

Programa de Doctorado en Didácticas Específicas



VNIVERSITAT
D VALÈNCIA

Creencias y expectativas sobre el aprendizaje de la escritura en el entorno digital en

Secundaria. Evaluación y propuestas de mejora

Tesis doctoral

Realizada por:

María Pilar Román Sanchis

Dirigida por:

Dra. Silvia María Chireac y Dra. Anna Devís Arbona

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultat de Magisteri

Valencia, febrero, 2022

DESIG

*Que estigues bé allà dalt,
ballant les coreografies als núvols
que dibuixen els avions.
Que rigues amb els déus i que lligues,
més que ningú, amb els àngels.
D'ací baix ja m'encaregue jo
que al carrer on vivies
passen només coses boniques.*

Àngels Gregori

A Pedro Román Sanchis

In Memoriam

La escritura es la producción humana más incidente en la construcción de la cultura contemporánea y encuentra en las nuevas tecnologías un espacio para el redimensionamiento de sus posibilidades comunicativas (Ong, 1996)

AGRADECIMIENTOS

Con la finalización de esta tesis se concluye una etapa de mi vida, y además se cierra el círculo de un proceso de cambios. En él he podido crecer, aprender a reflexionar y observar de forma más pausada espacios como el aula, habituales en mi profesión, pero esta vez dando un paso más en la indagación desde una perspectiva investigadora. He de confesar que el aula es mi medio natural, lugar de discusión, de comunicación y descubrimiento cada día y que las dificultades siempre han sido un reto que me han atrapado para continuar enseñando y aprendiendo. También ratifico que investigar ha supuesto un momento de reposo en esa movilidad continua que se entraña entre las aulas, me ha ofrecido momentos de sosiego y orden en cada uno de los pasos que debía observar. En definitiva, me ha dejado disfrutar de lo que no se ve siempre en las aulas, pero que ha surgido y fluido porque siempre había estado en ellas, las creencias.

Los que me conocen saben que siempre he compartido que aprender es cosas de dos, del que desea enseñar y el que quiere aprender, y que los deseos muchas veces no se cumplen precisamente por eso, porque es algo que simplemente se anhela porque es un medio, no un fin. El deseo de aprender mantiene y alimenta nuestras fuerzas, sustenta la energía y entereza. He comprobado que desear aprender siempre me ha ayudado a ser fuerte en la vida y a mantener el empeño y fortaleza.

Por eso quiero extender mi profundo agradecimiento a quienes hicieron posible que el recorrido fuera más llevadero, a quienes me dieron fuerzas para seguir, confiaron en mí y me apoyaron en este reto. Me gustaría reconocer la ayuda y los consejos brindados por mis directoras de tesis, la doctora Silvia María Chireac y la doctora Anna Devís Arbona. Atentas a

proporcionarme cualquier sugerencia, indicación, propuesta o inspiración para aprender la minuciosa labor investigadora. Estos dos últimos años hemos vivido una situación especialmente complicada con la pandemia de la Covid 19 y su orientación y guía ha sido fundamental. Quiero agradecer también al centro Escolapias Gandia, particularmente a la directora general Paula Grau, por confiar en mi trabajo y apoyar este proyecto; a la Titularidad de la Fundación, especialmente a Domingo Vayá impulsor del Proyecto iEEG cuyo modelo de implantación 1x1 en las aulas ha sido inspiración y foco de mi investigación, y como no, por creer en mí de nuevo. Gracias también a todo el profesorado del centro que participó en la recogida de datos y al alumnado que siempre ha estado dispuesto en el aula y que ha colaborado en la investigación. Sin la ayuda brindada del colegio todo este trabajo no hubiera podido llevarlo a cabo.

Por último, quisiera hacer un reconocimiento especial a mi familia, a Fernando por estar a siempre a mi lado, por su apoyo incondicional, su confianza en mí y en mi trabajo, y como no a nuestros hijos: Ferran y Clara. Ferran porque me ha servido de modelo de perseverancia y Clara que ha sufrido mis consultas durante este recorrido, sus consejos han sido de gran ayuda. Igual que quiero reconocer la colaboración de Lola, siempre disponible cuando he acudido a ella. A mis padres Pedro y Vicenta que en estos años han notado la carga de mi trabajo y siempre han sido comprensivos. Y a los que no están aquí, a mi hermano Pedro que, sin duda, desde *allà dalt* se alegrará de ver que he finalizado este proyecto.

Resumen

Ha surgido una percepción de cambios en los escenarios de aprendizaje que ha promulgado el planteamiento de nuevos retos y se ha cuestionado si el alumnado aprende en los contextos digitalizados. Con ello evidenciamos una nueva cultura del aprendizaje que demanda indagar sobre las razones y percepciones en estos contextos acordes con la sociedad en que vivimos del s. XXI. Nuestro estudio indaga y reflexiona sobre un contexto donde la mediación en el aprendizaje de una herramienta digital es continua. La investigación profundiza en este paradigma partiendo de un entorno digital consolidado analizando las creencias y expectativas del alumnado de Secundaria. El punto de partida de nuestra investigación reside en el conocimiento del contexto de implantación de un modelo 1 x 1 donde cada estudiante dispone de una tableta con acceso a los contenidos. Partimos de la hipótesis de que es importante valorar las creencias del alumnado para poder incidir en las del profesorado. La presente investigación es un estudio de caso y se determinó un diseño de investigación acción. Analizamos los datos obtenidos de muestras de entrevistas, tareas y portafolios en las asignaturas de Lengua Castellana y Llengua i literatura Valencià, para concluir que en estos entornos digitales mejora el aprendizaje si damos valor a las estrategias informales con un diseño de tareas que además explicita habilidades de pensamiento y para ello es fundamental actuar en la formación docente.

Palabras clave: creencias aprendizaje, competencia digital, TIC¹, estrategias informales

¹ TIC Tecnologías de la información y comunicación

Abstract

A perception of changes in learning scenarios has emerged which has led to new challenges and questions have been raised as to whether students learn in digitalized contexts. With this, we evidence a new culture of learning that demands to investigate the reasons and perceptions in these learning contexts in accordance with the society in which we live in the XXI century. Our study investigates and reflects on a context where the incorporation of the mediation in the learning of a digital tool is continuous. The research delves into this paradigm starting from a consolidated digital environment analyzing the beliefs and expectations of secondary school students. The starting point of our research lies in the knowledge of the implementation context of a 1 x 1 model where each student has a tablet with access to the contents. We start from the hypothesis that it is important to assess students' beliefs in order to influence teachers' beliefs. This research is a case study, and a research-action design was determined. We analyze the data obtained from samples of interviews, tasks, and portfolios in the subjects of Spanish Language and Valencian Language and Literature to conclude that in these digital environments learning improves if we give value to informal strategies with a task design that also makes thinking skills explicit, and for this it is essential to act in teacher training.

Keys words: learning beliefs, digital competence,

Résumé

La perception de changements dans les scénarios d'apprentissage a donné lieu à de nouveaux défis et a remis en question si les étudiants apprennent dans des contextes numériques. Ainsi, nous mettons en évidence une nouvelle culture de l'apprentissage qui exige une enquête sur les raisons et les perceptions dans ces contextes d'apprentissage conformément à la société du 21^{ème} siècle dans laquelle nous vivons. Notre étude explore et réfléchit sur un contexte où l'incorporation de la médiation dans l'apprentissage d'un outil numérique est continue. La recherche approfondit ce paradigme à partir d'un environnement numérique consolidé en analysant les convictions et les attentes des élèves du secondaire. Le point de départ de notre recherche réside dans la connaissance du contexte de mise en œuvre d'un modèle 1x1 où chaque étudiant dispose d'une tablette avec accès aux contenus. Nous partons de l'hypothèse qu'il est important d'évaluer les convictions des étudiants afin d'influencer celles du personnel enseignant. Cette recherche est une étude de cas et un plan de recherche-action a été déterminé. Nous analysons les données obtenues à partir d'échantillons d'entretiens, de tâches et de portfolios dans les matières de Langue Espagnole et de Langue et Littérature Valenciennes pour conclure que dans ces environnements numériques, l'apprentissage s'améliore si nous valorisons les stratégies informelles avec une conception des tâches qui, en plus, explicite les compétences cognitives et pour cela il est essentiel d'agir dans la formation des enseignants.

Mots clés: convictions apprentissage, compétence numérique, TIC¹, stratégies informelles

Resum

Ha sorgit una percepció de canvis en els escenaris d'aprenentatge que ha promulgat el plantejament de nous reptes i s'ha qüestionat si l'alumnat aprèn en els contextos digitalitzats. Amb això evidenciem una nova cultura de l'aprenentatge que demanda indagar sobre les raons i percepcions en aquests contextos concordes amb la societat en què vivim del s. XXI. El nostre estudi indaga i reflexiona sobre un context on la mediació en l'aprenentatge d'una eina digital és contínua. La investigació aprofundeix en aquest paradigma partint d'un entorn digital consolidat analitzant les creences i expectatives de l'alumnat de Secundària. El punt de partida de la nostra investigació resideix en el coneixement del context d'implantació d'un model 1 x 1 on cada estudiant disposa d'una tauleta amb accés als continguts. Partim de la hipòtesi que és important valorar les creences de l'alumnat per a poder incidir en les del professorat. La present investigació és un estudi de cas i es va determinar un disseny d'investigació acció. Analitzem les dades obtingudes de mostres d'entrevistes, tasques i portafolis en les assignatures de Llengua Castellana i Llengua i literatura de Valencià, per a concloure que en aquests entorns digitals millora l'aprenentatge si donem valor a les estratègies informals amb un disseny de tasques que a més explicita habilitats de pensament i per a això és fonamental actuar en la formació docent.

Paraules clau: creences aprenentatge, competència digital, TIC², estratègies informals

² Tecnologies de la informació i comunicació

CREENCIAS Y EXPECTATIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN EL
ENTORNO DIGITAL EN SECUNDARIA. EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE
MEJORA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Estado de la cuestión	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS	22
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
CAPÍTULO 1 MARCO CONCEPTUAL.....	26
1. Escritura y oralidad	26
2. Escritura analógica y digital.....	40
3. Teoría del aprendizaje expansivo	64
4. Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza	70
4.1. Teoría de la metacognición	71
4.2. Teoría de la mente.....	75
4.3. Teoría epistemológica	76
4.4. Enfoque fenomenográfico	78
4.5. Teorías implícitas.....	80
4.6. Teoría directa.....	81
4.7. Teoría interpretativa.....	82
4.8. Teoría constructiva	83
4.9. Nueva visión posmoderna	84

5. Concepciones y propuestas sobre el aprendizaje de la escritura digital	85
6. Creencias de los profesores y alumnos sobre la enseñanza aprendizaje	88
6.1. Creencias de los profesores.....	88
6.2. Creencias de los alumnos de secundaria.....	101
7. Estrategias de aprendizaje	108
<i>CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO</i>	<i>120</i>
2.1. Descripción y justificación.....	121
2.2. El contexto de la investigación y participantes	126
2.3. Criterios del análisis.....	136
<i>CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE DATOS.....</i>	<i>142</i>
3.1. Análisis sobre las creencias del alumnado	144
3.1.1. Bloque I Caracterización de los perfiles de la muestra.....	145
3.1.2. Bloque II. Concepciones sobre la frecuencia de escritura	149
3.1.3. Bloque III. Trabajos biográficos, búsqueda de información y evaluación.....	160
3.1.4. Bloque IV. Contrastar información nueva.....	166
3.1.5. Bloque VI. Observaciones del alumnado	171
3.2. Análisis sobre las creencias del profesorado.....	173
3.2.1. Bloque I. Caracterización perfiles objeto de estudio.....	174
3.2.2. Bloque II Percepciones sobre la escritura.....	180
3.2.3. Bloque III. Observaciones del profesorado.....	187
3.3. Análisis planteamiento de la tipología de tareas	188
3.4. Análisis portafolios	200

3.4.1. Evaluación y clasificación de los portafolios	201
3.4.2. Observaciones y análisis de los portafolios:	202
<i>CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES</i>	206
<i>Prospectiva investigadora</i>.....	222
<i>Bibliografía</i>	224
<i>ÍNDICE DE FIGURAS</i>.....	242
<i>ÍNDICE DE TABLAS</i>	248
<i>ANEXOS</i>.....	250
<i>ANEXO I</i>.....	252
Encuestas.....	252
<i>ANEXO II</i>.....	305
Tareas	305
<i>ANEXO III</i>.....	352
Portafolios	352

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Estado de la cuestión

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en herramientas que han modificado el modelo social, económico y educativo. Un modelo que como afirma Scolari³ (2018) tendía a ser “una interfaz educativa diseñada para la sociedad industrial y que data de hace 200 años, cuando el objetivo era formar ciudadanos trabajadores. Ese modelo sigue estando; más allá que ha habido actualizaciones, el ADN es ese”. Tal y como explica el autor aunque hemos pasado por cambios en tecnologías anteriores en esos tiempos “el aparato cognitivo aguantó” Scolari (2018). Estos aspectos sobre la percepción de cambios ha suscitado también nuevos retos y planteamientos con los que se han enfrentado el alumnado y el profesorado de todo el sistema educativo. Se han cuestionado las prácticas tradicionales de enseñanza al considerar que actualmente el alumnado puede acceder fácilmente a la información; no podemos obviar que por esta razón en ocasiones se ha manifestado la necesidad de plantear un nueva cultura del aprendizaje, la cual fomente competencias más propias del siglo XXI. Esta tesis surge ante la evidente presencia de las TIC en las escuelas, concretamente por considerarme parte activa de este reto en el día a día en las aulas, aparte de considerar necesario que estas TIC se conviertan en

³ Scolari, C. (2018, junio) Para aprender los jóvenes usan viejas estrategias en nuevos entornos [Entrada blog] REDEM: Red Educativa Mundial. Recuperado 16 febrero 2020, de <https://www.redem.org/para-aprender-los-jovenes-usan-viejas-estrategias-en-nuevos-entornos/>

Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Con esta investigación se pretende describir el impacto del entorno digital en el proceso de enseñanza -aprendizaje de la escritura y cuáles son las creencias de las partes implicadas en este proceso de aprendizaje: alumnado y profesores. Asimismo, nuestro interés es averiguar de qué modo estas actitudes han generado unas expectativas que precisan de una reflexión más detallada para poder establecer propuestas de mejora. Partimos de un modelo de implementación tecnológica que desarrollaremos en el contexto de las muestras analizadas, el cual se ha denominado modelo 1:1 de instrucción en línea. Este modelo se denomina así porque el alumnado recibe su propio dispositivo informático personal, y está basado en la creencia de que capacitando al alumnado de conexión para acceder a los recursos se puede contribuir a erradicar la brecha digital para transformar o ajustarse a las necesidades de las sociedades del conocimiento en red (Valiente, 2011).

Por consiguiente, este estudio nos llevará a elaborar nuevas propuestas didácticas que desarrollen y estimulen la escritura de textos digitales en aulas a través de dispositivos digitales como las tabletas y que generen contextos de enseñanza aprendizaje que puedan servir al mismo tiempo para el desarrollo de una escritura epistémica y de las competencias reconocidas como competencias del siglo XXI, de entre las cuales se incluyen: tecnología, alfabetización en información y medios, colaboración y habilidades comunicativas, así como para resolución de problemas (Chai, Tan, Deng y Koh, 2017).

El contexto objeto de análisis está situado en un colegio que entre sus líneas estratégicas se encuentra potenciar la innovación mediante la formación del profesorado y un modelo de implementación TIC denominado 1:1. Se pretende además realizar un seguimiento mediante la implementación de un **Plan TAC** (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento). Este *plan* lo que pretende es hacer una descripción minuciosa de las tecnologías en el centro, realizar una

diagnosic de acuerdo con el Proyecto Educativo de Centro y Proyecto de Dirección, para planificar y orientar qué actuaciones se deben tomar para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado. Así pues, el propio plan es, en sí mismo, un poderoso mecanismo de innovación. Estas líneas vienen justificadas porque las nuevas tecnologías suponían un complemento idóneo a las técnicas tradicionales de enseñanza, que además podían contribuir a plantear nuevas metodologías, sumado a la consideración de instrumento en el proceso de formación.

El trabajo está compuesto por los siguientes capítulos: el estado de la cuestión donde se desarrollan las razones por las cuales surge el interés y consideración por adentrarnos en la investigación, un segundo apartado donde se plantea el problema y tanto las hipótesis de investigación como los objetivos de la investigación. El capítulo I del marco teórico está compuesto por siete apartados donde presentamos los conceptos teóricos relacionados con la problemática que queremos indagar. Dentro de este marco en el apartado de la escritura y oralidad revisamos cómo los dos constructos en los entornos digitales se relacionan entre sí y se introducen neologismos como consecuencia de estas nuevas concepciones.

Analizamos diferentes estudios, tipos y comparaciones sobre la escritura analógica y digital e intentamos averiguar de qué manera el nuevo sentido de la alfabetización establece modificaciones con una ruptura de la secuencialidad, la consideración de nuevas dimensiones y estructuras de interacción. Se revisan los límites de la linealidad, las diferencias e incorporación de nuevos géneros en los diferentes planos: pragmático, discursivo y léxico-gramatical. Resumimos los cambios desde la mirada de la alfabetización digital y la actualización de teorías como la del *aprendizaje expansivo*, partiendo de la línea escandinava de la teoría de la actividad desarrollada por Engeström (2011) tratada como una nueva forma de aprender, la presencia del aprendizaje conectado en las aulas y la introducción de un *artefacto*. Se explican las diferentes

concepciones sobre el aprendizaje de la enseñanza, se describen las diferentes teorías y algunas de las nociones y propuestas sobre el aprendizaje de la escritura digital en este nuevo modelo formativo que es el aprendizaje expansivo, donde el aprendizaje se va construyendo, basándose en la interrelación de una comunidad de aprendizaje.

Repasamos el concepto de creencia, las diferentes teorías y su relación con los conceptos sobre enseñanza aprendizaje de los profesores y alumnos de Secundaria, recogemos las principales investigaciones realizadas y conclusiones de cómo estas percepciones influyen en las tareas, en la idea que se forma el alumnado sobre lo que ha de aprender y lo que tiene que hacer para conseguirlo y de la tarea en sí. Hacemos un recorrido por las creencias de los profesores sobre la nueva cultura del aprendizaje, su disposición al diseño y prácticas de aprendizaje.

Para esto revisamos el concepto de estrategias de aprendizaje y sus tipos, cuáles son las estrategias que los alumnos ponen en práctica en contexto formales, qué son las estrategias informales, la influencia que han ejercido frente al cambio de paradigma en una escuela donde la herramienta tecnológica ha reconvertido las propias estrategias de aprendizaje y cómo estas, que parecen estar presentes en las aulas de Secundaria, pueden aprovecharse para la enseñanza epistémica de la escritura.

En el apartado 2 se parte de las hipótesis de investigación y de los objetivos que se pretenden alcanzar con la finalidad de desarrollar el método de la investigación y realizar un estudio cualitativo de caso. Aportaremos detalles sobre la muestra de participantes, las variables de estudio, los instrumentos de recogida de información y las diferentes fases en las que se ha organizado su desarrollo. De igual manera, en este capítulo se incluye información sobre las limitaciones de la investigación. Se analizarán los resultados de la investigación en el apartado de

análisis de datos y en el último capítulo se mostrarán las conclusiones, reflexiones y las futuras líneas de investigación.

El acceso a los ordenadores, tablets o dispositivos para que se usen en las casas y en la escuela es indudable que se ha expandido en la mayor parte del mundo. Son varios los estudios que nos han mostrado como en los Estados como: Texas, Virginia o Maine entre otros, han apostado por iniciativas donde se proporcionan tabletas u ordenadores a los estudiantes de secundaria. Penuel y otros, (2002) muestran numerosos estudios donde se analizaron resultados y concluyeron que había poca evidencia que se basara en la investigación para determinar si tales programas habían sido efectivos. Bien por ser menos costosos, o por tener más posibilidades de acceso a la red inalámbrica. Penuel (2006)⁴ en una de sus investigaciones se cuestiona cómo los estudiantes y profesores están usando esta tecnología y si se conocen datos de las condiciones para una implementación efectiva.

La iniciativa 1:1 (un ordenador o tableta por alumno) durante la última década ha resultado un avance cualitativo. Se trata de una propuesta que se caracteriza: porque cada alumno tiene acceso a un dispositivo personal (normalmente portátiles o tabletas) durante 24 horas al día (esta conectividad supone la monitorización de las aulas continuada) y a través de la red y con software educativo (reduciendo coste en libros de texto), en segundo lugar permite acceder a internet a través de redes inalámbricas y por último permite un enfoque metodológico en el uso de dispositivos portátiles en las tareas académicas, exámenes o presentaciones. Como define Penuel

⁴ Op. Cit. Penuel, W. (2006). Implementation and Effects of One-to-One Computing Initiatives. *Journal of Research on Tecnology in Education*, 329-348

op. Cit. p.118. consiste en una reforma educativa tecnológicamente potente en la que “el acceso a la tecnología no se comparte sino que todos -profesores y alumnos- tienen acceso ubicuo a dispositivos TIC” Afirma el autor que los objetivos son:

proporcionar al alumado destrezas TIC y competencias para desenvolverse en esta sociedad, reducir la brecha digital entre individuos para que estén disponibles también en el hogar y mejorar la calidad de la enseñanza orientada salvando la distancia entre el aprendizaje formal y el informal (Penuel, 2006, p. 118).

Al mismo tiempo se puede afirmar que la distribución de estos dispositivos en los centros no garantiza que se vayan a usar de forma adecuada, como señala Penuel *op. Cit.* : “el acceso es importante pero no es suficiente” (p.118-119). Entre los numerosos estudios que se han hecho sobre esta propuesta se encuentran los de: Rockman et al. (1995), Haynes (1996) o Myers (1996), Chang et al. (1998), Penuel (2001), Chaverra-Fernandez y Gil-Restrepo (2017). Pero como señalan los estudios de estas últimas autoras, el impacto educativo sobre su efectividad es limitado y existe una clara necesidad de conocer qué sabemos sobre la implementación y su efectividad. Estos autores se han basado en dos tipos de investigación, por una parte las teorías sobre qué tipos de resultados de aprendizaje son posibles y, por otro lado, las teorías de implementación de innovaciones tecnológicas en el aula.

Las investigaciones han sostenido que para que la tecnología marque una diferencia en el aprendizaje del alumnado, estos deben poder utilizarlas más de dos veces en la escuela (*op. Cit.* 2006, Kozma, 1991). Otros investigadores como Adelman et ál. (2000) y Cubano (2000) aluden a la razón por la que los profesores no usaban más la tecnología y esta es el tener acceso limitado. Otros argumentan que proporcionar a los estudiantes este acceso puede brindarles la oportunidad más equitativa de acceder a los recursos y oportunidades de aprendizaje. Para muchos de estos

autores influye no tener acceso a una biblioteca cercana o la disposición para comprarse los libros de texto necesarios. *Op Cit.* (2006) afirma que algunos investigadores consideraban la posibilidad de reducir la brecha entre alumnado de color y blancos (Stevenson, 1999). El autor comenta cómo en el Departamento de Carolina del Norte en 1999 se confirmaron estudios que corroboraban que se proporcionaba un acceso más ubicuo.

Pero, no cabe duda que se han encontrado dificultades de implementación de tecnologías educativas con mucha frecuencia. Para investigadores como Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marz y Soloway (*op. Cit.*, 2006) las razones son variadas: bien por carecer las escuelas de medios, por el profesorado, por las políticas que no son congruentes con este uso, o porque la escuela no apoya esta nueva adopción tecnológica. Una avalancha de recursos tecnológicos ofrecidos a las escuelas tampoco ha sido beneficioso.

El apartado que más interés suscita aquí es que una de las razones a las que alude *op. Cit.* (2006) es que hay investigaciones en las que se consideró la influencia en la implementación de estas iniciativas 1:1 en las actitudes y creencias de los profesores sobre la tecnología. Una de las justificaciones que dan los estudios de Becker y Anderson (2000) entre otros, es que si los profesores no perciben que los usos de la tecnología están alienados al currículo lo utilizan con menos frecuencia, o bien el aprendizaje pedagógico del docente es mínimo. Por el contrario, afirma Penuel (2006) cuando los profesores asumen roles más activos en su desarrollo profesional para su propio aprendizaje es más probable que use la tecnología con sus alumnos.

Una de las cuestiones que manifiesta en sus investigaciones es que “la disponibilidad de la tecnología por sí sola no tendrá mucho impacto en el desafío intelectual de las clases impartidas o en los estilos de aprendizaje” (p.119). Defiende además, que para un cambio educativo se

requiere un enfoque holístico si queremos que esa promesa TIC se cumpla, deben cambiar los objetivos de aprendizaje, las estrategias docentes, la didáctica y la evaluación para que esta implementación de las TIC sea un oportunidad que aporte beneficios. Muchos estudios como el de Drayton, (2010) propugnan que los profesores y directivos necesitan instrucciones precisas sobre modelos de enseñanza para implementar estrategias. No se puede dejar de lado la infraestructura y sus dificultades. El investigador en su estudio demanda que se debe lograr un trabajo pedagógico que se centre en el estudiante y que este ha sido efectivo cuando se ha implantado. Existen investigaciones de Lowther, Ross y Morrison, 2001 (como se cita en *op. Cit.* Penuel) que han confirmado que el uso de estos dispositivos influyen o facilitan otras metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o estrategias de tipo cooperativo.

Penuel ha identificado varios estudios de implementación de programas 1:1 y estos ponían el énfasis en la implementación de iniciativas y el impacto de estos proyectos, todos ellos estudios descriptivos, pero manifiesta que existe poca investigación que se centre en cómo estos dispositivos se están utilizando para la enseñanza y el aprendizaje en estos entornos 1:1, ya que según Bebell, (2005) solo nos dan información sobre los dispositivos que usan, pero no en cómo se usan en la práctica de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, es manifiesta la demanda de investigaciones que se preocupen de mostrar cómo usan los estudiantes estos dispositivos y su relación con los logros. Una de las investigaciones realizadas por *op. Cit.* (2006) explicaba que entre los limitados estudios de este modelo 1:1 que medían resultados sobre el aprendizaje solo se encontró unos pocos y estos mostraban efectos positivos en las destrezas de expresión escrita de los estudiantes. Por consiguiente, la necesidad de mayor conocimiento en los impactos de estas iniciativas en las prácticas educativas se ha evidenciado por varios investigadores, además de poner de manifiesto cómo las actitudes y

creencias de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje son clave para integrar dispositivos como tabletas en la enseñanza.

Como menciona *op. Cit.* (2006) no podemos olvidar que el objetivo primordial en la tecnología educativa no es si la tecnología tiene éxito o no, sino la mejora del proceso de la enseñanza aprendizaje y para ello es crucial en el impacto de las TIC la percepción de alumnos y profesores y considerar su impacto en destrezas. Se podría decir que “la innovación se entiende como un proceso y su evolución desde la colaboración de diferentes agentes en constante sinergia” (Mominó y Sigales, 2016, p.196).

Es importante revisar la respuesta que la UNESCO ha considerado para que la integración de las TIC sea efectiva. Esta diseñó un Marco de Competencias de los docentes en materia TIC (ICT-CFT) para que se utilizara como herramienta de guía de formación a los docentes en el sistema educativo. La consecución de estas competencias se deberían tener presentes en la sociedad cada vez más basada en la información y el conocimiento. Se publicaron tres versiones del ICT-CFT la última del 2018, esta última versión se planteó teniendo en cuenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Lo más destacado de esta última versión es el planteamiento que se desarrolla teniendo como eje el conocimiento. Este Marco se organiza en tres niveles de desarrollo docente, (ver figura 1):

- Un primer nivel de adquisición de conocimiento.
- Un segundo nivel de profundización de los conocimientos.
- Un tercer nivel de creación de conocimientos.

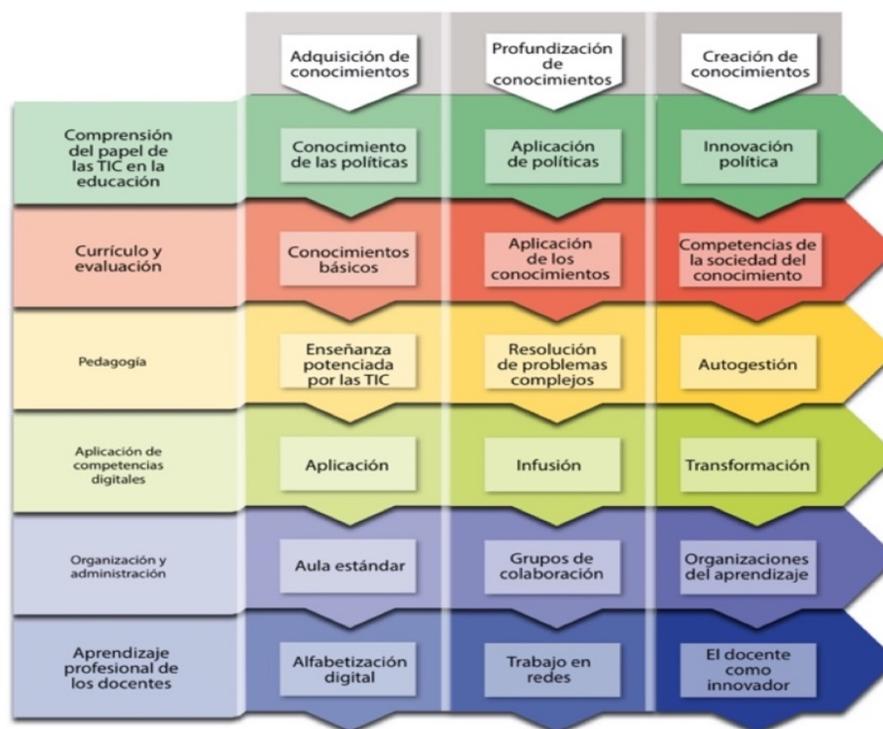


Figura 1 Marco de competencias de los docentes en TIC

Nota: Imagen que resume los diferentes niveles: adquisición, profundización y creación de conocimientos. Marco de competencias que la UNESCO (2018) proporciona para integrar las TIC en la formación docente adaptado al contexto.

A estos niveles de conocimiento se suman los estándares ISTE (Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación). En la figura 1 vemos que proporcionan: “las competencias para aprender, enseñar y liderar en la era digital, proporcionando una hoja de ruta integral para el uso efectivo de la tecnología en las escuelas.” (UNESCO, 2018). El objetivo de estos estándares es garantizar que con el uso de la tecnología se puedan garantizar experiencias de aprendizaje. Estos se han adoptado en 50 países y se desarrollan en varios.

	Nociones básicas de TICs	Profundización del conocimiento	Generación de conocimiento
Pedagogía	<i>Integrar las TICs</i> Saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula	<i>Solución de problemas complejos.</i> Estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos.	<i>Autogestión.</i> Modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas
Práctica y formación profesional	<i>Alfabetismo en TICs.</i> Tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional.	<i>Gestión y guía.</i> Crear proyectos complejos, colaborar con otros docentes y hacer uso de redes para acceder a información, a colegas y a expertos externos, todo lo anterior con el fin de respaldar su propia formación profesional.	<i>Docente modelo de educando.</i> Mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento
Plan de estudios	<i>Conocimiento básicos.</i> Tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares (plan de estudios) de sus asignaturas como también, conocimiento de los procedimientos de evaluación estándar. Además, deben estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de estas, en el currículo	<i>Aplicación del conocimiento.</i> Poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo (trabajarlo) de manera flexible en una diversidad de situaciones.	<i>Competencias del Siglo XXI.</i> Conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan.
Organización y administración	<i>Aula de clase estándar.</i> Estar en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC.	<i>Grupos colaborativos.</i> Ser capaces de generar ambientes de aprendizaje flexibles en las aulas. En esos ambientes, deben poder integrar actividades centradas en el estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC, a fin de respaldar la colaboración	<i>Organizaciones de aprendizaje.</i> Ser capaces de desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución educativa como comunidad basada en innovación y aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC.
Utilización de TICs	<i>Herramientas básicas.</i> Conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión	<i>Herramientas complejas.</i> Conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos.	<i>Tecnología generalizada.</i> Tener capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo.

Figura 2. Estándares de competencia en TIC para docentes.

Fuente: Eduteka (2008), Universidad ICESI. Los estándares no abordan solo las competencias TIC sino que las examinan teniendo en cuenta las competencias considerando: la pedagogía, plan de estudios de la organización educativa y necesidad del profesorado.

La UNESCO plantea en el nivel de profundización del conocimiento (ver figura 2) que “la pedagogía asociada a este enfoque comprende el aprendizaje colaborativo[...]. En este enfoque la enseñanza-aprendizaje se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar

tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos... (2019)”. La UNESCO no solo ha constatado estos estándares en el docente, sino también han desarrollado los del alumnado y han enumerado las condiciones necesarias para el uso efectivo de las TIC en los procesos de aprendizaje .

El proyecto de los Estándares UNESCO de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC) se encuentra en un contexto político de reforma de la educación y desarrollo sostenible, si observamos la figura 3, sostienen que la educación es pilar fundamental en todo país o comunidad y la metas que desarrolla el proyecto ECD-TIC (Competencias en TIC para Docentes) aunque se especifiquen son los servicios educativos los que han de llevar a cabo formación para poder adquirirlas, por tanto los estándares sirven de guía para los formadores de docentes para alcanzar los objetivos.

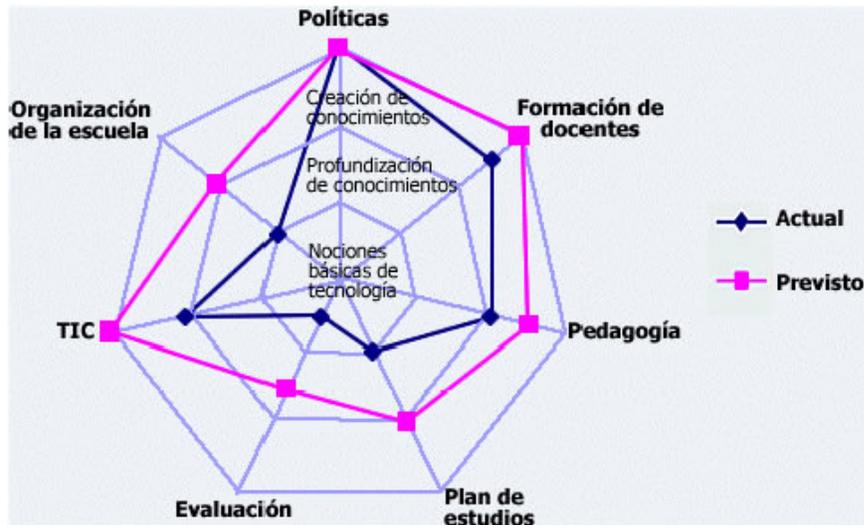


Figura 3 Diagrama del Proyecto ECD-TIC.

