción de las redes sociodigitales (y su nuevo lenguaje), y que cada vez resulta más difícil captar la atención del estudiantado, motivarlo y hacerlo participe de las diversas actividades sugeridas para su aprendizaje, puesto que estas le resultan ajenas a sus intereses, gustos o formas de ver la vida, resulta necesario idear nuevas estrategias que tomen en cuenta el mundo digital actual en el que se encuentra inmerso.

A pesar de la resistencia a la inclusión de TIC, plataformas digitales, redes sociodigitales y *apps* por parte del sector más conservador del gremio docente; la pandemia evidenció la importancia no solo de conocer y manejar dispositivos digitales, sino de buscar estrategias que se adecuen dicho contexto de manera que se logren los objetivos de aprendizaje planteados.

Puesto que, en la *web*, especialmente en las redes sociodigitales, se llevan a cabo prácticas textuales diversas en donde los usuarios desarrollan sus habilidades comunicativas informalmente, resulta pertinente rescatar estos espacios para el estudio formal en el área del lenguaje y la literatura.

Por ello, la implementación de la estrategia permitirá que el alumnado entienda el proceso de la escritura como una actividad recursiva, creativa y retadora, vinculada con su contexto e intereses gracias a la estrecha relación de sus conocimientos previos y sus experiencias en las redes sociodigitales, los contenidos textuales y la cultura *pop*, con los conocimientos procedimentales de planeación, edición y publicación de una variación narrativa creativa.

La ubicación de la estrategia en un ambiente conocido (grupo en Facebook), la interacción con sus pares para la elaboración y evaluación de la variación creativa posibilitará un aprendizaje significativo, en donde el alumnado, además, tendrá la posibilidad de reflexionar sobre su papel como prosumidor de las redes sociodigitales. Esta reflexión le permitirá distinguir el contenido presente en las redes como producciones que pueden ser planeadas o editadas, por lo que deben ser consumidas responsablemente.

Cabe añadir que el uso de redes sociodigitales con fines didácticos tiene una fuerte carga emocional y actitudinal para el alumnado. La socialización de su trabajo, tal como sucede al publicar una foto o compartir un estado en el muro personal, conlleva una carga emocional y expectativas que incentivarán al poner mayor empeño en su realización. La creación de grupos, la posibilidad de interacción y reacción ante las publicaciones mediadas por el profesorado, posibilitan un ambiente de respeto y compañerismo que puede repercutir en la actitud del alumnado frente al aprendizaje.

La emoción estará presente en tanto el alumnado será consciente de que su trabajo no será únicamente leído por el o la docente, sino por sus compañeros, e incluso gente externa al aula. Con la guía del profesorado, aprenderá a tomar de buena forma los comentarios sobre su trabajo, entendiéndolos como oportunidades de mejora y aprendizaje.

Además, al estar en un espacio familiar (la red social), podrá sentir mayor confianza en sí mismo para afrontar los desafíos que cada ejercicio represente, en contraste con otros espacios más formales y menos dinámicos o conocidos como *Classroom*.

Objetivo principal

Realizar una variación creativa utilizando lenguaje escrito y gráfico, los conocimientos previos sobre las redes sociodigitales, así como los conocimientos adquiridos en el aula, para el ejercicio de la escritura a partir del reconocimiento de los recursos narrativos.

Objetivos secundarios

- Leer y analizar textos narrativos para reconocer los elementos formales de la narración.
- Utilizar diversos textos como infografías y cuadros comparativos para organizar y presentar información.
- Utilizar lenguaje escrito y gráfico de forma adecuada y creativa para la producción de un texto narrativo.
- Aplicar los conocimientos previos sobre las plataformas digitales con fines académicos de forma responsable y crítica.

Cabe señalar que la producción textual, tal como se señaló en el capítulo dos, implica un proceso continuo de investigación, planeación, edición y corrección, por lo que la variación creativa seguirá este proceso. Entender esta recursividad permitirá al alumnado reconocer que, aunque una publicación se difunde y viraliza en segundos, se requiere tiempo y creatividad para su configuración.

A continuación, se detalla la secuencia didáctica, basada en el programa del TLRIID I, para realizar la variación creativa. En la estrategia se especifica lo que cada elemento del acto educativo (profesorado y alumnado) realizará para lograr el aprendizaje esperado, así como la forma en que se realizarán las actividades, su propósito, recursos y herramientas necesarios.

DOCENTE	D. Aydeé Rodríguez Gutiérrez
ASIGNATURA	TLRIID I
SEMESTRE ESCOLAR	Primer semestre

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Unidad II. Cuento y novela. Variación creativa
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Al finalizar la unidad, el alumnado: elaborará una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas, para el reconocimiento de los recursos narrativos.
APRENDIZAJE(S)	<ol style="list-style-type: none"> 1.- El alumnado distingue las nociones de ficción y verosimilitud, por medio de la lectura de relatos, para la comprensión de mundos posibles del texto literario. 2. Identifica los elementos del relato literario, mediante la lectura y análisis de cuentos y novelas, para el incremento del disfrute del discurso literario. 3. Redacta una variación creativa de alguno de los cuentos o novelas leídos, mediante la modificación de algunos aspectos integrantes del texto, para la demostración de su comprensión y goce estéticos, con coherencia y adecuación, de acuerdo con el mundo ficticio. 4. Efectúa una lectura oral, mediante la utilización de los recursos de la expresión oral, para la socialización de la variación creativa.
TEMA(S)	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Ficción, verosimilitud, pacto de ficción 2.- Narrador, personajes, tiempo: secuencias básicas (situación inicial, ruptura del equilibrio, desarrollo, clímax y desenlace). Espacio: descripción; historia, discurso. 3.- Variaciones creativas de: Finales alternativos, tipos de narrador, secuencia trascendente, cambio de registro de lenguaje. Propiedades textuales: adecuación y coherencia. 4.-Recursos de la expresión oral: entonación, volumen, dicción, velocidad.

Tejiendo historias: variaciones creativas en forma de hilos de Facebook

Producción de una variación creativa en formato de hilo de Facebook utilizando texto escrito e imágenes, para la

comprensión y disfrute del texto narrativo.

IV.SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	26 horas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Aprendizaje 1: 6 horas</p> <p>Previo a esta sesión, el alumnado leerá el cuento <i>Dimensiones</i> de Alice Munro y una nota periodística titulada <i>Después de matar a sus tres hijos en Hidalgo, Alberto llamó a su padre para confesarle el crimen</i> del portal <i>Sin Embargo</i> (AP, 2021). Contestará, además, un breve formulario de Google para conocer sus gustos literarios y poder elegir algún material seleccionado individualmente más adelante.</p> <p>Actividad 1. Activación de conocimientos previos. El alumnado en plenaria participará en una lluvia de ideas sobre lo que entiende por ficción y verosimilitud. El docente y el alumnado recuperarán las ideas vertidas y las compilarán en un pizarrón, app (Padlet) o cuaderno.</p> <p>Actividad 2. Análisis de textos. En equipos, el alumnado comentará las similitudes y diferencias que encuentran en ambos textos leídos a partir de un cuestionario (anexo 1).</p> <p>Actividad 3. Construcción de conocimiento. En plenaria los equipos comparten sus análisis para ir construyendo un esbozo de lo que es la ficción y la verosimilitud a partir de las diferencias encontradas y la lluvia de ideas previa.</p> <p>Actividad 5. Reflexión conjunta. En equipos de 3 a 4 integrantes el alumnado debate sobre la temática que manejan ambos textos (violencia de género) y como la forma de ambos contribuye a entender el contenido y sentido del relato. Las reflexiones se compartirán en plenaria guiada por el docente para una mayor polémica.</p> <p>Actividad 4. Aprendizaje significativo. El docente presentará una diapositiva donde se aborden los puntos más relevantes del pacto ficcional. El alumnado contribuirá a la presentación con ejemplos que partan de sus experiencias lectoras como espectador de series y filmes, a fin de que establezca relaciones con sus saberes previos y comprenda cabalmente la presentación.</p> <p>Actividad 5. Práctica textual. A partir de cualquier texto (película, serie, cuento, canción, manga, comic, etc.), el alumnado realizará una breve nota periodística (cabeza, balazo, sumario, entrada, cuerpo, remate, paratextos y paralingüísticos) que dé cuenta de los elementos de ficción y verosimilitud (anexo 2).</p> <p>Actividad 6. Reflexiones conjuntas. El alumnado comparte su nota periodística en el grupo de Facebook. En plenaria se realiza una reflexión final guiada por el docente sobre las posibilidades que brinda la ficción, así como la importancia de la verosimilitud y el pacto ficcional para el disfrute literario frente a las pretensiones de objetividad subyacentes en la nota informativa.</p> <p>Aprendizaje 2: 8 horas</p>

Previo a la clase el alumnado leerá los cuentos:

Castellanos, R. (1960). Modesta Gómez. En R. Castellanos, *Ciudad Real* (pág. 224). México. Debolsillo.

<http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/42-015-rosario-castellanos?start=2>

Dávila, A. (2010). El entierro. En UNAM, Material de Lectura #81 (pág. 41). México: UNAM.

<http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/176-081-amparo-davila?start=4>

Novelas sugeridas:

Collins, S. (2009). *Los juegos del hambre*. EE.UU: RBA.

Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate*. México, Planeta.

Mastretta, Á. (1985). *Arráncame la vida*. México, Océano.

Actividad 1. Activación de conocimientos previos. El alumnado en plenaria realizará comentarios generales sobre las lecturas, cuál le gustó, por qué, sentimientos que le provocó.

Actividad 2. Construcción de conocimientos. El alumnado individualmente escribe en un comentario libre de no más de tres párrafos la impresión y el efecto de sentido producidos por los cuentos. En plenaria, comparten estos textos a fin de generar diálogo sobre los efectos generados, su origen a partir del texto; intercambiar perspectivas y diferentes interpretaciones y diversos sentidos posibles de hallarse en los cuentos.

Posteriormente, en plenaria, alumnado y profesorado, con base en un cuestionario (anexo 3) analizan cada elemento de la narrativa (narrador, personajes, secuencia narrativa, espacio, tiempo, orden de la historia). El alumno contribuye con ejemplos de otros textos leídos.

Actividad 3: Producción gráfico-textual. A partir de las definiciones establecidas y el análisis, el alumnado realiza una infografía donde deben aparecer los elementos formales de los cuentos leídos: secuencias, situación inicial, desarrollo y final, espacio, tiempo, historia, narrador, personajes). Hace hincapié en la disposición espacial, el uso de colores y la síntesis del texto escrito (anexo 4).

Actividad 4: Socialización de conocimientos. Los equipos exponen sus infografías ante el grupo. Se hacen comentarios, sugerencias y aclaraciones sobre los elementos. Todas las infografías son publicadas en la página de Facebook para su socialización, mayores comentarios y co-evaluación (anexo 5)

Aprendizaje 3: 10 horas

Actividad 1: Activación de conocimientos previos. El docente cuestiona al alumnado sobre las variaciones creativas, si saben lo que son y si las reconocen en películas, videojuegos o libros. Por ejemplo, Fanfics, Wattpads, videos de TikTok.

