



FACEBOOK COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEL HUILA EN TIEMPOS DE PANDEMIA¹

FACEBOOK AS AN ENGLISH LEARNING TOOL IN A RURAL EDUCATIONAL INSTITUTION IN HUILA IN TIMES OF PANDEMIC

KEYLA ALEJANDRA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ²

PAOLA JULIE AGUILAR CRUZ³

Cómo citar:

Rodríguez, K., y Aguilar, P. (2021). Facebook como herramienta de aprendizaje del inglés en una institución educativa rural del Huila en tiempos de pandemia. *Vía Innova*, 8(1), 27-41. <https://doi.org/10.23850/2422068X.3877>

¹ Resultados de un proyecto de investigación presentado como opción de grado de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonía.

² Magíster en Educación, Filiación institucional: Institución Educativa Palestina, aleja-0517@hotmail.com, Palestina.

³ Magíster en Educación, estudiante de Doctorado en Tecnología Educativa, Filiación institucional: Docente en I.E. Jorge Eliécer Gaitán y en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Universidad de la Amazonía, paolaaguilarcruz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8386-9104>.

RESUMEN Facebook es una red social de uso masivo en la actualidad. Los avances tecnológicos y su implementación en la educación han permitido que este tipo de redes se conviertan en oportunidades de aprendizaje y no sigan siendo vistas como elementos de distracción (Fewkes & McCabe, 2012). Esta investigación buscó fortalecer el desarrollo de la escritura en inglés mediante el uso de Facebook en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Palestina en tiempos de pandemia. Para esto, se implementó una metodología de enfoque cualitativo desde la Investigación Acción, haciendo uso de entrevistas y observación participante. Los resultados sugieren que Facebook permitió el fortalecimiento de los procesos escriturales en inglés, haciendo uso de la multimodalidad, el aprendizaje situado y la cibercultura.

Palabras clave: Facebook, escritura en inglés, multimodalidad, aprendizaje situado, cibercultura.

ABSTRACT Facebook is a mass-use social network today. Technological advances and their implementation on education have allowed this type of network to become in learning opportunities and and not continue to be seen as elements of distraction (Fewkes & McCabe, 2012). This research sought to strengthen the development of English writing using facebook in tenth grade students from the Palestinian Educational Institution in times of pandemic. For this, it was implemented a qualitative approach methodology from action-research, using interviews and participant observation. The results suggest that Facebook allowed the strengthening of scriptural processes in English, making use of the multimodality, situated learning and cyberculture.

Key words: Facebook, english writing, multimodality, situated learning, cyberculture.

1. INTRODUCCIÓN

La política lingüística en Colombia se encuentra definida en los siguientes componentes fundamentales: el Proyecto COFE (Colombian Framework for English), la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), Colombia 2004-2019, la Ley 1651 de 2013 (Ley de Bilingüismo) y el Programa Colombia Bilingüe. Estos permiten dar una estructuración normativa para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en la que se asumen, desde la parte estatal, los procesos pedagógicos que se deben llevar a cabo. Sin embargo, en estos documentos se hace evidente el desconocimiento de las particularidades de las regiones, las condiciones socioculturales, así como cada una de las problemáticas que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua en la ruralidad.

En esta línea, Usma y Guerrero (2009), y Sánchez (2008) resaltan la importancia de las lenguas extranjeras en el país y mencionan que frente a estas se observa una gran resistencia en torno al modo en que los programas fueron formulados y están siendo implementados en las instituciones educativas; por lo tanto, se evidencian pocos avances en torno a las metas planteadas en las políticas nacionales. Eso implica que todos los procesos se plantean desde los procedimientos burocráticos gubernamentales, los cuales distan de las realidades de los sujetos que están inmersos en las dinámicas educativas.

A partir de los fundamentos normativos se definen los programas, objetivos y estrategias para un mejor dominio del inglés en el país. No obstante, las dinámicas socioculturales en las zonas rurales expresan cómo se ven afectados estos procesos de enseñanza y aprendizaje por situaciones complejas, como la baja intensidad horaria para la enseñanza del inglés (dos horas semanales en algunas instituciones educativas), el hecho de que la mayoría de docentes en primaria no están formados desde su licenciatura

en el área de inglés; el poco interés por parte de algunos estudiantes, quienes no ven ninguna funcionalidad en el aprendizaje de esta lengua; la falta de estímulos propicios que motiven tanto a estudiantes como a docentes, la poca apropiación en el uso de las tecnologías para el aprendizaje y la descontextualización de las prácticas de enseñanza del inglés.

De este modo, los docentes de lengua extranjera en el área rural tienen el reto de generar motivación hacia el aprendizaje del inglés, es decir, de facilitar condiciones de uso frecuente, donde se propicie la interacción constante, se fomente la comprensión y la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula, y el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés. Es por esto que, partiendo de las situaciones problemáticas previamente expuestas, se hizo necesario dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cómo fortalecer los procesos de escritura en inglés en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa (I.E) Palestina, mediante el uso de la red social Facebook?

En el rastreo realizado a nivel internacional y nacional se identificaron distintas investigaciones sobre el uso de las redes sociales y el aprendizaje del inglés, así como la utilización de esta herramienta para promover el aprendizaje, la construcción de conocimientos y la competencia escritural en inglés en espacios virtuales (García et al., 2020; Mateus y Ortiz, 2019; Morchio, 2014; Patricia y Opazo, 2014; Vergara-Mendoza et al., 2017).