Nota: Ejemplo del Proyecto ECD-TIC sobre cómo un país puede utilizar los fortalezas en materia de formación docente y de pedagogía con el fin de alcanzar los objetivos en el plan de estudios, la evaluación y la organización escolar Fuente: EDUTEKA (2008) UNESCO <https://bit.ly/3fLqT81>

En los estudios TALIS⁵ realizados se pregunta al profesorado sobre las prácticas que brindan a los estudiantes la oportunidad de trabajar de forma independiente utilizando herramientas específicas, fundamentalmente TIC (González, 2019). En este estudio se indica que más del 53% de los docentes ha declarado que de forma habitual emplea recursos TIC para realizar tareas. Esta investigación manifiesta que, en países como Dinamarca, para 9 de cada 10 docentes es habitual, es decir, el 90%. Así como, para solo el 18% del profesorado en Japón. En nuestro caso en Cataluña son 7 de cada 10, un 69% los que hacen uso habitual de las TIC, y esta proporción es menor en: Cantabria, Castilla y León y La Rioja, ya que solo 4 de cada 10 la usan de habitualmente. En España el porcentaje es del 33%, se trata de un promedio superior al OCDE-31 que es un 29%, pero la comunidad con mayor porcentaje es Cataluña con un 38%. En la

⁵ El Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Survey* en inglés), promovido por la OCDE, es un estudio que consiste en recoger cuestionarios relacionado con aspectos como la formación docente que han recibido, las creencias y prácticas y la evaluación de su trabajo, junto con otros aspectos como la retroalimentación y reconocimiento que puedan recibir. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html>

Comunidad Valenciana es un 33%. el promedio. En definitiva, en secundaria generalmente según este estudio los docentes ofrecen la oportunidad de trabajar de forma independiente utilizando herramientas específicas que son fundamentalmente TIC, concretamente habla de un 51%, es decir, observa que está más extendida esta práctica que la relacionada con la claridad de la enseñanza (presentar resúmenes o metas al inicio), que es otro de los apartados que el estudio evalúa. Otro aspecto que también evalúa es si las prácticas docentes que utilizan están relacionadas con la activación cognitiva. Concretamente categorizan entre: presentar tareas para las que no hay respuesta obvia, tareas que requieran pensar de manera crítica, aquellas que inviten a decidir qué procedimiento emplear para resolver tareas complejas y por último tareas en grupo para hallar una solución conjunta. En España explica que es un 65% de los docentes los que requieren pensar de manera crítica y en La Rioja son un 70% de la comunidad la que lo hace de forma habitual. En La Comunidad Valenciana también es mayor este tipo de tareas con un 60%, la de menor porcentaje es la de resolución de tareas complejas junto con las que no tienen respuesta obvia. Resume el estudio que en el caso español las de hacer que trabajen en grupos para hallar respuestas conjuntas, junto con la de invitar qué procedimiento emplear en tarea complejas son las más utilizadas, pero que las prácticas de activación cognitiva en primaria con incidencia positiva en el rendimiento caen en desuso en secundaria.

Estos estudios constatan que el uso de las TIC es una realidad en las aulas, que los docentes debemos conjugar con la práctica educativa y que es una evidencia la dificultad que conlleva la transferencia del conocimiento cuando median artefactos en la enseñanza aprendizaje. Nuestro estudio puede contribuir a reflexionar sobre la incertidumbre que ha generado la reciente innovación educativa con la incorporación de las TIC a la escuela en particular. Además, nuestra

función docente implica una constante reflexión y permanente actividad innovadora, pero es necesario perfilar cuál es el sentido de esta innovación (Mominó y Sigales, 2016).

La noción de innovación se introdujo en los años cincuenta en Estados Unidos, según Mominó y Sigales (2016) el concepto de innovación lo asocian a una renovación que está de acuerdo a la propia tradición educativa y se entiende como un estado y una actitud de cambio permanente, lo definen como:

Un proceso de reflexión, revisión y adecuación de las concepciones y prácticas escolares relacionadas con la actualización de los conocimientos sobre el hecho de enseñar y el hecho de aprender los contenidos y materias escolares, así como las transformaciones y las demandas socioeducativas que se relacionan con la escuela.
(Mominó y Sigales, 2016, p. 181)

Estos autores explican que el término innovación designa diversas ideas en una sola, por ejemplo en el campo tecnológico se refiere a la producción de un nuevo objeto o instrumento, mientras que en la actividad humana y ciencias sociales se asocia a la idea de una modificación de actitudes, comportamientos y formas de proceder. Asimismo, se debe destacar que se usa para significar la acción de innovar, el resultado de la acción, denotar el contenido o la idea. Para Mominó y Sigales (2016) el planteamiento de innovación se debe entender con dos matices, el de el ingreso de algo nuevo dentro de una realidad persistente, y la emergencia de algo que resulta nuevo del interior de una realidad preexistente. Definen *innovación* (Weiner, 1986) (Pintrich, 2003) como “la acción deliberada de incorporación o emergencia de algo nuevo en la institución escolar, cuyo resultado supone un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones que mejora los efectos en relación a la obtención de los objetivos educativos” (Mominó y Sigales, 2016, p.

183). Es fundamental tener presentes las percepciones de las personas a la hora de explicar el éxito o fracaso de una innovación, y por tanto se deben tener en cuenta a lo largo del proceso de planificación de difusión de las innovaciones (Mominó y Sigales, 2016).

Tal y como afirman Mominó y Sigales (2016): “No hay que confundir la innovación tecnológica con la innovación pedagógica. Mientras en la primera sustituye y reubica usos instrumentales, la segunda exige creatividad, una reconceptualización del modelo didáctico y una redefinición de los roles de los agentes implicados” (p.201). Se deberían formar docentes con la suficiente alfabetización tecnológica que estos integrasen las herramientas TIC en sus propuestas didácticas en función de las necesidades curriculares y pedagógicas, pero nunca al revés (Mominó y Sigales, 2016). Tal y como explican González y Fernández (2020):

Tanto la innovación como investigación educativa son conceptos pedagógicos, es decir, pertenecen y han de entenderse como formando parte de la teoría educativa. Por lo que hace referencia a la innovación educativa, comprende la práctica docente que intenta plantear cambios conscientes en el proceso de aprendizaje-enseñanza con el fin de obtener una mejora. Tales cambios surgen, habitualmente, de la experiencia docente o de convicciones pedagógicas del profesorado. La investigación educativa, por su parte, es un proceso de indagación científica que, en base a la organización y análisis de datos empíricos, intenta conocer en profundidad un determinado fenómeno educativo con el objeto, en su caso, de modificarlo positivamente. (p.81)

Para Carbonell la innovación educativa no sería una acción puntual , sino un proceso que en base a un conjunto de ideas estructuradas, intenta generar cambios en la práctica docente (2015

citado por González y Fernández). González y Fernández (2020) aclaran que la investigación lo que pretende es una respuesta científica a una pregunta que está relacionada con un fenómeno educativo y al mismo tiempo generar conocimiento que a su vez se pueda emplear para la mejora educativa. Por este motivo, los autores aclaran la diferencia entre ambos conceptos y manifiestan una clara relación entre ellos, puesto que ambos están en el ámbito de la actuación educativa. Por una parte mencionan que “la innovación educativa implica una práctica que lleva al cambio de una realidad educativa, parece evidente que actúa como una fuente imprescindible de ideas para generar una investigación que tenga impacto y sea útil” (González y Fernández, p.82, 2020 citado por Rivas, 2000). Así pues, la innovación es una consecuencia de la investigación educativa que debería traducirse en innovaciones reales en la práctica educativa. (González y Fernández, 2020 citado en Sáez, 2012).

Somos conscientes que los diferentes tipos de conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos se deben contextualizar, ya que los saberes, experiencias de cada docente y del alumnado forman parte de esos conocimientos y se ponen en práctica a la hora de planificar una clase; pero tal y como afirman los autores en un contexto tecnológico sistemático es importante intervenir decisiones que son claves como: la elección de los objetivos de aprendizaje, la toma de decisiones pedagógicas, la selección y secuenciación de tipo apropiado de actividades en función de la experiencia, la selección de estrategias de evaluación y la de herramientas para aprovechar la experiencia de aprendizaje (Mominó y Sigales, 2016).

Es fundamental por esto identificar el tipo de aprendizaje que se quiere generar en el alumnado e ir más allá de las TIC y entendemos, como explica Hicks (2009), que construir un texto digital no es lo mismo que saber por qué construirlo, ya que es la conciencia retórica de la escritura, la que todo escritor competente debe tener para construir textos en cualquier tipo de

entorno (citado por Olaizola, 2015, p. 208). Por último, es primordial reflexionar sobre el contexto en el cual tienen lugar las estrategias que utiliza el alumnado y cómo las adoptan, sobre todo si tenemos en cuenta que con el uso de herramientas TIC se ubican en un entorno digital donde predomina el entretenimiento. En esta investigación interpretamos que la competencia comunicativa escrita ubicada en contextos digitales alcanza una dimensión cada vez más significativa de la cual resulta fundamental investigar y reflexionar. En un contexto digital la escritura requiere de unas estrategias donde el alumno debe ser consciente de la planificación, la ejecución y evaluación para poder ajustar en cada una de las tareas que requiera escritura y por consiguiente, seguir aprendiendo a escribir para que no se convierta exclusivamente en un copia y pega, sería conveniente en este sentido recordar que el objetivo del profesorado debe estar marcado en ese sentido. Compartimos con Cassany (2004) que la escritura digital otorga la posibilidad de contribuir con un problema didáctico que es ofrecer situaciones auténticas de comunicación escrita a los alumnos de secundaria. Las investigaciones de Herrero⁶ (2019) concluyen que “escribir en un entorno digital requiere conocer y practicar las características propias de la escritura digital (multimodalidad, multimedia, hipertextualidad, colaborativa, etc.)” p.128. Es imprescindible promover habilidades comunicativas y destrezas relacionadas con el uso de medios. Sus investigaciones explican que se necesita del dominio de la escritura analógica y conocimiento del contexto en el cual se enmarca cada texto, pero lo que es incuestionable es que “para las demandas académicas y sociales del siglo XXI es fundamental introducir en la enseñanza formal la práctica

⁶ Herreros, C. (2019). Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. En *Lectoescritura digital*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

de la escritura digital que incluyan tareas reales de las que se llevan a cabo fuera del aula” (*op. Cit.* (2019).

Por esa razón, nuestra investigación quiere contribuir al conocimiento de este paradigma partiendo de un entorno digital consolidado, analizando cuáles son las creencias y expectativas de los alumnos de secundaria, y reflexionar sobre un nuevo planteamiento de propuestas didácticas.

Como afirman Chai et al. (2017) comprender las creencias en estos entornos digitalizados es fundamental para cualquier intervención pedagógica que quiera infundir la nueva cultura del aprendizaje en el aprendizaje formal de la escuela. Existen pocas respuestas que informen si las creencias del alumnado o profesores han cambiado tras pasar un periodo de integración de las TIC.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPÓTESIS

Desde nuestra experiencia docente durante el periodo de implementación de las herramientas TIC en las aulas, y especialmente, desde la incorporación de estos dispositivos en las aulas de Secundaria, hemos podido observar cómo los alumnos y profesores han tenido que replantear sus estrategias y convivir con concepciones sobre el aprendizaje que difieren de las que han estado considerando a lo largo de sus experiencias educativas.

Partimos de la hipótesis de que la escritura de textos multimodales también puede favorecer el aprendizaje si se utilizan o diseñan tareas que requieran fortalecer las habilidades de pensamiento durante el procesamiento de la información. Valoramos que no existe una vuelta atrás en las escuelas con respecto a la tecnología, ya que es una herramienta habitual en las actividades de enseñanza aprendizaje y en la organización de los centros; es un eje transversal que forma parte del día a día en las aulas y debemos utilizar estas herramientas para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado. Por consiguiente, es necesario generar actividades en las que se potencien estas estrategias en las aulas, incluidas las informales para fomentar así las habilidades cognitivo-lingüísticas.

La pretensión de esta investigación es analizar los conceptos sobre escritura digital en un contexto ubicado en la educación formal, concretamente en la etapa de Secundaria, con alumnado que han llevado a cabo estrategias de aprendizaje en un entorno digitalizado, algunos en periodos superiores a tres años. Este tiempo de exposición a este contexto nos lleva a plantear qué concepto tienen los estudiantes de Secundaria sobre el aprendizaje de la escritura digital, el tipo de tareas planteadas y la aplicación de estrategias en un entorno digitalizado. Nuestra contribución se

enmarcaría en la necesidad de comprobar si realmente se han replanteado y por tanto reconceptualizado estas concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje cuando se trata de un entorno digitalizado.

La estructura de este estudio aborda en la práctica a docentes y estudiantes en un contexto con experiencia en el desarrollo de la escritura digital. Analizaremos los preconceptos o conceptos de los estudiantes en el tratamiento de esta escritura, y trataremos de conocer *in situ* los perfiles de los agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje en este entorno. Observaremos cómo son las expectativas de ambos y reflexionaremos sobre estrategias para establecer propuestas didácticas que contribuyan a mejorar aprendizajes aprovechando el desarrollo de competencias como la de *aprender a aprender* en entornos digitales.

En esta investigación nos planteamos las siguientes cuestiones que enumeramos a continuación:

1. ¿Cuáles son las creencias que los estudiantes de Secundaria tienen sobre el aprendizaje de la escritura en un entorno digital?
2. ¿De qué manera pueden plantearse las tareas para que los alumnos de la etapa de Secundaria lleven a cabo actividades que desarrollen la competencia de aprender a aprender en un entorno digitalizado?
3. ¿De qué modo el diseño de tareas asociadas a estrategias informales supone una motivación para el aprendizaje de la escritura?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentamos además los objetivos de este trabajo que de alguna manera guiarán nuestra investigación junto con el marco teórico y la metodología llevada a cabo, sumado a las conclusiones que obtendremos y las reflexiones o valoraciones que realicemos. El estudio que conduce a la elaboración de esta tesis doctoral se plantean los siguientes objetivos, por un lado, como objetivos generales:

1. Valorar cuáles son las creencias del alumnado en el proceso de aprendizaje en un entorno digital.
2. Describir la necesidad de una metodología distinta conforme a un entorno digital de aprendizaje.

Como objetivos específicos nos planteamos:

1. Reflexionar sobre las expectativas de la escritura digital en las partes implicadas: alumnos y profesores.
2. Comprender qué tipo de tareas son las óptimas y comprobar si es un incentivo para aprender utilizar estrategias informales en las tareas de escritura en el alumnado de secundaria.
3. Presentar propuestas didácticas que ayuden a revisar el rol y que guíen al profesorado en la mejora de las actividades de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de fomentar el desarrollo de la competencia digital.

CAPÍTULO 1 MARCO CONCEPTUAL

1. Escritura y oralidad

En la actual sociedad del conocimiento la línea divisoria entre la oralidad y escritura es si cabe más compleja (Mostacero, 2011). Según Coro (2004), la relación entre la oralidad y la escritura debe ser interpretada como una relación continua, una redefinición recíproca donde se presentan alternativas y maneras de identificar las prácticas o las costumbres. Es decir, se debe tratar de evitar un pensamiento que plantee una perspectiva polarizada.

Reyzábal (2006) y Jaimes, Prieto y Zea, (2013) explican que la oralidad es la primera herramienta del pensamiento que contribuye a designar lo que denomina mundo ficticio, el que no se ve y también aquello que se ve, al que llama “específico”. Esta diferencia entre oralidad interna y externa, es decir, el hecho de escucharse a uno mismo y el que supondría construir ideas para que el otro lo escuche; intenta justificar que, al igual que en otras competencias comunicativas se perfila más de un proceso, en la oralidad también se produce. Si nos fijamos en las afirmaciones de Tuson (1995), la autora manifiesta que nos encontramos en una sociedad con una imagen *grafocéntrica*, porque el mundo considera que no podría vivir sin la escritura, sin embargo, si observamos la historia de nuestra sociedad, la humanidad ha estado durante un largo periodo utilizando exclusivamente la modalidad oral del lenguaje y esta ha existido en todas las culturas; por otro lado, a diferencia de la oralidad, la escritura no se aprende de forma espontánea, sino que requiere de un aprendizaje formal.

La escritura es otra habilidad comunicativa que incentiva el proceso de aprendizaje (Jaimes et al., 2013) en el que se encuentran implícitas habilidades cognoscitivas que se adquieren de forma distinta a la oralidad porque requiere una planificación sistematizada. Al igual que en la oralidad

distinguiremos procesos distintos, y se debe diferenciar entre el producto de la escritura y el proceso de construcción de esta. No solo esto, sino que escribir exige una serie de habilidades cognitivas, no solo pensar; es además un medio para pensar, y eso mismo ocurre con la oralidad. El autor señala que en la oralidad ocurre de forma semejante, ya que esta funciona como auxiliar de nuestra memoria y nos permite identificar, comparar, analizar, diferenciar, razonar, inferir, sintetizar y clasificar.

Jaimes et al. (2013) concluyen que la oralidad y la escritura comportan determinadas teorías cognitivas o de operaciones cognitivas de nuestra actividad como humanos. Todo esto nos conduce a considerar en las dos: oralidad y escritura; cuáles son nuestras intenciones en cada situación de comunicación.

Para Cassany (2003) la escritura es un hecho cultural, incluso destaca el término “artefacto” que ha sido inventado por las personas para poder organizarse mejor socialmente. Considera que la percepción del acto de composición escrita es muy diferente a cómo era escribir hace décadas. Por otro lado, comenta que la oralidad es universal y la podemos encontrar en todas las civilizaciones con lo que él considera una base genética. También destaca las numerosas aportaciones de las denominadas ciencias del lenguaje y la implicación del código escrito en el desarrollo cognitivo del individuo, así como las funciones que desempeña en la civilización moderna.

Según Cassany (2003) la escritura es una forma de manifestación de la actividad lingüística humana como puede ser la conversación, etc. y comparte rasgos de la comunicación verbal. El autor comenta que escribir es una forma de usar el lenguaje que a la vez es una *forma* de realizar acciones para conseguir objetivos, como puede ser pedir información, organizar actividades y

expresarse, entre otras cosas. Destaca que el lenguaje no puede desvincularse del contexto de una comunidad de hablantes que comparte una misma cultura y tampoco cabe duda de que al escribir y al hablar no decimos todo lo que queremos comunicar, que es el contexto (conocimiento) el que nos da el significado y que el acto comunicativo es estático, se construye entre lector y el autor del texto escrito (Cassany, 2006).

La escritura utiliza además las unidades lingüísticas de referencia específicas con diferencia al uso oral y aquí las herramientas informáticas han puesto de manifiesto textos escritos con variadas formas no verbales o verbales de expresión, aunque no lineales. Eso significa que el contenido no se presenta desarrollado, es el propio lector el que decide el camino que debe seguir, y no utilizan pasos jerarquizados, sino procesos que se adoptan según sea necesario y son controlados por un mecanismo monitor.

Los estudios que contrastan las comunidades orales, cuya interacción básica es la oralidad, con las que han integrado la escritura para comunicarse tienen correlación en el plano psicológico individual. Se apela a la visión vigotskiana en la cual el lenguaje y pensamiento comparten su origen social y los tipos de comunicación oral o escrita inciden en el pensamiento individual y social. Como señala Cassany (2006) la experiencia comunicativa del individuo influye en su estilo de pensamiento y capacidades cognitivas, es decir la cultura oral y la de un ciudadano alfabetizado requiere distintas formas de comunicación y pensamiento. Los individuos de cultura escrita adquieren destrezas comunicativas y de reorganización de las capacidades cognitivas, porque aprenden a desligar la comunicación del contexto y esto provoca formas de pensamiento más abstracto y objetivo, además les permite almacenar conocimiento, analizar y razonar, lo que supone fomentar otros valores y saberes.

Según Mata (2008) en la última década se dejó de considerar el proceso de escritura como un fenómeno individual y autónomo y en lugar de ello ha supuesto un proceso de diálogo o de construcción de significado; lo que indica que la escritura forma parte de la realidad social y que fuera de esta no tiene sentido. Larkin (2009) ya mencionó que se trataba de introducir modelos más integradores. Son varios los autores que como Hyland (2003) consideran que los modelos centrados solo en el proceso en que la explicación psicológica y cognitiva son útiles, pero resultan simples si se consideran únicos y se dejan de lado los elementos sociales externos al individuo.

Con estos estudios contrastivos no se ha tratado de dar un valor diferente a la oralidad y escritura. El autor muestra cómo a través de los estudios del análisis del discurso se observa que pueden ser diversas las razones por la que lo escrito y lo hablado se entremezclan, una de estas serían las particularidades del canal o las condiciones de su producción o cómo es en todo caso la recepción. Según Cassany (2000) puede ser escrito para ser escuchado o dicho para ser leído (como se cita en Payrató 1998, p. 28): “Lo oral y lo escrito comparten un mismo espacio que muestran formas culturales complementarias. La escritura es según Cassany “tecnología del intelecto”, la escritura es “el resultado como la condición de civilización, es un producto moldeado por la civilización y una herramienta para moldearla (como cita Coulmas, 1989, p. 4).

Así pues, según Cassany (2000) si se aprende a escribir se puede transformar la mente del individuo, ya que los usos escritos pueden permitir que se desarrollen capacidades intelectuales concretas como: analizar, razonar, diferenciar, etc.

Los diferentes enfoques en las investigaciones a lo largo del tiempo se han vuelto complementarios. Como menciona Mata (2008) el énfasis puesto en el producto de la escritura pasó al punto de vista dominante cognitivo y psicológico que se centraba en los procesos de la

escritura, para finalmente experimentar mayor interés por los elementos sociales, de contexto y didáctico de la escritura.

Mostacero (2011) introduce un término: *la escrituralidad*. Este considera que la oralidad rebasa los confines de la escritura y esto requiere este nuevo constructo. Es para él un neologismo que afirma estar formado por los productos que se crean y circulan en el contexto de las tecnologías de la escritura y la textualización (Mostacero, 2011, p. 57). El autor comenta que trata de:

Demostrar la existencia de otras prácticas discursivas distintas del “escribir”, en el sentido de prácticas semióticas más complejas y ligadas a alguna tecnología. Cuando se examina la cantidad de términos de que se dispone para aludir a la actividad de trazar marcas o señales sobre un determinado soporte, siempre se identifica esta experiencia como una experiencia de escritura. Sin embargo, el término ha sido desbordado por la diversidad de prácticas y “escribir” ya no constituye la única manera de “representar simbólicamente algo” ni, sobre todo, de integrar en un mismo concepto la diversidad de modos y formas de comunicar la experiencia humana (Mostacero 2011, p. 103)

Mostacero para empezar, considera que el individuo ha tenido cuatro experiencias históricas con la escritura: *pictografiar*, *escribir*, *grafitizar* y *digitalizar*. Intenta hacer un análisis de las cuatro posibilidades para expresar alguna cosa mediante caracteres visuales o marcas y argumentar al mismo tiempo de qué manera se ha modificado el concepto de escribir y de escritura al considerar los términos anteriormente mencionados: *pictografiar*, *grafitizar* y *digitalizar*. El autor explica la concepción de estos términos que resumimos aquí como:

Pictografiar: significa hacer pictogramas, es decir representar ideas con dibujos, iconos, etc. Son dibujos que van desde los rupestres hasta los de la señalización urbana. Su evolución devino en la escritura logográfica en las altas culturas de la antigüedad en ideas complejas o logogramas como en nombres de letras(fonogramas). Esto significa que existe una evolución natural que pasa de lo figurativo a lo simbólico y de lo ideográfico a lo fonográfico. Con esto concluye que escribir es una actividad más compleja que pictografiar.

Grafitizar: transpone la representación de la lengua oral, con esto es posible dar a conocer la semiosis derivada de la ciencia, arte, tecnología, en el cual se integran: la escritura, artes gráficas, holografía, etc. Diferencia entre sistemas históricos de escritura como la jeroglífica, silábica, alfabética y las escrituras especiales: *Morse*, *Braille*, *Pitman*... En esta considera la capacidad notacional como diferente de la capacidad de escribir, por lo que considera dos sistemas: el notacional de representación (letra, nota musical, figura geométrica, imagen, iconos, símbolos, lenguajes científicos, matemáticos, etc.) y los sistemas de grafización (acuarela, serigrafía, artes gráficas, publicidad artística, modalidades del discurso, lenguajes electrónicos, de programación, bases de datos, páginas web, ecografías, escritura musical, arquitectura...)

Digitalizar: considera que la cuarta manera de comunicar la experiencia humana es la digitalización. Para ello es importante diferenciar las formas de comunicación analógica y la digital (en esta diferenciación desarrollamos un capítulo completo). Con los nuevos soportes desaparece la linealidad y se introduce un nuevo concepto: *hipertexto*. Este cambio no solo se limita a un cambio en el soporte sino nuevos sistemas tanto orales como escritos (Mostacero, 2011).

Con este resumen Mostacero (2011) intenta argumentar que existe un complejo sistema de representación y que además se debe prestar atención a los conceptos de textualidad y continuum cultural. Pretende explicar que la distinción conceptual entre escribir y notacionar y entre escribir y grafitizar, básicamente sería la diferencia entre escritura y cultura de la escritura, esta última comprendería todas las tecnologías de la palabra impresa y sonora, la imagen, etc. Con esto se comprueba que la escritura es un sistema restringido a los mensajes verbales, orales y escritos.

Así pues, desde un punto de vista histórico en un principio la producción textual humana se descomponía en dos categorías: la oralidad y la escritura. Pero comenta el autor que la escritura no se puede oponer a la oralidad porque es solamente un sistema de la *escrituralidad* y recurre a otro término: *la textualidad* donde se integran todas las modalidades de la producción discursiva. Da un paso más argumentando que como el hombre ha sido siempre un *textualizador*, es decir, un productor de textos no existe textos orales y escritos “puros” sino “preponderantemente” orales y escritos, esto lo justifica considerando la diversidad tanto verbal, como los diversos contextos de interacción, funciones y modalidades discursivas. El autor establece una clasificación de los textos que se observa en la tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de los textos

Tipos de Textos	Características
Textos predominantemente orales	Producidos por aparato fonador humano o por algún medio radioeléctrico o telefónico
Textos mixtos	Combinación de los dos anteriores, por ejemplo, una conferencia, se lee, escribe y reescribe en un pdf.
Textos audiovisuales	Combinación de voz y escritura
Textos computarizados	Compuesto varias generaciones de artefactos cibernéticos: telefonía, programas de informática, inteligencia artificial
Textos semióticos	Este sería el agregado por la semiótica de la Escuela de Tartu (1979) una obra pictórica, una exposición de arte, un juicio oral. Actividades comunicativas e interactivas complejas.

Nota. Adaptada De Mostacero en *Oralidad y escritura Sapiens*, (2011 p. 109).

Es aquí donde interviene la teoría del continuum, se debe considerar esta base teórica para interrelacionar las variedades tanto de la oralidad como de la escrituralidad (Mostacero, 2002). Asimismo, esto justificaría la necesidad de presentar una realidad donde se perciben matices o grados de pertenecer a la oralidad o a la escrituralidad. Y no es una realidad tal y como menciona Cassany (2003) en la cual se debe asociar la cultura escrita con términos de civilización y negar esta a las culturas orales.

Es esta teoría del continuum cultural la que permite relacionar los fenómenos orales, escritos y todas las variedades, la que considera la existencia de dos constructos: oralidad y escrituralidad (Mostacero, 2011). La escrituralidad desarrolla una variedad constituida por diversos sistemas semióticos, esta teoría facilita el estudio de casos de hibridación caracterizados por modalidades polifónicas, y permite dar cabida a las diferentes manifestaciones de textualización, tanto las analógicas como las digitales. Esta transferencia e intercambio de situaciones orales y escritas que el autor considera el continuum cultural la observamos en la figura 4.

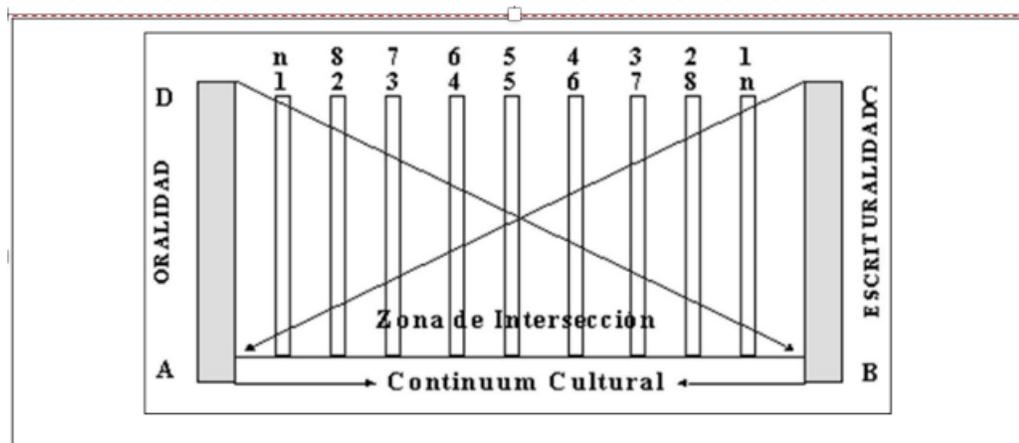


Figura 4. Esquema de un continuum cultural.

Fuente: Mostacero en Oralidad y escritura, *Sapiens* (2001, p.71).

Nos permite hablar de textualización en textos y discurso orales textualizados. En esta nueva zona de intersección donde se transmutan y se vuelven híbridos los textos es donde podríamos ubicar parte de la producción de un contexto digitalizado. El uso de la escritura digital va asociado a esta escrituralidad, a esta aparición híbrida, la cual no se puede desvincular tampoco de su contexto social.

Esta perspectiva sociocultural de la escritura que mencionan autores como Cassany (2007) y Zavala (2008) está justificada, como hemos mencionado anteriormente, porque usamos la escritura con un propósito social específico. Aunque no se puede obviar que existe una relación directa entre el contexto social de los individuos y el desarrollo de habilidades y conocimientos, así como de las actitudes e incluso sus esquemas de pensamiento tienen una vinculación directa con la escritura. En la actualidad estamos en una nueva sociedad contemporánea del conocimiento que ha pasado de una cultura oral en las que se privilegiaba la memoria, una humanidad que se traslada a la cultura impresa que primaba la capacidad de analizar, la reflexión, razonamiento lineal y secuencial, a la actual cultura digital que es hipertextual, donde el razonamiento es rápido, simultáneo, grupal, disperso y circular (Pérez, 2012). No deberíamos obviar como dice (Zavala, 2008) que:

Hay que poner en valor la multiplicidad de literacidades e incorporar a nuestra experiencia docente esta dimensión de lo letrado que se interesa por lo que la gente hace con los textos y como considera que “los jóvenes de hoy desarrollan un conjunto de nuevas habilidades a partir de nuevas prácticas de lectura y escritura que implican el uso de la lengua escrita de manera integral como parte de una variedad de sistemas semióticos sin base textual” (Zavala 2008, p.78).

Por otro lado, el desarrollo de las TIC según afirma Cassany (2006) nos enfrenta a un movimiento migratorio de las prácticas letradas (literacidad) hacia los formatos electrónicos que se producen con un ritmo rápido e irreversible. Este contexto sociocultural llevaría entonces la marca de los avances tecnológicos.

¿Quiere decir esto que la era digital requiere aprendizajes diferentes? Los conocimientos de estas llamadas prácticas letradas electrónicas según Cassany (2009) no están aún contruidos y los docentes las van **construyendo** a partir de la práctica misma. Lerner (2001) considera que los conocimientos didácticos disponibles sobre la escritura son fundamentales para saber qué papel atribuirle y cuándo incluir el ordenador o tableta como herramienta para escribir. En definitiva, los docentes saben que las prácticas electrónicas adquieren protagonismo en la vida social y cultural, pero las estrategias didácticas tendientes a utilizarlas están pendientes.

Es importante, como afirma Márquez (2017), establecer las características del tratamiento didáctico de la escritura en soporte digital. La autora habla incluso de un vacío disciplinar en las prácticas de escritura electrónica y que los docentes navegan sobre la incerteza didáctica para poder orientar las tareas digitales y que:

En este sentido, el mayor desafío que se abre es la construcción de un conocimiento disciplinar tecnológico, esto es: el conocimiento sobre cómo se relacionan la tecnología y el contenido disciplinar, y a la influencia mutua que hace que se limiten o se potencien el uno al otro. Este conocimiento implica saber elegir qué tecnologías son las mejores para enseñar un tema disciplinar determinado y cómo utilizarlas de forma efectiva para abordarlo. Los docentes tienen que conocer de qué modo el contenido disciplinar es transformado por la aplicación de una tecnología y cómo el contenido a veces determina o cambia la tecnología que se utilizará (Magadán, 2012, p. 124).

Bavoleo (2015) comenta que en la actual sociedad del conocimiento los jóvenes serán estudiantes toda la vida y esto conlleva la construcción de competencias de orden superior, dice

que estos deben ser orientados por sus maestros, ya que los propios estudiantes se convierten en creadores de contenidos.

Este entorno de construcción de contenido esboza un movimiento de transformación analizado desde la teoría deconstructiva vinculado al entorno TIC y a la teoría hipertextual. La deconstrucción propone una nueva escritura sin centro, diferido, abierta y lineal que además logra incorporar la construcción de contenidos con diferentes formas: vídeos, gráficos acercándonos a un nuevo tipo de escritura llamada por autores como Ayala Aragón (2013) *archiescritura*. Los autores introducen el neologismo hipermediatextualidad que consiste en el desarrollo en un contexto infinito dentro del que llaman ciberespacio vinculando contenidos. En esta hipermediatextualidad se construyen contenidos que no siguen una lógica lineal que degeneran en lo que los autores llaman *archiescritura*. Este concepto como nos explica el autor Ayala Aragón (2013) se trata de una escritura hipervinculada e hipervinculante que no tiene jerarquías que consistiría en una construcción y reconstrucción deconstructiva de los contenidos culturales que generarían los usuarios de TIC. Tal y como menciona Ulmer (citado por Ayala Aragón, 2013) sería un principio relacional que generaría un contexto amplio, diverso y propicio con el consecuente desarrollo de la creatividad en un marco de educación para la invención y que a su vez sería uno de los postulados fundamentales de una nueva pedagogía o pospedagogía.

Los autores Pujolà y Montmany (2010) consideran que la hipermediatextualidad supondría el surgimiento de una nueva forma de entender la escritura e incluso se consideraría una forma discursiva más allá de la misma escritura en el ámbito hipermedial de las TIC y que en esta hipermediatextualidad existe una continua composición y descomposición.

Aragón y Ayala (2013) diferencia entre construcción de contenidos y deconstrucción, así como en la primera se impone un dominio temporal y espacial en la segunda propone lo que llaman una flexibilización que conlleva entender el trabajo de la escritura en un espacio y el tiempo, entendiendo el espacio como **silencio** que a la vez adquiere un rol comunicativo, que considera clave a la hora de acometer la generación de una nueva escritura. Para los autores la multilinealidad desarrolla la archiescritura hipervinculada e hipervinculante lo que conllevaría a la liberalización de la escritura con respecto al tiempo y el espacio.

Según Moreno los numerosos estudios donde la digitalización opera como mediador en ciencias humanas, “el común denominador es la atención al canal digital como herramienta de soporte al trabajo que se realiza con la materia prima de las Humanidades: los textos” (2014, p.86). Pero, así como en las prácticas comunicativas la omnipresencia del soporte digital está presente, son menores las reflexiones acerca del impacto cognitivo y estructural de este nuevo canal en los hábitos y usos tradicionales de comunicación. En definitiva, existe una necesidad incipiente de dedicarse a verificar esta nueva forma de comunicación que se aleja de los escritos tradicionales.

Aquí Crystal (2011) y Olza, (2014) consideran la importancia del análisis de géneros discursivos emergentes en lo que denomina ciberhabla y ciberpragmática. Crystal (2011) recoge la definición conceptual entre lo oral y lo escrito para definir los parámetros de comunicación que operan en la cultura de intervención digital. Una vez más nos encontramos con la consideración de forma de habla diferente, en este caso para el autor una vez más lo oral y escrito constituyen en el soporte digital la consideración de una nueva forma de habla que toma como referencia lo que llama comunicación prototípicamente oral y escrita, llegando incluso a acotar los rasgos básicos de la ciberhabla, podemos observarlo en la figura 5. De nuevo la digitalización da

cabida a géneros discursivos híbridos que se encuentran entre los polos de oralidad y escrituralidad. Este último término destacado también por Mostacero (2011).

	Web	Blog	E-mail	Chat	Mundo virtual	SMS
Limitado en el espacio	sí, con opciones adicionales	sí	sí, pero limitaciones obviadas	sí, pero con restricciones	sí, con restricciones	sí, pero navegación rápida en la pantalla
Constreñido	sí	variable	variable	no, aunque con adaptaciones	no, aunque con adaptaciones	no
Visualmente des-contextualizado	sí, pero con adaptaciones	sí	sí	sí	sí, con adaptaciones	sí, excepto con el uso de cámaras
Estructura elaborada	sí	variable	variable	no	no	no
Comunicativo en la práctica	sí	sí	sí	variable	sí, pero con adaptaciones	variable
Permanente-mente revisable	sí	variable	variable	no	no	no
Gráficamente rico	sí, pero en modos distintos	no, pero con opciones crecien-	no	no	sí, pero en modos distintos	no

Figura 5. Criterios definitorios la ciberhabla

Fuente: Extraído de (Moreno, 2014) *Nuevas tecnologías y procesos de lectura/escritura: panorama y aplicaciones*.