Actividad 2: Modelación de la actividad a realizar. La/el docente lee un cuento en voz alta (“¡Sea por Dios y Venga Más!” de Laura Esquivel) y posteriormente presenta un ejemplo

	<p>de variación creativa a partir de un hilo de <i>Facebook</i>. En plenaria, el alumnado debate sobre las variaciones y el cambio de sentido que estas generan en el ejemplo, así como algunas de las temáticas que se abordan.</p> <p>Actividad 3: Planeación de textos. El alumnado se reúne en equipos de 3-4 personas, seleccionan una de las lecturas sugeridas y comentan los cambios que harán para su variación creativa (final alternativo, tipo de narrador, cambio de orden o de registro de lenguaje) así como las posibles imágenes a utilizar.</p> <p>Actividad 4: Organización del texto. Los equipos realizan un cuadro comparativo donde expongan las características del cuento original y las que tendrá su variación creativa, argumentan su elección de variación.</p> <p>Actividad 5: Producción de textos. Realizan un borrador de su variación en forma de hilo de Facebook con texto escrito e imágenes.</p> <p>Actividad 6: Construcción de conocimiento. Dos equipos se juntan y exponen entre ellos sus hilos para hacerse comentarios y sugerencias que contribuyan a una mejor adecuación y coherencia.</p> <p>Actividad 7: Construcción de sentido y socialización. Los equipos corrigen los borradores de sus hilos; los publican en el grupo de Facebook (página literaria) de la asignatura y comparten con compañeros de otros salones, amigos, familiares, para recibir comentarios y la coevaluación de sus pares a partir de una rúbrica hecha por el docente con emoticones (anexo 6).</p> <p>Actividad 8. Reflexión. En plenaria, el alumnado comparte sus experiencias de lectura y redacción de sus variaciones creativas. Señala los elementos que mayor dificultad les presentaron y aquellas situaciones que les parecieron más interesantes y/o incongruentes con el pacto de ficción el efecto de sentido.</p> <p><u>Aprendizaje 4</u></p> <p>Actividad 1. Producción textual. De manera individual y extra-clase el alumnado hace una breve variación creativa de algún texto (película, cuento, libro, videojuego, serie) en formato de hilo de <i>Facebook</i>.</p> <p>En clase se realizará una tertulia literaria donde se mostrarán los trabajos realizados. El resto del grupo comentará la propuesta en un ambiente de respeto y tolerancia.</p> <p>Actividad 2. Socialización y evaluación de los trabajos. Los hilos se compartirán en la página literaria del grupo, donde el alumnado evaluará el trabajo de sus compañeros en forma de comentarios teniendo como base criterios de evaluación aplicados a partir de una rúbrica.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>Plenaria</p> <p>En equipos de entre 3-4 alumnos en designación libre.</p> <p>Individual</p>

MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Plataforma de videollamada: Zoom, Meet Facebook Cuentos en físico o digital facilitados por la docente Proyector Buscadores web
EVALUACIÓN	Coevaluación: El alumnado lee y evalúa a sus pares a partir de criterios de evaluación preestablecidos. Autoevaluación: El alumnado realiza una reflexión sobre sus participaciones en los diferentes momentos de las secuencias. También autoevalúa sus trabajos poniendo énfasis en sus procesos de corrección de borradores. Evaluación del profesor: - Toma en cuenta la participación - Observa sus interacciones en equipo - Portafolios de evidencias para evaluar las variaciones creativas y las infografías.

V. REFERENCIAS DE APOYO

FUENTES DE CONSULTA PARA ESTUDIANTES	Cuentos - Arredondo, I. (2019). La sunamita, Fondo de Cultura Económica. https://ciudadseva.com/texto/la-sunamita/ - Castellanos, R. (1960). Modesta Gómez. En R. Castellanos, <i>Ciudad Real</i> (pág. 224), Debolsillo. http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/42-015-rosario-castellanos?start=2 - Dávila, A. (2010). El entierro. En UNAM, <i>Material de Lectura #81</i> (pág. 41), UNAM. http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/176-081-amparo-davila?start=4 - Highsmith, P. (2006). La perfecta señorita. En P. Highsmith, <i>Pequeños cuentos misóginos</i> (pág. 149), Anagrama. https://ciudadseva.com/texto/la-perfecta-senorita/ - Esquivel, L. (1998). ¡Sea por Dios y venga más! En L. Esquivel, <i>Íntimas suculencias</i> , Sudamericana. http://literaturaalrincon.blogspot.com/2012/08/sea-por-dios-y-venga-mas-de-laura.html
---	---

	<p>-Serna, E. (2011). Eufemia. En UNAM, <i>Material de lectura #106 (pág. 43)</i>, UNAM. http://www.materialdelectura.unam.mx/index.php/cuento-contemporaneo/13-cuento-contemporaneo-cat/237-106-enrique-serna?start=2</p> <p>Nota periodística</p> <p>AP, (2021, 04 de enero). <i>Después de matar a sus tres hijos en Hidalgo, Alberto llamó a su padre para confesarle el crimen</i>. SinEmbargoMX. https://www.sinembargo.mx/04-01-2021/3918932</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Barajas, Benjamín. <i>Diccionario de términos literarios y afines</i>. Edėre, 2006. ✓ <i>Diccionario de términos clave de ele. Centro Virtual Cervantes</i>, 1997. Web, 27 de febrero de 2015. ✓ <i>Portal Académico del CCH. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM</i>, 2013. Web, 25 en. 2015. ✓ Platas Tasende, Ana María. <i>Diccionario de términos literarios</i>. 2000. ✓ Zavala, Lauro. <i>Cómo estudiar el cuento</i>. Trillas, 2009.
<p>BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lara, A. y Barajas, B. (2015). <i>Dibujar con las palabras. Didáctica de la escritura</i>. UNAM CCH Naucalpan ✓ Richardson, R. D. (2011). <i>Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson</i>. FCE. ✓ Ruiz Otero, S. y R. Max. (2008). <i>Manual para un taller de expresión escrita</i>. Universidad Iberoamericana. ✓ Samperio, G. (2007). <i>Después apareció una nave. Recetas para nuevos cuentistas</i>. Alfaguara. ✓ Zavala, L. (2009). <i>Cómo estudiar el cuento. Teoría, historia, análisis, enseñanza</i>. Trillas.
<p>COMENTARIO ADICIONALES</p>	<p>-La página literaria será un proyecto grupal semestral en el que se buscará hacer una galería/portafolio/antología de las diferentes producciones digitales icónico-verbales de los alumnos para su exposición y socialización (puede ser anónima o bajo seudónimos).</p> <p>-Antes de la utilización de redes sociodigitales como herramientas se tiene prevista una breve exposición sobre su uso correcto y responsable</p> <p>-Dado el tiempo estimado para la práctica educativa dentro de la maestría, únicamente se trabajará con el aprendizaje 3 en una versión resumida.</p>

Evaluación

Para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) las actividades evaluativas desde el constructivismo se encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde dentro del mismo.

Por ello, para la evaluación de las variaciones creativas se proponen los siguientes que, por sus características, proporcionarán la información necesaria para la adecuación y mejora del proceso, así como el logro de los objetivos planteados.

Portafolio

Se trata de un instrumento de evaluación que permite acompañar el proceso de aprendizaje por medio de la selección y organización de evidencias que muestran los aspectos más significativos del proceso (Pascual Vigil y Trejo Rojas, 2020). Permite evaluar distintos tipos de contenidos curriculares, uso y aplicación de conceptos, habilidades, destrezas, estrategias, actitudes y valores entre otros.

Puesto que la secuencia propone la realización de diversos productos textuales secuenciales de diversa complejidad, resulta pertinente proponer el portafolio de evidencias como instrumento de evaluación, ya que cada texto realizado, así como las actividades involucradas en su elaboración, darán luz sobre el estado del proceso, a fin de realizar los ajustes necesarios.

El portafolio permitirá visualizar los cambios surgidos del primer trabajo (reflexión inicial) al último (la variación creativa en forma de Hilo de Facebook terminada), a partir de los cuáles será posible comprobar no solo los aprendizajes logrados, si no las habilidades empleadas, así como los valores y actitudes presentes.

Se irá construyendo progresivamente, conforme a las actividades realizadas en el grupo de Facebook, a partir de la publicación y etiquetado de cada texto socializado digitalmente. Ello permitirá, por un lado, reconocer la importancia de cada actividad y su producto, así como su oportuna realimentación; y, por otro lado, facilitará hacer un registro en cada momento de la secuencia de los puntajes obtenidos, lo que simplificará emitir un veredicto al concluir la secuencia.

Puesto que se tratan de tres textos grupales y dos individuales, la información recabada permitirá contar con elementos suficientes para valorar a cada estudiante individualmente.

Lista de cotejo

Pascual Vigil y Trejo Rojas (2020) recomiendan el uso de un instrumento adicional que acompañe al portafolio (rúbrica o lista de cotejo,) ya que el uso de este permite definir cuáles son los aspectos que se desea valorar y el nivel de desempeño que se espera en cada uno.

Por ello, para establecer los criterios de evaluación del portafolio se ha optado por utilizar una lista de cotejo que dé cuenta, a grandes rasgos de los elementos presentes y sus características generales.

Se ha elegido una lista de cotejo y no una rúbrica porque al momento de presentar las evidencias en conjunto estas ya habrán pasado por un proceso de evaluación previo, por lo que sería innecesario reiterar ciertos criterios ya revisados. Únicamente se busca hacer un recuento de lo realizado al final del taller.

González Garibay y Sosa Ramírez (2020) definen la lista de cotejo como “un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para

valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje”.

Aunque estos instrumentos están pensados para brindar información de tipo cuantitativa, al establecer claramente los criterios, estos pueden brindar información cualitativa de forma muy general.

La lista de cotejo se ha propuesto para evaluar las reflexiones iniciales y finales (autoevaluación) del alumnado debido a su naturaleza mayormente personal y metacognitiva. Puesto que las reflexiones pueden llegar a ser tanto muy variadas, como muy amplias, y transitar en varios enfoques, aun cuando la consigna apunta a los procesos de lectura y redacción; lo más pertinente es únicamente evaluar la presencia o ausencia de aspectos generales (sintaxis, ortografía, adecuación, textos completos) que den cuenta de un ejercicio de autoanálisis.

Cabe señalar que ello no implica que los criterios de evaluación sean menos válidos, y ciertos productos textuales menos importantes en comparación con otros. Por el contrario, se ha optado por este instrumento debido a su flexibilidad y la información objetiva que puede brindar sobre algo tan subjetivo como la reflexión de cada alumno.

Además, la actividad resulta tan indispensable como útil para el estudiante, en el sentido de que, más allá de su evaluación, ambas reflexiones le permitirán observar sus procesos, ser más autocrítico y automotivarse.

Rúbrica

González Garibay, Sierra González y Sosa Ramírez (2020) definen la rúbrica como un instrumento que delinea tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean

valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Se trata, por lo tanto, de una guía descriptiva que permite evaluar los niveles de desempeño a partir de criterios claros y coherentes.

La rúbrica puede tipificarse en dos versiones diferenciadas: la holística y la analítica. La primera consiste en una tabla simplificada que únicamente incluye dos columnas, una con una escala de valoración y otra con los aspectos específicos que se valoraran. Este tipo de rúbrica brinda información más generalizada.

Por el contrario, la rúbrica de tipo analítica consiste en una rejilla con mayor número de columnas para diversas categorías y escalas de valoraciones. Se trata de una valoración más específica que brinda información precisa sobre el desempeño del alumno, desarrollo de habilidades, niveles de aprendizaje y conocimientos logrados.

Se ha elegido este instrumento (rúbrica analítica) en la evaluación sumativa para la hetero y coevaluación formativa al considerar que permite analizar con mayor detalle y precisión el avance en cada actividad y texto realizado.

En el caso del cuadro comparativo, una rúbrica permitirá identificar el nivel de comprensión del cuento original, el grado de análisis e interpretación de este, así como las habilidades de síntesis, redacción y construcción narrativa que presentan los alumnos en la propuesta de variaciones.

Para el primer borrador, la rúbrica será de gran ayuda para guiar su creación y estructura de tal forma que cumpla con los aspectos de coherencias, buena redacción, creatividad, uso adecuado de imágenes y disposición espacial. Aunado a ello, permitirá vislumbrar áreas de mejora, cambios y ajustes necesarios (corrección de sintaxis, adecuación

del lenguaje, reestructuración de la secuencia narrativa, desarrollo de personajes, curaduría de imágenes, etc.) previo a su publicación final.

Esta información permitirá, por un lado, que el profesor conozca las áreas de oportunidad y proponga actividades y ejercicios para mejorarlas (sugerencias de itinerarios de lectura, ejercicios de redacción, corrección de aspectos del cuadro, etc.). Por otro lado, permitirá a los estudiantes recibir la realimentación necesaria para corregir sus textos, redactar mejor en próximas ocasiones, conocer sus áreas de oportunidad y conocer estrategias para trabajarlas.

Un factor que incidió en la elección de este instrumento fue la complejidad y laboriosidad de estas actividades. Puesto que la realización de ambos textos implicaba la movilización de diversos saberes y desarrollo de varias habilidades (desde la lectura de comprensión, la adecuada escritura, el uso de imágenes, la creatividad, el trabajo en equipo), era necesaria una evaluación que tomara en cuenta múltiples categorías de análisis para valorar lo más objetivamente todos los aspectos involucrados.

Aunado a ello, puesto que ambas actividades están ubicadas dentro de la evaluación formativa, es necesario tener la mayor cantidad de información que ayude a hacer ajustes al proceso. En ese sentido, la rúbrica se presenta como un instrumento ideal para la recolección de información detallada.

Por último, se propone una rúbrica holística para la coevaluación en la evaluación sumatoria. Esta rúbrica presentará criterios generales de valoración para que los alumnos lean los “hilos” terminados de sus compañeros, reconozcan sus virtudes y defectos, y hagan una crítica guiada del desempeño de sus pares.