A nivel regional, se encontró una investigación relacionada con el uso de la multimodalidad para el aprendizaje del inglés (Aguilar-Cruz, 2018). No obstante, se hallaron pocos estudios que referenciaban la utilización de estas herramientas digitales en los grados de básica secundaria y media. Se rastrearon con mayor facilidad estudios relacionados con el aprendizaje en primaria y educación superior, situación que merece ser destacada, pues la ausencia de investigaciones sobre el uso de las redes sociales

para el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en secundaria permitió también que se brindara esta oportunidad de investigación.

Es necesario manifestar que durante el desarrollo de esta investigación surgió la pandemia generada por la COVID-19, lo que generó cambios en el sector educativo, obligando a pasar de la presencialidad a la virtualidad en las formas de trabajar, estudiar e interactuar. Esto implicó retos, adecuaciones y mejoras al proceso investigativo y fortaleció la comunicación entre docentes y estudiantes a través de Facebook.

1.1 LA TECNOLOGÍA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el internet han permitido que los espacios educativos trasciendan a los entornos digitales, en los que estudiantes y docentes pueden acceder de manera constante y con facilidad a la información. Tal como lo mencionan Siemens y Weller (2011):

El internet ha alterado muchas de las relaciones de poder tradicionales en la enseñanza. Tareas que antes eran responsabilidad del cuerpo docente están ahora bajo el control de los estudiantes: buscar información, crear espacios de interacción, formar redes de aprendizaje, etc. (p.168)

Así, es necesario asumir la educación para regular la vida social, para aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir y. de este modo, fortalecer las habilidades lingüísticas que conducen a crear espacios de colaboración en los que todos participen en la consecución de objetivos de aprendizaje que confluyen entre sí (Camps, 2002). Adicionalmente, Walker y White (2013) sugieren que las tecnologías digitales no solo crean nuevos espacios de aprendizaje en donde ocurre el uso de los idiomas, sino que también une a interlocutores que no tendrían otras maneras de comunicarse.

En este sentido, Huang et al. (2019) plantean que la tecnología juega un rol fundamental en ayudar a los docentes a desarrollar actividades de aprendizaje personalizadas e individuales. No obstante, también se plantea que un artefacto o dispositivo usado inapropiadamente no fortalece el aprendizaje (Huang et al., 2019). Esto implica que es imperativo dejar atrás la educación tradicional, en la que se desarrollan dinámicas memorísticas y, por lo tanto, los estudiantes no generan procesos reflexivos ni el docente despierta interés hacia el aprendizaje, obteniendo como resultado que las ventajas que poseen los estudiantes en la actualidad se evaporen en medio de la ausencia de motivación, necesaria para romper con las estructuras estáticas del aprendizaje.

En concordancia, Egbert (2005) expresa que la tecnología debe ser un medio, pero no el fin en el proceso de aprendizaje, lo que implica que la tecnología se debe adecuar o adaptar a los procesos de aprendizaje y no viceversa. Martín Barbero (2000) añade que las dinámicas que se generan en los procesos educativos permiten transformar los contextos en los que se encuentran los estudiantes, pero aun con la utilización de las herramientas tecnológicas, no puede generarse algún cambio sin antes modificar las perspectivas de todos los sujetos inmersos en el proceso educativo; de esta manera:

nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al modelo escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro-alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. (Martín Barbero, 2000, p.39)

Adicionalmente, Burston (2014) y Arús (2016) plantean que hay procesos cuyo logro potencial es más una cuestión de pedagogía que de tecnología, por lo que una metodología cuidadosamente planteada es la clave de los mismos. Se hace necesario entonces emplear la tecnología en el entorno educativo

para hacer partícipe al estudiante de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la esfera digital (Cassany, 2000), dándole un giro a la perspectiva de la educación, de tal forma que se lleven a cabo procesos significativos encaminados a la vinculación de los intereses del estudiante para posibilitar que cada sujeto pueda construir activa y constantemente su aprendizaje, desarrollando competencias comunicativas y habilidades lingüísticas.

1.2 LA RED SOCIAL, OPORTUNIDAD PARA ACCEDER AL APRENDIZAJE

La importancia de la red social recae sobre la agilidad con que se puede comunicar un evento, la facilidad con que se puede acceder a la información que circula, así como la priorización de los gustos, los intereses y las intenciones de cada persona frente a temáticas que se hallan en la virtualidad. Es decir que la red social representa cambios radicales en las formas de construir relaciones sociales, de ahí que Carvajal (2009) afirme que:

El funcionamiento de la red cambió la concepción que se tenía de lo humano hasta antes del Internet. Hoy las noticias son en tiempo real y en vivo. La velocidad de la información es más que inmediata. La interrelación en la red es personalizada. La información llega en segundos a millones de personas. Las reacciones multitudinarias en red pueden ser en horas. Pueden destruir personas, conceptos, intimidaciones, políticas y todo lo que se nos ocurra. Su capacidad de intromisión pasa todos los límites. (p. 258)

Esto genera cambios en las relaciones sociales que establecen las personas, puesto que se provoca una ruptura a las formas tradicionales de relacionarse, ya que las interacciones en la red continúan sin ser interrumpidas o suspendidas por eventualidades que sí se padecen de manera presencial, como la distancia, la dificultad para trasladarse de un lugar a otro, el tiempo y las labores personales diarias. In-

cluso, la red social brinda el privilegio de acceder a diversos formatos de textos y permite que el aprendizaje sea más motivador en la medida que posibilita la consulta y la interacción constante.