Nota: Esta distinción entre lo oral y lo escrito sirve como punto de partida para definir los parámetros en la esfera de interacción digital. Se acotan los rasgos básicos de la ciberhabla de la escritura con los parámetros de la comunicación prototípicamente oral y escrita. Tomado de Crystal, (2011, p 47). *Internet Linguistics*.

Como afirma Noci (2001), es innegable la secuencia histórica que va desde la oralidad hasta la cultura electrónica pasando por la escritura. Siendo la oralidad una forma originaria para comunicarnos, sin duda el texto ha sido una forma de comunicación humana que se ha fijado de forma duradera y esto ha dado lugar a cambios en nuestra memoria colectiva y en cómo la sociedad occidental piensa. Con esto, el autor pone de manifiesto que la escritura ha supuesto la organización del pensamiento que fue multiplicado por la imprenta y hoy por la informática. Es importante retomar que en el discurso digital está presente ese continuum oralidad-escritura asumidos tradicionalmente. Noci (2001) apela al reto de aplicar un análisis de las características de la escritura digital o de lo que denomina lenguaje digital.

Olza (2014) nos dice que si existen nuevos canales deben existir también nuevas descripciones. Así pues, analizaremos más adelante algunas de las que propone: *hipergrafismo digital, multimodalidad, hipertextualidad y el discurso público*.

2. Escritura analógica y digital

El sentido de estar alfabetizado ha variado, así como históricamente se relacionaba con el conocimiento del alfabeto, su significado ha ido modificando según cada época y cultura (Goldin et al. 2012). La autora comenta que la alfabetización se concibe como un largo proceso de construcción de conocimiento más amplio que el de las letras, se trata del conocimiento de las funciones sociales de la escritura, de las prácticas asociadas a estas y las pautas que rigen sus intercambios mediados por la escritura. Destaca cómo las prácticas sociales del lenguaje, tanto orales como escritas cambian con el tiempo. La escuela es centro de interés de estas prácticas sociales relacionadas con el lenguaje, por tanto, uno de sus propósitos debe ser iniciar a los jóvenes en esta cultura escrita. Es evidente que con las TIC se comparte y se produce esta información escrita y se remarca que inculcar esta cultura escrita no consiste solo en incorporar los mismos ejercicios en formato digital (Goldin, et al. 2012).

Las TIC han alejado la escritura del código alfabético (Henaó y Ramírez, 2006) y según Chaverra y Villa (2006) los teóricos e investigadores de esta área han demostrado que la composición escrita también es un instrumento eficaz para cualificar, transformar o incrementar el conocimiento. La escritura tradicional ha cambiado (Noci, 2011), y una de las cosas básicas que ha modificado es la ruptura de la secuencialidad, es decir, una acumulación de información ilimitada, una visible ruptura del espacio y de alguna manera el tiempo; el autor habla incluso de la posibilidad aparente de un posible discurrir de nuestra mente. Este considera el texto impreso

en dos dimensiones mientras que el hipertexto es en tres, una de las razones es el desdoble con los vínculos. Yepes-Reyes (2017) menciona la metáfora del rizoma, como un mapa que construye, conectado con cualquier punto, propuesto por Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980). Define la estructura rizomática, como estructurable, pero no definitivamente estructurada. Este análisis concreta que la interacción digital está provista de una estructura rizomática con dispersas temáticas, redes que se encuentran de forma aparentemente desconectados, pero que por el contrario están entrelazados. Es un campo abierto de investigación que acerca el análisis de cómo los contenidos se transforman en imaginarios sociales y al mismo tiempo en propias herramientas de un cambio social.

Noci (2011) comenta la diferencia entre papel y la pantalla y entre estas se encuentra la consideración de que la superficie plana puede rebasar sus límites cosa que no puede hacer el papel. Los autores Shibata et Omura (2020) defienden los beneficios del entorno digital e incluso manifiestan que son obvios. Escribir con un procesador de texto facilita la copia, eliminación y corrección, la creación de documentos, el cambio de diseños, además de las revisiones de textos como puede ser la voz, el dictado o tomar notas. Sin embargo, apuntan que debido a los beneficios del entorno digital se pasa por alto sus problemas y se descuida la función del papel. Consideran que no deben pasarse a una digitalización indiscriminada. Otra consideración que explican los autores es que la dependencia excesiva de la pantalla ha cambiado la cognición, comentan que la escritura o lectura en entornos digitales proporcionan comodidad, pero se cuestionan qué se está perdiendo con esa comodidad, si hay cambios en la función cognitiva. Según Greenfield (2015) las funciones cognitivas se adaptan a lo digital, pero se pregunta cómo cambia esto en las habilidades humanas, incluso manifiestan si es posible volverse más creativo o con más actividad intelectual. Shibata et Omura (2020) exponen que los numerosos estudios realizados demuestran

que han cambiado hábitos al manejar las partes del texto, a la hora de buscar palabras clave o detectarlas, al seleccionar información en el texto y en la lectura no lineal. Al mismo tiempo consideran que se mantiene una lectura sostenida, pero que disminuye la concentrada. Según estos autores se conocen estudios que demuestran que la web elimina la acción de pensar, porque en el libro de papel se sustituye la información que falta. Al mismo tiempo consideran que se necesitan análisis más micro, es decir tener en cuenta cada propósito y sus circunstancias, en varias situaciones, ya que explican que no se debe agrupar todo tipo de escritura, sino que se deben obtener datos de grupos controlados.

Algo que parece trascendente es lo que comentaban ya Terceiro (1998) o Biskerts (1999) y es que en el mundo digital el medio ya no es el mensaje porque este puede corporizarse de formas distintas teniendo la misma información. Ya Biskerts (1999) decía que las palabras en la pantalla parecen llegar a otro lugar colectivo, que es más profundo y auténtico que la propia subjetividad del escritor. Llega a comentar que se traspasa cierto poder del escritor a la máquina. Por tanto, nos podríamos preguntar si ese poder traspasado a la máquina, y por consiguiente incontrolado por los docentes en cuestión ha provocado que no se haya podido construir el suficiente conocimiento didáctico sobre cómo enfrentarse a la escritura digital. Terceiro considera que cuando se maneja información en la escritura digital se abusa de la reproducción (citado por Noci, 2011). Probablemente, ese abuso derive de la falta de recursos del docente sobre didáctica para mediar en la escritura digital.

Noci señala (2011) que la operación fundamental que se opera en la escritura digital es el paso de la linealidad a la fragmentación virtual, ya que el lector la reconstruye y de nuevo vuelve a ser lineal, pero esta linealidad es una linealidad personal y reelaborada. En definitiva, el texto digital es en realidad más profundo que largo, resume que esa complejidad no es para el usuario

del texto digital, sino para el escritor autor y determina que el texto digital debe ser sencillo de comprender e incluso del manejo de su estructura dependerá la comprensión.

Cassany (2003) nos habla de los estudios realizados sobre comunicación mediatizada por ordenador (llamados CMO) relacionados con la escritura y explica que se trata de un proceso dinámico e inconcluso del cual se debe considerar la interacción humano-máquina y es desde este momento, que la escritura pierde el papel protagonista como soporte fundamental del conocimiento que ha mantenido durante centenares de años.

Para Cassany (2012) la coincidencia en el tiempo es importante porque permite la interacción simultánea, el autor establece una clasificación de los géneros digitales donde podemos observar en la tabla 2 la combinación que se encuentra entre escritos digitales y analógicos:

Tabla 2.

Clasificación de los géneros en entornos digitales

Clasificación géneros digitales	Tipos	Ejemplos prototípicos
Comparten prestaciones por lo que algunos consideran un solo género	Sincrónicos: en tiempo real	Chat, juegos de rol
	Asincrónicos: existe una dificultad en establecer esta categoría, ya que en apariencia pueden ser distintas, pero comparten una tecnología	Foro, web, blog, wiki, redes sociales, correo
	Reproducidos: reproducciones en línea de documentos impresos	Documento drive o de la nube
Géneros según su relación con el mundo analógico	Transferidos: basados en textos de papel	Chats o redes sociales
	Autónomos: dependen de las posibilidades técnicas de la red.	

	Adaptados: trocean el escrito y añaden hipervínculos	
	Emergentes: evoluciones sofisticadas de los adaptados, escaso parecido con los géneros de papel.	
	Autóctonos: carecen de equivalente impreso	

Fuente: Clasificación de géneros discursivos en entornos digitales y los ejemplos prototípicos. Adaptada de Cassany (2003, p. 71).

La escritura digital para Cassany (2013) alcanza una versatilidad que hasta ahora había tenido el habla, se difumina la frontera que había entre la escritura planificada y habla espontánea, ya que en la red leer y escribir se entrelazan todavía más y no es posible ser solo lector o escritor. En definitiva, la llegada de la red modifica la práctica de escribir. Además, se diversifican los artefactos letrados, sus usos y funciones. El autor considera que la escritura digital debe atender a unas particularidades que resume como:

Leer y escribir textos auténticos. Si introducimos discursos reales en el aula, acercamos situaciones comunicativas auténticas [...] si además los textos son cercanos al mundo del aprendiz, podemos incrementar la motivación por la lectura y escritura [...] Utilizar texto multimodales que integran escritura, fotos y vídeo ofrecen al estudiante la posibilidad de trabajar de diferentes modos, explorar las conexiones que se establecen entre sí y practicar la lectura y escritura [...] incluir tareas de análisis de imágenes [...] Utilizar textos paralelos, contrastados o interrelacionados. Se trata de no practicar la escritura descontextualizada, sino de mostrar la relación que dicho texto leído o escrito tiene con otros documentos de la vida real. [...] Poner énfasis en la comprensión y expresión críticas. [...] Prestar atención a los datos que proyecta el texto [...] Fomentar la cooperación. Varios

géneros electrónicos y documentos compartidos[...] Traer estos géneros y aplicaciones al aula fomenta que cooperen entre sí y que aprendan unos de otros, al mismo tiempo que planteamos tareas más cercanas a las formas de usar la información en red fuera de la escuela.[...] En los ejercicios de escritura, el hecho de tener que dialogar con otros autores facilita la verbalización de las ideas que se quieren expresar y la reflexión sobre la mejor forma (estilo, sintaxis, léxico) de expresarlas. (Cassany, 2013, p. 233-236)

El autor describe y diferencia la escritura electrónica y analógica en los planos pragmático, discursivo y léxico-gramatical; además resalta diferenciar algunos aspectos relacionados con el procesamiento cognitivo del discurso que vemos en la tabla 3 siguiente y el autor concluye que:

La comunicación mediatizada por dispositivos ha modificado las prácticas de la escritura en los distintos planos lingüísticos. La escritura digital facilita el nacimiento de comunidades sociales particulares que rompen la monoculturalidad, surgen géneros discursivos nuevos, con estructura, registros particulares y además ha cambiado el perfil cognitivo de los escritores que descargan las tareas más mecánicas en el dispositivo electrónico para concentrarse en la estrategia comunicativa (Cassany, 2003, p. 248).

Tabla 3.

Diferencias en los planos en EA⁷ y ED

Clases	Cambios provocados	Escritura analógica	Escritura digital
Discursivos	<p>Estructura hipertextual y desarrollo de intertextualidad (nuevo sistema de citas o referencias)</p> <p>Los enlaces electrónicos piedra angular de la construcción discursiva, la comprensión se construye a partir del conocimiento previo, un enlace crea un itinerario particular</p> <p>Discurso digital más abierto</p> <p>Discurso digital es inclusivo</p> <p>Nuevos géneros</p>	<p>Hipertextual: con la linealidad los autores y lectores pueden saltar adelante o atrás, pero la estructura sigue siendo lineal</p> <p>Intertextualidad: citas carácter retroactivo del pasado o lentas y costosas consulta bibliográfica.</p> <p>En discursos el sistema de referencia pone énfasis en el autor es habitual reproducir palabras del autor</p> <p>Separación tradicional habla y escritura.</p>	<p>Hipertextual: se usa el hipertexto como organización básica, los diferentes fragmentos se conectan entre sí a modo de entramado. Organización de interconexión favorece itinerarios de lectura.</p> <p>Intertextualidad: citas carácter proactivo sitios del presente</p> <p>Se centra en el contenido, vínculo azul.</p> <p>No es necesario reproducir solo vínculo azul.</p> <p>No son homogéneos: géneros sincrónicos y asincrónicos con rasgos lingüísticos diferentes (géneros entre habla y prosa).</p>
Pragmáticos	<p>Nuevos géneros discursivos (chat, correo ...).</p> <p>Comunidades virtuales.</p> <p>Identidad, roles, pluriculturalidad.</p>	<p>Se conocen la cortesía pragmática.</p>	<p>Agrupaciones humanas variadas</p> <p>Identidad en la red somos lo que decimos</p>

⁷ ED (escritura digital) EA (escritura analógica).

<p>Léxico-gramaticales</p>		<p>Es más evidente el plan léxico y ortotipográfico que el sintáctico</p>	<p>Cambios más frecuentes en el plano léxico y ortotipográfico. Neologismos, Eliminación de convenciones escritas (tildes, estructura del párrafo, simplificación gráfica y rasgos asociados a la emotividad. En el sintáctico debido a las restricciones técnicas se incrementa el uso de SN. Bajo nivel de cohesión gramatical o silepsis</p>
<p>Procesamiento</p>	<p>Cuestiones cognitivas (tareas mentales, procesos de pensamiento) prescindiendo de aspectos técnicos.</p> <p>Nuevas exigencias cognitivas</p>	<p>Procesamiento estratégico</p> <p>Discursos impresos, extensos en que cada capítulo o apartado depende del anterior en su linealidad.</p> <p>Organización hipertextual: una única progresión argumental</p> <p>Operaciones mecánicas de producción</p> <p>En la analógica el autor debe resolver solo con sus recursos naturales (memoria de trabajo, a largo plazo, procesos de análisis, revisión, generación de ideas, inferencia) la corrección tipográfica y construcción de significado. Todos estos aspectos se han automatizado: ortografía, tipografía, copia.</p> <p>Se produce lo que denomina sobrecarga cognitiva</p> <p>Aprendizaje auto dirigido en la analógica se ofrecen menos. Exige más presencia e interacción con expertos.</p> <p>Objetos físicos esta utiliza objetos físicos se lee y escribe sobre páginas y papeles que manipulamos.</p> <p>El escrito se aloja en papel o libro más confianza que en el digital.</p> <p>Aglutinación de tareas. Las funciones de leer, escribir e</p>	<p>Procesamiento estratégico: cambios en el procesamiento verbal del autor.</p> <p>Discurso más fragmentado, pequeñas piezas, cada componente del hipertexto, las unidades deben ser monotemática. El escritor electrónico concibe el mensaje en su conjunto como unidades pequeñas ensambladas.</p> <p>Organización hipertextual: el escritor conecta las unidades de con vínculos y establece itinerarios de lectura. Interpretaciones diversas y parciales del texto. No hay por tanto un lector único.</p> <p>Permite automatizar operaciones más mecánicas de producción como la copia y la producción. Es decir, se integran muchos recursos analógicos más corrientes: cuaderno ortografía, diccionario, gramática... en escritorio virtual.</p> <p>En la EE no se produce esa sobrecarga cognitiva ya que la tableta u ordenador ofrece esos recursos complementarios. Con esto se produce lo que llama una inteligencia periférica que asume los aspectos mecánicos, así el autor puede concentrarse en los componentes estratégicos más profundos.</p> <p>Aprendizaje auto dirigido en EE se ofrecen sistemas de autoformación. La estructura hipertextual facilita que cada usuario suministre la información según sus necesidades El autor EE puede aprender de manera autónoma.</p> <p>Objetos físicos, los textos según dice solo “viven” en el dispositivo, no se pueden tocar y se accede a través de terminales (citado por Chartier, 1999). El escrito digital tiene un carácter más cognitivo a la par que etéreo,</p>

		interpretar corresponden a personas diferentes.	Aglutinación de tareas. Con la EE el autor actúa de creador, mensaje, redactor, diseñador e incluso impresor.
--	--	---	--

Nota. Resumen de las diferencias entre los diversos planos en los que se han producido cambios tanto en la ED como en la EA. Adaptada de Cassany (2003, p. 241-245) .

Estas diferencias nos acercan a un camino de implicaciones pedagógicas donde autores como Shetzer y Warschauer (2000) establecen lo que denominan competencias de la alfabetización electrónica: la comunicación o destrezas de interacción con los diferentes géneros discursivos, la construcción de destrezas de producción multimodales y la lectura e investigación, es decir la capacidad de navegar y reflexionar de forma crítica.

Cassany (2012) afirma que seguimos usando los mismos verbos, como escribir, para referirnos a tareas distintas más complejas y poderosas. Incluso afirma que hoy escribimos y leemos más que ayer, pero sin embargo es más difícil aprender a hacerlo, a pesar de que aparentemente nos engañemos. Por otro lado, Olza, (2014) invita a seguir estudiando las características que vertebran el lenguaje digital y que todavía es un reto describirlo. La autora propone describirlo y lo denomina:

Hipergrafismo digital como un paso más allá del *grafocentrismo* habitual en las culturas letradas. La *centralidad de la escritura* se agudiza en el entorno digital, en el que de modo muy frecuente se busca trasponer en la escritura el lenguaje más prototípicamente oral- dicho en términos más ilustrativos, en la red, lo oral se transforma también en escrito-. De esta forma, el código escrito se recicla para desempeñar nuevas funciones. [...] La *multimodalidad* o transmisión simultánea de contenidos: verbales, visuales y sonoros que, aunque no es exclusivo del medio

digital, sí adquiere en él un papel preponderante y decisivo, su flexibilidad permite al hablante/escritor experimentar con nuevas combinaciones semióticas de palabra, imagen y sonido; Por último, la proyección como discurso público que posee una buena parte de la comunicación mediada por las nuevas tecnologías. En este sentido, la generalización del empleo de herramientas digitales entre los hablantes-usuarios [...] nunca habíamos leído y escrito tanto como ahora; y, sobre todo, nunca habíamos podido moldear y proyectar nuestra imagen pública como podemos hacerlo en la actualidad. (Olza, 2014, p. 88-89)

Es importante no centrarse en la oposición clásica entre lenguaje prototípico del canal oral y el escrito. Según Crystal (2011) se debería hablar de lenguaje oral- lengua escrita y lengua mediada por ordenador. Como bien afirma Olza (2014) el canal digital manifiesta sus peculiaridades en los procesos de producción del discurso, sobre todo en las nuevas rutinas de escritura que conllevan destacadas transformaciones en los hábitos de lectura. Según Kress (2010) el medio digital favorece que los discursos se alimenten de modos diversos de comunicación, es decir, del concepto de multimodalidad, es decir combinación de palabra, imagen o sonido prima en estos. El autor considera que en esta estructuración y manejo de nuevos códigos de la comunicación digital hay autores que consideran que forman una matriz de rasgos; lo que Shackel (1991) tradujo como *usabilidad* al igual que Hornbaek, (2006) denominó: *usability*. Esta sería la capacidad que ofrece un objeto como puede ser un texto digital para que pueda ser usado de manera sencilla y eficaz por el ser humano. Podríamos destacar esta implicación en hacer algo más que recibirlo y procesar su forma y contenidos básicos; entendiendo que lo que se espera es que el receptor interactúe con el discurso, es por esto por lo que Olza (2014) expone que el metalenguaje común que se relaciona con la usabilidad use el término usuario, en vez de lector o receptor, o se

hable de manejo y navegación en la web. Es importante tener en cuenta, según la autora, que de la usabilidad de un discurso digital se espera que el receptor lleve a cabo las siguientes opciones cuando se enfrenta a un texto digital: rastreo de información, selección de contenidos para lectura verbal atenta, acceso contenidos audiovisuales y salto a otros discursos mediante enlaces. En este punto podríamos preguntarnos si las acciones que se espera de un texto analógico son las mismas o en qué se diferenciarían.

Olza propone tres principios globales para el manejo de textos en la red y que garanticen la usabilidad:

1. Que lo que se quiere resaltar comunicativamente sea accesible y ocupe el lugar correcto, es decir accesibilidad visual y cognitiva.
2. Diseño arquitectónico del discurso y características o peso de las estructuras. Poner énfasis en la combinación adecuada del texto e imagen.
3. Uso del lenguaje hipertextual o lenguaje de vínculos (2014, p.95)

Todos estos principios derivarían de la perspectiva de la comunicación mediada en un soporte digital lo que supone una nueva forma de hablar o *ciberhabla*, es decir, a la aplicación de la ciberhabla de los criterios definatorios de la escritura que se alejan de las acciones que se esperan de un texto analógico (veamos de nuevo la Tabla 1).

Contemplaría lo oral y lo escrito como canales de comunicación desde el punto de vista medial como formas básicas de comunicación de diferente naturaleza y esta distinción entre lo oral y escrito serviría de punto de partida a autores como Crystal (2011) para definir los parámetros de comunicación que operan en la esfera de interacción digital.

La vía digital hoy no es solo una fuente de información donde acude una parte de los alumnos y docentes, es el canal en el que se produce el conocimiento actual (Chenoll, 2018) es por esto por lo que propone se le debe prestar atención desde el punto de vista del proceso cognitivo. El nuevo paradigma es virtual y la escuela debe guiar a los jóvenes a ser competentes en el uso no solo de herramientas digitales, sino también para manejar y crear conocimiento (Garzón, 2016). La escritura mediada por las nuevas tecnologías constituye una práctica vernácula aceptada por los jóvenes porque la red les ofrece entornos auténticos para mejorar vínculos y desarrollar trabajo colaborativo, además brinda la posibilidad de crear conocimientos significativos. En este caso la escritura digital la considera un soporte de aprendizaje autónomo que facilita la producción de textos, ya que ofrecen viabilidad a nuevas formas de escribir (Garzón, 2016).

Si tenemos en cuenta estas nuevas literacidades, nuevas formas de comunicación que según Cassany (2015) aunque la escritura errónea se determina en estos nuevos discursos no hay evidencia de que afecte a la escritura académica o influya en el aprendizaje negativamente de los estudiantes. Estas generaciones denominadas por Prensky (2001) nativos digitales, han recibido otras denominaciones posteriores entre las cuales se encuentran: generación X, o generación App (Gardner, 2014). Prensky (2001) acuñó dos términos: *nativos e inmigrantes digitales*. El primero aludía a las personas que han crecido con la Red y el segundo todos los que han llegado posteriormente a las TIC. Entre las características que destaca de los nativos digitales García, Portillo, Romo, y Benito (2007) enumeran: atracción por la tecnología (la tecnofilia), satisfacen sus necesidades de diversión, comunicación y formación, enfocan su trabajo, aprendizaje y juegos, absorben la información multimedia mejor que los textos, crean sus contenidos y son multitarea. A esto los autores añaden que construyen su concepto de espacio, tiempo, número, causalidad, identidad, memoria y mente a partir de los objetos digitales. Sostienen que hay quien considera

que puede haber influido en la evolución del cerebro con una nueva estructura neuronal. Rodríguez (2017) explica que es importante que todas las personas que están involucradas en la educación conozcan y comprendan cómo aprende el cerebro y procesa la información. Que esta construcción de conocimiento clásicamente se ha evaluado por acciones como: reconocer, almacenar, recuperar, comprender, organizar y usar la información, mientras que en la revolución digital aplicada a la educación invita a: comunicarnos, aprender, desaprender y educar de otra forma, produciéndose oportunidades para gestionar la información y construcción del conocimiento en el entorno académico digital; es innegable que no solo la sociedad está cambiando sino que nuestro cerebro también, que este ha modificado la atención, capacidad de procesamiento y percepciones del mundo. Así pues la autora Rodríguez (2017) insta a que el sistema educativo tenga en cuenta el cerebro para integrar las competencias y se pasaría así de la dimensión instrumental y cognitiva a la actitudinal para humanizar la cultura, (Marta y Gabelas, 2016). Rodríguez piensa que una comunicación dialógica en entornos digitales revierte en que los alumnos adelanten procesos de construcción del conocimiento que sean significativos.

Según Rodríguez (2017) la ciencia cognitiva como los procesos que subyacen a la atención, lenguaje, memoria, aprendizaje, toma de decisiones, coconstrucción, creatividad se han aplicado cada vez más en los procesos académicos surgiendo nuevas áreas de investigación como la Neuropedagogía integrando la psicología, pedagogía y las neurociencias para la mejora de la práctica educativa. La autora destaca la duda entre los docentes nativos digitales y los que no lo son si existen diferencias entre los procesos de aprendizaje clásicos, los que han estado influenciados por la red y los que se dan en el entorno digital; concretamente en un contexto llamado *sociedad del conocimiento*.

La autora Rodríguez (2017) manifiesta la importancia de las interfaces, ya que la construcción del conocimiento va ligada a las interfaces que se usen en la educación. Internet sería una y Rodríguez resalta la resiliencia como una de las potencialidades de estos entornos digitales, al ser un proceso dinámico, constructivo y de origen interactivo con carácter sociocultural. En este contexto se beneficia también el aprendizaje significativo frente al individual. Es importante su afirmación al considerar que el cambio de entorno no cambia los retos de la educación, al ser los humanos los que aprenden, por tanto la naturaleza del aprendizaje no se modifica, lo que cambian son los medios y las estrategias para enfrentarse a ellos. Según Rodríguez (2017) el cambio importante estaría en la combinación convergencia digital y cognitiva, la autora explica los retos del aprendizaje apoyado en entornos digitales, los resumimos aquí :

1. Establecer y mantener relaciones de pertinencia en el entorno.
2. Facilitar la comprensión de objetivos, metas y problemas por parte de los estudiantes.
3. Representar el conocimiento y diseño de ambientes de actividades para su aprendizaje.
4. Activar los juicios de metamemoria para la regulación del aprendizaje.
5. Inducir estrategias de automotivación para asegura la eficacia educativa.
6. Introducir el uso de estrategias de aprendizaje.
7. Establecer y mantener mecanismos para que el estudiante monitoree su aprendizaje.
8. Brindar condiciones para que el estudiante haga pruebas de la meta.
9. Acreditar el aprendizaje cuando su evolución ha llegado a la meta deseada y muestra estabilidad.

García et al. (2007) creen que en los nativos digitales se configuran las actividades con la tecnología, estos resaltan las nociones sobre qué es comunicación, conocimiento, aprendizaje además de los valores personales. Consideran que en el ámbito educativo los nativos digitales están sin duda más predispuestos a la tecnología que lo que a veces pueden ofrecer desde las escuelas. En la tabla 4 comparamos lo que supone para García et al. (2007) ser nativo digital vs. inmigrante digital.

Tabla 4.

Cuadro comparativo nativos e inmigrantes digitales

Nativo digital	Inmigrante digital
Menores de 30 años	Entre 35 y 55 años
Las herramientas tecnológicas son centro en sus vidas: estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse.	Adaptan la tecnología fruto de un proceso de migración digital. Acercamiento al entorno
Comparten la información con naturalidad	Tendencia a guardar la información, el conocimiento es poder.
Capaces de tomar decisiones rápidas, sin pensar mucho.	Procesos de actuación reflexivos y más lentos
Crean sus propios recursos. Además de utilizar la tecnología se apropian de ella.	Usan la tecnología
Capacidad multitarea	Abordar procesos paralelos como los nativos, para ellos supone comportamiento aleatorio.

Nota: Se comparan algunos los aspectos clave que diferencian los nativos digitales de los inmigrantes digitales.

Elaboración propia de García et al. En Nativos digitales y modelos de aprendizaje (2007) En SPDECE

Para García et al. (2007) la enseñanza *analógica* no los puede preparar de una forma óptima porque el uso de las TIC es uno de los nexos que los definen como colectivo. Por tanto, o bien los inmigrantes aprenden a enseñar de otra manera, aunque esto no signifique cambiar contenidos sino la forma de presentarlos para poder aprovechar el conocimiento colectivo. Para esto considera fundamental el papel del profesor una vez más, es el profesor el organizador de esta interacción entre los objetos de conocimiento y los alumnos, proponiendo con la creación y participación iniciativas de aprendizaje. Se trataría de integrar en las prácticas educativas las TIC. García et al. (2007) en la figura 6 compara los entornos digitales con dos modelos: el *clásico* y *nuevo*.

Entorno	Modelo Clásico	Nuevo Modelo
Conocimiento y aprendizaje	Estructurado, controlado	Adaptable, dinámico
Teoría de aprendizaje	Conductismo, cognitivismo	Constructivismo social, colectivismo
Comunicación	Uno a muchos	Muchos a muchos
Pedagogía	Aprendizaje lineal	Nuevos ambientes
	Enseñanza memorística	Construcción social del conocimiento
	Centrado en el profesor/contenido	Centrado en el desarrollo del alumno
	Gestionado por el profesor	Gestionado por el alumno
	Profesor transmisor	Profesor mediador
	Organizado en clases y asignaturas	Basado en actividades y experiencias
	Competición e individualismo	Participación y colaboración
Tecnología (online)	Blackboard, WebCT, Moodle, LAMS, etc.	Flickr, elgg, del.icio.us, p2p, etc.

Figura 6. Comparación Entornos digitales o analógicos.

Nota: El autor resume con un esquema comparativo los entornos de aprendizaje y los cambios. De García et al. (2007, p,5).

Según DeVoss, Eidman-Aadahl, y Hicks (2010) es posible que las escuelas no se hayan percatado de que los estudiantes sí se han dado cuenta de cómo la tecnología está cambiando las escuelas, que existe una *desconexión digital* frente a la *generación digital*, la que ha crecido en entornos de red, junto con los que no; como pueden ser profesores o padres. Tal y como mencionan los autores aunque desde las escuelas se cree que están preparados los estudiantes, estos no comparten esta opinión. DeVoss, Eidman-Aadahl y Hichks (2010) comentan que existe una diferencia entre *desconexión digital* y *brecha digital*. La *desconexión* la definen a cómo perciben los profesores la tecnología. Prensky (2001) sostiene que los nativos digitales son los primeros en haber crecido con herramientas digitales, mientras que quienes les enseñan, los cuales aprendieron las herramientas digitales como adultos son *inmigrantes digitales*. Así pues, para el autor, como todos los inmigrantes, conservan formas del *viejo mundo* a la hora de ver o interactuar con la realidad actual. Esta visión de Prensky (2001) puede ser fundamental para DeVoss et al. (2010) porque puede impulsar a los educadores a considerar que las TIC pueden transformar la educación. Vaidhyathan (2021) opina que los niveles de destreza con la tecnología varían según cada clase, cree que cada clase tiene varias personas con habilidades asombrosas y otras que no son capaces. Es decir, no todos son tan *digitales* como se pretende aducir y hablar de *generación digital* supondría ignorar las de algunos alumnos que socioeconómicamente no tienen igualdad de condiciones y acceso equitativo al conocimiento o habilidades tecnológicas. Al mismo tiempo que hay algunos que no es que no tengan oportunidad, sino que no les importa ser digitales. En definitiva, lo que plantea Vaidhyathan es desmontar el mito de las generaciones, que al hablar de *generación digital* se está dejando de lado a muchas personas sin acceso a herramientas digitales y que estas dicotomías pueden perjudicar y crear barreras entre alumnos y profesores, ya que se

entiende que los alumnos pueden aprender por su cuenta y esto no beneficia lo que pueden construir con la tecnología tanto profesores como estudiantes.

Esteban- Guitart, DiGiacomo y Mizuko (2020) confirman que según estudios realizados la *generación digital* emplea mucho tiempo en redes, aunque también se encontraron con otros que tenían otros intereses. Es por esto que se debería transmitir otro mensaje que no fuera el que los adultos dejaron a la generación digital aprender por sí solos, sino que los modelos adultos puedan ayudar a navegar por el mundo digital. Esto justificaría la importancia del enfoque en la escuela, es decir, ser conscientes de que la escritura digital es un modo de aprendizaje. DeVoss et al. (2010) justifican que a pesar de ser generaciones digitales, o por acceder simplemente a la red no asegura que sean alumnos efectivos o escritores. Los educadores puedan aportar su experiencia para que se conviertan en escritores digitales efectivos. Para los autores integrar la tecnología para los profesores se trataría de descubrir los usos *poterosos* y oportunidades de aprendizaje utilizando las herramientas de manera integrada. Estas llamadas costumbres tecnológicas suponen un retorno a la oralidad, debido a que la escritura digital posee rasgos de oralidad (Garzón, 2016) considera que se trata de una conversación escrita que transita entre las dos modalidades. Garzón, A. comparte la visión de Cassany, (2015) cualquier forma de exposición a un tipo de comunicación escrita, significativa, creativa o real lo que hace es favorecer las habilidades verbales del sujeto. Así pues, comenta que las prácticas digitales han transformado la literacidad en una nueva literacidad electrónica y esto ha propiciado el cambio de lo analógico (papel) a lo digital (pantalla) (Garzón, 2016).

Según la autora, las prácticas de comunicación que están mediadas por el dispositivo electrónico generan diferentes procesos cognitivos en la escritura de textos, ya que implican el conocimiento de los procesos para poder acceder a los diferentes tipos de texto (Garzón, 2016). Considera que en la escuela se debe aprovechar esta afición de los estudiantes por interactuar digitalmente, porque para ellos este contexto es significativo. Así como los llamados inmigrantes digitales se encuentran acostumbrados al papel, sienten la necesidad de subrayar, ojear o sentir el libro, para estos las pantallas son contextos fríos, pero al mismo tiempo de fácil acceso. Es importante destacar que Garzón sostiene (como se cita en Cerlalc- Unesco, 2014) cómo la tecnología puede permitir conectar los diferentes elementos y que no limitan de una sola manera la escritura y por eso se le confiere carácter multimodal y esta habilidad.

Según Chaverra y Villa (2006) los entornos que brinda la tecnología han cambiado la forma de concebir el tiempo y el espacio y por consiguiente cómo se enfrentan los seres humanos a la escritura. Estas autoras manifiestan que los planteamientos entre escribir de manera analógica o digital no son tan diferentes, ya que en ambos es necesario construir significado y producir sentido; sin embargo afirman que en la escritura digital son diferentes las exigencias, puesto que hay habilidades que se deben desarrollar para poder llevar a cabo su ejecución.

Para Chaverra y Villa (2006) aquellos que escriben en la era digital deben desarrollar competencias cognitivas y discursivas particulares. Estas competencias deben estar relacionadas con la composición jerárquica en la red, la demanda de textos hipermediales; la organización textual del discurso; la formulación explícita de relaciones intertextuales que se supone con enlaces de carácter semántico; la yuxtaposición de ideas, conjugación de diversos sistemas de representación. Esta concepción llevaría a la conclusión de que los procesos de alfabetización se han ido transformando.

Las autoras demuestran que el concepto de alfabetización que circula viene calificado con diferentes adjetivos: multimedial, electrónica, audiovisual, digital. Esto supone para ellas la confirmación de que se trata de un concepto multisemántico, pero que a pesar de esto sigue asociado a procesos cognitivos y comunicativos. Además, esta incorporación de la escritura digital demanda la revisión precisamente de estos procesos de alfabetización. Chaverra (2008) afirma que la producción de un texto digital es una cuestión de interés cognitivo, lingüístico, creativo y discursivo. Esto nos derivaría en la necesidad de avanzar en cuáles serían las competencias que debería tener el escritor digital y por consiguiente esto supondría una implicación didáctica y pedagógica.

Merchant (2007) en sus desarrollos teóricos enumera cuáles son los cambios más destacados de la escritura desde la mirada de la alfabetización digital :

El texto ya no es exclusivo de los límites de la página, los textos se entrelazan mediante el uso de hipervínculos, se pueden agregar, revisar, actualizar y modificar; se toman prestados libremente, se hibridan y mutan, pueden ser de colaboración y de varios vocales; los roles de lectores y escritores se superponen, los caminos de la lectura y escritura no son lineales, son densamente multimodales; el espacio de comunicación compartida es global y la ubicación pierde importancia; la co-presencia y participación sincrónica aumenta y los límites comienzan a desdibujarse (trabajo, ocio, público y privado). (Merchant, 2007, p. 122).