Para hacer más accesible la evaluación, y situándola en un contexto familiar al alumnado, esta rúbrica presenta como escala de valoración los emoticones de las reacciones

de Facebook, a los cuales se le han designado criterios simplificados. Al reaccionar de una u otra manera, dependiendo de la valoración que se haga del hilo leído, el alumno evalúa el trabajo de sus compañeros y contribuye a realimentarlos.

RÚBRICA PARA EVALUAR

	El relato está completo, es creativo y es comprensible. Las imágenes corresponden al texto. Me pareció interesante, original y escrito adecuada y coherentemente.
	El relato es creativo y comprensible, pero no está completo. La mayoría de las imágenes corresponden con el texto escrito. Me pareció interesante y escrito adecuadamente.
	El relato es creativo, pero no es del todo comprensible. Sólo algunas imágenes se corresponden con el texto. Me pareció poco interesante y con algunas deficiencias de escritura.
	El relato no está completo y no es comprensible. Las imágenes no corresponden con el texto. Hay muchas deficiencias en la escritura.

Fuente. Creación propia

Capítulo 4

El presente capítulo tiene como propósito describir la aplicación de la propuesta didáctica en dos centros educativos distintos: el Colegio de Bachilleres “El Rosario” y el CCH Oriente.

Es importante señalar que por falta de tiempo no fue posible poner en práctica la secuencia didáctica completa de toda la unidad, por lo que esta debió ser sintetizada y estructurada de forma que se siguiera un proceso de construcción textual progresivo que derivara en un trabajo final (la variación creativa de una narración en formato de hilo de Facebook).

La secuencia didáctica se estructuró considerando factores como:

- a) Las clases de forma virtual debido al contexto de pandemia mundial.
- b) El programa de estudios del CCH y su apertura a plataformas digitales.
- c) La compatibilidad de la secuencia didáctica con los contenidos programáticos de otras entidades académicas como el Colegio de Bachilleres, el Conalep, el CEB-DGB y la ENP.
- d) El trabajo progresivo necesario para producir a un texto adecuado y coherente.
- e) La limitada cantidad de tiempo disponible.

La secuencia didáctica se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres Plantel 1 “El Rosario” del 12 al 21 de mayo del 2021, y en el Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente del 21 de septiembre al 05 de octubre del 2021; es decir, pudo aplicarse en dos ocasiones, ambas de manera remota a partir de plataformas de videollamada (para el primer caso, *Teams*; para el segundo, *Zoom*). La primera aplicación, de la cual se hablará en el primer apartado del

presente capítulo, evidencio áreas de oportunidad que fueron sujetas a revisión, ajustes y modificaciones en el diseño de la secuencia.

En ambos casos se creó un grupo cerrado de Facebook como plataforma para publicar los textos solicitados, promover la interacción entre pares y con la profesora, y para realizar comentarios respetuosos y constructivos sobre los textos publicados. Este grupo, además, también sirvió como repositorio de lecturas y modelos de textos.

Por otro lado, junto con la descripción de las prácticas docentes se exponen los resultados del análisis realizado a los textos realizados por el alumnado en las sesiones.

Para realizar el análisis de los textos se recurrió a la técnica del análisis de contenido, el cual consiste en un

conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Bardin, 1996, p. 32).

Es decir, se trata de procedimientos que permiten, a partir de la categorización de elementos del objeto analizado, deducir lógicamente características del texto, de su fuente (enunciador) y los efectos que su socialización puede tener.

Se optó por utilizar esta técnica del método cualitativo ya que es flexible a la interpretación y permite vincular los textos con el contexto en el que fueron realizados. El análisis de los textos permitirá conocer, a partir del contenido, estructura y características, cómo incidió el uso de redes sociodigitales para su elaboración y perfeccionamiento.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en cada institución a fin de realizar una comparación en sus puntos de encuentro y desencuentro, el logro de los objetivos planteados, así como el alcance de la estrategia propuesta.

4.1 Análisis de resultados: Colegio de Bachilleres 1 “El Rosario”

La puesta en práctica de la secuencia didáctica comprendió cuatro sesiones con duración de una hora dos veces a la semana. En un principio se planteó como un taller voluntario; no obstante, dada la baja cantidad de alumnado inscrito, fue necesario incluirlo como un taller dentro de la asignatura de “Taller de lectura y redacción 1”. El taller se presentó como un espacio que brindaría nuevas herramientas para narrar historias y crear textos, así como la oportunidad de ganar puntos adicionales para la evaluación de la asignatura.

De la secuencia didáctica presentada en el capítulo anterior se extrajeron aprendizajes o actividades clave para lograr concluir el proyecto final (la variación creativa) mismas que se especifican en la planeación por sesiones (Tabla 1).

CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN					
ÁMBITO	BLOQUE	APRENDIZAJE ESPERADO (Objetivo general)	ACTIVIDADES PERMANENTES	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE	TIPO DE TEXTO
Producción textual	IV	Redacta una variación creativa de alguno de los cuentos o novelas leídos, mediante la modificación de algunos aspectos integrantes del texto, para la demostración de su comprensión y goce estéticos, con coherencia y adecuación, de acuerdo con el mundo ficticio.	Lectura Redacción	Variación creativa	Narrativo

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE					
APRENDIZAJE ESPERADO		Variación creativa a partir de Hilos de Facebook Uso de texto e imágenes			
TEMA DE REFLEXIÓN (ASPECTO Y CONTENIDO)		Variaciones creativas de: Finales alternativos, tipos de narrador, secuencia trascendente, cambio de registro de lenguaje. Propiedades textuales: Adecuación y Coherencia.			
Sesiones de 1 hora		1era sesión miércoles 12 mayo	2da sesión viernes 14 mayo	3era sesión lunes 17 mayo	4ta sesión viernes 21 mayo
INICIO	PROPÓSITO Objetivo específico	Presentar el taller al alumnado y su propósito. Hacer un diagnóstico sobre redes sociodigitales, lectura y escritura en general.	Presentar un ejemplo de variación creativa en el formato de hilo. Leer y comprender un texto original para la planeación de cambios.	Escribir y corregir el borrador de una variación creativa Seleccionar y relacionar adecuadamente imágenes con el texto escrito.	Evaluar las variaciones creativas. Reflexionar sobre el trabajo realizado, los logros y áreas de oportunidad.
	MATERIAL		Ejemplo de variación creativa en forma de hilo de Facebook. Compendio de cuentos para su libre elección.	Imágenes y esquema de redacción	Publicaciones de Facebook.
Tarea extra-clase		Reflexionar sobre mi estado actual de escritura	Buscar imágenes para acompañar la variación	Hacer correcciones y	Evaluar las variaciones creativas de los compañeros a partir de

				redactar un texto definitivo.	una rúbrica hecha con emoticones.
EVALUACIÓN	QUE	Reflexión sobre estado actual de la escritura y lectura. Publicación breve en el grupo a partir de un comentario en un post.	Cuadro comparativo	1er borrador. Propuesta de texto escrito e imágenes.	Hilo de Facebook terminado y publicado
	CON QUÉ	Lista de cotejo Heteroevaluación	Lista de cotejo Heteroevaluación	Lista de cotejo Heteroevaluación Coevaluación Heteroevaluación	Rubrica adaptada Autoevaluación Coevaluación

Tabla. 1. Planeación didáctica adaptada al tiempo otorgado para la práctica. Creación propia.

En cada sesión se procuró que hubiese un producto textual donde el alumnado aplicara sus conocimientos previos y los nuevos contenidos aprendidos en la clase, a fin de realizar una evaluación formativa.

A continuación, se detalla cada uno de estos textos, sus alcances y limitaciones, así como su pertinencia para lograr el objetivo planteado.

4.1.1 Reflexión inicial

Se consideró necesario iniciar el taller con una reflexión a propósito de las redes sociodigitales en relación con el aprendizaje en general y con el de la escritura en particular.

Esta reflexión, que también sirvió como diagnóstico para conocer su punto de vista respecto a las herramientas digitales que se iban a ocupar, se dio en un primer momento de forma oral y posteriormente de forma escrita.

A partir del diálogo con el alumnado en la primera sesión de *Teams* fue posible conocer algunos de sus hábitos de uso de las redes sociodigitales, así como su disposición para incorporarlas en su proceso aprendizaje. Mediante las intervenciones orales de las y los participantes fue posible detectar una postura favorable hacia el uso de las redes sociodigitales para el aprendizaje, ya que las consideran una valiosa herramienta que les permite ingresar a un vasto mundo de información.

Aunado a esta reflexión oral, también se le solicitó al alumnado que escribiera una opinión abierta, en forma de un comentario de Facebook, sobre su percepción de la lectura y la escritura.

Un área de oportunidad detectada en esta actividad fue la falta de claridad y precisión en la reflexión solicitada: las respuestas dadas fueron muy variadas y no daban claridad sobre el estado, actitud o percepción que tenía el alumnado hacia el problema que se pensaba resolver: motivar la escritura de textos y su mejora.

No obstante, las reflexiones hechas se decantaban por un marcado gusto hacia ambas actividades (leer y escribir) pese a que para algunos lo segundo podía resultar difícil por razones de ortografía, léxico, redacción, y sintaxis.

Pese a que se hizo la invitación a los más de 30 alumnas y alumnos inscritos en la materia, únicamente 12 fueron los que contestaron el cuestionario y escribieron su reflexión en la publicación señalada.

En este sentido, resulta necesario hacer mayor énfasis en la importancia de utilizar estos espacios de interacción que promueven el intercambio de ideas, la participación y la reflexión sobre los conocimientos previos que se tienen.

Aunado a ello, bajo la premisa de una evaluación constante y formativa, se sugiere comentar las reflexiones del alumnado a fin de validarlas, complementarlas y propiciar la interacción horizontal.

Esta primera actividad sirvió como diagnóstico y presentación del taller para que el alumnado utilizara las herramientas con las que iba a trabajar el resto de la práctica (grupo de Facebook, cuadros de comentarios, publicaciones abiertas), y conociera el propósito con el que las utilizaría.

4.1.2 Cuadro comparativo

Una vez presentado el taller, las herramientas a utilizar y su propósito, en la segunda sesión se procedió a la lectura en voz alta de un cuento original y posteriormente la presentación de su variación creativa; ello con la finalidad de que el alumnado pudiera tener más claro el producto textual que se le solicitaba a partir de la lectura y análisis de un ejemplo previo.

Puesto que la escritura es un proceso recursivo, antes de redactar su variación creativa se le pidió al alumnado que por equipos escogiera y leyera alguno de los cuentos cortos del repositorio. Una vez leído, cada equipo debía elegir la variación creativa que haría del cuento (final alternativo, cambio de perspectiva, inversión de papeles, cambio de narrador) y plasmarlo en un cuadro comparativo. Este esquema le permitió al alumnado ordenar sus ideas respecto a tres puntos importantes: los elementos narrativos, los aspectos del original que permanecerían y aquellos que con su creatividad serían modificados.

El cuadro se trabajó en salas de *Teams* donde el alumnado se reunió con sus equipos bajo la supervisión docente. A partir del diálogo (oral y escrito) y compartiendo la pantalla de procesadores de texto, los participantes fueron construyendo el cuadro para posteriormente publicarlo en el grupo de Facebook.

El resultado de esta actividad fueron seis cuadros publicados. A continuación, se detalla el análisis de estos textos:

- Cambios

La estructura de los cuadros fue adecuada en cuatro de los seis casos puesto que en ellos se identificaban claramente los elementos del relato narrativo, así como los cambios que se harían. En ese sentido, pese a no haberse expuesto ampliamente los elementos narrativos en clase, el alumnado pudo detectarlos haciendo uso de sus conocimientos previos.

En los dos casos restantes no había una estructura adecuada, faltaban elementos narrativos por definir por lo que resultaba incompleto, y los cambios que se proponían no eran claros, lo que dificultaría la realización de la variación creativa.

Los cambios propuestos fueron principalmente de perspectiva de personaje y de final alternativo. La decisión de estos cambios fue resultado del diálogo entre las y los participantes de los equipos, su creatividad y la interpretación del cuento. En ese sentido, la estrategia permite la creación de nuevas perspectivas a partir de la lectura de un original, el trazo de nuevas rutas narrativas y la integración de distintas ideas en un solo texto.