Fewkes y McCabe (2012) expresan que los colegios que escojan implementar redes sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje deben también implementar programas que aseguren que los docentes se sientan cómodos acogiendo estas herramientas. Los mismos autores añaden que dar a los estudiantes la libertad y confianza en un ambiente de menos control puede ser clave en los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, las redes sociales pueden generar opciones de aprendizaje sujetas a procesos de transformación en los que el docente debe mantener una postura proactiva frente a la utilización de las ayudas tecnológicas, así como disposición de compartir contenidos digitales que fortalezcan los procesos de enseñanza y desarrollen las competencias comunicativas en los educandos. De esta manera se permite que los estudiantes sean participantes activos del proceso de aprendizaje, dinamizando el saber mediante la constante práctica y retroalimentación, promoviendo también el aprendizaje a través del trabajo colaborativo. El proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las redes sociales genera ruptura en los paradigmas, crea experiencias significativas y, por lo tanto, la consolidación del aprendizaje de manera bidireccional.

En esta investigación se hizo uso específico de la red social Facebook, la cual fue caracterizada como la aplicación de mayor uso por parte de los estudiantes. Su utilización e implementación en tiempos de pandemia también tuvo una connotación específica, que se abordará en el análisis de resultados.

1.3. LA ESCRITURA

La escritura es un legado de la humanidad y herencia entre las generaciones, así como lo expresa, Cassany (2013):

La escritura es una herencia cultural: sólo podemos usar las palabras y los estilos que nos han legado nuestros antepasados. Como dice el poeta, todo lo que no es tradición es plagio. Lo que escribimos pertenece a distintos géneros preestablecidos que debemos conocer y respetar para no transgredir sus normas. También escribimos para una organización (empresa, fábrica, gimnasio, editorial), de modo que a menudo prescindimos de nuestras expansiones más personales para incorporar la cultura y la sensibilidad de la pequeña comunidad laboral a la que damos nuestra voz. (p. 80)

La escritura en los procesos sociales conlleva a que los educandos puedan expresar y plasmar de manera clara sus ideas frente a las problemáticas que se aprecian y, por tanto, la red social permitió comunicar estas percepciones, fomentar el pensamiento crítico reflexivo y, no obstante, desarrollar las competencias comunicativas, puesto que el estudiante, al escribir, producía mensajes, reflexionaba sobre sus saberes previos, proponía soluciones, planteaba ideas, se equivocaba, aprendía de sus errores, mejoraba, y por último y no menos importante, permitía que los lectores apreciaran su punto de vista, aprendieran a través de sus textos y pusieran en práctica lo aprendido al responder a sus publicaciones, generando un proceso dialógico.

Cabe destacar que, “la escritura como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, funciones que además están involucradas en el proceso de composición escrita” (Valery, 2000, p. 40). De esta manera, se puede reconocer que la escritura posee un componente pedagógico y cultural mediante el cual se pueden realizar procesos de pensamiento que requieren mayor esfuerzo por parte del emisor para simbolizar la realidad que se alude y del receptor, para decodificar esa realidad.

Para esta investigación, se buscó promover los procesos escriturales mediante el uso de la red social Facebook, en donde los estudiantes compartieron sus experiencias, conocimientos y reflexiones.

2. METODOLOGÍA

La metodología que se empleó durante esta investigación partió de un enfoque cualitativo. Según Vasilachis et al. (2009) y Creswell (2009), la investigación cualitativa sirve para explorar y entender el significado que los individuos le asignan a los problemas sociales o humanos, a partir de la recolección de materiales empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. De ahí que se implementara un diseño de investigación-acción, el cual permitió realizar ajustes conforme a las situaciones que se iban presentando antes, durante y después de la recolección de la información arrojada por los actores sociales para construir conocimiento a partir de sus realidades.

Este diseño, según McKernan (2001), pretende transformar la realidad social, educativa u otras, en donde las personas toman conciencia de su papel y se involucran activamente en ese proceso de transformación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este sentido, el principal elemento de esta investigación fueron los actores sociales, concebidos como participantes activos que posibilitan experiencias significativas. Adicionalmente, en este enfoque de estudio, no solo se investiga de manera directa el grupo social, sino que quienes investigan también son investigados; de ahí que se evidenciaran diversos cuestionamientos de los actores sociales que permitieron resolver la problemática en cuestión. Mediante la reflexión constante con respecto a las dinámicas que se iban presentando, se lograba la comprensión, participación y empatía de los actores sociales,

creando un vínculo directo y significativo que permitía la orientación, retroalimentación e interacción constante en el grupo de aprendizaje.

Este diseño de investigación-acción contó con tres fases primordiales. En primer lugar, la de observación, que se dio cuando el investigador analizaba las prácticas y orientaba sus acciones a la reconstrucción y atención de las situaciones problemáticas individuales y colectivas. En segundo lugar, la fase de pensar, cuando el investigador, al recolectar los datos mediante las distintas técnicas e instrumentos, comprobó cada dato durante el transcurso de la investigación. Finalmente, la fase de actuar, la cual consistió en hallar las dificultades presentadas e implementar de manera pertinente las soluciones y así “conocer de manera directa las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas” (Hernández et al., 2014, p.89).