Asímismo, Henao y Ramírez (citado por Chaverra, 2006) comentan que en la escritura hipermedial encontramos:

1. Múltiples medios como el texto, audio, vídeo, rutas de lecturas
2. Interacciones dinámicas de lector con el texto
3. Conexión de unos textos con otros
4. Producción de textos acordes a las necesidades
5. Expectativas y procesos cognitivos

Por otro lado, resumimos la propuesta de Echevarría (citado por Chaverra y Villa, 2006) donde se exponen las nuevas tecnologías que han modificado las artes de la escritura:

1. La digitalización que permite expresar diversos signos y combinar imágenes y sonidos.
2. La informatización que permite transformar y mezclar expresiones digitalizadas
3. El hipertexto que rompe con el orden secuencial de los signos.
4. La telematización que facilita que las expresiones puedan ser transportadas a diversos contextos sin tener en cuenta el tiempo o distancia.
5. La memorización y la recuperación de lo guardado que sirve como biblioteca o archivo creándose rutas propias para acceder a la información. (2006 , p.34)

Landow (2009) manifiesta que la escritura hipertextual es un texto que hace posible un nuevo tipo de conexión, ya que el autor en esta escritura puede crear sus propias rutas y no es necesario indicar el comienzo y el final; al considerar que cada conexión es independiente pero al mismo tiempo aporta a la construcción del hipertexto. En este sentido es donde Chaverra (2008) considera que la escritura hipermedial e hipertextual comparten algunas características; no solo la

incorporación de vídeos, fotos o música, que formarían parte de la estructura temática, lingüística, discursiva y comunicativa del propio texto.

En definitiva, para Chaverra (2008) la escritura digital no solo ofrece herramientas para transmitir, almacenar, recuperar información o ser medio de comunicación. Sino que existe un potencial en la posibilidad de configurar el pensamiento para producir conocimiento, ya que se ofrece la posibilidad de construir y representar significados con las diferentes rutas y modos, no de forma aislada sino dentro de sus combinaciones. Además, afirma Tolchinsky (2008) que la enseñanza y aprendizaje de la escritura no pueden limitarse en escritura analógica o impresa, se necesita tener en cuenta las implicaciones y necesidades de la escritura digital para acceder al conocimiento; ya que se han creado nuevos modos discursivos y se han multiplicado las maneras de leer y escribir.

Se ha considerado hasta ahora cuáles son los rasgos de la escritura digital, y vamos a revisar qué son los textos digitales y su conceptualización. La autora Herrero (2019) opta por que el texto digital es aquel que se diseña desde y para las pantallas digitales. Otra de las conceptualizaciones de las que es partidaria es la de enumerar cuáles son sus características y diferenciarlas con las del texto analógico. Entre las características que manifiesta tener el texto digital resumimos las siguientes:

1. La virtualidad, son impalpables
2. Hipertextualidad, capacidad para crear, agregar, enlazar y compartir información o textos de varias fuentes a través de hipervínculos.
3. Hipervínculos, que ayudan a estructurar los textos. Para Jones y Hafner (2012) estos pueden contribuir a asociar, por consiguiente, establecer relaciones como: causa-

efecto, comparación- contraste, ejemplo, secuencia, totalidad-sección, sección-totalidad, evaluación, etc. Al mismo tiempo que se establece una estructura jerárquica.

4. La multiseccionalidad o multilinealidad que fragmenta el proceso de lectura y comprensión.
5. La multimodalidad, el recurso lingüístico-verbal de la escritura contribuiría al significado por la variedad de modos o recursos semióticos. Con esto se perdería la hegemonía del enfoque pedagógico unimodal.
6. La interactividad, permite que los usuarios interactúen con el mismo. Esta característica está asociado al hecho de convertir los textos en dinámicos, ya que están abiertos a una revisión y actualización continuada, además de la posibilidad de *transitoriedad*, es decir, ser eliminado.
7. Lessig (2008) le atribuye la incorporación o reapropiación de otros textos: *mashup* o *remix* (como se cita en Herrero, 2019).

La flexibilidad o reusabilidad, la información contenida se puede recuperar y transmitir con facilidad (Lamarca, 2018). Para la autora el hipertexto no hubiera sido posible sin la tecnología y marca unas diferencias entre el texto e hipertexto que podemos ver en la siguiente tabla 5.

Tabla 5.

El texto vs. hipertexto

Ítems revisados	Texto	Hipertexto
Estructura de la información	Secuencial	No secuencial o multisequencial
Soporte	Papel	Digital
Dispositivo de lectura	Libro	Pantalla
Forma de acceso	Lectura	Navegación
Índice de contenido	Tabla de contenidos	Mapa de navegación
Morfología del contenido	Texto e imágenes estáticas	Texto, imágenes estáticas y dinámicas, audio, vídeo y procedimientos interactivos
Portabilidad	Fácil de portar y usar	Requiere un dispositivo electrónico
Uso	Se puede leer en cualquier sitio	Se precisa estación multimedia

Nota: Tabla comparativa del texto vs hipertexto. Adaptada de Lamarca (2018) en Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. <http://www.hipertexto.info>.

Este contexto tecnológico ha facilitado según Jones y Hafnes (2012) un cambio cualitativo que ha llevado a lo que denominan *red de lectura-escritura (read- write web)* como, por ejemplo: blogs, wikis o redes sociales.

Según Kress (2003) la composición de textos digitales no sigue el modelo lineal de un texto tradicional. Entre estas la propia composición de los documentos digitales, en estos se busca la elección de recursos semióticos más adecuados teniendo en cuenta cuál es el mensaje que se ofrece, el tipo de género y a quién va dirigido. Tal y como mencionan DeVoss, Eidman-Aadahl, y Hicks, (como se cita en Herrero, 2017) la interconectividad es el rasgo más destacado de la escritura digital, porque supone la posibilidad de extraer contenido, compartir, distribuir, archivar. Olaizola (2015) engloba esta interactividad con el resto de las características mencionadas: multimodal, multimedia, colaborativa, instantánea, auténtica (audiencias reales) y recursiva.

3. Teoría del aprendizaje expansivo

La inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje empiezan a mover a las teorías de aprendizaje hacia la era digital (Martínez y Martínez 2017). La línea escandinava de la teoría de la actividad desarrollada por Engeström (2001) incorpora conceptos de otras ciencias a la propuesta de Leontiev que se ha centrado en la implementación de tecnologías en la actividad del individuo o de grupos y en el uso y exploración de la teoría de la actividad de los sistemas de información; según Martínez y Martínez, (2017) la unidad de análisis de la teoría de Engeström se define como un sistema de actividad colectivo mediado por **artefactos** como componentes esenciales e inseparables de la actuación humana.

En esta teoría el sujeto se integra en un sistema de actividad junto al objeto y a los otros participantes (pares y docentes), así como a los instrumentos mediadores, las reglas y la distribución del trabajo y los roles en un todo unificado e incorporar tanto el aspecto productivo orientado al objeto como el aspecto comunicativo orientado a la persona. Este sistema se organiza deliberadamente a través del diseño de actividades y la distribución de roles entre los participantes,

mediada por artefactos simbólicos, y regula la interacción focalizada en la tarea por medio de un conjunto de restricciones que operan en el sistema, Martínez, y Martínez, (2017).

Según Engenström (2001) este nuevo modelo formativo es el aprendizaje expansivo, que se da en un sistema de actividad en el que, a partir de un objeto, el aprendizaje se va construyendo sobre la base de las interrelaciones de una comunidad de aprendizaje, de manera que se construye de forma colectiva y se acuerda según las reflexiones desarrolladas por el grupo, este puede plasmarse en un escrito, en una presentación oral, es decir, se sedimenta el aprendizaje y el conocimiento. La actividad de la comunidad de aprendizaje en red ocurre no solo en lo discursivo, sino también en elementos culturales que da sentido a sus miembros. La actividad del sistema se reestructura continuamente y esto permite la adaptabilidad.

Solorzano y Garcia (2016) identificaron los principios e ideas que permiten fundamentar y organizar la propuesta de aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. Presentamos de forma resumida la categorización que establece entre: los principios, ideas rectoras y procedimientos. Entre los principios:

1. Como base de la propuesta del aprendizaje en red el conocimiento, aunque permanece en el individuo puede residir en el colectivo por medio de las conexiones y redes. Este se cultiva y se forma por el conjunto de conexiones y acciones y la experiencia adquirida.
2. Establecer una distinción entre información importante y no para adquirir habilidades para atravesar redes y nodos de información y conocimiento, incorporar a su proceso de aprendizaje esta nueva forma de adquirir conocimiento.

3. El aprendizaje expansivo tiene un carácter social y es una actividad social que se potencia. Los contextos ricos en interacciones requieren marcos conceptuales complejos.
4. El papel activo del estudiante como sujeto en una red, es sujeto y objeto del aprendizaje.
5. La integración de un grupo se logra con cohesión que es un proceso producto del desarrollo de tareas y objetivos comunes.
6. La propia inclusión de la tecnología digital propicia el trabajo colaborativo. Existe una relación entre actividad-tecnología digital-conexiones (2017, p. 106).

Entre las ideas que la rige:

1. Se debe facilitar el acceso a los actores de la comunidad: estudiantes, profesores...
2. Cada actor debe construir su propio PLE, intereses comunes.
3. Docentes deben facilitar la creación de redes de aprendizaje y promover espacios virtuales, creación de materiales recursos etc.
4. Los estudiantes deben tener libertad para acceder al conocimiento a través de las redes de aprendizaje. Publicación de contenidos, observaciones, reflexiones o construir grupos (2016, p.107).

Esteban- Guitart, et al. (2020) argumentan que el aprendizaje conectado supone utilizar instrumentos digitales para poder compartir y crear contenidos que son culturales. Ito, et al.(2013) en el informe del *Centro de investigación de medios digitales y aprendizaje* explican que el enfoque *aprendizaje conectado* supone un acceso ampliado del aprendizaje que está socialmente integrado e impulsado por intereses y a la vez orientado a la educación, economía o política.

Mencionan que es una oportunidad para los jóvenes al poder perseguir su interés con el apoyo de adultos, siendo capaces de vincularlo con el interés académico. Ito et al. (2013) basan su informe en la evidencia de que ese aprendizaje es adaptativo y efectivo, ya que involucra a los jóvenes. Este *aprendizaje conectado* supone abordar también *la brecha digital*, porque este supone conectar las oportunidades que puede dar la tecnología para vincular los contextos de aprendizaje de la escuela y conectar intergeneracionalmente intereses. El enfoque de Ito et al. (2013) se basa en la teoría del aprendizaje sociocultural para poder destacar el aprendizaje insertado en prácticas significativas. En definitiva, un enfoque centrado en la construcción de entornos que conecten el aprendizaje por medio de la cultura de pares y vida académica.

Según Ito et al. (2010) un estudio *Digital Youth* descubrió que los jóvenes necesitan cierta autonomía, pero que no están estructurados para explorar el conocimiento y autodirigirlo, ya que esto puede privarles de una participación social significativa. De este modo los autores González-Patiño y Esteban-Guitart (2014) ponen en cuestión en este nuevo entorno digital la transformación entre contenidos, medios y usuarios y afirman:

La tecnología, los dispositivos o medios no son inherentes ni auxiliares a nuestro comportamiento; más bien, es parte de ella, asistiendo, acompañando y manipulando nuestro comportamiento en ciertas formas. Por tanto, podemos hablar de sociedades centradas en TV, PC o móviles. Por último, la televisión, las computadoras y los teléfonos móviles son medios que regulan el comportamiento humano, relaciones, rutinas y estilos de vida, situaciones de enseñanza y aprendizaje, y contribuye para recuperar la arquitectura psicológica de las personas (González-Patiño y Esteban-Guitart, (2014, p, 5).

Estos autores consideran que son cinco los rasgos o aspectos característicos de la sociedad alfabetizada digital o con uso de dispositivos: multimodalidad, convergencia, crear y compartir, fluir, comunidades de interés y el conocimiento distribuido. Consideran importante mencionarlos para comprender lo que denominan características de la ecología cultural: modo, uso y práctica generado por los dispositivos. Afirman que las personas en entornos digitales son susceptibles de convertir los diferentes escenarios en experiencias de aprendizaje, creen en la fortaleza de los medios digitales como herramientas de enseñanza aprendizaje y se cuestionan las transformaciones de las prácticas, usos o las formas de entender lo que sucede en la escuela. Comparten expresiones de Ausbel, comprender lo que el alumno ya sabe y hace, sería lo importante en un entorno digitalizado también. Como señalan Coll y Falsafi (2010) y González-Patiño y Esteban-Guitart, (2014) se tendría como objetivo poner el interés en el centro, y poner en torno a este todas las tareas y actividades significativas, ya que este aprendizaje significativo deriva de una situación significativa y esta lo es si consigue despertar interés y activar la identidad del aprendiz.

El reto para Ito et al. (2010) es que este aprendizaje vaya acompañado de distintos *artefactos* para poder llevar a cabo el desafío. En este medio se tiene la oportunidad de aprender a través de afinidades y la contribución con otros. Estos autores introducen el término *patrocinio* “*sponsorship*”, se trata de reconocer el papel activo de otros y crear posibilidades de aprendizaje entre aprendices. Desde la posición de estos autores, el aprendizaje resulta un proceso que se desarrolla con la participación en diferentes actividades socioculturales introducen el término *itinerario* como destacado en este aprendizaje conectado; entendido como la intervención educativa en la que se marcaría el camino para poder explorar y desarrollar intereses conectados, que bien se podrían centrar en los académicos. Se han realizado estudios: *Cities of Learning o*

FUSEstudio donde los alumnos participan en espacios determinados en actividades y contextos socioculturales.

Winsler (2003) menciona como Vygotsky ya destacó que era necesario que el propio contexto fuera personal del propio alumno y debería partir de un interés del niño a otro. Con esta concepción presente Ito et al. (2010) definen el aprendizaje como un proceso de transformación donde un alumno se identifica como escritor, profesor u otro rol que provoca la identificación que da significado al proceso de escribir.

El aprendizaje conectado mostrado comparte el fenómeno de multidimensionalidad, multiespacial y debería ir acompañado de estrategias metodológicas, además Hernández-Hernández, Sancho-Gil, y Domingo- Coscollola (2018) afirman que deberían ir acompañadas de *artefactos* con valor epistémico, es decir que puedan permitir crear conexiones entre contextos y experiencias de aprendizaje. Con esto Ito et al. (2010) consideran que se legitimaría enlazando el contexto-situación y actividad con las del aprendiz y se evitaría la consideración del entorno digital como frívolo. A esto sumaríamos dos elementos muy importantes: el aprendiz con un rol de participante en situaciones en las que tenga algo que aportar y añaden el de persona con rol de *conectora*. Este último rol supondría destacar el del profesor, ya que facilitaría la transición de un contexto, actividad o situación. Destacar el papel que acuñan a las *personas conectoras*. Le atribuyen saber facilitar el conocimiento espacial, es decir, las redes de personas, servicios, lugares que debe consultar el aprendiz para desarrollar el aprendizaje y dejan patente el potencial papel de la escuela y cuáles serían los elementos necesarios para resituarla como dicen: “en una constelación educativa más amplia reconfigurando su práctica y función principal” (Ito et al., 2010, p. 172).

4. Concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza

Observemos qué función cumplen las concepciones de profesores y alumnos sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, tal y como decía Bruner (1997), vamos a detenernos en las consideraciones de las creencias sobre la mente de los aprendices y el conocimiento (ver tabla 6).

Esta revisión la realizaremos para poder examinar cómo estas creencias, basándonos en la idea de que influyen en lo que las personas hacen y expresan; en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender, así como la de otros.

Tabla 6

Enfoques en el estudio de las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje

Enfoque	Objetivo analizado
Metacognición	El conocimiento consciente y el control de los procesos cognitivos
Teoría de la mente	El origen y la formación de la concepción implícita de la mente y su funcionamiento
Creencias epistemológicas	Las creencias sobre qué es el conocimiento y el saber
Fenomenografía	La manera personal en que se viven o interpretan explícitamente las experiencias de aprendizaje y enseñanza.

Teorías implícitas	Las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherentes.
Perfil del docente y análisis de la práctica	El análisis de la planificación y acción de enseñar, del pensamiento del profesor y de sus reflexiones sobre la propia práctica.

Nota: Perspectiva a modo de resumen de los estudios sobre enseñanza aprendizaje. Extraída y adaptada de Pozo, et al., (2006, p. 94).

La teoría de la mente y las creencias epistemológicas son importantes porque, aunque no dirigen su investigación a la enseñanza y aprendizaje de forma directa, sus contribuciones son relevantes para un examen profundo de las concepciones acerca del aprendizaje/enseñanza. El resto de las teorías sí indagan directamente sobre la enseñanza aprendizaje. Todas ellas a su vez se diferencian entre sí, por lo que desarrollaremos todas ellas para poder realizar la correspondiente revisión, siguiendo un criterio cronológico, a las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza.

4.1. Teoría de la metacognición

La aproximación a este concepto se encuentra en los trabajos de Flavell, autor que la define como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” Flavell (1976, p.232). Significa pensar en pensar y generalmente cubre varias habilidades al pensamiento y al aprendizaje que son el pensamiento crítico, reflexivo, resolución de problemas y toma de decisiones (Sengul y Katranci, p. 2179, 2012). Este enfoque aporta que las personas no solo elaboran conocimiento sobre los fenómenos físicos del mundo social, sino que se interesan por los fenómenos del mundo psicológico o de la mente. Todo esto conlleva elaborar un conocimiento sobre nuestro propio conocimiento, es decir,

la propia cognición, cómo lo percibimos, se comprende, aprende, recordamos o pensamos (Pozo, et al., 2006).

El conocimiento metacognitivo comprende el conocimiento que tenemos de nuestras propias capacidades, habilidades y experiencia en la realización de las tareas que demandan algún tipo de actividad cognitiva, el conocimiento de la naturaleza de la tarea y el conocimiento de las estrategias que pueden emprenderse al abordar una tarea (Flavell, 1976). La metacognición se asocia a los procesos de control que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva al realizar una tarea: planificación, supervisión y evaluación de los objetivos. El doble enfoque de la metacognición ha estado presente en la mayoría de los trabajos realizados de Pressley, Borkowski, y Schneider (1987).

Uno de los supuestos básicos que adopta esta perspectiva relaciona entre sí estas facetas, es decir el aprendiz emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregularse y a la vez la regulación que ejerce sobre su aprendizaje le lleva a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con los recursos y estrategias para afrontarlas. Pero como dicen los autores Pozo, et al. (2006) la relación entre los dos planos de la metacognición no es perfecta. La posesión de un conocimiento metacognitivo particular no garantiza en muchos casos que vaya a ser utilizado para la ejecución de la tarea. Como ejemplo explican el caso en que alguien muestre un grado de control sobre el aprendizaje de una tarea, pero esto no signifique o se corresponda con un conocimiento explícito del principio aplicado. Es decir, según afirman (Brown, 1987) las dos facetas de la metacognición no siempre coinciden, ya que se tratan de representaciones de naturaleza distinta.

Por lo que respecta al conocimiento metacognitivo se considera su naturaleza declarativa, porque se refiere a “saber qué” (sobre la propia actividad cognitiva, es decir cómo recordamos,

aprendemos, razonamos, etc.) (Pozo, et al., 2006). El conocimiento declarativo es explícito, verbalizable, se desarrolla con la edad y con la experiencia y es relativamente estable. El control metacognitivo, tiene sin embargo un carácter procedimental porque se refiere a un “saber cómo”; este se considera más inestable y dependiente del contexto y de la tarea, no es verbalizable, es implícito y menos dependiente de la edad (Brown, 1987).

Según los autores se debería abandonar el planteamiento que separa una metacognición consciente de una no consciente para poder sustituir por la idea de la progresiva explicitación del conocimiento sobre la propia actividad cognitiva (Martí, 1995; citado por Pozo et al. 2006)

Desde las nuevas perspectivas del conocimiento metacognitivo se presume que las personas más que adquirir colecciones o conjuntos de ideas discretas, construyen teorías sobre la propia cognición que integran las relaciones entre los diversos aspectos del conocimiento metacognitivo y que no solo median nuestra actuación cognitiva, sino que nos proporcionan una interpretación y explicación de esta (Paris y Byrne, 1989; Scharaw y Moshaman, 1995 citado por Pozo et al. 2006).

Autores como Maldonado-Sanchez, et al. (2019) y Rodríguez, (2017) comentan que la metacognición y la autorregulación son dos términos de interés cuando los docentes reconocen cómo favorecer al alumnado en sus procesos cognitivos, para poder ayudar a que aprovechen sus procesos comprensivos. Para la autora Rodríguez (2007) es destacable que frente a una dificultad del alumnado el docente pueda ayudarlo si reconoce las actividades reflexivas que debe realizar en la resolución de sus tareas. Considera que no se trataría de que sintetizaran o compararan, sino que perciban que están comparando y sintetizando. Afirma que con las herramientas y entornos digitales en las tareas de construcción de conocimiento se potencializa el desarrollo metacognitivo.

La mayoría de las investigaciones restringen la metacognición al uso del conocimiento sobre la propia cognición cuando se corresponde a la resolución de una tarea concreta. Por eso difiere con la teoría de la mente, ya que esta se ocupa de la comprensión que las personas desarrollan sobre los fenómenos mentales, y en particular de la utilización que se hace de esa comprensión en un contexto interpersonal para poder interpretar el comportamiento de otros (Gutiérrez y Mateos, 2006).

Entre las competencias básicas definidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) la de *aprender a aprender* es una de las más destacadas. (Ruíz, 2020). Para Ruíz (2020) aprender es un proceso natural y automático que realiza nuestro cerebro y aprendemos continuamente, pero hay acciones y formas de aproximarse al conocimiento que pueden optimizar esta capacidad de aprender, o bien que este lo conservemos más tiempo. Además, afirma que, con esta competencia, aprender a aprender, uno tiene que ser consciente de los procesos de aprendizaje, monitorizarlos y tomar medidas de forma consciente. Es decir, implica pensar y reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, por tanto, se trata de una habilidad metacognitiva. En esta habilidad, considera que incluye una serie de procesos: planificación de la tarea, monitorización de los avances y evaluación del resultado. No solo eso, sino que la modificación de la estrategia para mejorar también formaría parte del proceso, así como la reflexión de las propias creencias. En definitiva, para el autor el aprendizaje autorregulado incluye todas las habilidades metacognitivas que participan en la gestión del aprendizaje y pueden desarrollarse (Ruíz, 2020).

Ruíz (2020) explica que cualquier tarea de aprendizaje se puede descomponer en varias etapas en función de los procesos metacognitivos y enumera los siguientes: evaluación de la comprensión de los objetivos de aprendizaje, estimación de las debilidades y fortalezas con

respecto al objetivo de aprendizaje, planificación de la tarea de aprendizaje, selección de estrategias para lograr los objetivos, ejecución del plan y monitorización de su desarrollo y reflexión sobre la idoneidad del plan escogido y ajustes respectivos. Piensa además que la metacognición y motivación van de la mano, ya que aplicar las estrategias metacognitivas contribuye a obtener mejores resultados y por consiguiente en la motivación del aprendiz, es un bumerán puesto que por muchas estrategias que se enseñen sin motivación no servirá de nada.

4.2. Teoría de la mente

La *teoría de la mente* es un pariente próximo de la teoría de la metacognición ya que se interesa por la naturaleza y desarrollo de representaciones y actividades mentales de segundo orden (Pozo et al., 2006), solo que el enfoque de esta teoría desplaza el foco en etapas más tempranas de desarrollo. En resumen, la teoría de la metacognición se investigaría en alumnos desde primaria a universitarios, mientras que la de la mente en preescolares.

Esta teoría surgió hace tres décadas para designar el conjunto de representaciones acerca de los estados y procesos mentales que las personas experimentan de forma privada y que están en la base de las conductas e interacción social, en definitiva, serían actuaciones sobre representaciones básicas como: qué mueve a actuar de determinada manera, qué creen, piensan o se entrelazan emociones. Como afirma Pozo (2006) los niños comienzan a integrar una nueva categoría abstracta en su explicación de la conducta humana: las creencias de las personas acerca de situaciones del mundo. Las contribuciones de esta teoría ocuparían el conjunto de ideas sobre cuestiones como cuándo y cómo se producen conocimientos erróneos: falsas creencias.

4.3. Teoría epistemológica

En las teorías anteriores se percibía cómo los niños desarrollaban teorías sobre sus capacidades cognitivas y utilizan estas para poder controlar o explicar su actividad de aprendices, es decir, el metaconocimiento y cuando lo utilizan para el de los demás hace referencia a la teoría de la mente que es de carácter interpretativo. (Pozo et al., 2006).

Afirma Pozo (2006) que surgen diferentes visiones sobre qué es el conocimiento y cómo este se llega a conocer y tradicionalmente estos trabajos se llamaban creencias epistemológicas. Ponen como ejemplo el caso de los alumnos que consideran que estudiar matemáticas requiere comprender y estudiar historia memorizar, con lo cual aquí los alumnos están afirmando que estos conocimientos tienen una naturaleza distinta y que también es distinta la forma de adquirirlos. El mismo caso pone de ejemplo para los profesores que pueden considerar necesario definir en un examen y otros realizar preguntas tipo test por su objetividad. Con esto, según Pérez Echevarría (como se cita en Pozo et al., 2006) el profesor también está manifestando que el conocimiento es un reflejo de la realidad.

En definitiva, las personas desarrollan una epistemología personal sobre la naturaleza del conocimiento. Los autores afirman que “la mayoría de las investigaciones han asumido el carácter implícito porque es complicado poder acceder o verbalizar la conciencia de las concepciones epistemológicas, pero utilizan medidas directas y explícitas, basadas en un solo instrumento, que pueden llevar a preguntarse sobre qué tipo de concepciones se están midiendo” (Pozo et al., 2006, p. 75).

Para los autores Pozo (2006) estas creencias no son concepciones sobre aprendizaje y enseñanza, pero resulta evidente que la manera en que se concibe la naturaleza del conocimiento

influye en los tipos de procesos o estrategias que se puedan usar para poder aprender. Así pues, para estos autores estas creencias no caben duda se ocuparían de aquellos aspectos que están relacionados con la naturaleza del conocimiento y que esta definición: “ideas sobre la naturaleza del conocimiento y la manera de conocer; sostenidas de manera más o menos implícita por distintas personas” (Pozo et al., 2006, p. 71) es compartida por la mayoría de los autores como Hofer y Pintrich, (1997); Pintrich, (2002).

Estas naturalezas Pozo et al. (2006) las resumen en: *creencias relativas a la certeza del conocimiento* (desde el conocimiento absoluto al conocimiento relativo), las creencias acerca de la complejidad del conocimiento (desde la creencia en el conocimiento como unidades discretas separadas entre sí o conocimiento integrado en estructuras complejas). Otra naturaleza de las creencias sería acerca *de la fuente de conocimiento* (desde las creencias en que el conocimiento es externo al sujeto y reside en una autoridad a las creencias en que reside en el propio sujeto como constructor de conocimiento); así como creencias *sobre el papel de la evidencia y los procesos de justificación* (desde la aceptación del conocimiento a la conciencia de la necesidad de justificar el conocimiento).

Pozo et al. (2006) afirman que existen otros constructos, como el de conocimiento o metacognición que no están tan claros porque hay profesores o alumnos que tratan sus creencias como si fueran conocimientos (Pérez Echevarría, 2000); así como tampoco hay consenso sobre los rasgos fundamentales que componen las creencias. Algunos autores las resumen en cuatro modelos de investigación:

- a) Las concepciones globales y generales sobre el conocimiento con un carácter claramente evolutivo.

- b) Las que se refieren a un sistema de creencias más o menos independientes. Los aprendices pueden tener una visión simple en un aspecto del conocimiento y otra más compleja (Pozo et al. 2006).
- c) Las creencias epistemológicas que son verdaderas teorías y se asemejarían a las epistemológicas científicas. Esta perspectiva se asemejaría a las teorías implícitas.
- d) Según Hofer (2002) mantiene las epistemológicas personales que no son generales, ni teorías implícitas, sino que dependen de un conjunto de recursos que actuarían en función del contexto (Pecharromás, 2004 p. 54).

Pozo piensa que todos estos modelos difieren en la forma en que se relacionan sus elementos, pero asumen que los cambios en las creencias se producen bien por la instrucción, contextos o desarrollo.

4.4. Enfoque fenomenográfico

Otro enfoque que abordan las investigaciones de las concepciones del aprendizaje es el *fenomenográfico*. Esta perspectiva no busca las representaciones de las personas acerca de la naturaleza de la adquisición del conocimiento, sino indagar los modos en que el aprendizaje es interpretado y experimentado (Pozo y otros, 2006).

Martín, Pozo, Pérez Echevarría, Mateos, y Martín (2011) afirman que en este enfoque se parte del supuesto de que las personas experimentan los fenómenos del aprendizaje de forma distinta, se centran en la descripción y categorización de esta variación y no en las concepciones que se tengan individualmente. Los autores consideran que: “cuando las concepciones tanto del aprendizaje como de la enseñanza se han agrupado en dos categorías, cuantitativa y cualitativa se han encontrado evidencias sobre su relación” (Martín et al. p.77).

Incluso Martín consideran que “las concepciones de la enseñanza como transmisión de información están ligadas a una concepción del aprendizaje del estudiante como incremento de conocimientos” (2006, p.77). Además, es importante destacar la afirmación siguiente:

Se ha observado una cierta consistencia entre la forma en que los profesores perciben que aprenden y el modo en que conciben la enseñanza, de manera que la (Reber, 1993) adopción de un enfoque profundo del aprendizaje parece ir asociada a una concepción de la enseñanza como facilitación del aprendizaje y no como transmisión de conocimientos. Sin embargo, lo que los profesores hacen en el aula no se corresponde siempre con lo que dicen que hacen y pretenden hacer. Las causas de la disonancia pueden ser diversas. En cambio, se ha observado el efecto que tienen las concepciones de la enseñanza que mantienen los profesores sobre el enfoque de aprendizaje que adoptan sus alumnos. Los profesores que orientan la enseñanza hacia la transmisión de conocimientos tienden a fomentar un enfoque de estudio más superficial que aquellos que pretenden facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Esta relación entre las concepciones de la enseñanza y el enfoque de enseñanza que adoptan los profesores, es decir, por las estrategias de enseñanza que dicen emplear los profesores. (Martín y otros, 2006 p. 77-78)

En definitiva, este enfoque fenomenográfico se preocupa de la indagación de los modos de concebir el aprendizaje y la enseñanza y no por los problemas relacionados con la adquisición, desarrollo, y cambio de las concepciones (Martín y otros, 2006).

4.5. Teorías implícitas

Este enfoque se entiende como aquellas concepciones del aprendizaje que son representaciones complejas y muestran diferentes aspectos según la mirada y el tipo de indagación que se realice. Y este estudio asume que existe la posibilidad de preguntar a alguien sobre qué es el aprendizaje y obtener una respuesta distinta si preguntamos al mismo individuo qué ha hecho para resolver un problema (Martí et al., 2006).

Según Pecharromán (2003) hablamos de estas teorías para entender aquellas representaciones de las que no hay una toma de conciencia de sus contenidos y fundamentos. El autor comenta que se caracterizan por: su carácter implícito, su condición de representación fundante, son ideas que se construyen para situarse en el mundo y orientar nuestra acción, su contaminación afectiva (afectivamente empeñado en su mantenimiento), nivel de coherencia (hay cierta nivel de coherencia interna basada en la organización conceptual de los contenidos), no son fáciles de identificar por su propio carácter implícito, cierto nivel de estabilidad y ejercen más influencia sobre determinados aspectos.

Reber, (1993) uno de los principales investigadores de las teorías implícitas lo define como la adquisición de conocimiento que se da independientemente de los intentos conscientes para aprender y en ausencia del conocimiento explícito sobre lo que adquiere. Resume Pozo, (2006) que adquiriríamos nuestras representaciones, incluidas las que se refieren al aprendizaje y enseñanza de forma implícita, no conscientes, como consecuencia de la exposición repetida en situaciones de aprendizaje, donde repiten patrones. Al igual que se adquiere la gramática de una lengua, Pozo pone como ejemplo el hecho de que un niño hable en subjuntivo antes de saber qué existe ese modo. Además, aquí encontraríamos el origen de las concepciones de profesores y

alumnos sobre el aprendizaje y enseñanza. Pozo et al. (2006) han realizado varios estudios sobre teorías implícitas adoptando un enfoque evolutivo-educativo que ha consistido en analizar y contrastar en distintas etapas y contenidos de aprendizaje. Así pues, el autor Pozo se ha basado en el análisis de tres aspectos principales: las condiciones, los procesos del aprendiz y los resultados. Ha revisado las principales teorías implícitas y cómo se relacionan unas con otras y estas son: *la teoría directa, la interpretativa y la constructiva*. Han sumado una cuarta: *posmoderna*. Veremos detenidamente cada una de ellas. La reflexión que hace Martí y otros (2006) la justifican porque consideran que estas teorías son constructos que ayudan a visualizar los modos en que se articulan las ideas que las personas ponen en juego al ver en qué condiciones, procesos y resultados que intervienen en el aprendizaje.

4.6. Teoría directa

Esta teoría es la más básica de las teorías implícitas, se centra en los resultados o productos de aprendizaje sin tener en cuenta el contexto ni visualizarlo como punto de llegada de unos procesos que comprometen la actividad del aprendiz y está relacionada con la teoría directa de la mente (Pozo et al., 2006).

Los autores Pozo et al. (2006) afirman que existiría otra versión de esta teoría en la que se vinculan los resultados alcanzados a unas condiciones, si este se cumple se asegura el aprendizaje y si se incumple lo obstaculiza. Es característico en niños preescolares, pero se ha actualizado en otras etapas de desarrollo. Como ejemplo los autores comentan que las frases frecuentes sobre la atribución del fracaso escolar al entorno social, o de expresiones como: “que se espera con estos padres” y lo mismo que pensar que reproducir exactamente los contenidos demuestra el

aprendizaje de un alumno. En todos estos ejemplos los resultados son identificables, o todo o nada, bien piezas sumativas no afectando un aprendizaje en otro anterior (Martí et al., 2006).

El propio aprendiz promueve “saber más”, y estos autores consideran que esta teoría se basa en un realismo ingenuo que es asumido con antelación. El conocimiento se corresponde con la realidad y los resultados son muestras directas del modelo que se ha percibido. El aprendizaje surge como un estado o suceso, pero aislado no está integrado en un marco temporal que lo precede (Pozo y otros, 2006). A estos autores les recuerda a la teoría conductivista del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones básicas del aprendiz y que el aprendizaje tendrá lugar igualmente, es decir, será igual sin tener en cuenta quién aprende y cómo aprende.

4.7. Teoría interpretativa

Se trata de una evolución de la teoría directa y conecta los resultados, procesos y condiciones del aprendizaje de forma lineal. Este marco concibe que las condiciones son necesarias para el aprendizaje, aunque no es suficiente para explicarlo, además la clave estaría en la propia actividad del aprendizaje para poder lograrlo y los resultados se conciben como la teoría directa, es decir como una réplica de los modelos culturales de la realidad (Pozo y otros, 2006).

El autor afirma que el aprendiz es el eje del aprendizaje y considera en la actividad del aprendiz aprender haciendo como un de los aspectos destacados. La diferencia entre la teoría directa y la interpretativa estaría en que lo que la directa concibe como estado la interpretativa lo concibe como proceso. Un proceso articulado en tres aspectos importantes: condiciones, acciones y procesos. El núcleo explicativo está en la intervención de los procesos mentales que generan, conectan, amplían, corrigen representaciones internas como descubrir, recordar, relacionar, especificar y descartar; o regulan las propias prácticas al plantearse metas, evaluando los propios

resultados y ajustando la ejecución. Se sustenta sobre principios ontológicos (se presenta como un proceso), epistemológicos (parte de un principio realista, asume que el buen conocimiento debe reflejar la realidad). Pero, afirma que es una meta complicada porque en la producción cognitiva intervienen complejos procesos mentales que hacen posible a la vez el conocimiento (Pozo et al., 2006).

4.8. Teoría constructiva

El aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de la autorregulación de la propia actividad de aprender, es decir no se limita a suponer que el proceso interno es esencial para aprender, sino que le atribuye un papel transformador (Pozo y otros, 2006).