- Redacción

En cinco de los seis casos la redacción era deficiente en términos de coherencia (en varios casos no era clara la estructuración del cuento, por lo que no era clara del todo la historia

y cómo había sucedido) y cohesión (en algunos casos no era clara la relación entre oraciones y párrafos debido a errores sintácticos o de concordancia gramatical) por lo que resulta necesario que se haga mayor énfasis en ese aspecto, ya sea con el acompañamiento desde la redacción del cuadro o bien con un borrador que sea revisado y corregido antes de su publicación.

- Uso de herramientas digitales

Los cuadros fueron presentados en dos formatos: PDF y Word. Dichos formatos se ciñen a las formas más comunes de presentar textos, por lo que no se aprovecharon del todo las herramientas que ofrece la red sociodigital como las imágenes o los enlaces a páginas como Canva. En ese sentido, se considera un área de oportunidad sugerir la utilización de estas herramientas digitales puesto que favorecen la vistosidad de los textos, mejoran la estructuración a partir de colores y formas, además de promover la creatividad y el ingenio en el alumnado.

Cabe señalar que de este cuadro no hubo un modelo, por lo que se sugiere utilizar uno donde se especifique y ejemplifique en cada columna los elementos narratológicos presentes en el original y que se modificaran en la variación creativa.

De igual manera, se sugiere hacer una segunda versión del cuadro con las correcciones aplicadas, ello ayudará a tener una guía adecuada para crear la variación creativa.

4.1.3 Variación creativa

Las variaciones creativas fueron trabajadas en la tercera sesión de *Teams* tras un periodo breve destinado para comentar los cuadros comparativos. Dado el poco tiempo disponible, fueron terminadas de tarea y publicadas para la última sesión.

Los textos fueron solicitados en formato de hilo, el cual ya era conocido previamente por el alumnado, dada su experiencia dentro de las redes sociodigitales y por el modelo que se le presentó.

Estos hilos debían contener párrafos sintéticos de la narración, debidamente secuenciados, acompañados de imágenes, ilustraciones o memes que complementaran, ilustraran, ejemplificaran o ampliaran la narración. Ello con el objetivo de hacer más atractivo el cuento, desarrollar habilidades de búsqueda, selección y curaduría de imágenes; además de hacer más atractiva y motivadora la actividad. De ella se desprendieron cinco relatos publicados, puesto que un equipo se disolvió. A continuación, se detallan los resultados.

- Estructura

En cuatro de los cinco textos se encontró una estructura definida de acuerdo con el relato narrativo: inicio, desarrollo y final. Si bien en los textos referidos alguno de estos momentos de la historia mostraba inconsistencias, en general era entendible.

Los cambios hechos a las variaciones eran notorios (de final alternativo o de perspectiva), así como los personajes; no así los elementos de tiempo y espacio, por lo que, si bien las historias tenían coherencia general, no era posible entender dónde estaban situadas ni cuándo sucedían exactamente.

En el texto restante no estaban definidos los elementos narrativos ni la estructura, tenía problemas de cabalidad, coherencia y cohesión, por lo que su comprensión era difícil.

Por lo anterior, se sugiere mayor acompañamiento y guía a aquellos equipos que muestren dificultades para aplicar los conceptos vistos en clase. Aunque, lo pertinente sería

destinar una clase para estudiar la estructura y los elementos del relato narrativo a fin de que se apliquen adecuadamente las propiedades textuales.

- Formato

De la totalidad de los textos, tres se publicaron en formato PDF, uno en Word, y el último en Power Point, aunque claramente se solicitó que se publicaran en forma de álbum en el grupo de Facebook para que facilitar su comprensión. No obstante que esta herramienta de la plataforma no fue utilizada, tres de los hilos publicados contenían frases o elementos que los presentaban como tal (Fig.1 y 2)



Fig. 1 Ejemplo de inicio de Hilo. Creado por el alumnado



Fig. 2 Ejemplo de inicio de Hilo. Creado por el alumnado

Además de este recurso, la presentación de párrafos breves más una imagen ilustrativa o complementaria también delataba el texto como un hilo (Fig. 3 y 4).

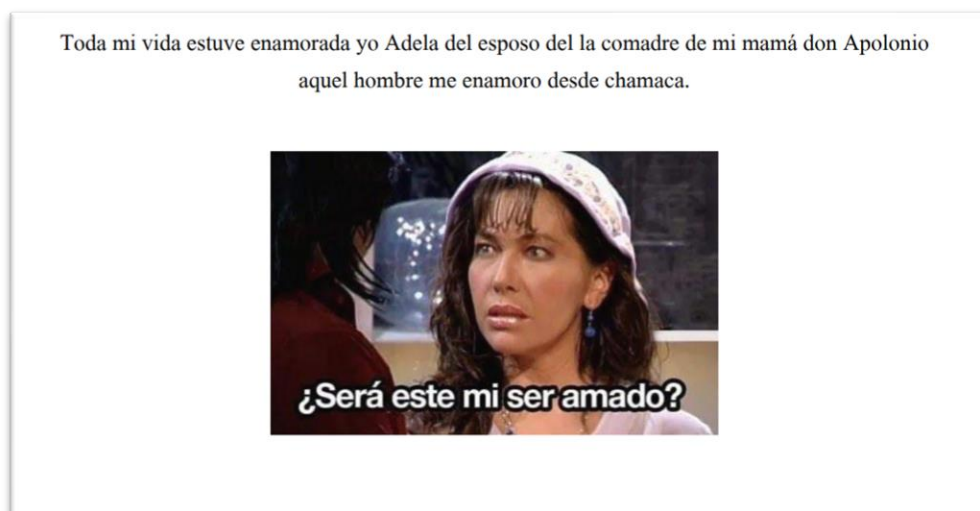


Fig. 3 Ejemplo de formato utilizado para la narración. Creado por el alumnado

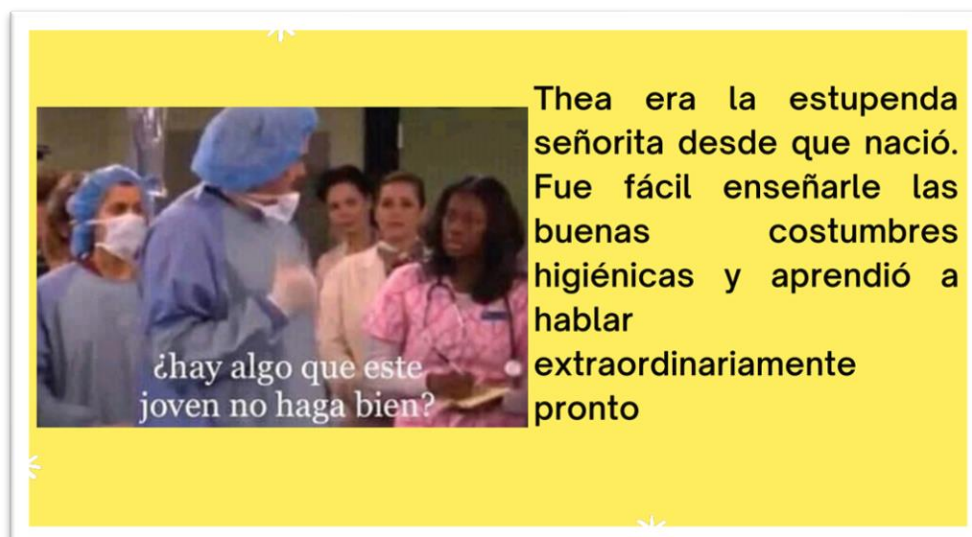


Fig. 4 Ejemplo de formato utilizado para la narración. Creado por el alumnado

- . Uso de imágenes

La mayoría de las imágenes utilizadas correspondían a *memes*, lo que permite vislumbrar la facilidad del alumnado para localizarlos en la red, utilizarlos y asociarlos con textos escritos con un propósito comunicativo específico.

De los cinco hilos publicados, cuatro utilizaban adecuadamente las imágenes como elementos que ilustraban, complementaban o añadían un toque de humor a los textos. Únicamente uno de los hilos no cumplía con este requisito, por lo que resultaba difícil leerlo y comprenderlo adecuadamente.

- Redacción

Un área de oportunidad con mayor incidencia fue aquella relacionada con la coherencia, cohesión y ortografía. En la mayoría de los casos este problema se resuelve con una revisión y reescritura de algunos párrafos (para asegurar la coherencia en el relato y no existan huecos o

inconsistencias) o corrección de palabras (léxico adecuado, congruencia semántica y gramatical).

Aunque por falta de tiempo no fue posible un intercambio de hilos entre equipos para su crítica constructiva, sí se recomienda la ejecución de este ejercicio, así como la realización de borradores para pulir los textos.

4.1.4 Reflexión final

Pese a que estaba establecido en la planeación la realización de una reflexión final por parte del alumnado, dada la falta de tiempo y de más sesiones no fue posible llevarla a cabo. Este fue un fallo de la profesora: aunque no fueran comentadas en la sesión, dadas las herramientas que ofrece Facebook, era posible solicitar en un *post* un comentario donde el alumnado escribiera en unas cuantas líneas su reflexión sobre el proceso de realización de la variación creativa, sus aciertos y las áreas de oportunidad encontradas.

4.1.5 Evaluación

Para la evaluación final de la variación creativa se recurrió a las siguientes formas e instrumentos:

Coevaluación. A partir de una rúbrica adaptada con emoticones, el alumnado evaluó las variaciones creativas de sus pares (Fig.5).



Fig. 5 Rúbrica adaptada de emoticones. Creación propia.

La mayoría de los emoticones utilizados fueron los dos primeros (“me importa” y “me encanta”) lo que puede sugerir dos cosas: que el alumnado evaluó positivamente a sus pares ya que consideró adecuados, coherentes, creativos y completos los textos de sus compañeros; o que, realmente no leyeron las variaciones creativas y se limitaron a pulsar una reacción.

Para aminorar la incertidumbre ante esta situación sería necesario solicitar, junto con la reacción en los trabajos, un comentario corto que justifique la evaluación dada a partir de los emoticones. Pese a que esta solicitud sí se hizo, no era obligatoria ni conjunta con la rúbrica adaptada, por lo que, para mejorar la co-evaluación y enriquecer el aprendizaje, será necesario que se haga grupalmente.

- Heteroevaluación. La profesora aplicó una lista de cotejo para evaluar los cuadros comparativos y las variaciones creativas (Tabla 2 y 3).

Lista de cotejo: Cuadro comparativo					
Nombres de los alumnos: FABIAN URIEL LOPEZ CHAVEZ ALAN DANIEL POZOS MELCHOR EVELYN PAMELA TAMAYO MARTINEZ. MARIA FERNANDA CHAVEZ MARTINEZ LUIS FERNANDO MARTINEZ HERNANDEZ		Equipo 4: Cuadro: 5 puntos Hilo: 5 puntos Evaluación: 10 puntos: .8 décimas			
		María Fernanda Chávez: +5. 1.1 puntos			
		Reflexión sobre escritura:			
Nombre de la asignatura: Taller Hilos de historias					
No.	Indicadores para evaluar	Cumplimiento		Puntos	Observaciones
		Sí	No		
1.	La información que compara se presenta organizada dentro de una tabla, con filas y columnas	SI		2	
2.	Cuenta con un apartado para visualizar los elementos y las características de comparación (idea general del cuento, personajes, secuencia narrativa, escenario, registro de lenguaje).	SI		2	
3.	Cuenta con todos los elementos de comparación necesarios para comprender la variación que se hará al cuento original.	NO		1	Las temáticas no están bien identificadas tanto en el original como en el de la variación.
4.	Con la información utilizada se puede visualizar las diferencias y semejanzas entre el texto original y la variación.	NO		0	En los personajes aparece que su mejor amigo se llama Dormammu, pero en la variación creativa no se menciona. En ese sentido, en los personajes no se menciona la presencia de Elizabeth, pero en la secuencia sí.

				No queda claro que se establezca desde la perspectiva de la mamá de Thea ni que esté narrado en tercera persona. Necesitan adecuarse determinantes y pronombres, así como el género de algunos verbos para ello. Hace falta desarrollo de acción para que el nudo del relato y el desenlace tengan sentido.
5.	Este escrito coherentemente, adecuándose a las normas de ortografía y sintaxis.	NO	0	Hay algunos dedazos, faltan acentos, y hay varios errores ortográficos.

Tabla 2. Ejemplo de lista de cotejo utilizada. Creación propia.