Para llevar a cabo las fases, se implementaron como técnicas de recolección de datos entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y la observación participante. Las anteriores técnicas permitieron recopilar de manera directa los datos expresados por los actores sociales. El investigador participó activamente durante la observación, de manera que percibió los comportamientos del grupo social y, a su vez, logró hallar la oportunidad de hacer un análisis detallado a través de las interpretaciones de los participantes y la reiteración de los datos frente a la realidad. El proceso de sistematización y análisis de los datos recolectados se llevó a cabo a partir de la codificación abierta, axial y reflexiva, dándole validez y rigurosidad a la investigación.

El proceso de implementación inicialmente contó con la participación de 25 estudiantes entre 14 y 17 años de edad, pertenecientes a la I.E. Palestina, sede Palestina, una institución rural de carácter oficial. Los estudiantes se caracterizan por ser creativos, participativos y respetuosos; pertenecen a familias de bajos recursos que, en su mayoría, ha-

bitan en las veredas aledañas y laboran en actividades del campo.

Cabe destacar que el presente estudio se realizó con una unidad de análisis de 15 estudiantes del grado décimo, ya que durante la pandemia causada por la COVID-19, hubo un alto índice de deserción escolar y, adicionalmente, se perdió contacto durante meses con algunos estudiantes que se trasladaron a otras zonas del país o no tenían señal telefónica o de internet en su vivienda.

La estrategia implementada consistió en un conjunto de siete actividades comunicativas (ver Tabla 1), en donde se involucraban de manera directa procesos escriturales a través del grupo privado en Facebook ‘Never Give Up!’, que fue creado específicamente para el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, dicha implementación tuvo una duración de 10 semanas de clase, correspondientes al tercer periodo académico en el calendario escolar 2020. Vale la pena resaltar que previo a la ideación de esta intervención pedagógica, las actividades de clase se orientaban desde un enfoque tradicional de enseñanza.

Tabla 1. Estrategia para el uso de Facebook.

Actividades didácticas para el fortalecimiento de la escritura en inglés como lengua extranjera	Fuente
1. Campaña virtual promoviendo tópicos como cultura, identidad, cuidado del medio ambiente, defensa de los derechos humanos, protección animal, habilidades artísticas, hábitos saludables, deporte o autocuidado en Palestina.	Semana 1 y 2
2. Propuesta escrita y/o exposición de un campamento de verano en Palestina con dirección hacia el ecoturismo que se está difundiendo en este territorio biodiverso.	Semana 3 y 4

Continuación Tabla 1.

Actividades didácticas para el fortalecimiento de la escritura en inglés como lengua extranjera	Fuente
3. Video o póster de las actividades que ha realizado o no ha realizado en su vida.	Semana 5
4. Narrativa a partir de las emociones, experiencias vividas y el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el aislamiento.	Semana 6
5. Tarjeta, video y/o cartel alusivo a la gratitud, la solidaridad o la esperanza en tiempos de pandemia.	Semana 7
6. Reflexión acerca de lo que la COVID-19 ha causado alrededor del mundo, su impacto positivo y/o negativo en todos los ámbitos: sociales, culturales y ambientales.	Semana 8
7. Galería digital de foto-memorias. Título, descripción y evidencia fotográfica de personas, momentos, objetos o lugares preciados que ha extrañado o valorado en medio del confinamiento.	Semana 9 y 10

Estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos de escritura en inglés mediante el uso de la red social Facebook

- Orientación continua y personalizada por parte de la docente en un espacio extracurricular.
- Implementación de los saberes previos mediante la interacción virtual multimodal.
- Aplicación de actividades de aprendizaje dialógico para la escritura en inglés.
- Producción y publicación de textos escritos en inglés a partir de temáticas de interés colectivo.
- Publicación de mensajes, preguntas, investigaciones, ideas, propuestas, opiniones, noticias, canciones, imágenes, videos y textos multimodales que generen constante interacción a partir de los gustos e intereses personales y colectivos.

Nota: Elaboración propia

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis de los resultados, se evidenció el surgimiento de tres aspectos de alta relevancia en este proceso investigativo. En primera instancia, la multimodalidad y su implementación en los procesos de aprendizaje de la escritura en inglés. En segundo lugar, la relevancia del aprendizaje situado en tiempos de pandemia. En tercer lugar, la cibercultura en el fortalecimiento de la escritura en inglés. De ahí que este apartado se presente a partir de estas tres categorías.