En este marco constructivo los resultados del aprendizaje implican la redescipción de los contenidos que se tratan, así como de la propia persona que aprende. La conciencia del aprendizaje en las condiciones en las que ocurre y los resultados que alcanza funcionan como referente para ajustar los procesos metacognitivos para regular el aprendizaje (Pozo y otros, 2006).

Actualmente la mayoría de las teorías científicas asumen esta posición, pero Pozo cuestiona que se considere que estas teorías se basan solamente en pensar y que los procesos o conocimientos influyen en el aprendizaje para considerarla constructiva. Pérez-Echevarría (2001) afirma que se caracterizaría por asumir que esos procesos son fruto de una construcción. Pozo et al., (2006) opina que en las aulas este constructivismo fracasa porque existe una falta de diferenciación entre la teoría interpretativa y la constructiva. Dice que por una parte se encuentra éxito en la teoría, pero fracasa en la práctica, ya que muchos profesores asimilan su discurso constructivista a su propia teoría interpretativa, de este modo los conocimientos previos, la motivación, desarrollos cognitivos

explicarían por qué el alumnado no aprende y serían a la vez requisitos para el propio aprendizaje. Considera que sin actividad del alumno no hay aprendizaje, pero este tiene carácter reproductivo. De este modo, se cambiaría más fácilmente la forma de enseñar que la de evaluar. El autor se pregunta si hay otra forma de medir el aprendizaje que no sea comparando lo que sabe con lo que tiene que saber. La clave está en el paso que se debería dar de una epistemología realista (directa o interpretativa) a una constructivista, esto supondría un verdadero cambio conceptual o representacional. Esto justificaría según los autores por qué son escasos los ejemplos de teorías constructivistas, puesto que se requiere de una reflexión sistemática del aprendizaje.

4.9. Nueva visión posmoderna

Pozo y otros (2006) opinan que es dudosa la consideración de teoría a esta posición de manera similar a las anteriores. Dice que son diversos los autores que la entienden como una versión del constructivismo y que ambas compartirían la creencia de que el conocimiento no es un espejo de la realidad, sino una construcción. Pero manifiestan que mientras la teoría constructiva parte de que el conocimiento es el resultado de una serie de procesos de construcción y reconstrucción, la visión posmoderna asume una postura relativista radical, ya que no existiría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las diferentes representaciones del conocimiento, todas corresponderían a criterios situacionales. Esta posición sería la que las diferenciaría, en la posmoderna el conocimiento estaría siempre situado. Además, consideran que esta versión pondría en duda funciones tradicionales de la educación como la transmisión de conocimientos, técnicas, valores, etc. y muchas de las prácticas escolares. En algunas versiones asumen como objetivo los procesos psicológicos más que el cambio o desarrollo conceptual. Las actividades de la enseñanza están concretadas más por el sujeto del aprendizaje y sus circunstancias que por el objeto de aprendizaje. Otra de las diferencias a las que aluden es a la posición del conocimiento, mientras

en la teoría directa está de manera exclusiva fuera del sujeto, en la visión posmoderna lo está dentro. Una de últimas afirmaciones que presenta es que, desde ninguna de las dos posiciones, la teoría directa y la posmoderna, se trabajan diferentes procedimientos de adquisición de información, porque desde la directa se darían por conocidos al exponerse y desde la posmoderna se deja al alumno libertad para construirlos sin ninguna exposición del exterior (Pozo et al., 2006).

5. Concepciones y propuestas sobre el aprendizaje de la escritura digital

En los estudios de Olaizola (2015) se establecen cuatro ejes en los que los docentes deberían enfocar la escritura digital: qué es, qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluarla. Del primer eje, qué es, hemos hablado en anteriores capítulos donde desarrollamos un capítulo sobre la escritura digital y analógica. En ese apartado sumamos la interconectividad a las diversas características que le rodeaban como: multimodalidad e hipertextualidad. Es decir, la escritura digital requiere que se aborden las teorías y prácticas para diseñar, planear y construir textos que se pueden publicar a través de bases de datos con elementos multimodales (Olaizola, 2015). Por consiguiente, la mayor novedad para el autor es que en el escritor digital la interconectividad le permitirá que la comunicación escrita digitalmente no sea diferida, sino que se pueden compartir las etapas de proceso de la escritura de manera instantánea, y al mismo tiempo el *feedback* puede ser instantáneo.

El segundo eje que menciona es el de qué enseñar. Un factor que destaca es la posibilidad de que los docentes puedan plantearse qué plataforma o género discursivo digital deba usar para que esta no desaparezca. Aquí es donde el autor justifica cómo el hecho de ir más allá de las TIC implica un enfoque en los procesos de escritura, o lo que es lo mismo enseñar que la escritura es un proceso cíclico. Pone de manifiesto que los procesos de planificación, producción y revisión;

deben acompañar en la enseñanza de la escritura digital permanentemente y como indica el autor: “Tratando que el estudiante considere el problema retórico y analice el propósito, el tema y la audiencia de su texto, que utilice los conocimientos previos sobre esos mismos aspectos y que controle los procesos y el progreso de composición” (Olaiza, 2015, p. 207).

Hicks, (2009) presenta en uno de sus artículos docentes e investigadores impulsores de cómo, cuándo y por qué podemos integrar la escritura digital en nuestras aulas. Sugiere que hay que actuar en las prácticas de composición multimodal. Al igual que los estudios de Avila y Zacher (2012), Hicks está de acuerdo en que los educadores deberían integrar esa dimensión digital en sus tareas y posicionar a sus alumnos como creadores y autores. Argumenta que para lograrlo se debe proporcionar un espacio de conocimiento y emocional para que puedan explorar nuevas ideas, recopilar sus argumentos y confiar en que los alumnos tomen la iniciativa en los procesos de composición de diverso tipo: radios, mapas y otros datos.

Entre los autores que presenta como pioneros en la expansión de la escritura digital menciona a Price- Dennis (2016) que según dice ofrece un plan de alfabetización digital. A través de este plan las jóvenes de color pueden explorar y plantear preguntas, además de colaborar fuera del entorno escolar. Hicks (2009) alude a la necesidad de establecer un plan de estudios que integre el tipo de prácticas de instrucción de escritura digital. No basta con mandar un póster digital, o ensayo sino estamos pendientes de marcar ese proceso. Opina que la escritura digital necesita de tiempo, espacio, atención y una postura de indagación. Autores como Wargo y Brownell (2016) presentan paisajes sonoros creando retratos de sus hogares, barrios, escuelas y tiendas. Lo que hicieron fue enmarcar cada semana un evento sonoro, lo cual implicaba concentrarse los alumnos en los sonidos sin preocuparse por la imagen. Estaría basado en la tradición oral. La escritura digital dice Hicks necesita que se explore desde todos los medios, una vez más la oralidad y

textualidad se solapan. Otro autor como Bartels (2017) analiza en sus investigaciones a través de la red *Snapchat* la forma en que los alumnos utilizan esta herramienta, su relación con elementos visuales y textuales, ya que esta red requiere de estrategias de composición más sofisticadas (citado por Hicks, 2018).

Lynch (2015) considera las nubes de palabras mediante aplicaciones pueden servir no solo de elemento de decoración, invita a pensar críticamente sobre el pensamiento computacional, este autor ha introducido diversas ideas para invitar a pensar cómo, cuándo y por qué (Mullen, s.f) las computadoras presentan los textos de un forma. (Education, 2008) (UNESCO, 2017; UNESCO, 2008; Education, 2008) Mullen (citado por Hicks, 2018) muestra como historiador la importancia de leer mapas académicos y leer textos con contexto espacial. La escritura digital obliga a repensar la interdisciplinariedad a la hora de integrar herramientas o textos multimedia dinámicos.

Hicks (2015) nos invita a repensar la escritura digital y revisar o retomar como inspiración varios sitios, proyectos de redacción o herramientas narrativas. Para el autor todas estas herramientas pueden llevar tiempo, pero todo este camino exigirá un pensamiento de orden superior, escritura eficaz y de aplicación. Considera que la escritura digital ha recorrido un largo camino imparable y debemos asegurarnos de integrarla de manera estratégica y creativa en los próximos años. No se puede obviar que la tecnología y la alfabetización están ligados. Es fundamental tener presente, como afirma Godoy (2020), que:

Los entornos digitales, al reconfigurar la ecología de las prácticas escritas, habilitan diferentes prácticas de la escritura con situaciones, funciones y participantes particulares. Los estudiantes distinguen estas prácticas y, a partir de esa distinción,

hacen elecciones estratégicas entre los códigos lingüísticos que tienen disponibles para la escritura. (Godoy, 2020, p. 341)

6. Creencias de los profesores y alumnos sobre la enseñanza aprendizaje

6.1. Creencias de los profesores

Ortega y Gasset explicaban la diferencia entre las creencias y ocurrencias o “pensamientos”, según el autor solo a las últimas, es decir a los pensamientos podríamos con rigor llamarles ideas. Además, manifiesta que:

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la “idea” de esa cosa, sino simplemente “contamos con ella”. (2010, p.2)

En cambio, las ideas, es decir, los pensamientos que tenemos sobre las cosas sean originales o recibidos, no poseen en nuestra vida valor de realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y solo como tales. Esto significa que toda nuestra “vida intelectual” es secundaria a nuestra vida real o auténtica y representa a esta solo una dimensión virtual o imaginaria. (Gasset, 2010, p. 6). También responde el autor al significado de la verdad de las ideas y comenta que “la verdad o falsedad de una idea es una cuestión de “política interior” dentro de

un mundo imaginario de nuestras ideas. Una idea es verdadera cuando corresponde a la idea que tenemos de la realidad”.

Díez (2017) afirma que existe la realidad independiente del sujeto y otra verdad subjetiva y psicológica, que viene a ser la verdad que el propio sujeto tiene. Por tanto, según el autor existe una realidad que es externa al sujeto y es empírica y otra realidad que no tiene en cuenta al sujeto, pero que es el propio sujeto quien juzga si existe o no, es decir, si es verdadero o falso. Lo resume con la siguiente suposición “un hecho llamado *p* al cual accede el sujeto a su conocimiento, pero una cosa es la verdad de *p* y otra los criterios de los cuales se sirve alguien para saber si *p* es verdadero o falso” (2017, p. 128).

Con esta afirmación el autor considera que hay una teoría de la verdad que es realidad independiente de la teoría subjetiva o llamada verdad como creencia. Y la creencia es” una verdad subjetiva, una convicción, algo que el sujeto considera cierto, y no debe ser confundida con la verdad objetiva, cuya correspondencia en la teoría del conocimiento es el concepto del *saber*” (Díez , 2017, p. 128). Este autor es consciente de la ambigüedad del término y diferencia entre el concepto de creencia *epistemológica* (producto de un acto o razonamiento sobre la realidad, producto al que llama idea, *creencia reflexiva*) y *psicológica* (disposición o potencia del sujeto), menciona como ejemplo los hábitos o instintos). Por tanto, llama creencia como idea, es decir, la concepción tradicional de creencia a la primera que se ha mencionado y la segunda como *disposición*.

Este último término es el que define Díez (2017) como una noción en la que creer implica una tendencia a actuar como si fuera cierto realmente aquello en lo que uno se cree que es. La acepción definida aquí como *disposición* implica que exista una expectativa de actuación por parte

de la persona que cree en algo, ya que lo *dispone* a actuar de una manera concreta. El autor nos marca la existencia de una clasificación muy general de las creencias: colectivas e individuales. Entre las colectivas se sitúan las sociales y culturales que, por otro lado, cada sujeto, tiene sus propias acepciones de creencias colectivas y resalta cómo se almacenan estas creencias en la memoria, así como destaca que las creencias no son los únicos factores disposicionales de las conductas, ya que la actitud también es otro factor. Por otro lado, resume que el conjunto de creencias de un sujeto está organizado en sistemas, entendidos como constructos para poder entender un fenómeno en cuestión, y a su vez estos sistemas incluyen subsistemas. En definitiva, el sistema de creencias en la medida que no es racional o consciente para el sujeto se organiza en una lógica que el autor llama pragmática, y esta determinaría las necesidades de los sujetos, o lo que vendría a ser su conducta, y de esta a la vez deducimos sus creencias.

En las últimas décadas, fuera del sistema educativo se han generado concepciones del conocimiento, eso es fuera de libros de texto, currículo oficial, enciclopedias y demás que son los que hasta ahora determinaban el conocimiento académico. Para Gilbert (como se cita en Mominó y Sigales, 2016): “el conocimiento no se desarrolla ya en las mentes de expertos, sino deben entenderse como un sistema de redes“. Mominó y Sigales justifican que: “la capacidad para generar riqueza y productividad [...] no se puede limitar al hecho y a dato,[...] sino que debe incluir la reflexión sobre la experiencia de aprender para garantizar la transferencia y aplicación (2016 p. 108).

Estos cambios se han apreciado en la numerosas reformas educativas en los nuevos objetivos y formas de enseñar y aprender, pero no en la práctica, ya que no se manifiestan tan visibles (Pozo, et al. 2006). En el caso de la lectura o la escritura Olson (como se cita en Pozo, 2006) afirma que “en el nuevo concepto de alfabetización los nuevos sistemas no se pueden

percibir como soportes únicamente, puesto que al adquirirse se convierten en herramientas epistémicas que transforman capacidades cognitivas y han generado nuevas formas de aprender (p. 232).

Según Pozo et al.(2006) en el alumnado de secundaria se confirma que escribe por obligación :

Para cumplir con la exigencia académica de demostrar lo que saben sobre algún tema, mediante la realización de ejercicios, trabajos, apuntes, resúmenes o esquema, en los que se limitan a leer, buscar información, subrayar, copiar y escribir lo que saben. Escribir para generar nuevo conocimiento no es un objetivo que los estudiantes consideren prioritario (p. 234).

Afirma Pozo et al. (2006) que no existe un consenso entre las representaciones del profesorado y alumnado y que esto justificaría por qué el aprendizaje que espera el profesorado no se correspondería con el que logra el alumnado. Así pues, sus investigaciones se enmarcan en la reflexión para extraer conclusiones y respuestas a las creencias de profesores y alumnos. Poder entender la resistencia al cambio para promover el uso de la escritura como herramienta para un aprendizaje constructivo.

Compartimos con Mominó y Sigales (2016) que la imagen mental individual de cómo se construye el conocimiento es decisiva para poder transformar la forma de guiar, orientar y apoyar el desarrollo cognitivo del alumando. Destacaríamos tal y como explica Pozo et al. (2006) que en la cultura del aprendizaje de los profesores de secundaria se presentan características diferentes en la formación y objetivos con otras etapas de la enseñanza. Concretamente en los de Primaria por su formación se dirigen a desarrollar competencias y habilidades; sin embargo, los de Secundaria

son más disciplinares, es decir, determinado por un campo de conocimiento, y esto supone no tener mucho interés por su enseñanza (Pozo, et al. 2006). A este aspecto los autores suman la propia relación con los alumnos por el tiempo con los que los disponen en cursos. Los objetivos de los profesores de secundaria van enfocados a los contenidos concretos. Una aportación interesante al posible cambio en las percepciones para Pozo et al. (2006) es la formación, es decir enseñar a los profesores de secundaria las diferentes formas de enseñar podría contribuir a que hubiera más variedad en las concepciones del aprendizaje y enseñanza.

Existen algunas investigaciones como las de Pozo et al. (2006) sobre las concepciones de los profesores de secundaria. En estas investigaciones determinan que los docentes debemos enfrentarnos a las expectativas de los alumnos, los cuales se enfrentan a un contexto cuya expectativa también ha variado en otros contextos, por ejemplo, en un entorno digital. Deberíamos destacar la relación con las estrategias, lo consideramos imprescindible pues estaría relacionado con los enfoques que plantean los autores y la transcendencia que puede tener para abordar la escritura en entornos digitales, por esa razón consideramos conveniente resumirlos.

El primer punto de vista sería *el metacognitivo*, en estas investigaciones los autores (De Aldama & Pozo, 2017) conciben dos modelos: uno el *decir* el conocimiento y otro *transformar* el conocimiento. Se trataría de ver cómo alguien que se enfrenta a contar lo que sabe acerca de un tema sobre el que escribe debe reproducir la organización de ese conocimiento en su memoria. Pozo et al. , en el primer modelo *decir* el conocimiento , explica que la escritura tiene una función comunicativa exclusivamente, pero en el segundo modelo lo transforma, este sería el de los escritos expertos. Además, esto conllevaría elaborar y reorganizar el propio conocimiento mediante la regulación que se encuentra en el propio proceso de producción (Pozo et al, 2006).

Los autores tratan de especificar que las tareas con este enfoque se plantean como un proceso complejo en el que se deben solucionar dos problemas : el *contenido* (qué decir) y *el retórico* (cómo decirlo). Aquí justifican cómo en los escritores expertos la escritura tiene una función epistémica. Otro punto de vista que mencionan Pozo et al. es el punto de vista fenomenográfico, lo que supone la distinción entre: un enfoque superficial o profundo. En este modo los autores intentan esclarecer los modos cualitativamente diferentes de entender y abordar el alumnado las actividades de escritura. Es decir, aquel que:

Adopta un enfoque superficial y entiende que la tarea está impuesta desde fuera para poder demostrar su conocimiento, lo que hará simplemente es la reproducción del contenido que se haya estudiado[...]. En cambio, los que adoptan un enfoque profundo implica para el alumnado un medio de comprender el mundo [...] ir más allá del mismo texto para integrarlo en su propia realidad. (2006 p. 239)

Aquí podemos destacar los trabajos de Mason y Boscolo (2004) sobre creencias epistemológicas y la interpretación de información en tareas que implican escribir. Pozo et al. (2006) mencionan que:

Las diversas concepciones de concebir la escritura: como herramienta para copiar, como herramienta para reproducir el conocimiento elaborado por otros y como herramienta para redescubrir y construir nuestro conocimiento; se pueden relacionar con las concepciones realistas y reproductivas y la teoría directa o interpretativa, además, que existe una relación entre la forma de concebir el aprendizaje y la escritura (2006, p.239).

Destacamos aquí una de las conclusiones realizadas en las investigaciones de los autores mencionados, se trata de la afirmación sobre que el alumnado ve el aprendizaje como acumulación del conocimiento y que la escritura es un instrumento para contar lo que el alumnado sabe. Comprobaron que solo aquellos que consideraban la escritura como transformación del propio conocimiento veían el aprendizaje como una cuestión activa del conocimiento. En sus investigaciones los autores Pozo et al. (2006) afirman que la presencia de estas representaciones en las aulas de Secundaria es la razón por la cual no se avanza en la escuela . A esta afirmación añaden otro análisis y es el hecho de que concebir la escritura de una manera u otra incide en que se impliquen más en las tareas, o que lo hagan de forma distinta, es decir, según se involucren en un modelo de transmisión del conocimiento u otro; ya que el hecho de implicarse de forma que sea más profundo conlleva que las prácticas se sustenten en concepciones reproductivas y por tanto se refuerza este tipo de aprendizaje, los autores afirman que las percepciones del alumnado están condicionadas al tipo de práctica al que se expone al alumnado :

Si los profesores creen que la enseñanza y aprendizaje se dirija a la trasmisión y reproducción del conocimiento, lo más probable es que diseñen tares de escritura para poder transmitir (*decir*) el conocimiento. Pero, si por el contrario conciben el aprendizaje como un proceso constructivo, asignarán tareas de escritura que impliquen transacción de conocimiento. (Pozo et al. 2006, p. 241).

Ya los estudios de Prain y Hand (1999) constataban la dificultad de elaborar tareas de escritura que pudieran contribuir a la reelaboración del conocimiento y la consideración de que además no solo con esta reelaboración del conocimiento es suficiente; ya que se debe ayudar a los alumnos a percibir que ser conscientes de los procesos de escritura, es lo que les va a ayudar a aprender de forma más profunda. Lo que es lo mismo, el diseño de tareas puede contribuir a tomar

más conciencia de ellas y que la escritura tenga a la vez una función epistémica . Los autores afirman que: “ es importante hacerles reflexionar con las experiencias de escritura para hacer un uso estratégico de estas capacidades de alto nivel cognitivo “ (Pozo et. al, 2006) .

Consideramos que estas investigaciones son de gran utilidad, porque el entorno digital se puede presentar como una oportunidad para que el alumnado reflexione con aquellas tareas que requieran escritura. Además, en este punto el docente tiene la oportunidad de visibilizar que la escritura en la enseñanza forma parte de una competencia que como dice Pozo et al.:

No es un subproducto que aprendemos, sino que es preciso planificar intencionalmente cómo van a enseñarse y evaluarse, y entender que no se trata tan solo de que los estudiantes aprendan la dimensión procedimental de estos contenidos para escribir para aprender, sino que además deben tomar conciencia (conceptualizar) de la función que estos procesos desempeñan (2006, p. 242).

Esta dimensión metacognitiva en la que el alumnado escribe para aprender y toma conciencia de la función de los procesos supone un cambio que ya se ha establecido en el currículo de Secundaria.; cómo estas concepciones están presentes en el currículo, pero todavía cuestan de adquirir (Pozo, 2021; Pozo, 2019 ; Pozo, et al., 2006) y este sería el motivo por el cual no han aterrizado en las aulas de Secundaria de manera generalizada.

Para poder avanzar en los diversos planteamientos del conocimiento en las aulas, convendría examinar y revisar qué es y cómo se adquiere. Pozo et al. (2006) nos relata situaciones como las siguientes:

¿Qué profesor con cierta experiencia en secundaria, y sobre todo en las llamadas ciencias “humanas”, no se ha visto sorprendido por estas reclamaciones o situaciones? : “Lo he puesto calcado al libro y me pones un cinco; para eso no vuelvo a estudiar”. Tampoco es infrecuente encontrarse con alumnos que con cierta rebeldía, después de leer un única vez un ejercicio, confiesan: “No lo entiendo, no lo puedo hacer” o lo bien que iban en Secundaria y lo mal que van en Bachillerato. O la protesta de media clase porque no explica y quiere que nosotros elaboremos los temas. (2006, p. 243)

Detrás de todas estas afirmaciones estos autores explican que se encuentran las diferentes concepciones del conocimiento y “verdad”, es decir, las diversas creencias epistemológicas, así como ese *abismo* entre las creencias de los alumnos y profesores. En este sentido mencionan que las concepciones del conocimiento forman parte destacada de lo que se llama *conocimientos previos* y se activan como metacognición epistémica, por otro lado se clasifican como creencias con concepciones alternativas que constituyen un obstáculo para el conocimiento científico. Pecharromán (2004) considera estas creencias como representaciones no exentas de organización, las llamadas *teorías implícitas*. Estas creencias se han llamado concepciones epistemológicas, modos de conocer epistemologías personales. Según Schomenar (1994) estas se encontrarían en el fondo de cómo se evalúa el alumnado, y también de respuestas cognitivas y afectivas que afectarían a la práctica y proceso del aprendizaje, por lo que el autor propone que se deben proponer estrategias para aprender a aprender.

Para Pozo et al. “la verdad en que se está” (2006, p.245) se refiere al conocimiento tácito y este carácter implícito es lo que da una naturaleza difícil de explicar. Siguiendo las consideraciones de Pecharromán (2004) los autores definen las concepciones como teorías

epistemológicas específicas de dominio, según mencionan las personas mantienen creencias epistemológicas aglutinadas en dos dimensiones: las concepciones sobre la *naturaleza del conocimiento* y las *concepciones sobre la adquisición* del conocimiento. La primera dimensión explican que se divide a su vez en la *certeza del conocimiento*, en esta se tiene en cuenta aspectos como el grado de convicción cuando se trata de la verdad o falsedad del conocimiento; en presupuestos ontológicos como la naturaleza de la relación sujeto-objeto y la contribución a los polos del conocimiento en la amplitud del contexto de verdad, es universal o relativa y contextos o redes donde tiene significado. El segundo componente de las creencias sobre la naturaleza del conocimiento serían los *criterios de la verdad* y en esta exigen que se han de tener en cuenta cuatro indicadores que se relacionan: la fuente de evidencia, el modelo de justificación por adecuación y coherencia, la simplicidad o complejidad y el carácter absoluto o problemático de la justificación. Afirman que se deben tener presentes una consideración de manera global de los aspectos mencionados y esto permite situar la epistemología de las personas en tres posturas que resumen como: posición *objetivista, relativista y constructivista* (Pozo et al., 2006).

Para poder comprender mejor estas tres posiciones estos autores hacen las siguientes consideraciones que resumimos aquí:

1. La posición *objetivista*: se caracteriza por el predominio de una creencia que denomina *especular* del conocimiento, es decir, el objeto se considera cosa independiente del sujeto, y busca adecuarse al objeto. Aquí los sujetos se sitúan en subposiciones específicas, los asemeja a conocimiento copia; certeza, incertidumbre. Con esto pretende mostrar una correspondencia entre la mente y la realidad, entre lo pensado, lo afirmado y lo que realmente es.

2. La otra posición la denominan *relativista* y se atribuye a creencias de que la verdad o falsedad de una afirmación no se puede establecer ni de manera total ni parcial. En esta los problemas de conocimiento aparecen generalmente ante el sujeto como problemas mal definidos donde no hay una solución mejor que otra.
3. Por último la dimensión *constructivista* requiere la capacidad del sujeto para concebir el conocimiento como construcción en el que no se tiene en cuenta un polo objetivo sino subjetivo. Aquí el conocimiento presenta un carácter problemático dialéctico, constructivista abierto a replantearse. Los problemas consideran que no todos tienen la misma solución, se trataría de un pensamiento reflexivo que implica la integración y evaluación de los datos y esto supone ir más allá de las teorías cognitivista, en definitiva un constructivismo fecundado en apartados piagetianos y vygotskianos, como de la fenomenología (Pozo et al., 2006).

La segunda dimensión que resumimos y explican los autores están en las creencias sobre *la adquisición de conocimiento* y en ellos sitúan dos componentes destacados: la inmediatez del conocimiento, recogería creencias del acuerdo o desacuerdo, con un conocimiento que hay que adquirir de forma simple y aparece una adquisición rápida; pone como ejemplo, “si no te das cuenta a la primera, de poco sirve”. El segundo componente es la distribución del conocimiento, se consideran concepciones “ en torno a quienes adquieren este conocimiento y puede estar en los expertos, es decir son fuentes privilegiadas, o por el contrario considerado innato o compartido” (Pozo, et al., 2006 p. 246).

Resaltaríamos la afirmación de Pozo et al. (2006) cuando cuestiona la jerarquía en estas concepciones epistemológicas y manifiesta que las concepciones constructivistas significan una postura más elaborada que englobaría las anteriores y desde su punto de vista tienen más capacidad para adaptarse a aspectos afectivos, interpersonales y en el aprendizaje; al igual que Pecharrmán (2004) y Pozo (2006) compartimos la importancia de las concepciones epistemológicas en educación, y también la afirmación de ambos cuando consideran que no hay que analizar estas concepciones como un proceso lineal: objetivismo, relativismo y constructivismo, ya que en ocasiones es: “un viaje en espiral, recursivo” (Pozo et al., p. 248).

Con las investigaciones de Schommer (2004) y de Hofer (2001) han establecido una relación entre el constructo de creencia y aprendizaje. Hofer (2001) plantea que dado lo que sabemos sobre epistemología personal se podría incidir en aquello que puede hacer el profesorado, es decir, que estas concepciones se relacionan con perspectivas culturales o por la actuación en la clase, así como hay investigaciones sobre la influencia de la instrucción en el desarrollo cognitivo. En este caso nos vamos a centrar en cómo influyen las creencias epistemológicas en el aprendizaje. Se ha constatado en investigaciones de Schommer (2004), King y Kitchener (1994) (como se cita en Pozo et al., 2006) la relación entre creencias y comprensión, el uso de estrategias; así como en la autorregulación. Además Pozo (2019) ha destacado la implantación del desarrollo de la metacognición epistémica para mejorar el pensamiento crítico. Es importante la consideración Hofer (2004) que conceptualiza no solo un sistema de creencias sobre el conocimiento sino como metacognición epistémica en los procesos de búsqueda de información.

Pozo afirma que el cambio conceptual y los resultados académicos se ven afectados por las creencias epistemológicas y ejemplifica que Butler y Winne afirman: “Si un alumno cree que el

conocimiento es fácil y que no hay que esforzarse no se preocupará por elegir estrategias para mejorar su aprendizaje y, lógicamente, cosechará resultados bajos” (comentado por Pozo et al, 2006, p. 249).

Ertmer (2005) ha investigado la relación entre TIC y las creencias que son persistentes en el profesorado y las califica de “barrera de segundo orden” lo cual retrasa o puede impedir la integración de la tecnología. La propuesta de esta autora con sus investigaciones es que para poder transformar las creencias y así cambiar la cultura educativa es necesario: “ observación, reflexión y práctica a partir del trabajo colaborativo entre profesores en el propio centros y otros centros” (Cassany, 2017, p. 97). Por otro lado, las investigaciones de Kim, Lee, Spector y DeMeester (2013) afirman que : “las creencias sobre la naturaleza del conocimiento y la integración de la tecnología están mediatizadas por otras creencias, en concreto por las creencias sobre las formas efectivas de enseñar y consideran que es más efectivo incidir sobre estas últimas” (citado por Cassany, 2017, p. 97). Es indudable como afirma Cassany (2017) que las dificultades de este marco residen entre el sistema de creencias y la práctica pedagógica, y que las actuaciones del profesorado son consecuencia de sus creencias. Para algunos investigadores en las concepciones del docente podemos encontrar dos dimensiones que conviven una la denominan ideal y otra real, esto significa que nos encontramos con diversas creencias, por consiguiente, como hemos mencionado, con dos tipos de concepciones: ideal y la real (Norton, Richardson, Haartley, Newstead, & Mayes, 2005). Ertmer (2005) afirma que las creencias tienen un impacto fundamental en la práctica del aula y por consiguiente en el estilo de enseñanza-aprendizaje.

Las creencias de los profesores con respecto a la nueva cultura del aprendizaje requieren de una atención crucial, las actitudes frente a los dispositivos en las aulas son predictores de un uso

prospectivo de las TIC e influyen en que el aprendizaje tradicional impida que los docentes diseñen un uso constructivista de las TIC (Chai, Tan, Deng y Koh, 2017).

6.2. Creencias de los alumnos de secundaria

Los resultados de aprendizaje tienen que ver con las visiones de profesores y alumnos, como llama Roth y Rouchomdhy, (1994) “ecología de la clase”. Tal y como afirman Pozo et al.:

Las estrategias didácticas de los profesores funcionan mejor o peor en función con las teorías implícitas del alumnado. Si este concibe el conocimiento como simple rinden más con una pedagogía directiva, si sus creencias son más complejas consiguen más provecho de contextos que facilitan la investigación personal. (2006, p. 253)

Esta afirmación plantea cuestiones que justifican la importancia a la hora de tener en cuenta las creencias. En este caso nos interesa ver qué creencias predominan en el alumnado sobre la escritura digital, si se asemejan a la de los profesores, o se encuentran diferencias según qué materias. Pecharromán (2004) considera que los profesores tienen concepciones sobre la naturaleza del conocimiento más constructivas y menos objetivas que el alumnado. Sobre la certeza del conocimiento afirma que el alumnado es más subjetivo que sus profesores. Sin duda, consideramos imprescindible la afirmación de Pozo (2001) cuando expone que en la competencia de aprender a aprender se exige hacer uso de estrategias y por consiguiente estos supuestos requieren de una modificación o reestructuración. Además, expone que las concepciones de los profesores, las teorías implícitas, son constructos y como recuerda según Gimeno (1998) son concepciones: “personales que comprenden ideas y creencias difusas no de fácil verbalización,

adquiridas por el currículo oculto y que se activan en la toma de decisiones” (como se cita en Pozo et al., 2006, p. 258).

Las prácticas didácticas, las metas, métodos, procedimientos de evaluación están condicionados por esas creencias, por tanto, tienen influencia en la educación del alumnado y en sus aprendizajes y el encuentro entre el resultado del proceso de enseñanza aprendizaje está relacionado con el que se produce entre las creencias de los profesores y las de los alumnos.

Pozo et al. recuerdan en sus investigaciones que Perry (1970) ya afirmó la existencia de un paralelismo entre, el progreso de las creencias y posiciones del profesorado que promueve cambios entre la visión del profesorado y el papel del alumnado. También afirma que las concepciones sobre adquisición del conocimiento son más maduras en profesores que rechazan que los procesos sean simples. Demuestra desajustes en la interpretación de la evaluación entre el alumnado y profesorado y en la didáctica de la clase. Sus investigaciones proponen: “Ayudar a los profesores a comprender sus propias creencias, comprender los factores que inciden en las creencias de los estudiantes, promover una pedagogía orientada al pensamiento crítico, e introducir el cambio conceptual en la clase” (Pozo et al., 2006, p. 264).

Así pues, nos preguntamos cómo adaptar la didáctica a esta diversidad de creencias. Pozo et al. (2006) proponen ayudar al profesorado a comprender y diseñar escenarios sociales para la reconstrucción de la mente en la que se puedan redescubrir las teorías epistemológicas. Estos autores consideran que se deben diseñar “escenarios sociales para la reconstrucción de la mente, contextos instruccionales en los que el sujeto pueda explicitar, reescribir, o reconstruir sus teorías epistemológicas implícitas a la luz de la nueva cultura constructivista” (Pozo et al. 2006, p. 264)

Los autores declaran que modelos vigentes en psicología del aprendizaje asumen que se han superado los modelos conductistas y que para favorecer el aprendizaje mediante la enseñanza se precisa intervenir sobre los procesos cognitivos que posibilitan que los conocimientos y conductas del alumnado cambien. Pozo considera primordial rescatar creencias que mantienen profesores sobre el funcionamiento de estos procesos cognitivos que median el aprendizaje. Acentuamos la postura que sustentan respecto a la necesidad de resaltar qué sucede con la información y conocimiento en las aulas, y la naturaleza de los procesos cognitivos que se activan para retener, organizar, relacionar conocimientos que tienen que aprender. La explicación que dan estos autores es que es necesario recalcar la relación que existe entre la creencia que los profesores tienen de los procesos cognitivos, es decir inciden sus investigaciones en la creencia que predomine en el profesorado. Esto supone que si predomina la teoría *directa* concebirán el aprendizaje como la elaboración de copias fieles de la información y si predomina *la interpretativa* supondría el profesorado que media un proceso que transforma el objeto de estudio aprendizaje, pero sin alterarlo en lo esencial, aquí se mantiene la posición realista del aprendiz, por último si predomina la constructiva donde se concibe un proceso de transformación o construcción del objeto de aprendizaje, ya no se trata de procesos que alteran ese objeto sino que lo reconstruyen. (Pozo et al., 2006).

Pozo afirma que es un reto establecer cuáles son los factores que influyen en el uso o activación entre unas creencias u otras. Explica que en el aprendizaje debemos identificar tres componentes: *procesos*, *resultados* (lo que se aprende o cambia por la actividad) y *condiciones* (factores que pueden variar la práctica de los aprendices. Si lo resumimos se trataría de ver si la representación que tienen los profesores de los procesos de aprendizaje varía en función del

contenido de esos aprendizajes y de las condiciones en que tiene lugar (2006, p.267). Nos parece fundamental en nuestra investigación la afirmación de Pozo et al. (2006) cuando dice que:

Teniendo en cuenta que son esos mismos profesores los que gestionan en buena medida desde sus teorías implícitas esos espacios de enseñanza, cabe preguntarse si la propia enseñanza no se está convirtiendo en un freno, en lugar de, como cabría desear y esperar en un motor de cambio de las culturas de aprendizaje, y en última instancia del propio cambio educativo. (p. 288)

En las investigaciones de estos autores nos muestran cómo algunos profesores conciben el aprendizaje como:

un proceso unitario o como un proceso desglosado en subprocesos como dicen haber hecho la psicología cognitiva reciente, estos serían: retención, relación, organización y recuperación. De estos cuatro subprocesos se construyen dos subgrupos, uno formado por los procesos de relación y recuperación del conocimiento donde abundan las posiciones directas, llamada *la teoría de la copia*; y otro por los procesos de retención y organización, el cual va dirigido más a posiciones interpretativas, que atribuyen influencia a los procesos mediadores del aprendizaje sin llegar a transformar lo aprendido, como si sucede en los procesos constructivistas (Pozo et al., 2006, p.286).