Lista de cotejo: Hilo de Facebook					
No.	Indicadores para evaluar	Cumplimiento		Puntos	Observaciones
		Sí	No		
1.	El texto presenta una narración ordenada y completa con todos los elementos necesarios para su estructuración (secuencia narrativa, personajes, escenario, tiempo, etc.)	SI		3	
2.	La redacción del texto es adecuada, clara y coherente. Es posible leer el relato de forma fluida.	NO		1	A pesar de que la narración tiene una buena secuencia narrativa, hay una parte donde la secuencia no es continua. Cuando sospecharon que era ella e incriminó a otra chica, ¿qué pasó con ello? ¿cómo cerraron la investigación después?
3.	La variación realizada es creativa, demuestra originalidad, y propone un nuevo sentido del relato.	SI		2	
4.	El relato textual	SI		2	

	corresponde con las imágenes. Hay congruencia y una clara relación entre ambas partes.			
5.	El relato respeta las normas de ortografía y sintaxis.	NO	0	Puntuación: algunas comas de más, falta usar punto y seguido. Faltan algunas tildes.

Tabla 3. Ejemplo de lista de cotejo utilizada. Creación propia.

En el caso de los cuadros comparativos, estos fueron comentados oralmente en la segunda sesión. La profesora hizo observaciones de mejora para ser aplicadas en la variación creativa mediante comentarios de Facebook en cada texto publicado (Fig. 6).



Fig. 6 Ejemplo de comentario hecho para la evaluación y mejora.

Tanto en los cuadros comparativos como en las variaciones creativas fue evidente que los textos debían considerarse como borradores, sujetos a cambios y correcciones. Pese a la falta de tiempo, es preciso que se apliquen las correcciones señaladas en los comentarios

realizados, a fin de que se pulga la escritura, queden claros los aprendizajes conceptuales respecto a la narración y el proceso de realización sea más completo.

En general es posible decir que la estrategia fue puesta en práctica con éxito: se logró realizar el producto final a partir de un proceso donde el alumnado utilizó con entusiasmo en mayor o menor medida las herramientas digitales necesarias para presentar una variación creativa en formato de hilo de Facebook. Aunado a ello, el alumnado pudo aplicar el conocimiento conceptual en torno a los elementos narrativos y las propiedades textuales; además de contemplar cómo las elecciones narrativas (léxico, perspectiva, narrador, orden de la historia) repercuten en el efecto de sentido de un texto literario, la empatía con un personaje, o la preferencia por una u otra historia.

4.2 Análisis de resultados: Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente

Luego de la primera puesta en práctica de la estrategia fue necesario reflexionar respecto a las áreas de oportunidad detectadas a fin de realizar los cambios pertinentes para evitarlas o, en todo caso, minimizarlas.

En primera instancia, se planteó la necesidad de una sesión donde se retomarían aprendizajes conceptuales respecto a los elementos narrativos (tipos de narrador, personajes, tiempo y espacio en la narración, entre otros), a fin de que el alumnado pudiera utilizarlos de manera adecuada en sus variaciones creativas.

Debido a la escasez del tiempo, se utilizaron diapositivas, realizadas por la profesora, para la explicación de los elementos narrativos; no obstante, lo ideal es que el alumnado, a partir del análisis de textos, deduzca los conceptos.

Sin embargo, siguiendo los postulados del constructivismo, el alumnado contribuyó con la explicación de los conceptos a partir de ejemplos, información adicional, así como respondiendo preguntas detonadoras.

Por otro lado, para facilitar la realización de los productos textuales, se optó por presentar en cada actividad el modelo del texto que se solicitaría al alumnado (infografía, cuadro comparativo, hilo de Facebook) a fin de que quedara clara la asignación. Esto, como se verá más adelante, propicio textos más completos y mejor estructurados.

Por último, se añadió un breve espacio para explicar y ejemplificar conceptos como la adecuación y coherencia (elementos que resultaron escasos en los trabajos de los alumnos del Colegio de Bachilleres) a fin de que las variaciones creativas fueran coherentes con un efecto de sentido elegido por quienes escriben.

La puesta en práctica de esta estrategia consistió en tres sesiones de dos horas cada una en donde, al igual que en la puesta en práctica anterior, se planteó la realización de tres textos icónico verbales: infografía, cuadro comparativo e hilo de Facebook. El plan de clase fue hecho previamente pensando en la progresión de las actividades y las horas disponibles para ello. En ese sentido, se planteó ir de lo más abstracto a lo más concreto, es decir, del análisis y el aprendizaje conceptual de los elementos narrativos, a la producción textual de la variación creativa (Tabla 4).

CAMPO FORMATIVO: Lenguaje y comunicación			
ÁMBITO	APRENDIZAJE ESPERADO	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE	TIPO DE TEXTO
Producción textual	Redacta una variación creativa de alguno de los cuentos o novelas leídos, mediante la modificación de algunos aspectos integrantes del texto, para la demostración de su comprensión y goce estéticos, con	Variación creativa	Narrativo

	coherencia y adecuación, de acuerdo con el mundo ficticio.		
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE			
Aprendizaje esperado	Variación creativa a partir de Hilos de Facebook Uso de textos e imágenes		
Tema de reflexión (aspecto y contenido)	Variaciones creativas de: Finales alternativos, tipos de narrador, secuencia trascendente, cambio de registro de lenguaje. Propiedades textuales: Adecuación y Coherencia.		

SESIONES DE 2 HORAS		SESIÓN 1 21 de septiembre	SESIÓN 2 28 de septiembre	SESIÓN 3 05 de octubre
INICIO	PRÓPOSITO Objetivo específico	1. Presentación de la maestra y de la actividad 2. Breve diagnóstico sobre redes sociodigitales, lectura y escritura en general.	1. Revisión de las infografías. 2. Explicación del proceso de creación de las variaciones creativas y realización de cuadro comparativo.	1. Redacción de una variación creativa.
	Material	1. Repositorio de cuentos 2. Diapositivas 3. Encuesta de uso de redes 4. Ejemplo de infografía	1. Repositorio de cuentos 2. Ejemplo de cuadro comparativo, y variación creativa publicada en forma de hilo en Facebook.	1. Textos narrativos 2. Procesador de textos 3. Navegador de internet
	Conocimientos previos	-Uso de redes sociales	-Sobre las variaciones creativas en el cine y la literatura.	- Reflexión sobre los aspectos que deben estar presentes en una narración para que sea entendida.
Tareas extra-clase		Conclusión y publicación de la infografía.	Conclusión y publicación del cuadro comparativo.	Conclusión y publicación del hilo.

EVALUACIÓN	Qué	Infografía Todas las infografías serán publicadas en el grupo de Facebook para su socialización, mayores comentarios y co-evaluación.	Cuadro comparativo Comprensión e interpretación adecuada del texto original. Propuesta coherente, pertinente y creativa de cambios.	Hilo de Facebook Variación creativa de alguno de los cuentos leídos, con coherencia y adecuación, de acuerdo con el mundo ficticio. Reflexión final del alumno
	Con qué	Lista de cotejo	Lista de cotejo	Rúbrica

Tabla 4. Planeación didáctica. Creación propia.

Al igual que en la primera puesta en práctica, en la segunda se procuró que en cada sesión se abordara un producto textual en donde el alumnado aplicara sus conocimientos previos y los nuevos adquiridos en la clase.

A continuación, se detalla la forma en que se produjo cada uno de estos textos, sus logros y áreas de oportunidad, así como su pertinencia para lograr el objetivo planteado.

4.2.1 Diagnóstico sobre redes sociodigitales, lectura y escritura.

En la primera sesión se le compartió al alumnado un enlace donde contestaría un formulario de ocho preguntas relacionadas con su consumo de redes sociales y su relación con el aprendizaje escolar.

A partir de las respuestas dadas fue posible inferir ciertas tendencias:

- La mayoría del alumnado pasa entre tres y seis horas navegando en sus redes.
- Facebook y Tik Tok son las redes sociodigitales predilectas dada la variedad de su contenido (tanto de entretenimiento como de tipo académico).

- El alumnado ya ha tenido experiencia previa utilizando las redes sociodigitales para fines educativos y de aprendizaje.
- La mayoría considera las redes sociodigitales como una herramienta útil para su aprendizaje dado que dispone de información de diversa índole.
- El alumnado tiene nociones sobre los pros y contras de utilizar las redes: las reconocen no solo como fuente de información, sino también de desinformación y distracción.

Este diagnóstico permitió a la profesora introducir al alumnado a la estrategia didáctica, puesto que implicó hacer eco en las ideas previas que ellos y ellas tenían sobre las redes, así como despertar su interés y curiosidad por la forma en que se usarían en las actividades.

4.2.2 Infografía

Una de las áreas de oportunidad detectadas en la primera puesta en práctica de la estrategia fue la falta de claridad respecto a conceptos del relato narrativo (tipo de narrador, personajes, historia, tiempo, espacio), esenciales para poder realizar la variación creativa; por lo que, por falta de tiempo, tuvieron que ser expuestos y explicados por la profesora con ayuda de diapositivas (anexo 9).

Posterior a la explicación de los elementos conceptuales, se pidió al alumnado reunirse en equipos de entre cinco y seis personas, seleccionar y leer un cuento de los disponibles en el repositorio del grupo de Facebook, identificar los elementos de la narración presentes en él y realizar una infografía con dicha información.

Esta infografía tuvo como propósito que el alumnado identificara los elementos de la narración (conocimiento conceptual) a fin de poder modificarlos en la variación creativa posterior (conocimiento procedimental). La actividad implicó, además, hacer uso de habilidades digitales para crear el documento en línea, ordenar la información escrita y relacionarla con

elementos gráficos (imágenes, diagramas); así como de trabajo colaborativo para poder realizar y publicar en el grupo de Facebook.

En total, el grupo publicó ocho infografías: seis con elementos del cuento “El Huésped”, uno del cuento “Eufemia” y uno del cuento “Modesta Gómez”. Cabe señalar que por su brevedad el primero fue el más socorrido.

Tras la revisión y análisis de las infografías fue posible hacer las siguientes observaciones:

- Aplicación de los conocimientos conceptuales adquiridos

Del total de infografías, cinco presentaban la totalidad de los elementos del relato narrativo; el resto estaban incompletas. En dos de las infografías, además, se encontró que el desarrollo de los elementos era inadecuado, de lo que se deduce una confusión en los términos y conceptos.

Si bien hubo una mejora respecto a la primera puesta en práctica en cuanto a la identificación de los elementos narratológicos, resulta insuficiente una sola clase para su explicación, por lo que cabe sugerir una revisión más amplia de los conceptos con otros ejercicios que permitan aplicar activamente lo aprendido.

- Formato

Todos los equipos publicaron el texto en el tiempo y formato adecuado (imagen fija) lo que permitió leerlos y revisarlos fácilmente. Cabe destacar que no todas las

infografías contaban con imágenes y únicamente dos presentaban imágenes adecuadas que ilustraran o ampliaran la información de la infografía.

Esta actividad, pese a contar con algunas áreas de oportunidad, al estar relacionada con la curaduría de imágenes, el diseño gráfico y la selección y síntesis de información, sirvió de antesala y preparación para la realización de la variación creativa.

En ese sentido, se sugiere trabajar más a fondo la infografía como una estrategia didáctica por sí misma que permita desarrollar habilidades de escritura, curaduría de imágenes, investigación, análisis y síntesis de información, así como creatividad e imaginación.

- Redacción

En todas las infografías se percibió un uso adecuado de la síntesis de información, lo que hizo comprensible y amena su lectura. El alumnado utilizó en su mayoría párrafos sintéticos para presentar la información, lo que permitió una redacción adecuada y mínimas fallas en la escritura y ortografía.

Estas infografías fueron revisadas y comentadas en una sesión posterior a fin de que el alumnado recibiera comentarios constructivos, se despejaran dudas en cuanto a conceptos y en general quedaran claros los cuentos leídos. Este punto era sumamente necesario debido a que sin la comprensión del relato, la identificación de los elementos y del sentido general de la historia es imposible realizar las actividades siguientes adecuadamente.

4.2.3 Cuadro comparativo

En la segunda sesión, tras revisar las infografías, se le mostró al alumnado un ejemplo de variación creativa en forma de Hilo de Facebook, y se le solicitó leer el cuento original en voz alta. A partir de esta dinámica se generó un diálogo sobre los cambios presentes en el primer texto respecto al segundo.

Con base en este ejemplo, se pidió al alumnado que formara nuevos equipos para seleccionar otro cuento de los disponibles en el grupo de Facebook. Luego de leerlo y dialogar las transformaciones a realizar (de narrador, de perspectiva, o un final alternativo), debían plasmar sus resultados en un cuadro comparativo.