3.1 MULTIMODALIDAD Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN INGLÉS

Durante el proceso de implementación y, teniendo en cuenta que la estrategia de intervención se diseñó partiendo de los gustos e intereses de los estudiantes, se hizo evidente el proceso de aprendizaje mediado por elementos multimodales. Es decir que los estudiantes hicieron uso de diferentes formatos digitales de textos (audio, video, imagen, pósters, canciones, y entre otros) y los compartieron en el grupo de Facebook con mensajes en inglés escritos por ellos mismos, que iban desde frases cortas y sencillas hasta diversos tipos de textos que evidenciaban el desarrollo del proceso escritural desde el inicio de la investigación hasta su finalización. En cuanto a la multimodalidad, esta es definida por Kress (2010) como la combinación de diferentes modos (escritura, imagen, sonido, movimiento, entre otros) para significar. Al respecto, los estudiantes expresaron:

“Me pareció chévere lo de escribir historias a partir de imágenes o también los videos que hacíamos para las exposiciones de los temas.” (S10)

“Me gustó la actividad de fotomemorias, ya que mostramos algunas de nuestras vivencias personales de manera creativa.” (S5)

“Me gustó mucho lo de la música porque había algunas canciones que uno no conoce, pero podía buscar la letra y descargarlas para aprender mejor el inglés.” (S12)

Del mismo modo, la alegría, la creatividad, la comprensión, la solidaridad y la empatía fueron algunas de las actitudes que se fortalecieron alrededor de la multimodalidad, siendo también el motor para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en inglés como lengua extranjera y el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas. A través de la combinación entre el texto, la imagen y el sonido, los estudiantes pudieron dar a conocer lo que era importante para ellos, y de este modo, proponer, cuestionar, analizar, argumentar, entre otras manifestaciones escritas de forma multimodal en esta lengua extranjera, a partir de sus conocimientos previos.

En el primer acercamiento hecho a los estudiantes a partir de las entrevistas semiestructuradas, se pudo evidenciar que algunos tenían percepciones de miedo e inseguridad hacia los procesos escriturales en inglés:

“La escritura es la más difícil porque no me aprendo fácil el vocabulario y la gramática”. (S11)

“Es más difícil la escritura porque hay que saber mucho vocabulario”. (S13)

“La escritura, porque se me hace muy difícil aprenderme los tiempos y el orden de las palabras.” (S14)

No obstante, otros estudiantes manifestaron que, si escribían sobre temas que les gustaban, entonces el proceso de aprendizaje sería más atractivo para ellos:

“Escritura libre, porque así uno va aprendiendo las palabras de interés”. (S12)

“Aunque me parece difícil, es una forma divertida de aprender.” (S5)

Estos miedos e inseguridades se hicieron menos evidentes cuando los estudiantes hicieron uso de la multimodalidad para expresarse y comunicarse en el grupo de Facebook, tal como se observa en la Figura 1.

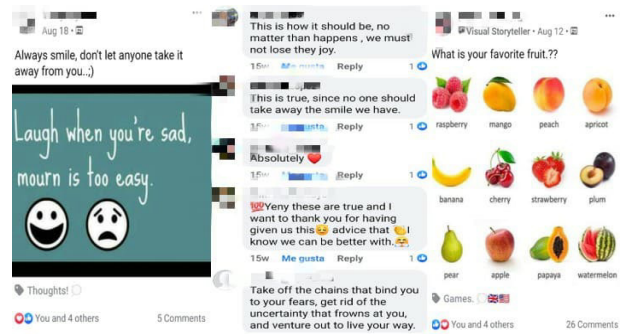


Figura 1. Multimodalidad en el Grupo Never Give Up!

Según Aguilar-Cruz (2018), es importante hacer uso de la multimodalidad en el aula porque potencializa las habilidades de los estudiantes, partiendo del uso de plataformas que hacen parte de su cotidianidad por fuera del aula. En lo que respecta a la multimodalidad, esta investigación refleja que el uso de diferentes modos para significar e interactuar partiendo de los gustos, intereses y realidades de los estudiantes, amplió el registro lingüístico de ellos, generando apropiación de vocabulario que les permitía compartir y relacionarse con los demás de manera escrita en la lengua extranjera inglés, en medio del confinamiento causado por la pandemia. La multimodalidad permitió que los estudiantes asumieran una mejor disposición frente al inglés y fortalecieran su habilidad escrita a nivel gramatical, semántico, sintáctico y pragmático, lo que fortaleció sus competencias comunicativas a partir de la escritura en inglés.

3.2 APRENDIZAJE SITUADO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Esta investigación también halló que el proceso de fortalecimiento de la escritura de los estudiantes mediante el uso de Facebook se enmarcó en los conceptos teóricos del aprendizaje, entendido como el “proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado” (Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009, p.27).

Es decir que los estudiantes aprendieron a partir de su contexto, sus saberes, experiencias, emociones, formas de ver y entender el mundo, y pusieron este conocimiento en diálogo mediante sus escritos en Facebook que, a partir de las orientaciones pedagógicas y la implementación de las actividades didácticas, reflejaban un avance significativo en el proceso escritural, dando solución a las problemáticas iniciales, como se evidencia en la Figura 2.

El aprendizaje situado permitió conocer las dinámicas que tuvo que sortear cada estudiante para llevar a cabo sus deberes académicos, responsabilidades del hogar y fortalecer día a día la convivencia y los procesos de aprendizaje. Esto permitió comprender diversas situaciones e intenciones comunicativas que tienen los estudiantes e indagar sobre la situación de cada uno durante la coyuntura causada por la pandemia de la COVID-19.