Pecharromán (2004) no encontró en sus investigaciones diferencia en las creencias entre los profesores que habían recibido una instrucción más formal, como los profesores de filosofía y, sin embargo, en los del área de ciencias naturales había una tendencia a concebir los conocimientos como verdaderos y verificables, por el contrario, en los de ciencias sociales tendían a creerse en

mayor medida que los conocimientos tienen una dimensión más subjetiva (como se cita en Pozo et al., p. 297). En definitiva, sus investigaciones concretan que en los profesores de secundaria se activaron diferentes representaciones del aprendizaje y no una concepción determinada, sin influir las especialidades, además de encontrar las mismas concepciones en primaria que en secundaria. Consideran que la opción sería una respuesta constructivista sobre el aprendizaje y que la inmersión en la práctica influye, incluso los profesores de secundaria no son homogéneos a más de un tipo de creencias. Esto retrataría a los profesores como lleno de matices, ya que por una parte escogen opciones que indican que el objetivo es proveer al alumno de competencias disciplinares y que estos pueden medirse en presencia de una realidad contestable, sin embargo, dan más importancia a los contenidos conceptuales de la materia que a los objetivos de la enseñanza. Y los estudiantes dan mucha más importancia a los contenidos conceptuales y al mismo tiempo se contradicen ya que los subordinan a la formación de capacidades. Sus estudios confirman la relación entre las prácticas y las concepciones de profesores y alumnos y que se han producido más cambios en la organización de actividades que en los fines de la enseñanza y el papel de los contenidos disciplinares. Remarcan cómo “los profesores de primaria se han adaptado más a la sociedad del conocimiento que los profesores de secundaria” (Pozo et al. 2006, p. 303).

Ruíz afirma que “el valor que los alumnos atribuyen a las metas de aprendizaje y las expectativas que tienen para alcanzarlos son subjetivos y los valores y expectativas de los estudiantes se fundamentan en creencias” (2020, p. 175).

Schommer-Aikins (2002) manifiesta que en psicología educativa las creencias se refieren específicamente a las ideas que el alumnado desarrolla de manera intuitiva acerca de la naturaleza del conocimiento y aprendizaje (citado en Ruíz, 2020.p.175). Y se denominan creencias porque son estimaciones subjetivas sobre la realidad, es decir, cómo piensan o creen que se aprende mejor

o cuáles son sus percepciones acerca del valor de los objetos de aprendizaje, Ruíz considera que en la práctica solo son un tipo de conocimientos que modulan una conducta en relación con las tareas de aprendizaje . El autor explica que los valores y expectativas que se construyen sobre la base de las creencias influyen a su vez en la motivación. En definitiva, que las creencias influyen en sus expectativas (Ruíz, 2020). En la figura 7 podemos visualizar la relación que el autor establece.

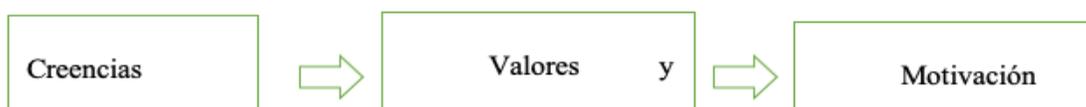


Figura 7. *Relación creencia, valores- expectativas y motivación.*

Nota. En esta figura extraída de Ruíz (2020, p. 176) el autor especifica la existencia de una relación entre las creencias de los alumnos que influyen en la motivación y a su vez en sus expectativas (Heider, 1958)

Investigaciones como las de Weiner (citado por Ruíz, 2020) concretan que un estudiante al iniciar un tema siempre realiza una estimación respecto a la capacidad para poder superarlo, esta estimación a su vez está condicionada a las experiencias previas que haya tenido sobre el objeto de aprendizaje, si han sido positivas o no. Viene a considerar que las experiencias previas determinarían las creencias de autoeficacia del alumnado. Aquí surgiría la motivación, si el alumno cree que no lo puede alcanzar probablemente se esfuerce menos. La cuestión que nos parece más destacada en esta consideración es que se ha constatado en investigaciones realizadas por Weiner (1986) y Pintrich (2003) que la dificultad estriba en la interpretación de esas experiencias previas, no en las propias experiencias. Es decir, “el tipo de causas que el alumnado atribuye al éxito o fracaso de sus tareas o materias tiene una repercusión en el desarrollo de su sentido de autoeficacia para la materia o tarea en cuestión“ (citado por Ruíz, 2020, P. 177). Aquí Ruíz (2020) introduce el término *autoconcepto*, y este lo relaciona con la autoeficacia, el autoconcepto incluiría las ideas

de competencias para una tarea o de incompetencia para otras y se asemejaría a la autoetiqueta por parte del alumnado. Según comenta el autor las investigaciones han identificado cuáles son las causas a las que atribuyen al fracaso o éxito y entre las más habituales se encuentran categorizadas en: las que hacen referencia a la habilidad, al esfuerzo, a factores externos como la relación con el docente. La discusión más notoria es que es el propio alumnado el que las establece como estables o no, y este cambio de estabilidad o modificación de la misma está en manos del alumnado.

La investigación de Weiner (1986) se basó en la teoría de la atribución de Heider (1958) e identificó tres dimensiones que caracterizan las causas a las cuales el alumnado atribuye sus éxitos o fracasos. Ruíz resume estas dimensiones en:

1. Locus, esta hace referencia si la causa es externa como la suerte, la dificultad de la tarea, las subjetividad del evaluador, las contingencias del ambient; o interna como puede ser la habilidad o el esfuerzo realizado.
2. La estabilidad según sea inamovible o no. El autor pone como ejemplo de fija la habilidad y de variable el esfuerzo.
3. Controlabilidad, esta hace referencia a una causa que no está controlada por el alumnado. Por ejemplo, una tarea, ya que el alumnado no lo puede cambiar; por el contrario el esfuerzo o las estrategias sí serían (Ruíz, 2020, p. 178).

Según resume Ruíz (2020) el esfuerzo y las estrategias efectivas incrementan las experiencias de éxito, y a la vez este incrementa el sentido de autoficacia. La pregunta que se plantea el autor es la posibilidad de cambiar estas creencias atribucionales del alumnado, lo más interesante de su planteamiento deriva de los estudios de Robertson y Haynes et al. (citado por Ruíz, 2020, p. 179) y es que si se consigue que los alumnos no atribuyan su éxito o fracaso a

razones que no pueden controlar, sino a las estrategias o el esfuerzo esto puede tener consecuencias positivas en sus resultados de aprendizaje. Por tanto, para el autor:

Las estrategias no servirán si los estudiantes no creen que les va a ayudar a marcar diferencias. El impacto será positivo si el alumnado está motivado en esforzarse porque cree que las estrategias van a contribuir a convertir su esfuerzo en éxito (Ruíz, 2020, p. 180).

Ruíz (2020) introduce el término *expectativa de resultado* como “la confianza del alumnado en un procedimiento para alcanzar su meta de aprendizaje”(p.180). Sobre las creencias del alumnado el autor explica que por una parte están las atribuciones, pero por otro lado existe otra creencia entre el alumnado que es considerar la habilidad en el éxito académico como una causa variable, así como creer que las habilidades son fijas e incontrolables (Ruíz, 2020). Dweck (2000) afirma que creer que la habilidad intelectual es fija es una creencia autolimitante. Relata que el alumnado mantiene lo que denomina: “*una mentalidad fija y una mentalidad de crecimiento (mindsets)*” (como se cita en Ruíz, 2020, p.182). Con la primera mentalidad comenta que con respecto a las habilidades compromete su aprendizaje, ya que se hace referencia a habilidades como la inteligencia y la segunda el alumnado entiende que su habilidad puede variar y por tanto existiría una motivación por mejorar.

7. Estrategias de aprendizaje

Según Nogueroles y Blanco (2018, p.7) las estrategias de aprendizaje son “acciones específicas utilizadas deliberadamente con el propósito de aprender” y su efectividad se produce no solo por las propias estrategias sino por la utilización de estas en un contexto concreto, donde se debe ayudar al alumnado a descubrir cuál es la mejor forma de aprender. Por consiguiente, es

el propio profesorado el que debería considerar la importancia de la enseñanza de estas estrategias, ya que estas pueden contribuir a adquirir autonomía en el aprendizaje y si se favorece el uso consciente de las estrategias se puede lograr su uso y que este no sea solo mecánico.

Las autoras afirman que es conveniente destacar la diferencia entre *técnicas* y *estrategias*, y explican que lo que diferencia sobre todo a la estrategia es la intencionalidad, ya que la técnica puede usarse de forma mecánica (Nogueroles y Blanco, 2018). Comentan que Cohen (2011, p. 11) explica que:

La consciencia es el rasgo que distingue las estrategias de los procedimientos de aprendizaje: si un comportamiento es tan inconsciente que los aprendientes no son capaces de identificar las estrategias a él asociadas, ni los pasos ni las funciones ligadas a dicho compartimiento, este se considerará un procedimiento y no una estrategia. (citado por Nogueroles y Blanco, 2018, p.14)

La cuestión que se supone menos problemática según Nogueroles y Blanco (2018) es la delimitación de las características de las estrategias. Las autoras se basan en la enumeración que realiza Oxford (1990) porque esta resulta ser la compartida por la mayoría de autores. Los rasgos que acuñan a las estrategias los describen y los resumen como:

Acciones específicas realizadas por el aprendizaje orientadas a la resolución de un problema específico que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y que expanden el papel del profesor; hacen que los aprendientes sean más autodirigidos e implican muchos aspectos del alumno, no solo el cognitivo; promueven el aprendizaje tanto directa como indirectamente; no siempre son observables, a menudo son conscientes; se pueden enseñar y aprender; están

influidas por diferentes factores y son flexibles. (Nogueroles y Blanco, 2018, p.15-16)

Es importante destacar que son transferibles y se pueden aplicar a diferentes tareas que deben evaluarse en función de si han sido efectivas en una tarea en concreto (Nogueroles y Blanco, 2018). Pero según Ellis (2014) (como se cita en Nogueroles y Blanco, 2018,, p.16) si se vuelven automáticas y por tanto los aprendices no son conscientes pierden su carácter estratégico porque dejan de ser accesibles mediante la autorreflexión.

Para Maldonado-Sanchez et al. (2019) hay que destacar que las estrategias del alumnado se definen por la toma de decisiones, ya que es este el que debe elegir y activar los conocimientos que considera para poder responder a las exigencias que se le demandan, en función de la situación educativa. Y resalta que en la etapa de Secundaria son numerosos los alumnos que no saben manejar estas estrategias por lo que les genera dificultades en su proceso de formación. Incluso afirma que:

Por otro lado, las diversas manifestaciones del pensamiento como analizar, evaluar, llegar a conclusiones, emitir juicios, encontrar y proponer soluciones a problemas, que son operaciones mentales necesarias e imprescindibles del individuo, no están favorecidas en un gran porcentaje de los estudiantes. Muchos de ellos no han logrado afianzar las diversas manifestaciones del pensamiento crítico. Además, no profundizan el estudio del contenido y no presentan de forma fundamentada sus puntos de vista. Ante dicho problema, es necesario citar las investigaciones que han antecedido esta investigación para contrastar los resultados y establecer nuevos aportes. (Maldonado-Sanchez, y otros, 2019, p.417)

Maldonado-Sanchez, y otros, (2019) comparten que aplicar estrategias a actividades específicas de aprendizaje es una de las problemáticas del alumnado. Meza (2014) afirma que el uso de estrategias implica usar la capacidad metacognitiva del alumnado, ya que este debe percibir sus dificultades para poder activar los procedimientos de control y dirección, es decir la *estrategia*, para un mejor funcionamiento con respecto al proceso. Esto significaría introducir la noción de *autorregulación* en el aprendiz que se resumen en las funciones que el alumnado activa en el aprendizaje: funciones de planificación, supervisión y evaluación de sus procesos y acciones con el fin de cumplir los objetivos de aprendizaje.

Existen varias definiciones de estrategias de aprendizaje, para Monereo (como se cita en Maza, 2014, p.199) es “un conjunto de acciones para obtener un objetivo de aprendizaje”. Además estas acciones requieren de una serie de procesos cognitivos, a los que Maza (2014) añade también técnicas y métodos para el estudio. Otra de las cuestiones que Monereo (2000) destaca es la diferencia entre habilidad y capacidad. La *capacidad* dice que debe entenderse como una disposición genética que presenta la posibilidad de ejecutar una variedad de conductas y la *habilidad* es la capacidad que se desarrolla en actuaciones a través de la práctica. Para Monereo (2000) es fundamental lograr una habilidad para contar con una capacidad innata y con el conocimiento de procedimientos que puedan garantizar que se tenga éxito cuando se realice la actividad que requiere de esa habilidad. Manifiesta que entre las habilidades cognitivas a las que considera se le deben aplicar estrategias se encuentran las de : “observación, análisis y síntesis, ordenación, clasificación, representación de datos, retención, recuperación, interpretación inductiva y deductiva, transferencia, evaluación y autoevaluación” (Monereo, citado por Maza, 2014, p. 199).

Para autores como Álvarez, González-Pienda, González-Castro y Núñez (2007) las estrategias son guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos de aprendizaje, pero según Meza deberían considerarse las “habilidades que demandan los objetivos de aprendizaje antes que de habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje, dado que quienes plantean el objetivo del aprendizaje pueden no haber explicitado las habilidades que demanda ese objetivo” (2014, p. 200).

La clasificación que se hace de los tipos de estrategias también es numerosa, la que plantea Nogueroles y Blanco (2018) se centra en el aprendizaje de la lengua y nos hablan de: metacognitivas, las cuales implican planificación, monitorización y cognitivas, afectivas y sociales. Las autoras comparten la clasificación que Oxford (1990) establece entre estrategias directas, es decir, de memoria, cognitivas y compensatorias, y las indirectas (las que manipulan directamente la lengua y activan procesos mentales); las indirectas (encargadas de encuadrar y reforzar el aprendizaje), serían las metacognitivas, afectivas y sociales. Cohen (como se cita en Nogueroles y Blanco, 2018, p. 14) expone otra posible clasificación planteada por el Consejo de Europa (2002) y estas están centradas en las distintas destrezas o actividades de la lengua: las de expresión, comprensión, interacción y mediación. A su vez cada uno de estas se subdividen en principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación. Fernández López (2003) las clasifica basándose en los pasos del proceso de aprendizaje de las lenguas: las centradas en la toma de conciencia del proceso, las de motivación, planificación del trabajo e identificación de técnicas y procedimientos efectivos; las de captación de lo nuevo y comprensión; las de búsqueda, atención selectiva y contraste; las de práctica funcional, asimilación, retención; las de conceptualización, y por último las de evaluación, autoevaluación y superación.

Mencionaremos por último las de Meza y Lazarte (2007) que define como estrategias generales las relacionadas con procesos afectivos y cognitivos y a su vez de matización afectiva de procesamiento, bien atencionales, de elaboración verbal, conceptual, de imágenes, de ejecución; aquí incluye las de recuperación, generalización, solución de problemas y creatividad. Por otro lado, menciona las situacionales relacionadas con aprendizajes académicos para abordar tareas académicas, mejorar conductas de estudio, trabajar de forma cooperativa, tomar apuntes, mejorar capacidad auditiva y lectura comprensiva.

Hemos visto que la definición de estrategias es variada, pero si, como comenta Monereo, (2004) partimos de los objetivos que persigue el profesorado, estos también pueden variar en una misma actividad. O bien, enseñar al alumnado a seguir las instrucciones al pie de la letra; conocer y utilizar los procedimientos específicos de la tarea en cuestión; utilizar los procedimientos necesarios para resolver la tarea, reflexionando sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo y por qué, antes, durante y después de finalizada. Claramente, en los dos últimos objetivos comporta que el alumnado aprenda estrategias para mejorar su aprendizaje y poder gestionarlo de forma autónoma y eficaz (Monereo, 2004).

Es importante destacar la explicación que Monereo (2004) nos presenta con respecto a la necesidad de considerar cómo un contexto de enseñanza- aprendizaje concreto debe tomarse con prudencia, ya que estamos obligados a tener en cuenta más cuestiones importantes en el proceso, como por ejemplo: “las diferencias individuales, la interacción con el profesorado y cada uno del alumnado en cuestión, o los conocimientos, características de los contenidos, incluso los que prioriza el profesorado, así como las actitudes y motivación” (2004, p.8). Por este motivo, aquí debemos considerar fundamental el entorno de aprendizaje digital en el que se encuentra el

alumnado y de qué modo se debe tener presente en los parámetros de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

El autor afirma que el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar determinadas tareas supone la utilización de estrategias de aprendizaje, es decir que mientras que la comprensión y aplicación de los procedimientos se acerca más al aprendizaje de técnicas de estudio, utilizar una estrategia supone algo más que el conocimiento de una técnica o procedimiento en la resolución de una tarea determinada (Monereo, 2004). De ahí, la importancia en establecer estrategias en entornos de escritura digital, para saber concretar qué enseñamos; si atendemos a la creencia sobre las carencias que puedan haberse producido por el impacto producido con la presencia y el uso de las herramientas digitales a la hora de escribir.

Como consecuencia, del uso indistinto para responder a las concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y que corresponden a realidades distintas sobre qué se enseña: técnicas de estudio, procedimientos de aprendizaje, habilidades cognitivas o estrategias (Monereo, 2004, p.8). Resumimos en la tabla 7 el significado de las anteriores nociones:

Tabla 7

Nociones relacionadas con el concepto de estrategia

Nociones	Definiciones
Habilidades	Son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica, es decir mediante el uso de procedimientos, y que pueden utilizarse tanto consciente como inconscientemente de forma automática.

Técnica	Elementos subordinados a la utilización de estrategias.
Procedimiento	Maneras de proceder o actuar para conseguir un fin y por su carácter general se incluyen las categorías anteriores de : capacidad, habiliades y estrategias. Coll (1987) lo define como regla, técnica, método, destreza o habilidad. Es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de una meta.
Estrategias	Las estrategias como procesos de toma de decisiones, conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Nota. Tabla de elaboración propia donde se incluyen las nociones relacionadas con la estrategia que explica Monereo en *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Formación del profesorado y aplicación en la escuela 2004, p. 8-14, en ella se incluye la propia noción de estrategia del autor.

Por consiguiente, es importante según Monereo “darse cuenta de que esto implica considerar las características de cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje y que es el análisis de estas situaciones particulares el que permite tomar decisiones para actuar de forma estratégica” (2004, p.14). No se puede obviar, como afirma el autor, que el alumnado usará la estrategia de aprendizaje cuando ajusta su comportamiento, es decir, lo que piensa y hace, a las exigencias de una actividad o tarea que le traslada el profesorado y también en las circunstancias en que esta se produce la demanda.

Es por esto, que las exigencias a las que hace mención el autor se deben adaptar en el entorno digital para que el alumnado realice y se marque un esfuerzo cognitivo; para ello es el propio profesorado el que debe buscarlo en los objetivos educativos que tiene presente y solicita

al alumnado. Como menciona Monereo : “Pide al estudiante que, a partir de los conocimientos que posee y en el entorno en que se encuentra, realice esa u otra actividad” (2004, p.14). Sobre todo haremos hincapié en la siguiente afirmación del autor que resumimos aquí:

El hecho de que el objetivo que se persiga pueda ser el punto de referencia para decidir la complejidad y profundidad con que gestionar mentalmente los distintos contenidos para convertirlos en un mismo procedimiento, por ejemplo, la anotación. Esta puede emplearse para repetir datos, es decir copiar de manera literal, o bien como medio para relacionar con otros conocimientos previos, es decir, anotaciones de explicaciones del profesor con otras palabras, o disponer estas anotaciones de forma jerárquica; por último, como soporte para ser consciente de lo que se piensa mientras se anota (anotar porque es importante). Todas estas formas diferentes de anotar supone utilizar un procedimiento que se llama de forma similar: *anotar*; pero con un requerimiento de esfuerzo cognitivo distinto como vemos en cada una de las anteriores actividades (Monereo et al. 2004, p. 15).

Existen investigaciones y proyectos como *Transmedia Literacy* que han demostrado cómo hay estrategias y habilidades que permanecen a menudo invisibles en el contexto escolar, pero sin embargo, los modos existentes de actividad en las aulas no deja que se visibilicen ni se muestren (Pink y Ardevol, 2018). Las autoras defienden que el alumnado que aprende en un contexto transmedia a través de sus propias prácticas de aprendizaje, y que la etnografía digital es la más adecuada para investigar estas prácticas porque este tipo de investigación se centra en revelar cosas que no se hablan; pone como ejemplo las habilidades que los adolescentes ponen en práctica y las estrategias de aprendizaje.

Investigaciones como las de Amici y Taddeo (2018) muestran en un mapa dinámico (ver figura 8) la representación de las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal más habituales de los adolescentes; han tratado con sus estudios demostrar que muchas de las competencias que implican recursos transmedia afectan a *competencias sociales*, es decir, habilidades que son transversales que no pertenecen a campos disciplinares específicos o áreas de conocimiento específicas. Por lo que trasladar las competencias mediáticas, es decir, las que interesan a los jóvenes a un contexto formal y escolar relativo a materias y disciplinas les resulta artificial. Lo que destaca Scolari es :

que el alfabetismo transmedia no se limitaría solo a prácticas participativas, sino a generar contenidos y usar las estrategias informales en los entornos digitales y las investigaciones deberían beneficiarse de estas competencias para aplicarlo en el sistema educativo formal y por qué no esto incluiría a la escritura digital. (citado por Román , Chireac y Devís, 2020, p.128)

Al igual que los estudios de Garzón (2016) explican que la escritura mediada por las nuevas tecnologías constituye una práctica vernácula aceptada por los jóvenes, ya que la red les puede mostrar entornos auténticos y así mejorar los vínculos para desarrollar un trabajo colaborativo o crear conocimientos significativos, en este caso afirma que facilitaría la producción de textos al ofrecerse nuevas formas de escribir en un entorno digital (citado por Román , Chireac, y Devís, 2020).



Figura 8. Listado de estrategias de aprendizaje informal y competencias transmedia.

Extraído de (Scolari, 2018, p.131).

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO

El conocimiento científico pretende ofrecer una explicación de la realidad, que tradicionalmente se centraba en un interés por describir, comprender o controlar fenómenos integrados en un cuerpo de conocimientos organizados y sistematizados sobre los diversos ámbitos de estudio (Bisquerra y Alzina, 2004). Como afirman estos autores, hacer investigación “no es solo comprobar hipótesis para descubrir las leyes que rigen el mundo con un único método científico[...] cobra una gran relevancia el papel del sujeto (tanto investigador como investigado)” (2004, p. 27).

La investigación científica se realiza aplicando métodos auxiliados por técnicas que se basan en razonamientos que forman argumentos que pueden ser inductivos, deductivos, analógicos y abductivos; también se basan en representaciones que pueden ser teorías o modelos que sirven para explicar o predecir y comprender; o bien acciones como observar, experimentar, comunicar, dialogar o transformar y que nos permiten la investigación o bien cuantitativa o cualitativa. Podemos decir que el conocimiento científico es un conocimiento objetivo y racional de la naturaleza y sus fenómenos. Entre los métodos que predominan en la búsqueda de este conocimiento científico se encuentran el método deductivo cuyo razonamiento consiste en tomar conclusiones generales para obtener explicaciones particulares, así pues el inductivo requiere de razonamientos para obtener conclusiones que parten de hechos particulares para llegar a conclusiones de carácter general. El método analítico cuyo proceso cognoscitivo consiste en descomponer un objeto de estudio mediante la separación de cada una de sus partes para poder estudiarlas de manera individual y el sintético integra los componentes que se encuentran dispersos

de un objeto de estudio para conseguir estudiarlo de manera total. A estos sumamos el método analítico-sintético que parte de un estudio de las partes para incorporarlas de manera integral posteriormente y el histórico-comparativo considerado como aquel que intenta esclarecer los fenómenos culturales para establecer semejanzas de los fenómenos. Otra forma de caracterizar métodos de investigación sería la concepción de métodos que tienen en cuenta las realidades sociales, cómo pueden conocer esta realidad y el uso de herramientas que utilicen para analizarlas (Bernal, 2010). El método cualitativo está orientado a profundizar en casos específicos y no a generalizar, ya que su interés radica en cualificar y describir a partir de rasgos determinantes, así pues los investigadores que utilizan este tipo de investigación “buscan entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica” (Bernal, 2010, p. 60). Se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde una perspectiva de los participantes en un ambiente natural y además en su contexto (Sampieri, 2018). Como explica el autor:

Los seres humanos utilizamos narrativas para expresar nuestras emociones, sentimientos y deseos. Narrativas diversas: escritas, verbales, no verbales y hasta artísticas, usando diversos medios, desde papel y lápiz hasta páginas en las redes sociales de internet. Ellas representan nuestras identidades personales y nos ayudan a organizar las experiencias. Los diseños cualitativos pretenden “capturar” tales narrativas. (p. 501)

2.1. Descripción y justificación

La presente investigación es un estudio de caso, modalidad investigativa que se ha utilizado desde inicios del siglo XXI. Este tipo de investigación tiene como objetivo estudiar de manera detallada una unidad de análisis específica tomada de una unidad poblacional. En ese sentido la

unidad de análisis o “caso” objeto de estudio se comprende como un sistema integrado que como menciona Bernal (2010) “interactúa en un contexto específico con características propias” (p.116). Es importante destacar que somos conscientes de las limitaciones en los estudios de caso, como el hecho de no poder generalizar los resultados del caso objeto de estudio.

El propósito de este estudio de caso es describir cómo percibe el alumnado de secundaria el proceso de aprendizaje de la escritura en un entorno digital, para examinar la necesidad de una metodología distinta conforme a un entorno digital de aprendizaje y profundizar en sus puntos de vista e interpretar sus significados, lo cual encaja perfectamente en este tipo de enfoque cualitativo.

La investigación siguiendo una ruta cualitativa trata de comprender fenómenos con la exploración, en un ambiente natural y en relación con el contexto. Es por esta razón que nuestro estudio sigue esta ruta, ya que nuestro propósito es investigar cómo el alumnado de Secundaria experimenta en su contexto y nuestro interés es profundizar en sus puntos de vista, sus interpretaciones y sus significados (Sampieri, 2018).

Nuestra investigación recoge los datos de una intervención en el aula que consistía en la realización de una tipología de trabajos y tareas que requerían de la escritura con el objetivo de analizar el planteamiento metodológico de las actividades realizadas en este entorno digital y, en consecuencia, ayudarnos a entender mejor la forma y los procesos en que el alumnado realiza este tipo de actividades. No solamente nos interesan los productos escritos en el entorno digital, sino qué sucede en este proceso, cómo influye lo que piensan, qué comentan; si el método en el entorno digital es distinto, cómo lo perciben, de qué manera se enfrentan a las tareas, y, por tanto, a la enseñanza-aprendizaje de trabajos que requieren escritura en un entorno digital.

Partimos de la elección de un diseño cualitativo y entre las características destacadas de este tipo es notorio que se constituyen abordajes generales para responder al planteamiento del problema y que estos son abiertos, teniendo en cuenta además que muchas veces es difícil establecer un límite. Según Sampieri, (2018) todas las rutas cualitativas: “codifican datos, generan categorías y temas, producen teoría, descubren patrones, describen el fenómeno de interés y su significado para los participantes y el investigador” (p. 562).

Una de las características de esta investigación es que la observación realizada por la persona investigadora ha podido efectuar un seguimiento prácticamente de la mano y analizar de forma cuidadosa ese proceso. Esto determinó la elección del diseño de la investigación-acción, entre las características se concreta la resolución de problemáticas de diferente índole, sobre todo está basado en la identificación de una problemática que recorre fases para la elaboración de un plan o también la implementación y evaluación. Destacaríamos la observación, pensamiento, actuación y revisión como etapas de retroalimentación en el propio investigador. Según Sampieri (2018) este “diseño de investigación-acción comprende y resuelve problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad) [...] pretende transformar la realidad social, educativa...” (p.591) Básicamente como explica el autor debe conducir a cambiar, y es así como ese cambio se debe incorporar en el propio proceso de investigación. Es decir: “se indaga al mismo tiempo que se interviene” (Sampieri, 2018, p.591).

Manifiesta la existencia de diferentes perspectivas a la hora de entablar una visión en este diseño de investigación y establece tres: una visión *técnico-científica* (parte del fundador de la investigación-acción, Kurt Lewin). Esta visión está integrada en fases secuenciales: planificación, identificación hechos, análisis, implementación y evaluación (Lewin, 1946, citado por Sampieri, 2018). La visión *deliberativa* donde se enfoca la interpretación, la comunicación interactiva

negociación. Lo más destacado es que se preocupa sobre todo del proceso mismo de la investigación-acción. En esta visión Sampieri (2018) propone el concepto de triangulación en la investigación cualitativa. La última visión que explica el autor es la *emancipadora* la cual pretende que se genere un cambio en los participantes, resume que el diseño no cumple solo la función de diagnosticar y producir conocimiento, sino crear conciencia. Este investigador describe la investigación-acción como: democrática, invita a participar; equitativa, ya que todas las contribuciones son valoradas, así como las soluciones; liberadora, y detonadora porque intenta mejorar las condiciones de sus participantes.

En este diseño se implementan fases que requieren observar, analizar e interpretar y actuar. Una de las cuestiones más destacadas son los ciclos, ya que se detecta el problema de investigación y se formula un plan para poder resolver la problemática o también introducir un cambio y la propia retroalimentación nos conducirá a un nuevo diagnóstico para poder reflexionar y actuar (Sampieri, 2018). Se triangularon datos y métodos de las diferentes muestras (encuestas alumnado, profesorado, tareas y portafolios) para concretar los indicadores del análisis. Como explica el autor es necesario conocer a fondo la naturaleza del problema con una inmersión en el contexto para poder entender qué sucede y cómo.

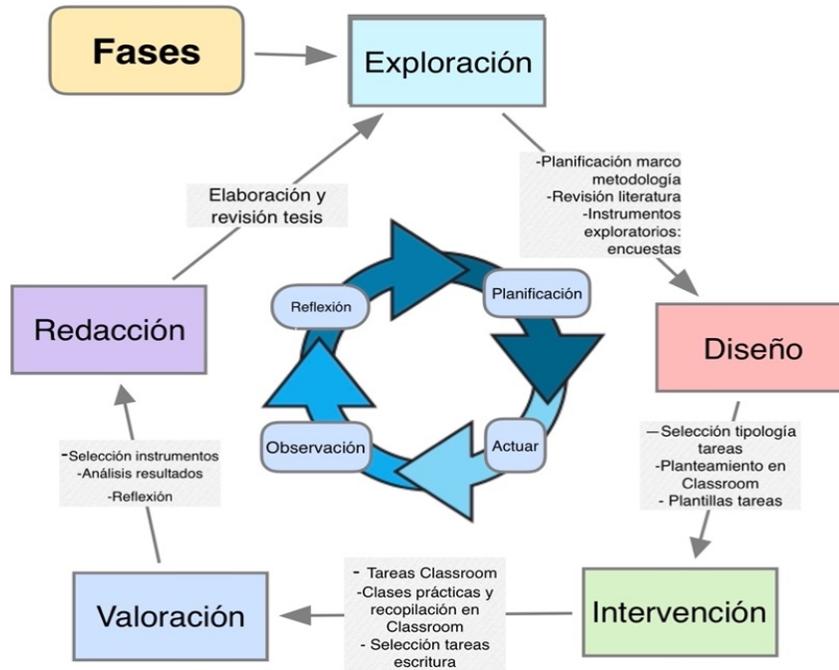


Figura 9. Fases de la planificación de la investigación.

Nota: Imagen gráfica de las fases de la investigación desarrollada. Elaboración propia.

La investigación se ha constituido en dos ciclos de investigación cuyo proceso se ha concretado en los cursos 2019-2020 y 2020-2021.

- El primer ciclo corresponde tal y como vemos en la figura 9 a la exploración del contexto del entorno digital, a la revisión de la literatura, de la planificación del marco metodológico, así como del planteamiento de las encuestas del alumnado y profesorado como instrumentos exploratorios.
- Un segundo ciclo de intervención con el desarrollo de clases prácticas, recopilación de las tareas en *classroom* y selección de tareas de escritura. Por último, una

valoración y análisis de los instrumentos con la reflexión del proceso de evaluación de los aprendizajes.

2.2. El contexto de la investigación y participantes

El punto de partida de nuestra investigación reside en el conocimiento del contexto y sus antecedentes. Para poder conocer la naturaleza del problema empezamos identificando este contexto. El centro donde se lleva a cabo el estudio posee dos líneas (castellano y valenciano) que abarcan todas las etapas educativas desde Infantil hasta Bachillerato con un total aproximado de 1000 estudiantes. Durante los cuatro años previos al curso 2015 el equipo directivo del centro priorizó potenciar la innovación mediante una formación dirigida al profesorado, estimando esta como un valioso instrumento en el proceso de formación que se podía extender entre docentes y alumnado. Como antecedentes se encontraban las experiencias con iBEG (iPad Bachillerato Escolapias Gandía) e iPEG (iPad Escolapias Gandía en primaria) durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015. Estas experiencias consistían en un modelo 1:1 por el cual cada estudiante disponía de una tableta con acceso a los contenidos.

El centro apostó por un modelo de implementación 1:1 de instrucción en línea que se puso en práctica en la etapa de Secundaria durante el curso 2015. Este modelo 1:1 (una tableta para cada uno de los estudiantes) suponía el acceso a los contenidos de manera rápida, sencilla pudiendo aprovechar los formatos digitales, tomar notas y usar las tabletas como recurso que permitía la creación de una verdadera red de clase. El impulso en la etapa de Secundaria se produjo durante el curso 2015-2016, mediante el llamado Proyecto iEEG (iniciales que aluden al nombre del centro donde se llevó a cabo el estudio), se inició en 2º de Secundaria, todo ello a través de tabletas. Además, en este modelo se optó por la instalación de pizarras digitales conectadas a la red WIFI,

a partir de este curso, se implementaron en el resto de los cursos de Secundaria: 1º, 3º y 4º de ESO. De este modo, los materiales de las asignaturas pasaron a ser digitales, además de ser materiales elaborados por el propio profesorado en diferentes plataformas.

Una de las razones por las que se optó por este modelo fue que las tecnologías no solo eran un medio de comunicación, sino que se podía extraer información multimedia actualizada porque esos contenidos podían ser producidos por el propio usuario: profesores y alumnado. La creación y uso de materiales por parte del profesorado conllevó realizar formación específica con respecto a recursos y artefactos. Como complemento a la tecnología, una parte del profesorado disponía de *blogs* que complementaban las materias formativas.

Entre los objetivos generales de este Proyecto iEEG en Secundaria se destacaron los principios siguientes:

1. Dar respuesta a los alumnos en general y atender a la diversidad.
2. Garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusividad mediante la equidad.
3. Transmitir valores que favorezcan el respeto a la responsabilidad y la igualdad.
4. Participar de los diferentes sectores de la comunidad educativa en el desarrollo de la actividad.
5. Flexibilizar en la estructura organizativa a las necesidades y demandas de la sociedad.
6. Promocionar la innovación educativa para la atención a la diversidad de los alumnos.

Los objetivos generales de este Proyecto iEEG los resumimos a continuación:

1. Mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje con base en un cambio metodológico.
2. Diseñar escenarios enriquecidos de aprendizaje
3. Desarrollar en los alumnos la capacidad de adquirir conocimientos, desarrollar destrezas y habilidades funcionales en su vida cotidiana.
4. Trabajar de forma interdisciplinar las competencias.
5. Educar de forma abierta adaptándose a los roles del aprendizaje actual
6. Establecer un clima enriquecedor y de responsabilidad que permita el uso de herramientas TIC de forma tutelada.
7. Fomentar la comunicación entre profesor-alumno
8. Enriquecer los procesos cognitivos utilizando las TIC como potenciador del conocimiento.
9. Trabajar de manera inclusiva y normalizada la atención a la diversidad del alumnado con NEE.
10. Responder a las necesidades mediante el principio de equidad que garantice la igualdad de oportunidades y la inclusividad.
11. Fomentar el aprendizaje significativo anclando los nuevos aprendizajes en sus conocimientos previos.
12. Trabajar en equipo facilitando la competencia social
13. Rediseñar roles y desplazar el rol de profesor solo como transmisor de conocimientos.
14. Experimentar las posibilidades como herramienta de trabajo cooperativo y generador de recursos curriculares.