De esta actividad resultaron ocho cuadros comparativos, los cuales servirían posteriormente como guía o esquema para realizar la variación creativa en forma de hilo de Facebook; es decir, este cuadro a manera de guion ayudaría a dar claridad y orden a los cambios e ideas del alumnado a fin de obtener un texto coherente, adecuado y entendible.

A continuación, se analizan los resultados de la actividad:

- Cambios

Se detectó que en tres de los cuadros publicados no estaban claros los cambios que se le harían al original: en un primer caso no era claro el orden de los acontecimientos del relato; en el segundo, no existía coherencia entre los distintos acontecimientos; y en el último no se explicaba adecuadamente el cambio que se haría en la historia. En un cuarto caso no había cambio alguno en el original más que en el título del cuento.

En el resto de los cuadros se apreciaba una estructura adecuada que permitía entender los cambios que se harían en los distintos elementos según el caso.

Ante dicha situación, se sugiere una mayor guía por parte del docente puesto que este debe llevar a cabo un andamiaje adecuado en donde poco a poco el alumno o alumna de modo autónomo sea capaz de ordenar sus ideas. En ese sentido, de ser necesario puede optar por utilizar esquemas o preguntas de comprensión para organizar la información del cuadro de una mejor manera.

Pese a que se hizo revisión de los cuadros y se indicaron correcciones, la falta de un orden inicial derivó en una variación creativa con errores en la redacción (cohesión y coherencia), estructura y argumento.

- Uso de herramienta digitales

En esta ocasión el alumnado optó por socializar sus cuadros en dos formatos: imagen fija y PDF. Resulta relevante destacar que los ocho textos tenían una estructura y composición estética adecuada, eran legibles y fueron publicados en el tiempo solicitado.

Ello puede ser un indicador de la habilidad de los estudiantes para trabajar con las herramientas digitales: ninguno de los cuadros se limitaba a un archivo de Word; por el contrario, se trataba de archivos con color, tipografías variadas y recursos gráficos que los volvían atractivos a la vista.

4.2.4 Variación creativa

En la última sesión de la puesta en práctica, el alumnado redactó la variación creativa en forma de hilo toda vez que ya conocía el modelo de este, así como su finalidad gracias a una explicación previa por parte de la profesora. Además, para facilitar la realización del hilo se solicitó como tarea buscar imágenes, acordes con el cuento trabajado, que ilustraran, acompañaran o complementaran la nueva versión de la narración.

De esta actividad resultaron ocho hilos narrativos los cuales se analizan a continuación:

- Estructura

De los ocho relatos narrativos, únicamente uno no cumplió con la estructura de un cuento; el resto contaba con una estructura clara, adecuada y entendible donde había un inicio, un desarrollo, nudo y desenlace. En ese sentido, los elementos de la narración fueron adecuadamente aplicados, puesto que, a excepción del relato mencionado, todas las demás variaciones contaban con un narrador, personajes, tiempo y espacios definidos.

Es importante señalar, no obstante que, si bien todas las variaciones narraban una historia, en cuatro de ellas esta no había coherencia puesto que había huecos en la trama o sinsentidos. Ello dificultaba entenderla adecuadamente, por lo que en la revisión posterior se hicieron las observaciones pertinentes amén de que lo recomendable sería trabajar con un borrador previo antes de la publicación de las variaciones para evitar estas situaciones. No obstante, los ocho trabajos presentaban cambios claros en la historia, lo que los valida como variaciones creativas.

- Uso de imágenes

En los ocho textos las imágenes correspondían a la historia contada: la ilustraban complementaban o añadían un toque de humor al relato. Pese a que la composición estética y el diseño gráfico de la mayoría de los hilos pueden mejorarse para ser más vistosos, en general todos eran creativos, legibles y fáciles de leer. En ese sentido, el alumnado supo aplicar adecuadamente los conocimientos previos que tenía sobre búsqueda y selección de imágenes, así como de creación de contenido digital (uso de color, tipografía, elementos gráficos diversos).

- Formato

Pese a que el formato solicitado fue un álbum de Facebook, este rubro solo se cumplió en cuatro de las ocho variaciones publicadas. Del resto, tres fueron publicadas en formato PDF y uno más en Power Point, lo que dificultó ligeramente su lectura y cumplir cabalmente uno de los objetivos de la estrategia (usar las redes sociodigitales y sus herramientas para crear textos narrativos).

Para minimizar los errores en el formato solicitado se sugiere al profesorado un acompañamiento permanente y continuo en el proceso de realización del hilo, puesto que ello permitirá detectar dudas en el uso de las herramientas digitales, en los conceptos por aplicar, etcétera.

- Redacción

La redacción en general presentó grandes deficiencias en aspectos como el uso de oraciones subordinadas, puntuación, coherencia, cohesión en la conjugación de los verbos respecto a tiempo y personas, uso adecuado de conectores, así como ortografía.

Al respecto, sí bien los actuales planes de estudio no se centran en el estudio de la gramática y sus derivados, no está demás dedicar ciertas actividades al ejercicio de este rubro. La escritura y corrección (en el sentido de que haya adecuación) constante de textos permitirá pulir la redacción y mejorar la ortografía sin que por ello se descuiden los demás rubros.

4.2.5 Evaluación

La evaluación de la estrategia didáctica fue de carácter formativo: durante el proceso, los distintos textos recibieron comentarios y correcciones puntuales para que los distintos equipos conocieran sus aciertos y errores.

En ese sentido, se sugiere solicitar una segunda versión de estos textos con las correcciones aplicadas, así como una autoevaluación individual, a fin de que el alumnado reflexione sobre lo aprendido (metacognición).

Para la evaluación final del aprendizaje se recurrió a los siguientes instrumentos:

- Heteroevaluación. La profesora aplicó una lista de cotejo para evaluar la infografía y el cuadro comparativo. En el caso del hilo de Facebook se aplicó una rúbrica para la evaluación.

En el caso de la infografía, esta fue revisada durante la sesión de *Zoom*. Por falta de tiempo no fue posible hacer lo mismo con los otros textos, no obstante, sería recomendable

que el alumnado recibiera correcciones antes de la publicación de sus textos a fin de que estos se entreguen lo más pulidos posible.

Lista de cotejo: Cuadro comparativo					
Nombre de la asignatura: Taller Hilos de historias Grupo: 119 Equipo 6 Cuento leído: "Eufemia"- Enrique Serna					
No.	Indicadores para evaluar	Cumplimiento		Puntos	Observaciones
		Sí	No		
1.	Los elementos del relato están correctamente identificados	Sí		2	
2.	Los elementos corresponden al texto leído	Sí		2	
3.	Contiene imágenes y recursos gráficos que complementen, amplíen o ilustren la información textual	NO		1	La infografía contiene elementos gráficos ornamentales que pese a que la hacen atractiva visualmente carece de imágenes que den más información sobre los elementos narrativos.
4.	La infografía está bien estructurada de manera que sean legibles y entendibles cada uno de sus elementos	Sí		2	
5.	El texto fue entregado en tiempo y forma de acuerdo con las indicaciones dadas	Sí		2	

Tabla 4. Ejemplo de lista de cotejo utilizada. Creación propia.

Rúbrica evaluación Hilo de Facebook			
Equipo: Integrantes:			
Dimensión	Logrado (3 puntos)	Medianamente logrado (2 puntos)	Por lograr (1 punto)
Estructura del cuento	El hilo tiene una estructura definida, es posible distinguir el inicio, desarrollo y fin	El hilo tiene una estructura, pero no está del todo definida. Algunas partes son confusas	No hay una estructura definida. El orden de la historia es confuso.
Elementos del relato narrativo	El hilo contiene los elementos del relato narrativo (narrador, personajes, tiempo, espacio, historia), están definidos y son identificables	El hilo contiene los elementos del relato narrativo, aunque algunos no están definidos, son confusos o inconexos con el resto de los elementos	El hilo no contiene los elementos del relato narrativo o los que están son confusos o inconexos con el relato
Cambios claros en los elementos narratológicos	La variación creativa presenta cambios definidos e identificables respecto al cuento original	La variación creativa presenta cambios poco claros respecto al cuento original	La variación creativa no presenta cambios respecto al cuento original o los que están son incoherentes y sin sentido
Relación de imágenes con el relato	El hilo contiene imágenes legibles acordes con el relato, lo ilustran, amplían o agregan un toque de humor al texto.	El hilo contiene imágenes medianamente relacionadas con el relato, aunque algunas no corresponden del todo con lo narrado.	Las imágenes no tienen relación con el relato.
Redacción, Cohesión Coherencia	El texto está bien redactado, es coherente y están bien hilados los acontecimientos que narra. Pocas fallas en la ortografía y sintaxis.	El texto contiene algunos errores de redacción, fallas en la coherencia y en la conexión entre los acontecimientos que narra. Varias fallas en la ortografía y sintaxis	El texto tiene grandes fallos en la redacción, contiene párrafos incoherentes e inconexos.
Total:			

Tabla 5. Ejemplo de lista de cotejo utilizada. Creación propia.

Al igual que en la puesta en prácTICa del Colegio de Bachilleres, se hicieron comentarios constructivos en las variaciones creativas publicadas por el alumnado. En ellas se sintetizaron los puntos evaluados en la rúbrica a fin de que el alumnado tuviera una idea clara de los puntos favorables y aquellas áreas de oportunidad en sus textos.



Fig. 8 Ejemplo de comentario hecho para la evaluación y mejora.

En ese sentido, es necesario señalar que fue mucho más sencillo y funcional evaluar los hilos que habían sido publicados en el formato de álbum, puesto que esto permitió señalar en cada imagen posibles errores, a diferencia de los textos en otros formatos, donde la evaluación no fue tan puntual.

Adicionalmente, se utilizó un segundo formulario para que el alumnado emitiera su opinión sobre la actividad realizada. En él se incluyó una escala del 1 al 10 para que el alumnado pudiera evaluar a la profesora de acuerdo con su desempeño durante las sesiones.

En esta puesta en práctica no fue posible llevar a cabo la rúbrica adaptada con *emojis* ni los comentarios en los trabajos de sus pares debido a la falta de tiempo, debido a que las variaciones creativas fueron publicadas fuera de los tiempos otorgados por la profesora a cargo del grupo. No obstante, esta herramienta puede ser de gran ayuda para incentivar la co-evaluación, la lectura del otro, así como la autocrítica.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue incentivar la producción textual a partir del uso de herramientas propias de las redes sociodigitales, específicamente Facebook. A partir del uso de dispositivos electrónicos (teléfono inteligente, computadora, tableta) el alumnado produjo textos de diversa índole (cuadros comparativos, infografías y una variación creativa en formato de hilo), adecuados a diversas situaciones comunicativas y tomando en cuenta las propiedades textuales.

Para ello fue necesario retomar principios del constructivismo y del enfoque comunicativo del aprendizaje, los cuales permitieron esbozar un marco teórico donde se insertará la estrategia didáctica propuesta: “Tejiendo historias: hilos de Facebook”.

Principios propios del constructivismo como el trabajo colaborativo, el aprendizaje situado en contextos significativos, la integración de conocimientos previos, la participación activa del alumnado en su aprendizaje y el papel del profesorado como guía; así como principios del enfoque comunicativo del aprendizaje como el énfasis en los aprendizajes procedimentales, el uso de la lengua en contextos comunicativos y la distinción de tipos textuales, fueron los ejes articuladores con los cuales se vinculó la producción de textos con la integración de herramientas digitales para un uso lúdico.

En ese sentido, es posible concluir que el uso de redes sociodigitales como herramienta comunicativa didáctica tiene como fundamento pedagógico su pertinencia para realizar trabajo colaborativo, ser un ambiente digital significativo para el alumnado, su flexibilidad para producciones textuales diversas, los conocimientos previos que el alumnado tiene sobre ellas, así como la autonomía que le concede para ir generando sus propios conocimientos.

Si bien, hasta este momento ha quedado en claro que el instrumento tecnológico es potencialmente adecuado para su uso pedagógico, cabe señalar en este punto que la mayoría del tiempo el uso que se le da es el entretenimiento. Por ello, el modelo pedagógico en las entidades educativas tendría que actualizarse y comenzar a virar hacia teorías de aprendizaje como la conectivista, la cual sugiere nuevas ideas en torno a la educación en la era digital. Queda, por lo tanto, una gran ventana abierta a la investigación e innovación educativa en esa área.