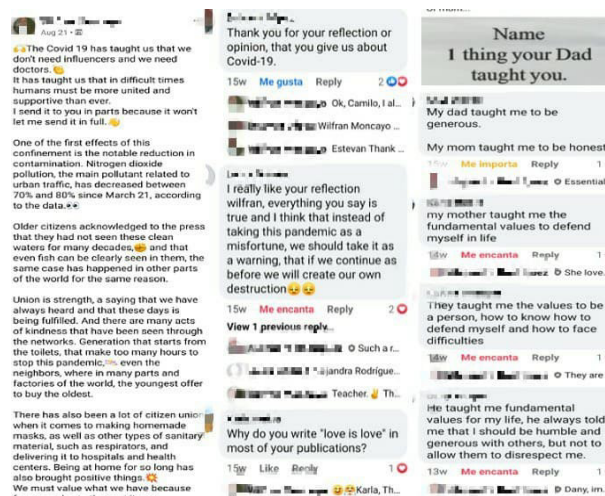


Figura 2. Aprendizaje situado en el Grupo Never Give Up!

Desde el componente contextual se exaltó el territorio, las costumbres y la cultura de los palestineses, además de crear proyectos a futuro para beneficio de la comunidad. También se crearon artefactos digitales y textos multimodales con agradecimientos

hacia el cuerpo médico, los docentes, la familia y las personas que diariamente exponen su vida y bienestar para sobrellevar la pandemia.

Adicionalmente se compartieron relatos personales, experiencias vividas y mensajes de apoyo, gratitud, afecto, esperanza y solidaridad en esta lengua extranjera, que fueron posteriormente compartidos con la comunidad educativa.

Los estudiantes aludían a la importancia del aprendizaje situado para el fortalecimiento de la escritura y el aprendizaje del inglés, ya que permitió que compartieran sus emociones, percepciones, miedos, angustias, dudas, noticias de interés, anhelos, además de dar a conocer los momentos más valiosos que habían vivido en familia durante la pandemia, y resaltar el afecto por sus seres queridos en fechas especiales, como día de la madre, del padre, amor y amistad, entre otros. Igualmente, resaltaron la importancia del uso de la red social Facebook, ya que aun en medio del confinamiento, el grupo de aprendizaje permitió la constante interacción y acompañamiento en distintos ámbitos, tanto de parte del docente como de los compañeros, haciendo uso de la escritura en inglés, poniendo en práctica los conocimientos, aprendiendo de los errores, y fortaleciendo su proceso de manera didáctica y situada, como se evidencia a continuación:

“Pues a mí me pareció bueno porque, aunque no me gustaba el inglés, el Facebook nos ayudó a saber qué estaba pasando en el mundo con las noticias que se publicaban en otros países o también al saber qué pensaban nuestros compañeros y cómo estaban en estos momentos”. (S10)

“También me gustó la de los pensamientos personales porque podíamos expresar cómo nos sentíamos debido a la cuarentena y podíamos expresarnos e interactuar diciendo que hay que tener paciencia, que todo va a mejorar y podíamos decir todo lo que pensáramos, era como un apoyo para nosotros, no físico sino mental y emocional”. (S6)

“La temática de mayor interés para mí fue la de las memorias fotográficas porque cada uno de nosotros expresamos

lo mejor que tenemos y todo lo importante de nuestras vidas; además, podemos interactuar en inglés sobre todas nuestras experiencias y pensamientos en esta pandemia". (S15)

"La que más me gustó fue la de familia porque pude compartir por qué razón es importante cada miembro". (S6)

"Me generó muy buenas expectativas porque por medio de Facebook tuve más conocimientos y pude aprender mejor inglés a pesar de la cuarentena." (S1)

Por consiguiente, se pudo verificar la teoría planteada por Sagástegui (2004), quien manifiesta que el aprendizaje es siempre situado y que las actividades que se involucran en estos procesos permiten plantear dilemas y desplegar acciones y decisiones para la resolución de los mismos.

3.2 LA CIBERCULTURA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA ESCRITURA EN INGLÉS A TRAVÉS DE FACEBOOK

Para finalizar, la implementación de Facebook en los procesos escriturales permitió implementar de manera significativa el concepto de cibercultura en pro del aprendizaje del inglés en los actores sociales. Para Derrick de Kerckhove (1999), la cibercultura se puede apreciar desde tres puntos de vista: a) interactividad, que es la relación entre la persona y el entorno digital definido por el hardware que los conecta a los dos; b) hipertextualidad, que es el acceso interactivo a cualquier cosa desde cualquier parte, es una condición de almacenamiento y entrega de contenidos; y c) conectividad, que es lo potenciado por la tecnología, por ejemplo, internet.

Por lo tanto, desde la cibercultura se desarrolló un conjunto de comportamientos, maneras de interactuar, de compartir información, de aprender y relacionarse con el mundo local y global mediante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la producción y el compartir de contenido que permitiera el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en inglés como lengua extranjera.