Entre los objetivos específicos del Proyecto iEEG encontramos:

1. Ajustar el proceso de evaluación de los alumnos, sobre todo con dificultades.
2. Relacionar la taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento con tipos de actividades.
3. Diferenciar actividades de diferentes niveles cognitivos que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.
4. Utilizar el banco de recursos TIC para ajustar la respuesta educativa a la necesidad de los alumnos con NEE

En la línea de acciones para conseguir esos objetivos el centro diseñó un resumen de acciones y su relación con las competencias clave para poder determinar lo que los alumnos debían saber, saber hacer y saber ser (ver figura 9). Además, se escogieron las habilidades de pensamiento (Bloom)⁸ que se deseaba trabajar y se fijaron los objetivos (ver figura 10). Se relacionaron

⁸ Benjamín Bloom es conocido por su Taxonomía que examina diferentes miradas al dominio cognitivo. Este dominio categoriza y ordena habilidades de pensamiento y objetivos. Su taxonomía sigue el proceso del pensamiento. En los años 90, Lorin Anderson, revisó la Taxonomía de su maestro; los aspectos clave de esta revisión es el uso de verbos en lugar de sustantivos para cada categoría y el otro, el cambio de la secuencia de estas dentro de la taxonomía.

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/TaxonomiaBloomDigital.pdf>

posteriormente los indicadores de evaluación de las competencias con las actividades secuenciadas por categorías del conocimiento y de evaluación (ver figura 11). Para poder planificar el recorrido hasta la consecución de los objetivos se planteó recopilar un banco de recursos para poder concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este caso se sugieren plantear tipologías de trabajos o tareas según el objetivo que se pretende alcanzar (ver figura 12). Por consiguiente, la elaboración de contenidos, actividades de los libros del centro o tareas que se realicen se fundamentarán en los objetivos mencionados.

TAREA, TRABAJO, TÓPICOS, MÓDULOS, SITUACIONES, PROBLEMAS....						
CARACTERÍSTICAS	SABER	Hechos	Vocabulario básico, frases clave, época, contenidos...	ANALIZAR EL LENGUAJE DE APRENDIZAJE		
		Conceptos				
		Principios				
	SABER HACER	Procedimientos	Modalidad textual a utilizar, exposición, individual, colaborativo...			
		Operaciones				
	SABER SER	Valores	Motivación, <u>solidaridad....</u>			
		Actitudes				
	Se han de movilizar diversos recursos.					
	Se han de poder transferir a la vida cotidiana					
El alumnado debe estar enterado de los recursos a utilizar en la evaluación						

Figura 10. *Tabla de las características de acciones de las competencias.*

Nota: tabla donde se recogen acciones y su relación con las competencias clave para poder determinar lo que los alumnos debían saber, saber hacer y saber ser. Fuente: Proyecto iEEG Escolapias Gandia (2015).

Habilidad	CATEGORIA	OBJETIVOS
BAJO NIVEL COGNITIVO	1 Conocimiento	Recoger información: Observar y recordar información
	2 Comprensión	Confirmar, aclarar la información: Interpretar información a partir de conocimientos previos
	3 Aplicación	Hacer uso del conocimiento: Seleccionar información para solucionar problemas
ALTO NIVEL COGNITIVO	4 Análisis	Dividir, desglosar: Diferenciar, estructurar hipótesis, conjeturas, evidencias
	5 Evaluación	Juzgar resultados: Comprobar, criticar, verificar evidencias.
	6 Crear	Reunir evidencias para hacer cosas nuevas: Generar, planificar, producir

Figura 11. *Tabla habilidades pensamiento, relación de categorías y objetivos.*

Nota: Estas son las habilidades de pensamiento que se escogieron que se deseaba trabajar y se fijaron los objetivos. *Fuente:* Proyecto iEEG Escolapias Gandia (2015).

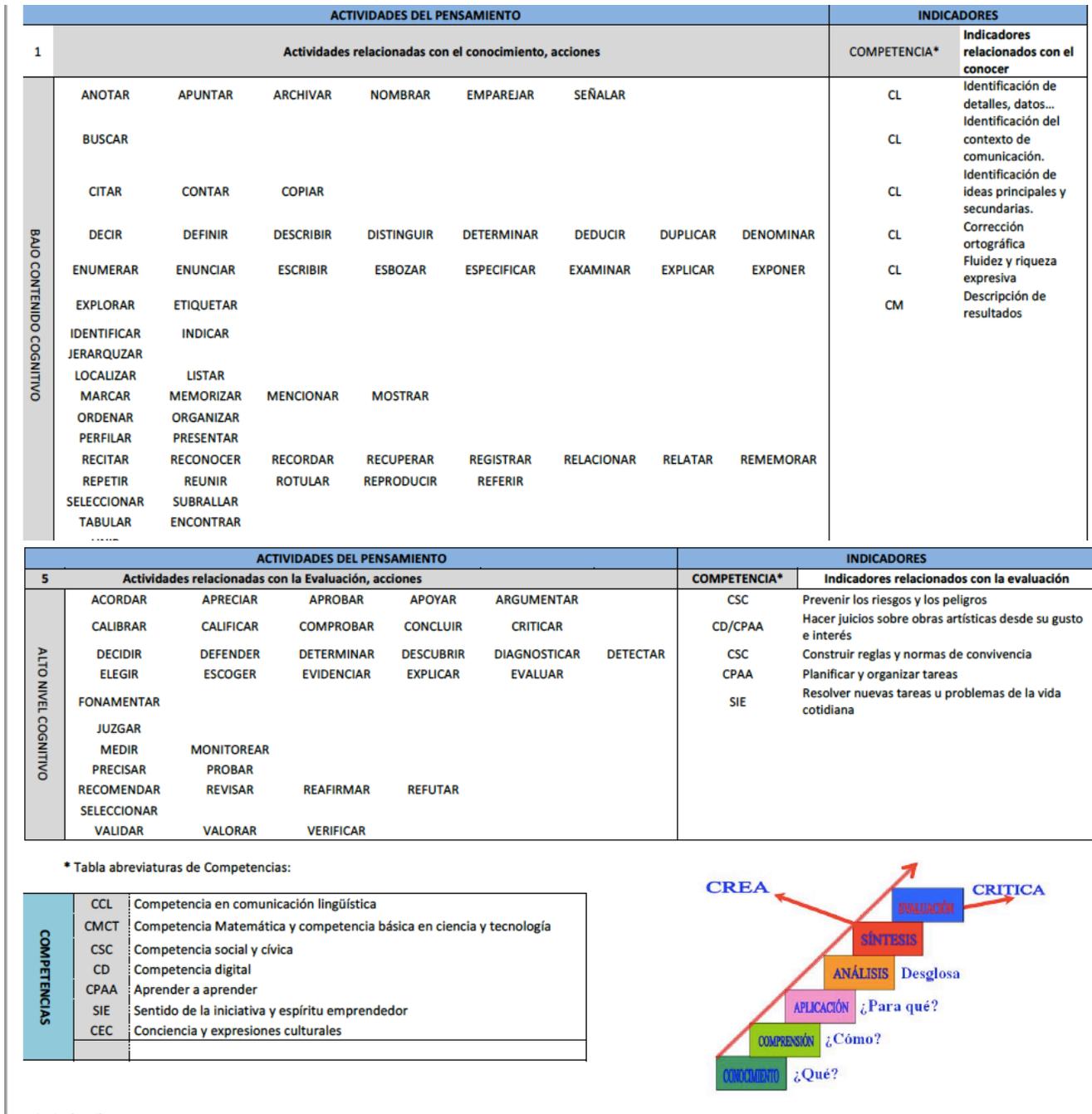


Figura 12. Relación de indicadores con competencias y categorías.

Nota: Tabla en la que se relacionaron los indicadores de evaluación de las competencias con las actividades secuenciada por categoría del: conocimiento y de evaluación. Fuente: Proyecto iEEG Escolapias Gandía (2015).

TIPOLOGÍA DE LOS TRABAJOS Y TAREAS	BIOGRÁFICOS	Qué son?	Son trabajos de documentación
		Objetivo:	Recoger y ordenar información básica Organizar los conocimientos fundamentales de una cuestión
	DE ACTUALIZACIÓN	Qué son?	Son trabajos ya hechos con el objetivo de actualizarse. Se suele utilizar la misma metodología que el trabajo que se quiere actualizar
		Objetivos:	Actualizar los datos de: Revisar los hechos que se presentan en: Proporcionar información nueva relacionada con el tema: Contrastar los datos con la información antigua:
	BÚSQUDA DOCUMENTAL	Qué son?	Son trabajos que aportan conocimientos nuevos a partir de documentos o fuentes primarias.
		Como?	Mediante la consulta de archivos, bibliotecas, hemerotecas...
		Objetivos:	Conseguir información a partir de documentos no publicados ni elaborados.
	DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Qué son?	Son trabajos que parten de periódicos, películas, programas de TV...
		Objetivos:	Encontrar datos para hacer comparaciones. Realizar análisis de temas diversos Mostrar la evolución de los hechos
	DE CAMPO (ámbito de sociales)	Qué son?	Son trabajos que presentan la información obtenida a través de observaciones, entrevistas y encuestas
Objetivo		Delimitar los objetivos y el ámbito de búsqueda. Aportar información nueva que no ha sido publicada	
DE CAMPO (ámbito de naturales)	Qué son?	Son trabajos de observación de algún aspecto de la naturaleza	
	Objetivo	Aportar información nueva Observación de las aves de una zona: Identificación y clasificación	
DE TECNOLOGÍA	Qué son?	Son trabajos de aplicación de conocimientos de mecánica, electricidad, informática...	
	Objetivo	Construir, elaborar Estudiar la evolución histórica de determinados aparatos...	
DE CREACIÓN ARTÍSTICA	Qué son?	Son trabajos creativos, no son trabajos bibliográficos sobre artistas..	
	Objetivo	Crear una obra artística	
OTRAS TIPOLOGÍAS		Trabajos realizados con la música y los instrumentos Trabajos realizados con la práctica deportiva y la actividad física	

Figura 13. Tipologías de tareas y trabajos.

Tabla explicativa sobre las tipologías de trabajos recomendados junto con el objetivo que se persigue. Fuente: Proyecto iEEG Escolapias Gandia (2015).

Hay que destacar que este proyecto iEEG incluía la tableta como herramienta y vehículo para la transformación metodológica. La esencia de este proyecto para que pudiera producirse un cambio metodológico se persiguió orientando al alumno para que alcanzara autonomía en la adquisición del conocimiento, para esto se tuvo en cuenta la necesidad de potenciar el trabajo colaborativo y cooperativo incluso fuera del entorno escolar, la determinación de sustituir el

anclaje al libro de texto por la creación de contenidos y asimilación de ideas con base curricular a partir de las premisas y recursos facilitados por el docente, enriquecer la actividad docente con recursos multimedia y experiencias prácticas; por otro lado, desarrollar aprendizajes basados en retos, proyectos, empleando mecanismos de aprendizaje significativos como intercambio entre iguales, resolución de problemas; además sin olvidar la necesidad de potenciar en el alumnado el uso y práctica de la organización y tratamiento de la información, combinando destrezas diferentes en busca de un objetivo. En definitiva, la búsqueda de una maduración en el proceso de aprendizaje y el trabajo con el alumnado en zonas límites según Vygotski la llamada zona de desarrollo próximo (ZDP); un concepto que el autor definió como la diferencia entre el nivel de desarrollo real de un niño y el nivel de desarrollo potencial. A todo esto, sumaba la tableta como herramienta y vehículo de transformación metodológica.

A lo largo de estos cursos desde la implantación del proyecto hasta la actualidad, se ha estado trabajando con diferentes aplicaciones, ya que el centro está adscrito a la organización GOOGLE *Apps* que tiene destinadas a educación y utiliza plataformas digitales como *Drive* o *Classroom*. Estas dos aplicaciones o extensiones pertenecen al paquete de G. Suite que Google ofrece de forma gratuita al servicio web educativo y que incluye *Drive*. *Classroom* es un aula virtual donde el profesor puede compartir documentos de cualquier formato, presentaciones o enlaces. Esta aplicación genera una copia para cada alumnado; en esta el profesor comparte la tarea que ha diseñado y la traslada al alumnado, el cual recibe retroalimentación en la propia plataforma de clase. Es decir, centraliza y facilita la organización del profesorado con tareas que pueden diseñarse desde *Drive* para que el profesor pueda evaluarlas y corregirlas. Los documentos con los que trabaja el alumnado se alojan en *Drive*, este es un servicio de almacenamiento que nos permite conservar información virtual. En esta plataforma se puede subir cualquier tipo de archivo,

compartir con otros usuarios documentos y trabajar en tiempo real y simultáneamente con varios usuarios. Se puede acceder a la información, enviar o descargar desde cualquier dispositivo y además la información no se puede perder. Para ello debe tenerse una cuenta de *Gmail* que es la base y raíz de todo para poder acceder a estos servicios de google. Esto supone un espacio de comunicación entre profesorado y alumnado cuyo canal digital se usa tanto en las actividades de aula como fuera de aula. En este caso, si retomamos la teoría del aprendizaje expansivo desarrollada en el capítulo 5.3 donde Solorzano y García (2016) nos explican que el papel activo del alumnado en una red resulta ser de sujeto y objeto del aprendizaje. Esto supone que no solo es un recurso tecnológico facilitador, sino que estas conexiones pueden mejorar el interés en el aprendizaje académico.

La población de muestra en el periodo comprendido de la investigación ha sido de 134 alumnos del centro Escolapias Gandia y 33 profesores del claustro de secundaria. El alumnado escogido cursaba 2º, 3º y 4º de Secundaria y ha sido en las asignaturas de Castellano: Lengua y literatura, como de *Valencià: Llengua i Literatura* donde se han desarrollado las tareas objeto de estudio de la investigación. Tanto el alumnado como el profesorado son usuarios de la tableta como medio de organización del trabajo, contenedor de material y recursos; además los docentes y estudiantes participan en una plataforma virtual denominada *Classroom* como medio de comunicación y presentación de las tareas.

La organización de la información y presentación de datos se tuvo en cuenta en la recogida de manera estructurada y sistémica. Por otro lado, este estudio organiza la información cuantificada al presentarse por medio de gráficas, aunque la finalidad es aportar una mayor claridad en la descripción de los resultados, por lo que no es expresamente una metodología cuantitativa al no recoger las características que son fundamentales en un estudio cuantitativo, como puede ser

legitimar la verdad del fenómeno. Así pues, para los casos y la información obtenida en las encuestas en que se cuantificó la información se presentan los datos agrupados por frecuencias.

2.3. Criterios del análisis

Como hemos mencionado en el objetivo principal en la investigación que desarrollamos tratamos de valorar las creencias del alumnado cuando el proceso de aprendizaje de la escritura se ubica en un entorno digital y describir la necesidad explícita de una metodología distinta conforme a ese entorno; además nos planteamos reflexionar sobre las expectativas que tanto el alumnado como el profesorado tiene y pretendemos comprender si el planteamiento del tipo de tareas es un factor destacado e incluso verificar si es un incentivo aprender utilizando estrategias informales en las tareas de escritura. Si observamos la figura 14 vemos todos los conceptos que relacionamos en la investigación y que son objeto de observación y estudio.

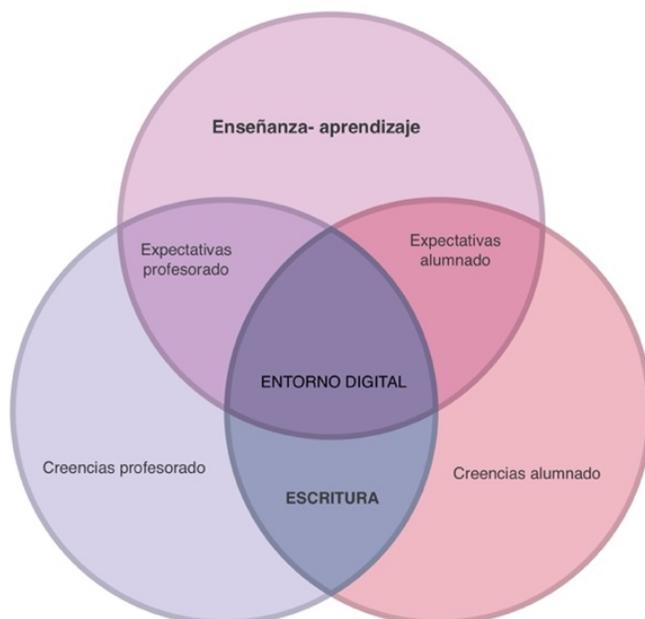


Figura 14. *Conceptos presentes y que se relacionan en la investigación.*

Fuente: elaboración propia.

Con esta finalidad decidimos plantear durante el desarrollo del estudio la recogida de datos siguiendo un primer análisis sobre las creencias del alumnado, así como sobre las del profesorado; seguimos con un segundo análisis sobre el planteamiento de las tareas y por último el tercero sobre el portafolio y sus resultados.

Para esto se tuvo que gestionar una gran cantidad de información de los instrumentos que seleccionamos (ver figura 15):

1. Las encuestas de los alumnos: se plantearon para obtener información sobre sus creencias a partir de la realización de tareas en el entorno digital en el que han estado aprendiendo.

2. Las encuestas del profesorado: con ellas obtenemos una muestra de las creencias de los profesores del centro que han sido formados, con diferencias en edades y estancia en el tiempo, por consiguiente, varios tiempos de formación.
3. El planteamiento de las tareas: las tareas se diseñaron en formato digital y analógico, siguiendo como modelo mini secuencias didácticas.
4. Y el portafolio como muestra de análisis de resultados de las actividades digitales y analógicas.

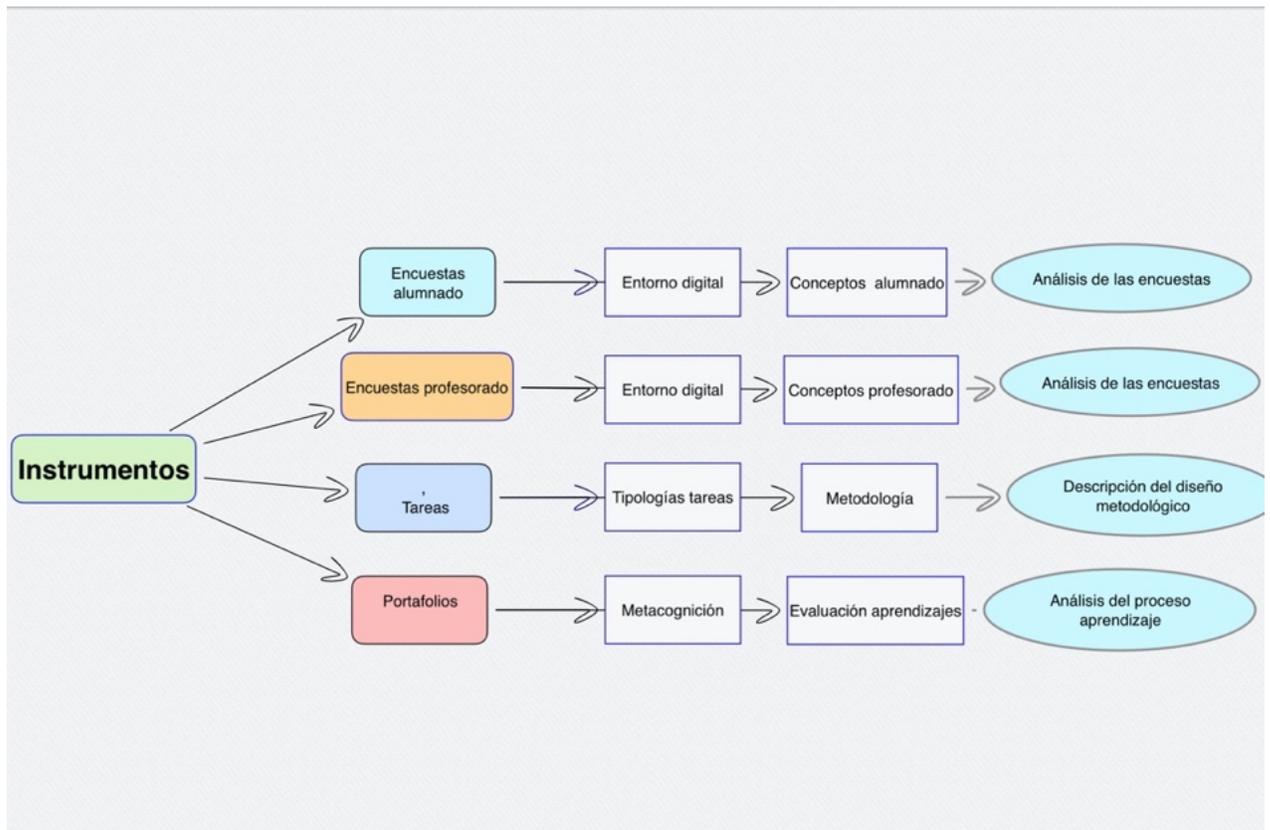


Figura 15. Resumen de los instrumentos objeto de análisis.

Nota. Resumen de los objetos, instrumentos para el análisis de los datos en la investigación. Elaboración propia.

El primer análisis que desarrollamos en el apartado 3.1 del capítulo 3 tiene como objetivo determinar las creencias del alumnado de 2º, 3º y 4º de Secundaria de las siguientes asignaturas de Castellano: Lengua y Literatura y Valencià: Llengua i Literatura y estimamos oportuno establecer un apartado 3.2 para el análisis sobre las creencias profesorado del claustro que imparte Secundaria. El análisis centrado en un contexto donde tanto alumnado como el profesorado son usuarios de la tableta como medio de organización del trabajo, contenedor de material y recursos; además los docentes y estudiantes participan en una plataforma denominada *Classroom* como medio de comunicación y presentación de las tareas. En el análisis de estas creencias consideramos importante tener en cuenta y analizar la posible incidencia de la lengua impartida (castellano o valenciano).

En el segundo nivel de análisis que incluimos en el capítulo 3 es el apartado 3.3 con el análisis del planteamiento de tareas. Para poder comprobar nuestra hipótesis planteamos una serie de tipología de trabajos y tareas de escritura que se diseñaron para que las realizará cada uno de los grupos con los cuales llevamos a cabo la investigación, los cursos fueron 2º ESO, 3ºESO y 4ºESO en la asignatura de valenciano. Las tareas que mencionamos las clasificamos de la siguiente manera:

1. De actualización: es decir, trabajos ya hechos con el objetivo de actualizarse. Por ejemplo, actualizar datos para proporcionar información nueva relacionada con el tema y contrastar los datos con la información antigua.
2. De búsqueda documental: tareas que aporten conocimientos nuevos a partir de documentos o fuentes primarias, con consultas de archivos, etc., cuyo objetivo es conseguir información a partir de documentos no publicados y elaborados.

3. De análisis: tareas que parten de periódicos, textos, etc. con el objetivo de encontrar datos para comparar y realizar análisis de temas diversos mostrando la evolución de hechos.
4. De campo: obtención de información a través de observaciones, entrevistas y encuestas con el objetivo de aportar información nueva que no se haya publicado.
5. De creación: tareas en las cuales tomen decisiones con el objetivo de fomentar la creatividad.
6. Otras tipologías textuales: argumentativas, narrativas y otros géneros textuales con el objetivo de reconocer las características lingüísticas y estructurales.

Este tipo de tareas se recogen como muestra y se plantean atendiendo a los objetivos generales del proyecto iEEG que hemos mencionado anteriormente.

Por último, un tercer nivel de análisis del capítulo 3 en el apartado 3.4 (ver resumen de esos niveles en la figura 16) es el de los portafolios, los describimos y analizamos en los cursos de 2º, 3º y 4º ESO las muestras que se recogieron en las dos lenguas oficiales: castellano y valenciano

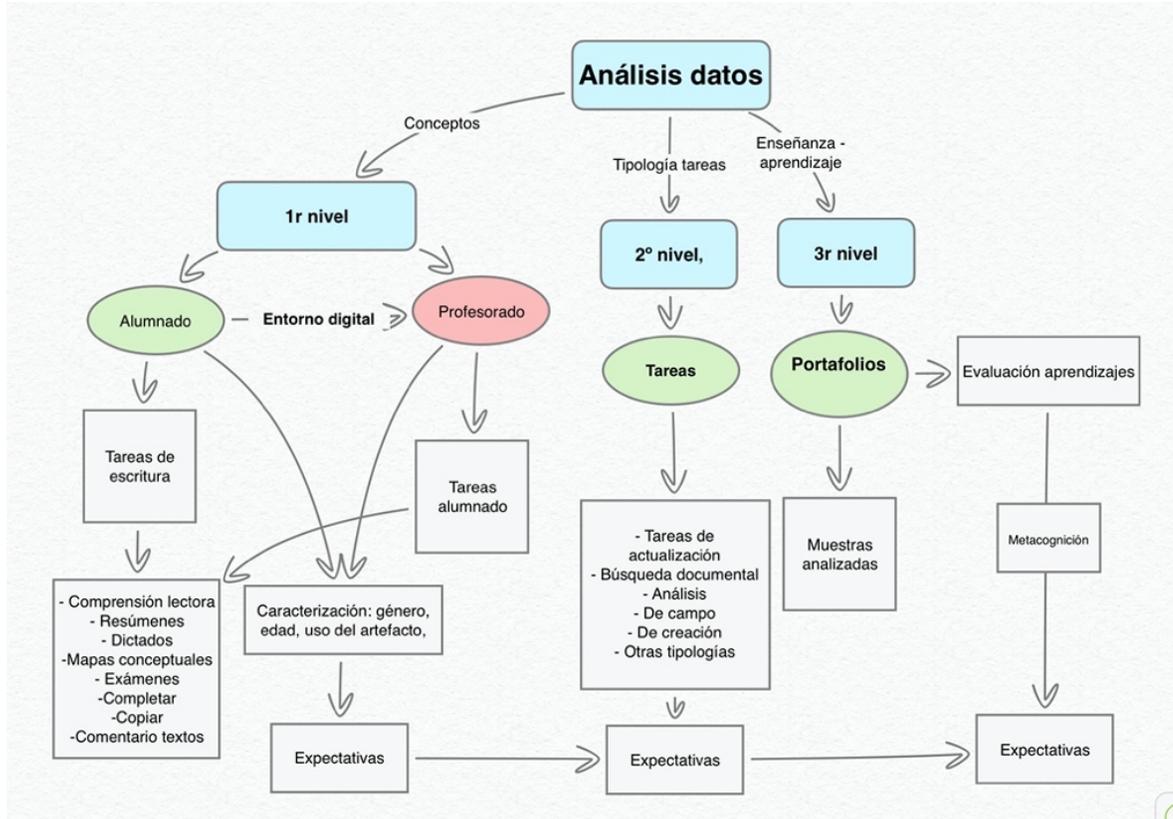


Figura 16. Resumen niveles de análisis de la investigación.

Nota. Mapa conceptual sobre los diferentes niveles de actuación y análisis de los datos. Elaboración propia.

Hemos tratado de realizar una investigación en base a la organización del análisis de datos para poder conocer un caso, mostrar su contexto, indagar sobre el proceso e intentar conocer en profundidad determinado fenómeno educativo con la finalidad, en caso de ser necesario, modificarlo para mejorar (Gonzalez Riaño et al. 2020).

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE DATOS

En el enfoque cualitativo la recogida de datos resulta ser fundamental, ya que el propósito no es solo medir variables, sino poder llevar a cabo un análisis de las situaciones y procesos en profundidad. En nuestra investigación esta recogida de datos se realiza en la vida diaria del aula, lo que nos ha dado la oportunidad de observar cómo se expresa el alumnado, qué creen, cómo piensan o interactúan en el contexto que analizamos. Por este motivo, entendemos que toda la información o datos son fundamentales, pero aquí se demuestra que el papel del investigador es también relevante, porque no solo analiza, sino que es el medio de obtención de la información (Sampieri, 2018). En nuestra investigación se incluyen varias unidades de análisis, los grupos de alumnado que han interactuado en un periodo y los procesos, es decir las tareas que realizan de manera simultánea o continuada durante su enseñanza-aprendizaje en el entorno digital. En esta indagación se cruzan diferentes actores en el proceso y la variedad de forma en la recopilación, por consiguiente, con la finalidad de comprender y analizar mejor el estudio se lleva a cabo una triangulación de datos.

La observación de los participantes ha sido crucial, la investigación en este caso se ha desarrollado de manera que durante el tiempo de estudio se ha podido conocer *in situ* las percepciones de los actores tanto de forma activa como pasiva, recogiendo grupos de discusión para contrastar las posiciones del alumnado, este discurso se llevó a cabo en de uno de los grupos de 2º de ESO.

Es cierto, como mencionan González y Fernández (2020) que los resultados que se obtienen con instrumentos cualitativos han sido criticados por su manifestación subjetiva, sin embargo, los autores manifiestan que estos instrumentos tienen recursos para poder asegurar su credibilidad, ya que entre los beneficios de estos procedimientos se encuentran: la

contextualización, esto permite describir de manera minuciosa; la negociación, permite que se avalen los resultados; la triangulación, donde se tienen en cuenta diferentes técnicas de recogida de datos y se analizan en distintos momentos de la investigación y por último mencionan la saturación, la propia continuidad en el tiempo es garantía de una mayor acumulación de datos. Destacamos que la recolección de datos ocurre en un ambiente natural de las unidades de muestra, como sucede aquí en el aula, pero sin duda otra característica destacada de este proceso cualitativo es el investigador, sobre todo porque asume además de su papel de análisis el de ser el medio para la obtención de datos (Sampieri, 2018).

En este caso el investigador ha tenido que adoptar un papel de observador, con una postura reflexiva e intentando no influir sobre los participantes para poder fundamentar el problema de estudio. Esta observación se ha ido enfocando con la intención de proporcionar elementos específicos y unidades de muestreo para concretar el planteamiento del problema de investigación.

En el estudio los hechos y datos analizados se recogen a medida que van sucediendo, concretamente este tipo de análisis se usó para interpretar los datos obtenidos de los instrumentos como encuestas, tareas y portafolios (ver figura 17 el resumen del procedimiento de análisis). La estrategia metodológica de triangulación fue la que se determina en nuestro estudio al emplear distintas técnicas orientadas al estudio del mismo fenómeno. Esta estrategia resulta ser enriquecedora en nuestra investigación porque nos sirve no solamente para completar información, sino para poder profundizar en esta. Concretamente la triangulación metodológica sería el tipo que desarrollamos en esta investigación, puesto que se recogen muestras o datos diferentes de alumnado y profesorado con diversas técnicas como las encuestas o tareas. Decidimos concretar este tipo de triangulación para poder investigar el problema planteado y con la intención de facilitar su entendimiento.

El objetivo de este capítulo es analizar las encuestas, las tareas y la interacción producida durante el proceso de enseñanza aprendizaje realizado en el entorno digital y desarrollado en una plataforma digital denominada *Classroom*.

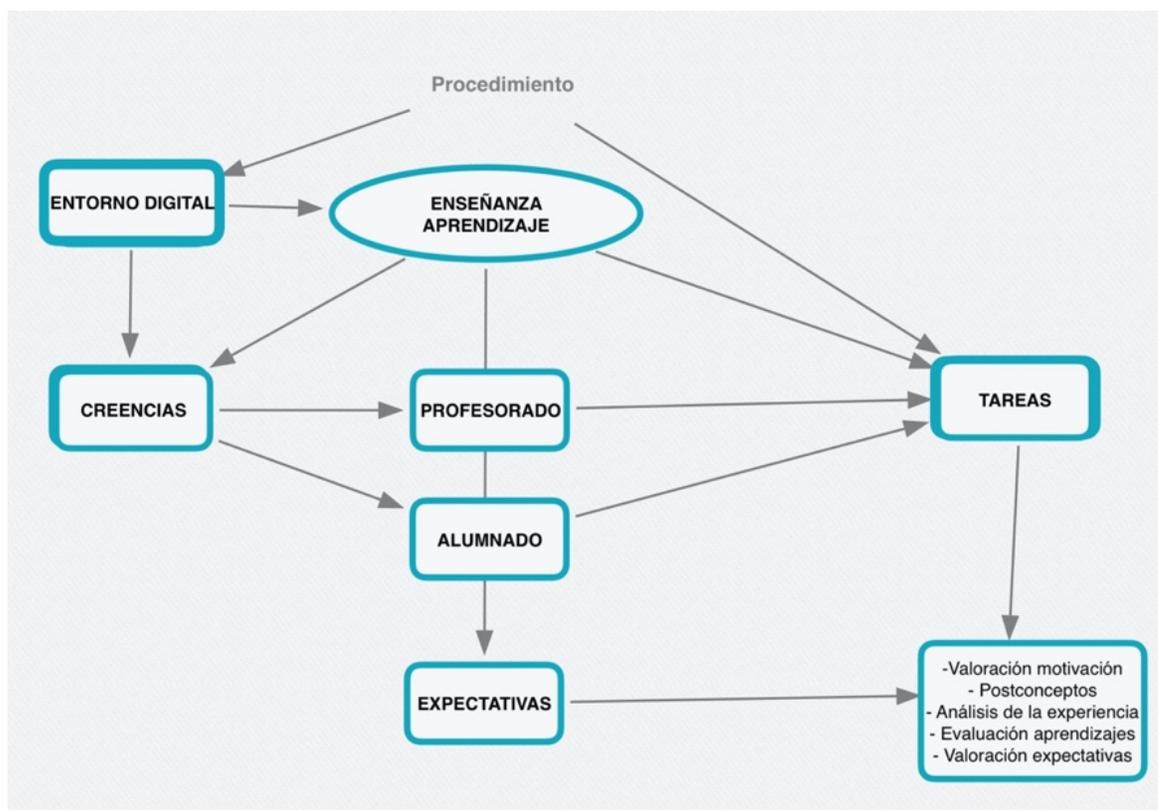


Figura 17. Mapa conceptual del procedimiento de análisis.

Nota. Visión general del procedimiento del trabajo desarrollado en el estudio. Fuente: elaboración propia.

3.1. Análisis sobre las creencias del alumnado

Se llevó a cabo una primera encuesta con los alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO para recopilar información que nos ayudara a reconocer la concepción, creencias del alumnado con respecto al uso del artefacto (tableta), qué uso y organización general de las plataformas digitales emplean. La muestra objeto de estudio del alumnado comprende un total de 134. La encuesta (ver anexo I) se organizó por secciones, especificamos el total de bloques para caracterizar los perfiles de

alumnos y concepciones sobre la escritura digital. Especificamos los objetivos de cada bloque a continuación:

- Bloque I. Caracterización de los perfiles de la muestra: edad, lengua de preferencia, preferencias a mano (AM)⁹ o en tableta (ET) a la hora de iniciar las tareas de escritura, concepciones relacionadas con el inicio o planteamiento de las tareas de escritura.
- Bloque II. Concepciones sobre la frecuencia de escritura en el aula en las materias, planificación, revisión, evaluación y tipos de tareas.
- Bloque III. Trabajos biográficos, búsqueda de documentación y actualización; evaluación y conceptos que los alumnos tienen sobre tareas que requieren consultar y revisar datos.
- Bloque IV. Contrastar información nueva.
- Bloque VI. Observaciones alumnado sobre el uso de herramientas TIC en las aulas.