De la estrategia didáctica propuesta “Tejiendo historias: hilos de Facebook”, esta propone que el alumnado traslade sus ejercicios de clase a las redes sociodigitales a fin de hacerlas más significativas e interesantes. De ese modo, en lugar de hacer una variación creativa escrita a mano, ellas y ellos realizaron un hilo de Facebook a partir de la integración de lenguaje verbal e imágenes en una plataforma digital.

De la puesta en práctica de dicha estrategia y su posterior análisis es posible obtener las siguientes conclusiones:

- En términos generales el alumnado se sintió más motivado a escribir textos, en este caso del tipo narrativo y expositivo, al utilizar las herramientas tecnológicas debido a que les resultaron bastante atractivas y familiares. Esto se vio reflejado en los trabajos entregados, el empeño puesto en ellos para realizarlos, así como en su contenido.
- La estrategia es motivadora, no obstante, es necesario un acompañamiento constante y adecuado del profesorado para que la forma no impere sobre el fondo; es decir, si bien el uso de las herramientas fue un factor importante, debe primar el contenido de los textos. Por ello, se debe hacer mayor hincapié en los textos en sí y no en las herramientas que se usan para hacerlos.

- Resulta importante señalar que si bien la estrategia no resuelve *per se* los problemas de redacción, escritura y producción textual del alumnado; sí promueve el uso de las herramientas digitales para llevar a cabo estas actividades de una manera más amena, contextualizada y acorde con sus hábitos e intereses, lo que con constancia podría derivar en una mejora significativa en los rubros mencionados.

Alcance

- Dadas las condiciones de pandemia bajo las cuales se llevó a cabo la intervención didáctica, la propuesta fue funcional y pertinente, debido a que se adaptaba al contexto en que se estaban llevando a cabo las clases (en línea).
- No obstante, la propuesta debe ser ligeramente modificada para que pueda ser factible su aplicación en modo presencial, puesto que en ese sentido su alcance puede ser limitado si no se cuenta con la infraestructura adecuada en las aulas para ello (conexión a internet, aulas de cómputo, equipo suficiente).
- En ese sentido, es importante señalar la importancia de que tanto el alumnado como el profesorado desarrollen una mayor destreza en el uso de las diferentes plataformas en línea, así como alfabetización digital.
- El alcance de la estrategia podría ser limitado en cuanto a la popularidad de la red sociodigital sugerida (Facebook); no obstante, se espera que a partir de esta propuesta las y los docentes encuentren una vía de apertura hacia otras redes y sus herramientas para el ejercicio de la redacción.

Hallazgos

- La publicación de los textos realizados en clase favoreció realizar la evaluación formativa de los trabajos puesto que a partir de la caja de comentarios y las reacciones fue posible hacer casi inmediatamente sugerencias de mejora y correcciones.
- Así mismo, facilitó la socialización de los trabajos: todo el alumnado podía consultar lo que sus compañeros y compañeras publicaron.
- Por otro lado, la página fue de gran ayuda como repositorio de lecturas porque permitió conjuntar de forma fácil y práctica diferentes textos para su descarga y lectura.
- Resulta importante señalar, por otra parte, el gran impacto e importancia que tiene para el alumnado la cultura de los memes. Su uso fue la constante en casi todas las variaciones creativas publicadas, lo que abre una gran puerta tanto para su estudio como para su uso didáctico.
- En ese sentido, también cabe señalar el arraigo que tienen aún formatos como Word o Power Point para la entrega de trabajos. Si bien estos son de uso popular y de gran ayuda para la vida profesional, sería importante incentivar la exploración de otros programas y aplicaciones más novedosas para el desarrollo de la creatividad, o en todo caso explotar las posibilidades que las herramientas de Office ofrecen.
- Es importante destacar la apertura del alumnado a trabajar con las herramientas digitales, su habilidad para manejarlas más allá del entretenimiento (incluso cuando ese sigue el principal uso que le dan), y la apertura para integrarlas a su aprendizaje.

- La pandemia mundial evidenció lo poco preparados que tanto el sistema educativo como sus miembros están para afrontar los desafíos de la educación en línea, por lo que sigue siendo una asignatura pendiente de estudio.
- En esa misma línea, quedó también demostrada la importancia y urgencia de desarrollar no solo secuencias sino material didáctico específico para utilizar en línea, puesto que los recursos empleados durante la emergencia sanitaria, si bien fueron útiles, no fueron del todo suficientes para atender las necesidades de aprendizaje.
- En esa misma línea, quedó en evidencia las desigualdades sociales a las que aún se enfrentan las y los alumnos para poder acceder a la educación en línea, por lo que sigue siendo necesario labores al respecto para prevenir la deserción o el bajo rendimiento escolar.
- Por otro lado, resulta pertinente señalar la importancia que el aprendizaje informal tiene en el aprendizaje formal, puesto que las y los jóvenes, desde sus conocimientos previos, aportaron valiosa información para enriquecer las actividades en línea
- Por último, es necesario destacar la importancia de la interacción social y la emoción para el aprendizaje. Si bien en las actividades presenciales esta se da casi de manera natural, en la educación en línea es necesario encontrar los mecanismos que permitan una mayor interacción entre los miembros del acto comunicativo. Abrir espacios y crear redes de comunicación entre las partes permitirá lograr los objetivos de aprendizaje planteados.

De la estrategia

- Aunque la propuesta privilegia las habilidades de escritura y lectura, también se trabajó la oralidad a partir de la exposición de los trabajos y la escucha activa al leer en voz alta algunos cuentos. Un área de oportunidad en este caso sería dar mayor énfasis a la comprensión y producción de estas habilidades.
- En esa misma línea, aunque se privilegian los contenidos procedimentales, los de carácter conceptual y actitudinal están presentes: los primeros en la introducción y análisis de los textos; los segundos, en las reflexiones y trabajo en equipo.

Áreas de oportunidad

- Para llevar a cabo una investigación más profunda es necesaria una evaluación diagnóstica adecuada dado que con la realizada fue difícil establecer en qué proporción se logró, por un lado, la mejora de la escritura y redacción; y, por otro lado, una mayor motivación y mejor actitud hacia la misma.
- Resulta indispensable establecer momentos más amplios para comentar y corregir los borradores. Dado que la escritura es un proceso recursivo, sería pertinente ampliar el espacio para la revisión y reescritura de los textos.

Nuevos escenarios

La propuesta didáctica esboza un panorama para que otras redes sociodigitales populares entre las y los estudiantes como Tik Tok o Instagram sean utilizadas no sólo para socializar proyectos escolares, sino para realizarlos con las herramientas que estas redes ofrecen.

Tik Tok se ha convertido en un referente para consultar tutoriales, exponer sobre diversos temas y generar toda clase de contenido más allá del entretenimiento. Por ello, podría ser muy útil para trabajar temas como la lectura de poesía en voz alta, la adaptación de textos dramáticos o la exposición y argumentación de temas diversos.

Por su parte, Instagram, al ser la red social por excelencia en el soporte icónico, puede ser de gran ayuda para trabajar temas como la publicidad, la autobiografía y la biografía, o la poesía.

Por otro lado, la infografía se presenta como una gran área de oportunidad a trabajar. Pese a que el alumnado conoce aplicaciones como Canva, no es capaz del todo de relacionar conceptos con imágenes, así como de crear gráficos ordenados, atractivos y originales, por lo que resulta un escenario interesante y enriquecedor al cual abocarse para su aplicación didáctica.

Nuevas preguntas de investigación

La estrategia didáctica propuesta se insertó en un contexto extraordinario de pandemia, por lo que una propuesta para futuras investigaciones sería conocer qué estrategias o formas de trabajar pueden rescatarse de ese contexto.

Aunado a ello, la propuesta didáctica abre nuevas interrogantes respecto a cómo pueden trabajarse este tipo de estrategias dentro del aula, qué impacto real tienen en el aprendizaje del alumnado, el conocimiento que tienen de las redes sociodigitales las y los docentes de ellas y cómo lo aplican.

Si un aprendizaje dejó la pandemia a la comunidad educativa fue la inexorabilidad de integrar las TIC y redes sociodigitales a la enseñanza-aprendizaje para modernizarla, potenciarla y adecuarla a las nuevas necesidades de las y los estudiantes.

Reflexiones finales

Las TICs y especialmente las redes sociodigitales son herramientas, por lo que lejos de verlas como la solución única y absoluta para los problemas de aprendizaje, deben entenderse como factores clave para que docentes y estudiantes desarrollen mejores procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de las múltiples aplicaciones y posibilidades que ofrecen.

Se espera, por lo tanto, que esta tesis sea de utilidad y ayude a abrir espacios para la integración de estas herramientas con la finalidad de potenciar el aprendizaje del alumnado. Así mismo, se espera que la estrategia propuesta sea de gran ayuda para trabajar no solo el tema de las variaciones creativas, sino que pueda ser modificada, adaptada y mejorada para ser utilizada en otros temas similares.

Referencias

- Abarca Araya, S. (2013). Las redes sociales como instrumento de mediación pedagógica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 13, núm. 2, 1-18.
- Abuín Vences, N. (2009). Las redes sociales como herramienta educativa. *Relada (Revista electrónica de ADA)*, 199-205.
- Aguado Cruz, E. (2017). Periodismo en Red: algunas sugerencias prácticas . En S. González Reyna, *El discurso periodísTICo en el siglo XXI* (p. 89-102). UNAM.
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje: teoría y aprendizaje*. EDEBÉ.
- Altamirano Flores, F. (2006). DidáCTICa de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, núm. 28, enero-junio, 155-171.
- Álvarez, G., y González López Ledesma, A. E. (2015). Hipertextualidad en el campo educativo: análisis de los usos de hipertextos en el espacio Facebook de un taller de lectura y escritura universitario. *Revista Apertura*, 1-10.
- Andalucía, F. d. (2009). *Recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6434.pdf>
- Arceo, F. D. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McCraw-Hill.
- Area, M. (2008). Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado. *Razón y palabra*.
- Barreto Ávila, A. (2018). Prácticas educativas relevantes en relación con la aplicación del modelo educativo del CCH. *Nuevos Cuadernos del Colegio*.
- Bazán Levy, J. d. (2015). Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 111-124.
- Bertha López Azamar, J. D. (2017). *Los estudiantes de Educación Media Superior y las TIC*. Universidad del Papaloapan.
- Buxarrais, M. R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*, 15-20.
- Carneiro, R. (. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Castro Martínez, A., y Díaz Morilla, P. (2021). Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter.). *Ocnos*, 20 (1), 82-95.
- CCH. (2013). *Propuesta de la Comisión Especial Examinadora a partir del análisis del Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios. Documentos para la discusión de la comunidad del CCH*. CCH.

- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, vol. 25, núm. 2, 59-65.
- Chávez Márquez, I. L., & Gutiérrez Diez, M. d. (2015). *Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802015000200049
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de estudios actualizado*. UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades.. (2016). Obtenido de Programas de Estudios Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV : https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf
- Colegio de Ciencias y Humanidades. E. N. (2016). *Programas de estudio : Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación*. UNAM.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1-24.
- Dávila, A. (2010). El entierro. En UNAM, *Material de Lectura #81* (p. 41).UNAM.
- Del-Moral, M. E., Villalustre, L., y Neira, M. R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos*, 15 , 22-41.
- Díaz Barriga, F. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* McGraw- Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada : Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill.
- Fernández Antelo, I. (2012). Potencialidad educativa de las redes sociales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* .
- Fernández., I. F. (s.f.). *Las TICS en el ámbito educativo*. Obtenido de Educrea: <https://educrea.cl/las-TICS-en-el-ambito-educativo/>
- García Camacho, T. (2015). El Modelo Educativo del Colegio y sus niveles de concreción. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, 7-14.
- Gómez García, M. R. (2015). Aprendizaje social en red. Las redes digitales en la formación universitaria. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 71-87.
- Gómez, M. ., (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios . *Comunicar*.
- González, J. (2013). Constructivismo, Medios Y Nuevas Tecnologías . *Global Journal of human social science, LinguisTICs and Education*, 47-56.
- González Garibay, V., y Sosa Ramírez, K. P. (2020). Lista de cotejo. En M. G. Sánchez M.M., *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias*. (págs. 89-108). CODEIC-UNAM.