Se denominó como cibercultura a toda la información que se compartía mediante la red social Facebook desde diversas páginas con el fin de ampliar el conocimiento del inglés mediante información relevante a partir de los gustos e intereses de los estudiantes, expresados a partir de la segunda entrevista semiestructurada; es decir, temáticas de medicina, música, educación, medio ambiente, cultura, cine, literatura, deportes, entre otros aspectos socioculturales que se encuentran en internet, y permitieron promover la interacción en esta lengua extranjera de acuerdo a los gustos e intereses de los educandos, teniendo en consideración los estilos de aprendizaje. Los estudiantes expresaron:

"A mí me gustó usarla [Facebook] para aprender porque todos tenemos Facebook y casi siempre recargamos datos y lo utilizábamos todos los días para otras cosas, entonces chévere que sirve también para aprender inglés y otras cosas, y también para estar en contacto con todos los compañeros." (S3)

"Pues esta es una buena alternativa porque uno puede interactuar más y aprender más cosas del inglés y de esa cultura por medio del Facebook." (S9)

"A mí casi no me gustaba el Facebook, profe. Pero me ha parecido muy chévere todo lo que hemos aprendido." (S12)

"Me gusta porque se permitió crear un espacio de enseñanza, ha sido algo que nos ayuda a aprender muchas cosas y me ayuda a comprender mucho más el inglés." (S2)

Desde los preceptos anteriores se puede apreciar que la cibercultura aplicada a través de las actividades didácticas y las temáticas que se implementaron provocó en los actores sociales un conjunto de modificaciones en los comportamientos, maneras de pensar e interactuar, de compartir información, de relacionarse con el mundo global. Esto se enmarca en lo que Cassany (2000) denomina 'sistemas eficaces de autotransformación', los cuales facilitan los procesos escriturales, cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual, mediante el internet.

Igualmente, se propendió el uso de aplicaciones, redes y plataformas para la producción y creación de

artefactos educativos digitales, mediante los cuales los estudiantes generaron nuevos conocimientos en pro del desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera (ver Figuras 3 y 4).

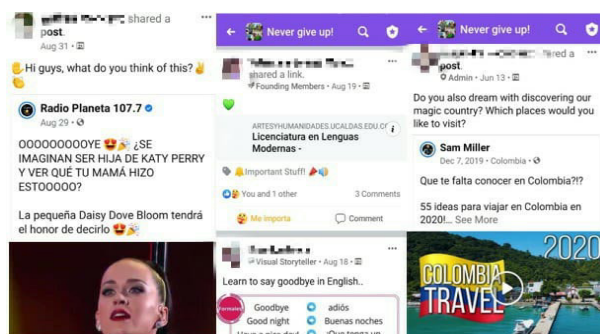


Figura 3. La cibercultura en el Grupo Never Give Up!

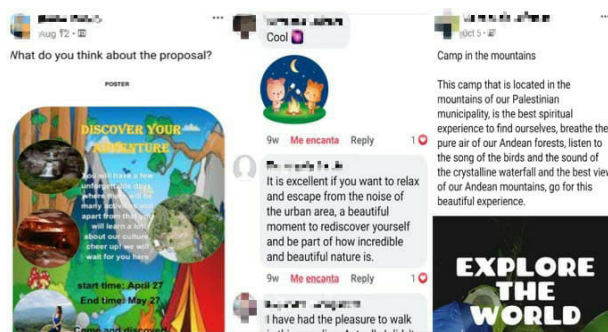


Figura 4. La cibercultura en el Grupo Never Give Up!

Esta categoría de análisis permitió identificar que el compartir contenido educativo de otras páginas y grupos de la misma red social, o incluso de otras páginas web, fortaleció la aprehensión de nuevo vocabulario desde los gustos e intereses particulares de los estudiantes, creando distintos contextos comunicativos. Adicionalmente, motivó constantemente a los actores sociales a compartir experiencias, datos que consideraban importantes, otras páginas educativas y temáticas diversas que generaran interacción en esta lengua extranjera para desarrollar las habilidades lingüísticas y la competencia comunicativa escrita.

4. CONCLUSIÓN

Este proceso de investigación-acción educativa llevado a cabo en una institución educativa pública de carácter rural en tiempos de pandemia permitió no solo evidenciar las dificultades que son latentes en las escuelas rurales del país, también facilitó abrir nuevas posibilidades para la enseñanza mediante el uso de diferentes herramientas que posibilitaran el diálogo y el aprendizaje entre estudiantes y docentes.

A partir de la información analizada de las entrevistas semiestructuradas y grupales y de la observación participante se pudo concluir que el componente multimodal mediado por el conjunto de actividades que se implementaron en este proceso investigativo logró que cada estudiante asumiera una posición crítica y creativa frente a la escritura de textos. Esto facilitó la construcción de artefactos que fomentaban la interacción y la posibilidad de crear nuevas formas de construir conocimiento, saberes y experiencias de vida en torno al aprendizaje del inglés.

Adicionalmente, a partir de las voces de los estudiantes y de los procesos evidenciados en el grupo de Facebook, se pudo concluir que la multimodalidad fue fundamental para promover la escritura en inglés, ya que permitió a los estudiantes explorar sus habilidades intrínsecas y las múltiples opciones de texto que podían construir, teniendo como resultado la creación de posters, frizzos, collages, cuentos, historias, videos y otros artefactos multimodales que facilitaron la comprensión e interacción escrita en esta lengua extranjera.

Asimismo, se concluye que el aprendizaje situado fue crucial en este proceso investigativo, ya que a partir de las experiencias propias, la coyuntura actual, la virtualidad, la ruralidad y aquellos aspectos relevantes para los estudiantes se logró interacción constante a partir de la escritura en inglés. Es decir que el aprendizaje situado permitió generar espacios de reflexión y participación en los que los estudiantes

fortalecieron sus habilidades comunicativas en inglés. Lo anterior provocó que los educandos tuvieran un rol activo en su proceso de aprendizaje a partir de textos en inglés creados y compartidos por ellos. Se fortaleció, a su vez, el campo emocional y sociocultural y se incentivó la creatividad y la comprensión de la dinámica lingüística y pragmática de esta lengua extranjera, con el fin de construir conocimiento, desarrollar la escritura como práctica social desde lo vernacular y los procesos metacognitivos desde la literacidad y el contexto.