- Hermosa Del Vasto, P. (2015). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales. *Revista Científica General José María Córdova*, 121-132.
- Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 5, núm. 2, 26-35.
- Hernández Requena, S. (s.f.). *Educrea*. Obtenido de El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje: <https://educrea.cl/el-modelo-constructivista-con-las-nuevas-tecnologias-aplicado-en-el-proceso-de-aprendizaje/>
- Highsmith, P. (2006). La perfecta señorita. En P. Highsmith, *Pequeños cuentos misóginos* (p. 149). Anagrama.
- INEGI (2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*.
- Islas Torres, Claudia. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? *Revista Apertura*, 6-15.
- Islas Torres, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- Marqués Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones . *Revista 3ciencias*.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). *Las TIC en lengua castellana y literatura: criterios de calidad y recursos didácticos*". Obtenido de Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5693460>
- Mastretta, Á. (1985). *Arráncame la vida*. Océano.
- Merino Malillos, L. (2011) *Jóvenes en redes sociales: significados y prácticas de una sociabilidad digital*. Revista de estudios de juventud.
- Montenegro, L. (s.f.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*.
- Muñoz Prieto, M. d., Fragueiro Barreiro, M. S., & y Ayuso Manso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Universitaria CEU de Magisterio de Vigo*.
- Murat, P. B. (2016). *Las TIC como herramienta de innovación en Lengua y Literatura*. Obtenido de Universitat Jaume: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/166148/TFM_2016_BallesterMuratPaula.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Olaizola, A. (2016). *Las prácTICas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo (Tesis de Maestría)*. Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- Olguín Chávez, L., & Pulido, A. E. (2007). *Rechergate*. Obtenido de Las TIC, estrategia didáCTICa para la enseñanza del español:

https://www.researchgate.net/publication/305700686_Las_TIC_estrategia_didactiCa_para_la_ensenanza_del_espanol

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación, ¿Hacia un bien común mundial?* París, Ediciones UNESCO.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 19, 93-110.
- Pascual Vigil, A. I., y Trejo Rojas, C. (2020). Portafolio. En M. G. Sánchez M.M., *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias*. (p. 129-150). CODEIC-UNAM .
- Pérez Gómez, A. (s.f.). Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías de aprendizaje. En *Didáctica I*.
- Pérez Tornero, J. M. (s.f.). *El nuevo paradigma de la comunicación en la educación* . Obtenido de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/blog-adjuntos/1-el-nuevo-paradigma-de-la-comunicacion-en-la-educacion.pdf>
- Pérez, S. (2016). Muchas formas de contar una historia: La intermedialidad y la literatura para niños y jóvenes. *VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s*. Memoria Académica. Obtenido de Memoria académica.
- Ramírez Maldonado, Z. (2018). Modelo CCH y Constructivismo. *Nuevos Cuadernos del Colegio Número*.
- Rodríguez F., J. L., Martínez, N., & Lozada, J. M. (2009). Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 118-132.
- Sánchez Ilabaca, J. (2004). Bases constructivistas para la integración de tics. *revista enfoques educacionales*, 75-89.
- Scolari, C. A. (2008). De los nuevos medios a las hipermediaciones . En C. A. Scolari, *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.
- Serna, E. (2011). Eufemia. *Material de lectura #106* (p. 43). UNAM.
- Serrano González–Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*.
- Solé, I., & Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, & J. Onrubia, *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Vegas, R. A. (2008). *“Incorporación de las TIC en la Didáctica de la Lengua y la Literatura”* . Obtenido de Educaweb: <https://www.educaweb.com/noticia/2008/12/01/incorporacion-TIC-didactica-lengua-literatura-3342/>
- Zabala, A. (1993). Los enfoques didácticos. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, y J. Onrubia, *El constructivismo en el aula* (p. 183). Editorial Graó.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de análisis

- ¿Qué títulos presentan y por qué son importantes para entender cada texto?
- ¿Cuál es la finalidad comunicativa de cada texto?
- ¿Qué diferencias de estructura encuentras entre uno y otro?
- ¿Cuál texto presenta de forma más detallada a los involucrados?
- ¿Cuál crees que sea un texto con discurso expositivo y cuál con narrativo?
- ¿Cómo justificarías tu respuesta anterior?
- ¿Cuál crees que sea un hecho comprobado de la vida real?

Anexo 2. Ejemplos de notas periodísticas

SOCIEDAD

Dos drogadictos en plena ansiedad roban y matan a Mario Postigo

SU ESPOSA ES TESTIGO DESDE EL PORTAL



TRÁGICO FINAL EN EL TORNEO DE LOS TRES MAGOS

25 JUNIO 1995

WIZARDING WORLD

FUERTES RUMORES APUNTAN AL REGRESO DE "EL QUE NO DEBE SER NOMBRADO"

Un concursante muerto, un mortífago detenido y el rumor del regreso del "Señor Tenebroso" es el saldo que ha dejado el catastrófico final del Torneo de los Tres Magos en su edición No 350 celebrado en el colegio Hogwarts de Magia y Hechicería.

La tercera y última prueba del legendario torneo, celebrada la tarde de ayer en los alrededores del colegio, tuvo un trágico desenlace cuando Harry Potter arribó al escenario principal de la prueba junto al cadáver de su contrincante en la prueba, Cedric Digory.

Entre lágrimas, y ante la mirada incrédula de los espectadores, Harry Potter aseguró que "El señor Tenebroso" en persona había perpetrado el asesinato.

En medio de la conmoción, Potter fue llevado por el profesor de Defensa contra las artes oscuras, Alastor Moody, a su oficina para tranquilizarlo.

No obstante, dicho acto resultó ser una trampa, ya que gracias a la oportuna intervención de los profesores Dumbledore, McGonagall y Snape, se descubrió que el profesor era en realidad Barty Crouch Jr, mortífago declarado. Aparentemente, este habría secuestrado al verdadero profesor Moody y se había hecho pasar por él gracias a la ayuda de la posición multijugos.

Crouch Jr. fue entregado a los dementores quienes lo conducirían a la prisión de Azkaban.

El ministro de Magia aún no se ha pronunciado sobre las declaraciones de Potter respecto al regreso de "El que no debe ser nombrado".



Anexo 3: Cuestionario de análisis

1. ¿Quién cuenta la historia?
2. ¿El que narra se involucra en la historia? ¿De qué forma?
4. ¿Quiénes intervienen en la historia? ¿De qué forma?
5. ¿Quién es el protagonista? ¿Cómo lo sabes?
6. ¿Dónde y cuándo sucede la historia?
7. ¿Qué hecho indica la ruptura del equilibrio en el relato?
8. ¿Cuál consideras el clímax de la historia?
9. ¿Cómo es el desenlace de la historia?
10. ¿De qué dirías que trata el cuento?

Anexo 4. Ejemplo de Infografía

EUFEMIA

ENRIQUE SERNA



NARRADOR
Omnisciente

Conoce a tanto a Eufemia, su círculo social, lo que piensa y siente, así como el por qué de sus acciones.

PERSONAJES

Protagonista: Eufemina. Mujer de origen rural orgullosa, disciplinada y obstinada.

El relato narra una parte de su historia que la marca de por vida. A través de ella conocemos, por un lado, cómo es la vida de quienes son de provincia y tratan de salir adelante en la ciudad, soñando con un futuro mejor y "matándose" trabajando/estudiando para cumplirlo. Por otro lado, conocemos los resabios que puede dejar el primer amor a la luz de la inexperiencia y los prejuicios.

Secundarios Jesús Lázcano. Hombre de clase trabajadora, reparador de máquinas, que enamora y traiciona a Eufemia. Ejemplo de amor romántico.

Doña Matilde. Mujer de clase social alta que presta "ayuda" a Eufemia.





DISCURSO
NARRATIVO

El texto refiere a las acciones que realiza Eufemia. Se concentra en todas las situaciones que se van sucediendo y que la llevan a establecer cambios en su vida. El cuento tiene mucho ritmo, sonoridad dada por los teclazos en la máquina, y la intensidad que acompaña a la misma Eufemia, todo ello verbalizado en acciones.



HISTORIA

Decepción amorosa
El relato nos narra como una decepción amorosa sufrida por Eufemia la marcará de por vida. Una máquina de escribir y los rencores del corazón serán sus compañeros de trabajo y vida.

ESPACIO
De fijo a móvil

Al principio de la historia es fijo (cuarto de la casa donde trabaja limpiando). Luego de su transformación se vuelve móvil (cualquier lugar donde no la conozcan)





NARRACIÓN
In media res



Inicia cuando ya han sucedido los sucesos que la llevaron a su estado actual. Hace un flashback a ellos y regresa para concluir la actividad que hacía en un principio. Esta estructura funciona para entender su forma de ser y actuar. Despierta la curiosidad por conocer cómo llegó a donde está.



Anexo 5: Criterios de co-evaluación.

La participación con reacciones y comentarios de realimentación también forma parte de la evaluación formativa de los alumnos en tanto promueve la crítica y autocrítica, la tolerancia y el respeto al trabajo de sus pares.

	<p>Presenta los elementos de forma clara, precisa y concisa.</p> <p>Explica la función de cada elemento presente en el cuento (narrador, personajes, escenario, secuencia narrativa).</p> <p>Hace uso adecuado, creativo y llamativo de imágenes y de la disposición espacial.</p> <p>Hace uso correcto de la ortografía y de las propiedades textuales de manera que puede leerse fluidamente cada apartado.</p> <p>La compartiría para invitar a la lectura del cuento.</p>
	<p>Presenta los elementos de forma clara.</p> <p>Expone la función de cada elemento en el cuento con menos explicación.</p> <p>Hace uso adecuado de imágenes y de la disposición espacial.</p> <p>Hace uso adecuado de la ortografía con ligeros errores en la aplicación de las propiedades textuales</p> <p>Quizá la compartiría para invitar a la lectura del cuento.</p>

	<p>Presenta los elementos.</p> <p>Presenta algunas de sus funciones, pero no están ligadas al cuento.</p> <p>Hace uso de imágenes, colores, espacio, y tipografía, pero podrían mejorarse para una mejor lectura y comprensión de la infografía.</p> <p>Quizá no me invitaría a leer el cuento.</p> <p>Quizá no la compartiría para invitar a la lectura del cuento.</p>
	<p>Faltan elementos, no está completa.</p> <p>No explica las funciones de los elementos en el cuento.</p> <p>Las imágenes y la disposición espacial no corresponden del todo con el cuento ni permiten una lectura y comprensión de la infografía.</p> <p>No la compartiría para invitar a la lectura del cuento.</p>

Anexo 6: Ejemplo de Hilo

¡Pinche Dolores! está toda mensa. Y ahora resulta que todo es mi culpa. Y pues igual y sí, pero por no darle bien las indicaciones.



Desde que me contó lo de Apolonio a mí me dio mala espina. ¿Desde cuándo una tiene que dar licencia para que el esposo ande de calenturiento? A mí cuando el Clementino me salió con lo mismo le di su remedio y tranquilo quedó.



Adelita no es mala niña, sólo que es muy pequeña y no conoce. Luego que se deja llevar por los regalos que le lleva Apolonio. Pero pregunten cuándo le ha llevado aunque sea unas flores a la Dolores.



Mija, ponte trucha, le dije. Pero no escucho la muy tarada. El Apolonio, con todo y su panza, la tenía embobada a la pobre. La convenció de aceptar a Adelita, y hasta la bendición le dio.



Por eso le dije una y otra vez a la tonta ¡hazle un amarre!

Un agua de calzón y ¡jaz!, se olvida de Adela y contigo se queda. No hizo caso la babosa, y ahora estas son las consecuencias.



Ya cuando la vi mal le recomendé un puño de té de boldo compuesto y un litro de tequila. El boldo era para mejorarla de su bilis que hasta por la boca le escurría a la pobre. Los celos la estaban poniendo como demonio a la desgraciada.



¡Pero el tequila, el tequila era para él! Se lo tenía que dar en ayunas, y se hubiera quedado bien tumbado el cabrón. Ni de ir por Adela se hubiera acordado.



Pero todo lo entendió mal. Se lo bebió ella, se volvió teporocha, y hasta Don Pedro salió embarrado con sus marranadas.



Y pues véanla ahora, teporocha y dejada. ¡Y todo por no explicarle bien!



Anexo7: Criterios de co-evaluación.

RÚBRICA PARA EVALUAR

El relato está completo, es creativo y es comprensible. Las imágenes corresponden al texto. Me pareció interesante, original y escrito adecuada y coherentemente.



El relato es creativo y comprensible, pero no está completo. La mayoría de las imágenes corresponden con el texto escrito. Me pareció interesante y escrito adecuadamente.



El relato es creativo, pero no es del todo comprensible. Sólo algunas imágenes se corresponden con el texto. Me pareció poco interesante y con algunas deficiencias de escritura.



El relato no está completo y no es comprensible. Las imágenes no corresponden con el texto. Hay muchas deficiencias en la escritura.