También se logró transformar la perspectiva negativa que se tenía de la red social Facebook como un obstáculo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndola en el medio que, además de facilitar el desarrollo de la escritura en inglés de una manera didáctica y asincrónica, generó un acercamiento entre los actores sociales en medio de la pandemia global causada por la COVID-19. Esta herramienta sirvió como medio y ruta para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que no solo se compartían aspectos lingüísticos o compromisos académicos, sino también narrativas de carácter sociocultural y artefactos digitales que permitieron otorgarle sentido al aprendizaje del inglés el contexto rural.

En cuanto a la cibercultura, se concluye que los contenidos publicados en el grupo de aprendizaje en Facebook generaron la interacción necesaria para ampliar el conocimiento del inglés como lengua extranjera, de una forma natural, flexible, creativa y didáctica, y de esta manera fortalecer el gusto por esta lengua, no mediante un proceso vertical, cuantitativo y tradicional, sino mediante un proceso de formación cualitativo, sociocultural, fundamental para la vida y el desarrollo del ser humano.

En tal sentido, es necesario dar un giro a la visión que se tiene frente a la utilización de las tecnologías para involucrar más a los estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje. Se hace necesario que se motive a los estudiantes frente a la construc-

ción de conocimiento para lograr mejor interacción en esta lengua, facilitar la comunicación entre pares, permitir una retroalimentación significativa para todos y lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que, tal como lo menciona Freire (2006), “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 72).

Futuras investigaciones pueden abrir espacios para la interacción mediante redes sociales, haciendo uso de otras habilidades como la escucha, el habla y la lectura. Adicionalmente, se puede explorar el uso de otras redes sociales y herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en las instituciones educativas de básica primaria, secundaria y media, con el fin de ampliar el conocimiento en literatura en estos contextos.

■ REFERENCIAS

- Aguilar-Cruz, P. (2018). Herramienta multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto Florencia, Caquetá (Colombia). *Ciencias Sociales y Educación*, 7(14), 65-83.
- Arús Hita, J. (2016). Virtual learning environments on the go: CALL meets MALL. In A. ParejaLora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 213-222).
- Benavides, D., Madrigal, V., & Quiroz, A. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. *Fronteras educativas*, 22-30.
- Burston, J. (2014). MALL: The Pedagogical Challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 344-357.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 111 (1), 6-10.

- Carvajal, G. (2019). *Creando talentos. Respuesta a una escuela inoperante*. Bogotá: Tiresias Internacional.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital: el futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21(4), 6-15.
- Cassany, D. (2013). *Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods*. Los Ángeles: University of Nebraska-Lincoln, Sage.
- Egbert, J. (2005). *CALL Essentials Principles and Practice in CALL Classrooms*. USA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- García González, E. R., Ortiz Cárdenas, J. L., & González Ramírez, S. K. (2010). Los recursos virtuales online: una estrategia para la enseñanza de la gramática inglesa en los estudiantes de nivel 12 de la Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá: unilibre. Obtenido de unilibre.edu.co: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/5499/Los%20Recursos%20Virtuales%20%28Monografia%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fewkes, A. M., & McCabe, M. (2012). Facebook: Learning Tool or Distraction. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 92-98. doi:10.1080/21532974.2012.10784686
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F : McGraw-Hill.
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). *Educational Technology. A Primer for the 21st Century*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6643-7>
- Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa, 17-28.
- Kress, G. (2000). Multimodality: Challenges Thinking About Language. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 337-340.
- Martín Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, 33-43.
- Mateus Ortiz, Y. P., & Ortiz Nova, A. V. (20 de Diciembre de 2019). *El software educativo como estrategia para el aprendizaje de vocabulario en inglés de nivel A1 en un Instituto*. Bogotá: Unilibre. Obtenido de unilibre.edu.co: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/5572/Tesis.pdf?sequence=1>
- Morchio, M. (2014). *El rol de las TIC en la clase de inglés*. Buenos Aires: Ponencia en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Patricia, V., & Opazo, D. (2014). *Redes Sociales y educación: El uso de los grupos de Facebook como herramienta de formación de profesores*. Fabra: Universidad de Fabra.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*(24), 30-39.
- Sánchez, A. C. (2008). Is Colombia ready for Bilingualism"? *Teacher's Professional Development*, 181-195.
- Siemens, G., & Weller, M. (2011). The Impact of Social Networks on Teaching and Learning. *Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 164-170.
- Usma, J. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification of global reform. *Teacher's Professional Development*, 123-141.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *La Revista Venezolana de Educación*, 3(9), 38-43.

Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., . . . Soineira, A. (2009). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vergara - Mendoza, K. Z., Carabajo Romero, Í., & Mendez - Aguilera, P. (2017). Aplicación de redes sociales para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Científica, Dominio de las Ciencias*, 3 (2), 391-404.

Walker, A & White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting theory and practice*. London: Oxford.