3.1.1. Bloque I Caracterización de los perfiles de la muestra

En este bloque exponemos los datos analizados que nos han ayudado a caracterizar los perfiles; se pueden observar desde la figura 18 a la 20. Comenzamos interpretando la preferencia según edades que nos muestra la figura 18. Por un lado, la preferencia del alumnado entre AM y ET a la hora de escribir. Subrayaríamos cómo en el alumnado de 13 años hay una diferencia considerable en las preferencias entre AM y ET, aunque se declinan por ET, en los de 14 es menor

⁹ En la leyenda de las figuras aparecen: a mano (AM) o en mi Tablet (ET). Vamos a utilizar estas dos iniciales para evitar la repetición a lo largo del discurso.

la diferencia aunque prefieren ET y en los de 15 años vuelve a apreciarse una diferencia mayor, pero una tendencia AM; finalmente en el alumnado de 16 años existe un equilibrio entre la tendencia AM y ET. Interpretamos que en 4º de ESO para el alumnado esta preferencia ya no es significativa y que desaparece esa inclinación entre una opción u otra y que el tiempo que llevan con el instrumento (tableta) es determinante para que desaparezca esta preferencia marcada en el resto de edades.

Hemos obtenido el perfil del sexo que medido en la frecuencia relativa sobre 1 podemos decir que si hay una frecuencia de 0,5 de mujeres, significa que hay un 50% de mujeres y un poco más de 0,4, es decir un 44% de hombres (ver figura 18). Con estos datos pretendíamos recopilar la caracterización de los perfiles, en cuanto al sexo está prácticamente equilibrado.

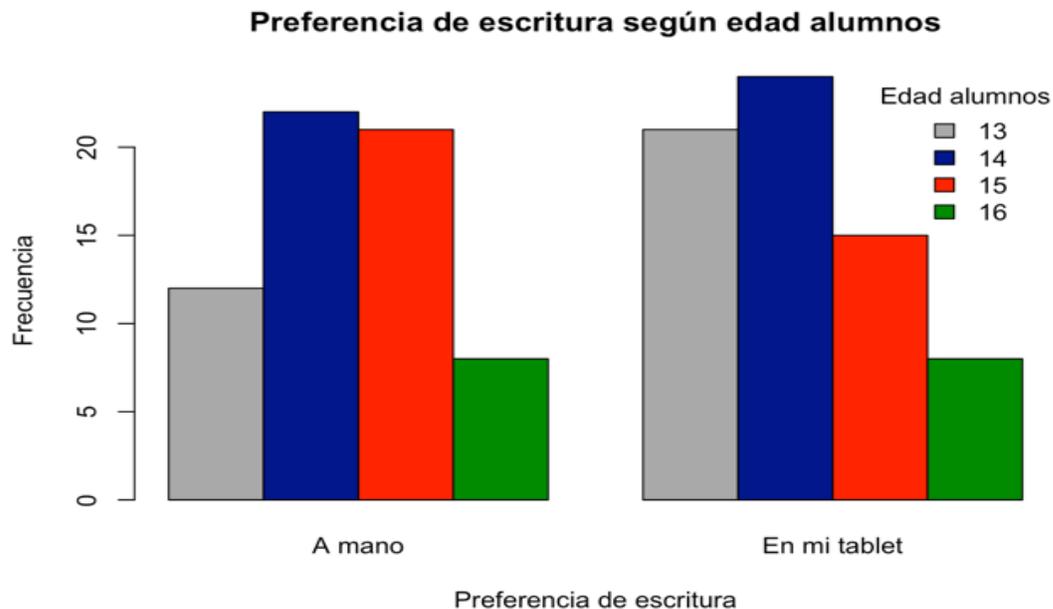


Figura 18. Preferencia escritura según las edades del alumnado.

Nota. Frecuencia y edades sobre la preferencia en ET o AM del alumnado

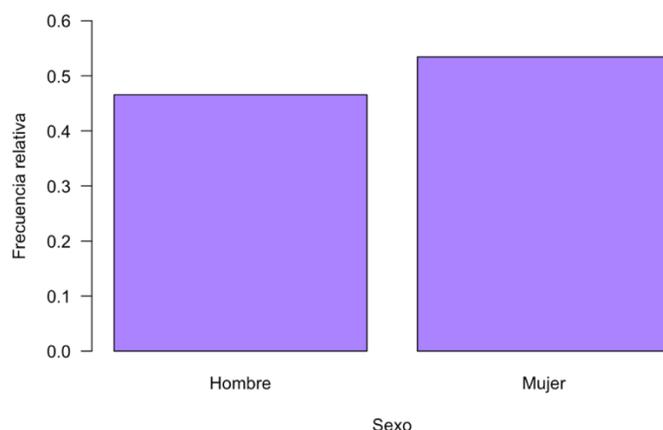


Figura 19. Perfil alumnado en cuanto al sexo.

Nota. Resumen figura del sexo del alumnado de nuestro estudio. Existe un equilibrio entre ambos.

También hemos recogido qué concepción tienen sobre la lengua de preferencia a la hora de realizar las tareas de escritura, puesto que toda la investigación se ha centrado en las tareas de las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y Lengua y Literatura Valenciana. Si observamos la figura 20 la lengua materna predominante parece ser el castellano. Los cursos que se han investigado tienen como lengua familiar el castellano un 68,2% y para un 31,7% el valenciano. Si relacionamos los datos del alumnado interpretamos que el 48,84 % del total de alumnado prefiere escribir AM y el 51,16% ET, y de los que prefieren escribir AM, el 15,50% son valenciano parlantes y el 30,20% castellano parlantes; mientras que los que dicen preferir escribir ET el 11,63% habla valenciano y el 31,01% castellano. Estos datos revelan que prácticamente está equilibrado y parece no influir la lengua materna en cuanto a preferencia AM o ET (Roman Sanchis et al. , 2020). Aunque no influye la lengua materna sí se evidencia (ver figura 21) que a la hora de escoger una opción AM o ET, observamos en los perfiles del alumnado que existe una inclinación según la lengua de preferencia a la hora de escribir, los castellanoparlantes prefieren ET mientras que los que prefieren escribir en valenciano prefieren la AM.

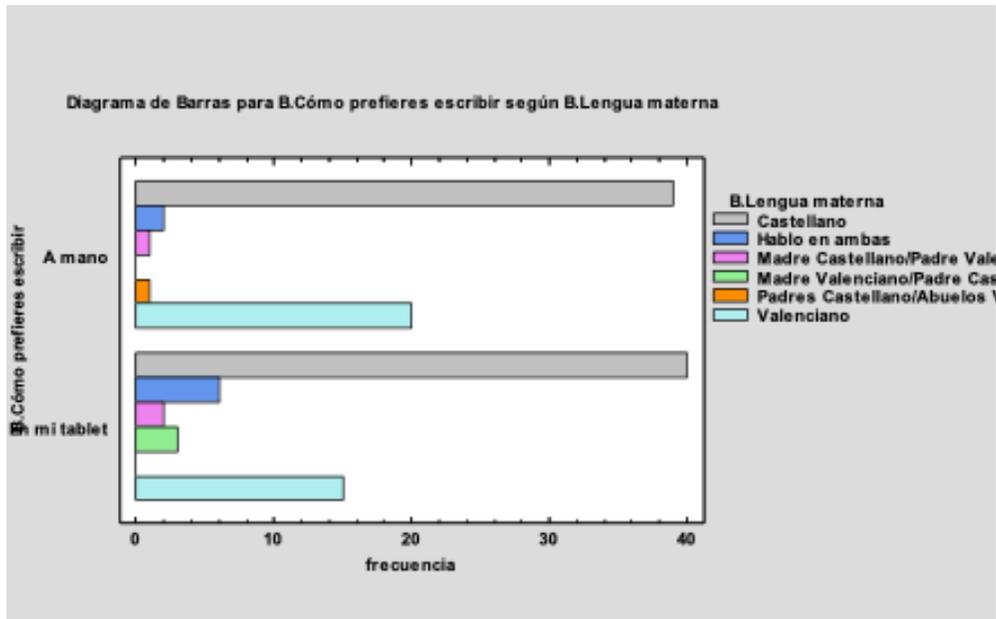


Figura 20. Perfiles de la lengua materna del alumnado.

Nota. Figura resumen lengua materna del alumnado y su relación con la preferencia ET o AM.



Figura 21. Preferencia según la lengua en ET o AM.

Nota. Resumen sobre la lengua preferente del alumnado para realizar tareas de escritura, o ET o AM.

3.1.2. Bloque II. Concepciones sobre la frecuencia de escritura

En este bloque II se recogen los conceptos que el propio alumnado tiene sobre la frecuencia con que se le requerían tareas de escritura, si estas son evaluadas, su actitud ante la planificación, revisión, evaluación y tipos de tareas que realiza. Este análisis se lleva a cabo para interpretar de qué modo el alumnado se desenvuelve a la hora de realizar actividades que requieren escritura digital. En la figura 22 observamos que predomina una percepción con respecto a la frecuencia con la que se solicita escritura al alumnado que este no percibe claramente como **siempre**, sino que se mueve en el intervalo predominante entre **algunas veces** y **casi siempre**; sin embargo, es cierto que estas respuestas demuestran que tiene claro que en todo momento se le solicita la ET, puesto que apenas percibe la opción **nunca**. Es importante conocer esta idea para entender si realmente el alumnado era consciente de que se le requerían tareas de escritura.

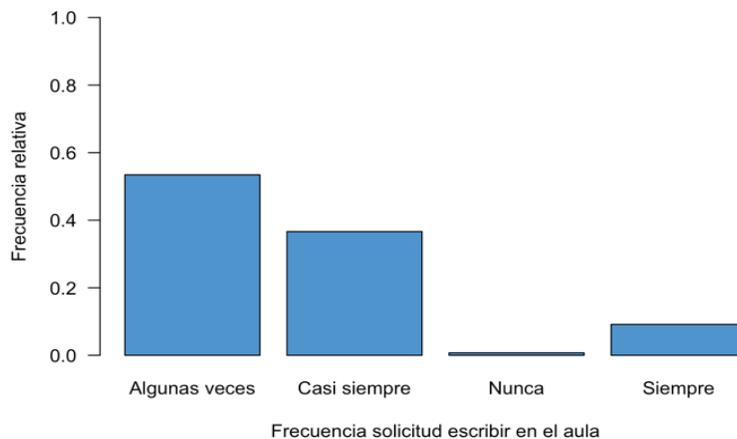


Figura 22. Solicitan escritura al alumnado.

Nota. Frecuencia con la que el alumnado cree que el profesorado le solicita tareas de escritura.

Vemos también en la figura 23 que su percepción es similar a la hora de considerar si son evaluadas cualquiera de las tareas de escritura, es decir, predomina la concepción de que sí son evaluadas. Esto indica que se confirma la concepción de un trabajo de tareas de escritura solicitadas y que además el alumnado percibe que estas que son evaluadas.

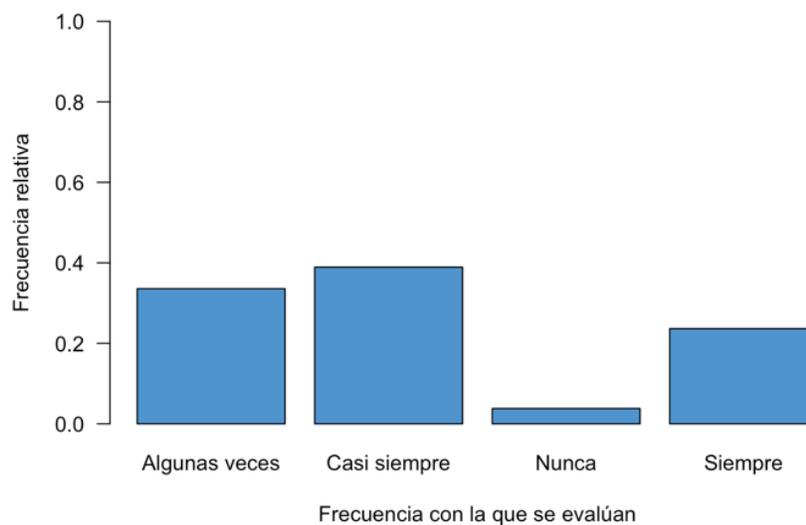


Figura 23. Evaluación de escritura.

Nota Frecuencia con la que cree el alumnado que le evalúan la escritura.

El entorno digital o plataforma en la que se desenvuelve el alumnado (*Classroom*) no implica que no se realicen tareas que requieran escritura analógica, por consiguiente hemos considerado importante conocer cómo aprecia el alumnado que le dan las instrucciones. Es decir, nos interesaba saber si el alumnado percibe y es usuario consciente del entorno digitalizado en la mayoría de sus instrucciones, y en qué medida. Según la figura 24 advertimos que el alumnado entiende claramente que la mayoría de instrucciones se presentan en escritura digital y no tanto analógica y se confirma la percepción de que tanto las solicitudes de las tareas, la evaluación y las

instrucciones de las tareas se concretan en un entorno digitalizado. Con esta observación podemos confirmar que el alumnado percibe un contexto en el que lleva a cabo tareas donde la escritura digital es la predominante.

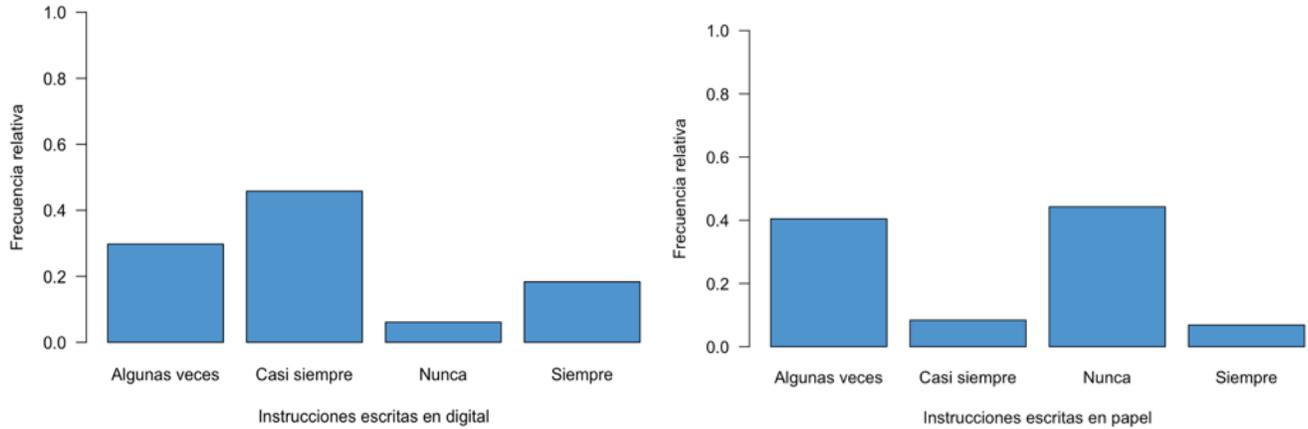


Figura 24. Frecuencias de instrucciones con ET e Instrucciones escritas AM

Por otro lado, al preguntar al alumnado por sus preferencias con respecto a las instrucciones que reciben (ver figura 25) entendiendo que la mayoría de las actividades se desarrollan en una plataforma virtual (*Classroom*), en las respuestas extraemos la conclusión de que sus respuestas se inclinan por las instrucciones digitales, sin embargo, estas diferencias no son significativas y prácticamente están equilibradas. Es decir, interpretamos que puede no ser significativo el hecho de desarrollarse su actividad de aula entre una plataforma virtual y que les hace inclinarse por una instrucción mediante la ET.

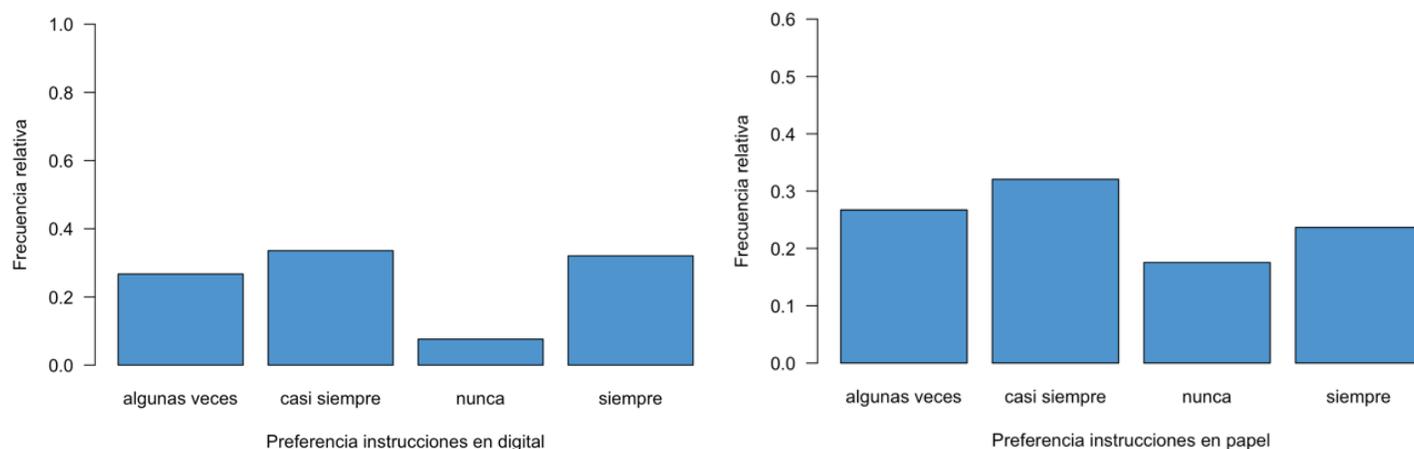


Figura 25. *Preferencias en las instrucciones ET y AM.*

Nota. Frecuencia con la que el alumnado prefiere que le den instrucciones con ET /AM.

Queríamos conocer si el acceso fácil a la información por la disposición de tabletas cuyo modelo 1x1 implica el manejo de una tableta de manera individual, podía determinar que el alumnado buscara información previa a las tareas de escritura con mayor asiduidad. En la figura 26 la frecuencia que observamos como destacada es la opción **a veces**, aunque también la afirmativa. Por el contrario, la frecuencia del alumnado que no realiza una búsqueda previa de información vemos que es menor. Esto confirma que el alumnado la mayoría de las ocasiones realiza esa búsqueda de información, con esto interpretamos que la disposición de las tabletas la opción afirmativa explica que sea mayoritaria. Nos llama la atención que haya un porcentaje mayor de respuesta de **a veces**, esto nos lleva a la determinación de que no tienen muy claro el concepto de búsqueda de información o dudan si realmente lo que hacen se le puede denominar búsqueda de información, pero sin embargo, intuyen que sí la hacen y posiblemente ante la duda optan por esta respuesta.

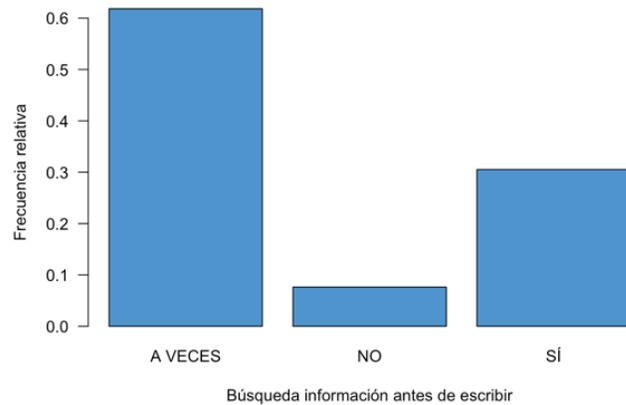


Figura 26. *Búsqueda de información*

Nota. *Frecuencia con la que el alumnado busca información antes de escribir.*

Otra de las cuestiones que consideramos destacada a la hora de realizar tareas de escritura era conocer en qué medida el alumnado llevaba a cabo algunas de las fases de la escritura como la planificación y la revisión y si tenía una preferencia para realizarlas en ET o AM; además de si era consciente de dónde realizaba de forma habitual esta planificación de la escritura. En la figura 27 observamos que existe un porcentaje mayor del alumnado que percibe esta planificación como preferente de modo AM. Este dato es significativo, ya que del porcentaje que al iniciar la escritura lo hace AM también deciden planificar AM, por tanto observamos como de los que inician la escritura AM el 70% planifica AM, mientras que solo un 15% lo hace ET. Por tanto, de los que inician la ET también planifican la mayoría ET.

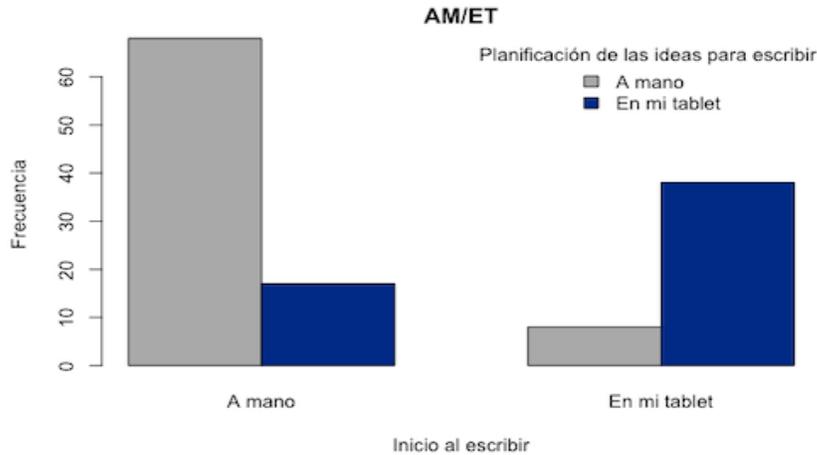


Figura 27. *Planificación e inicio de la escritura.*

Nota. Opción de frecuencia en inicio de la escritura cuál es la opción escogida a la hora de planificar.

Una vez el alumnado ha planificado y ha de iniciar la tarea de escritura vemos en la figura 28 que existe una correspondencia entre el alumnado que la inicia de manera ET y AM. Es significativo, si tenemos en cuenta las concepciones anteriores en las que el alumnado percibe un contexto claramente predominante con escritura digital, cuya preferencia sobre instrucciones, evaluación es también la ET y que, sin embargo, en el momento de iniciar la escritura la opción de AM es la predominante.

Otra fase de la escritura a tener en cuenta es la revisión, en este caso los datos en la figura 28 nos muestran que la revisión es otra fase en la que el alumnado concibe que es la escritura AM la que predomina, mientras que en las tareas de ET se observa un equilibrio en la frecuencia de la revisión que casi coinciden entre aquellos que no la realizan. Esta frecuencia a la hora de revisar los textos compartidos en documentos digitales, por tanto con ET, sin embargo, aumenta (ver

figura 29). Es evidente que al tratarse de textos compartidos predominan los formatos digitales, pero en este caso sí perciben que existe una mayor frecuencia en la revisión ET si estos textos se trabajan colaborativamente. Lo que significa que la asociación a revisión individual AM y colaborativa a ET podría estar relacionado con que el concepto de revisión va implícito a corrector y, esto significa que el alumnado se aleja más cuando es individual ET de la idea de una voluntad de entenderla como reescribir, sin embargo, no lo está cuando la tarea es colectiva, a pesar de ser en ET, porque probablemente no creen que puedan estar aprendiendo a escribir cuando se trata de ET al realizar acciones como copiar y pegar, o son conscientes que pueden usar el corrector; digamos que se alejan y toman una postura de distancia sobre aquello que escriben y no se plantean en la ET que es también un momento donde deben poner atención; es el uso del artefacto el que condiciona sus creencias e influye en la postura que adquieren en el aprendizaje y repercute en acciones como la asociación de la revisión individual AM. Sin embargo, en los trabajos colaborativos el alumnado tiene otro objetivo, otra postura que le aleja de la atención en escritura, no así del contenido, o de la presentación del producto o del fin de este, y no importa si copia o pega o aplica el corrector, e incluso no asocia una demanda real de atención, por esto se decantaría por la ET cuando es cooperativa, cosa que no sucede cuando es individual. Esta creencia del alumnado donde les aleja del acto de escribir cuando es ET podría justificarse porque la noción de escritura en el aprendizaje cuando media un artefacto no va unida a que la noción de escritura “puede ser un instrumento cognitivo para pensar y aprender una materia, siempre cuando se entienda el escribir como reescribir” (Carlino y Martínez, 2009).

Asocian la AM a escribir cuando aprenden en otras materias, y no creen que activan la atención cuando la revisión es individual en ET porque no creen o asocian a que puedan estar aprendiendo a escribir cuando es ET.

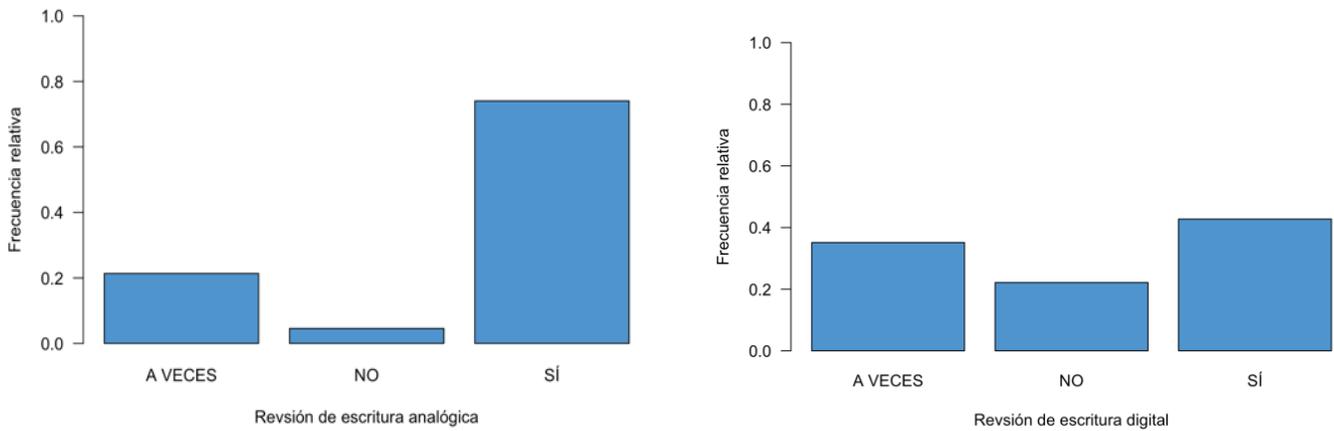


Figura 28. Revisión escritura AM y ET.

Nota. Frecuencia con la que el alumnado revisa la EA y ED.

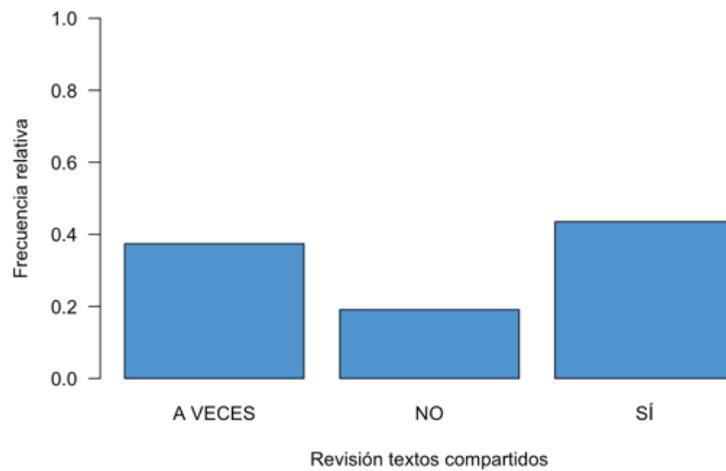


Figura 29. Revisión textos compartidos

Nota. Frecuencia con la que el alumando revisa los textos compartidos ED.

En la toma de apuntes el alumnado concibe mayor frecuencia en escritura AM que en ET, como vemos en la figura 30. Es significativo porque el alumnado dispone de la tableta con la posibilidad de redactar y tomar notas de apuntes, sin embargo, la mayoría prefieren tomar los apuntes en AM.

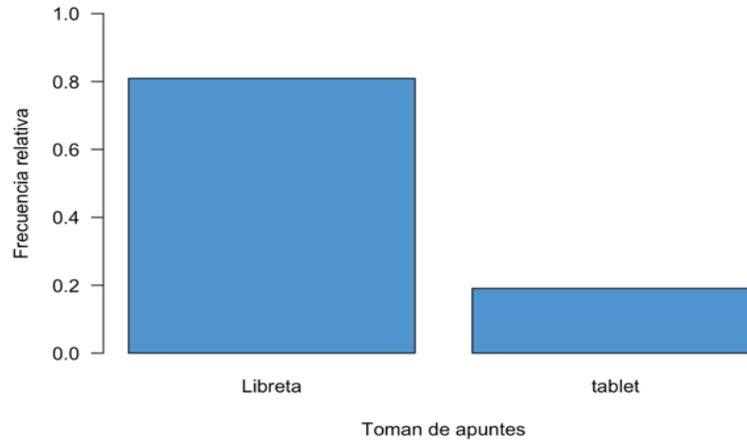


Figura 30. Toma de apuntes.

Nota. Frecuencia a la hora de tomar apuntes en ET o AM.

Además de la toma de apuntes en la figura 31 en el alumnado también se aprecia un aumento de la preferencia AM a la hora de realizar resúmenes. Sin embargo, en la realización de exámenes este prefiere la ET. Podemos considerar que en las observaciones del alumnado surgieron concepciones que asociaban mayor facilidad a la hora de realizar exámenes en formato digital que analógico, lo que explicaría esta respuesta. Esto se podría justificar porque ellos asocian analógico con tareas que requieran un esfuerzo, las preguntas que suelen realizarse requieren respuesta de desarrollo, mientras las que son ET las asocian con una menor dificultad por ser la mayoría de respuesta múltiple.

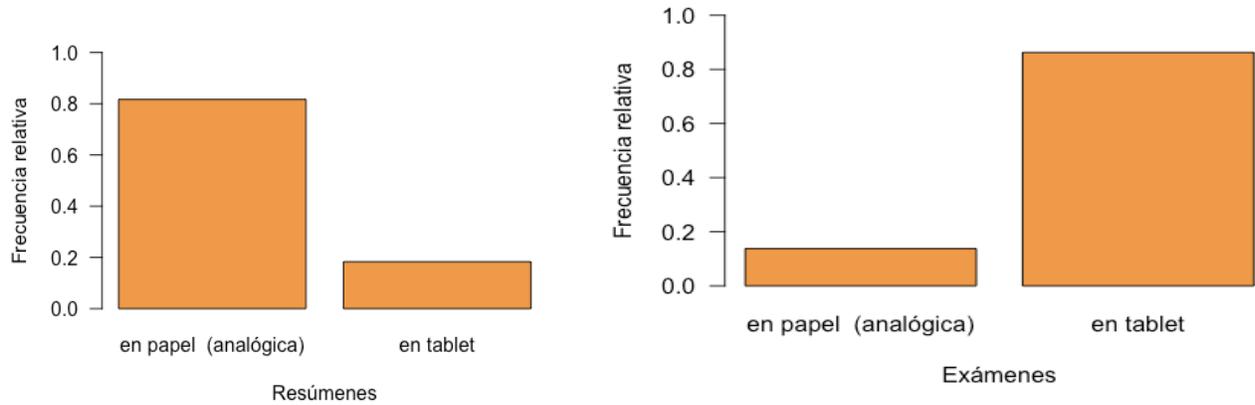


Figura 31. Preferencias ET y AM de los resúmenes y exámenes.

Una de las cuestiones que observamos en este análisis es que tanto en los trabajos de grupo (figura 32) como ejercicios de completar (figura 33), la frecuencia mayor se sitúa en la ET; mientras que en los mapas conceptuales (figura 33) la frecuencia de la AM aumenta.

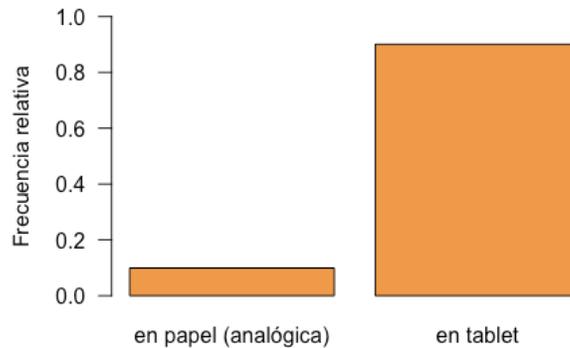


Figura 32. Preferencias EM y AM de los trabajos de grupo.

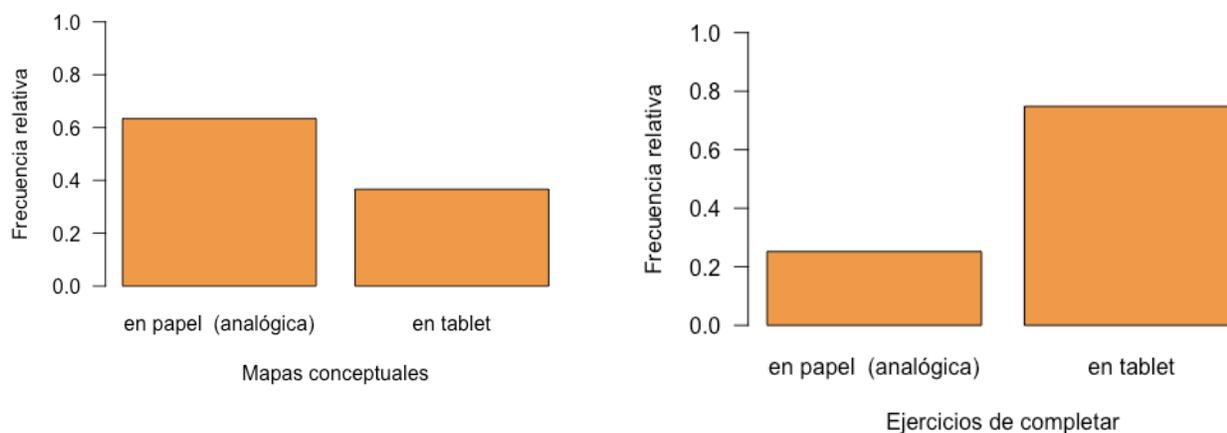


Figura 33. Preferencias ET y AM de mapas conceptuales y ejercicios de completar.

Al analizar los datos obtenidos observamos muy significativo que todas las actividades que requieran mayor esfuerzo cognitivo; por ejemplo: resúmenes, toma de apuntes, revisión de textos, mapas conceptuales, la frecuencia en AM aumenta; sin embargo, cuando se trata de tareas de escritura que requieren copia de textos, ejercicios de completar, trabajos de grupo la frecuencia en la preferencia es ET; es llamativo que en los exámenes sea la mayoría una frecuencia con ET. De este análisis entendemos que el alumnado asocia las tareas de escritura que requieren de un esfuerzo con la AM y los exámenes serían una excepción de esta asociación, puesto que se decantan por el formato digital al entender que debe ser menor el esfuerzo a realizar. Aquí este dato se clarifica en la discusión mantenida en la interacción en el aula y el apartado observaciones de la encuesta cuando manifiestan que los exámenes en tabletas son más fáciles porque no hay en la mayoría preguntas de desarrollo, las opciones son de completar, de opciones múltiples y al enumerar las respuestas posibles esto facilita recordarlas. Por otro lado, interpretamos que sí quieren realizar los resúmenes, tomas de apuntes, revisión de textos y mapas conceptuales AM porque tienen predisposición para realizar un esfuerzo con el objetivo de retener conocimientos o clarificarlos. Esta percepción podría asemejarse a la predisposición para aprender y para ello

recurren al uso de estrategias que derivan en un esfuerzo cognitivo; sin embargo este no es uno de sus objetivos cuando realizan los exámenes, es decir, el objetivo no es aprender sino la obtención de una calificación y prefieren eliminar cualquier connotación que implique complejidad, y que esta pueda ser un impedimento para resolver unas calificaciones con resultados óptimos.

3.1.3. Bloque III. Trabajos biográficos, búsqueda de información y evaluación.

Una de las ventajas del uso de tabletas es el acceso a la búsqueda de información, en este bloque lo que tratamos de analizar son los conceptos que los alumnos tienen sobre tareas que requieren consultar y revisar datos. Consideramos que en este contexto es una de las posibilidades que se contemplan y nos gustaría concretar en qué medida. Así pues, en la figura 34 vemos que la mayoría de la búsqueda se realiza en navegadores como *google*; desconocen por tanto cualquier otra posibilidad de búsqueda. Sobre todo si tenemos en cuenta que la frecuencia de trabajos bibliográficos (ver figura 35) parece ser habitual. El uso de páginas web predomina frente a los documentales, y los vídeo tutoriales son una fuente de información que se consulta con frecuencia ver figura 36.

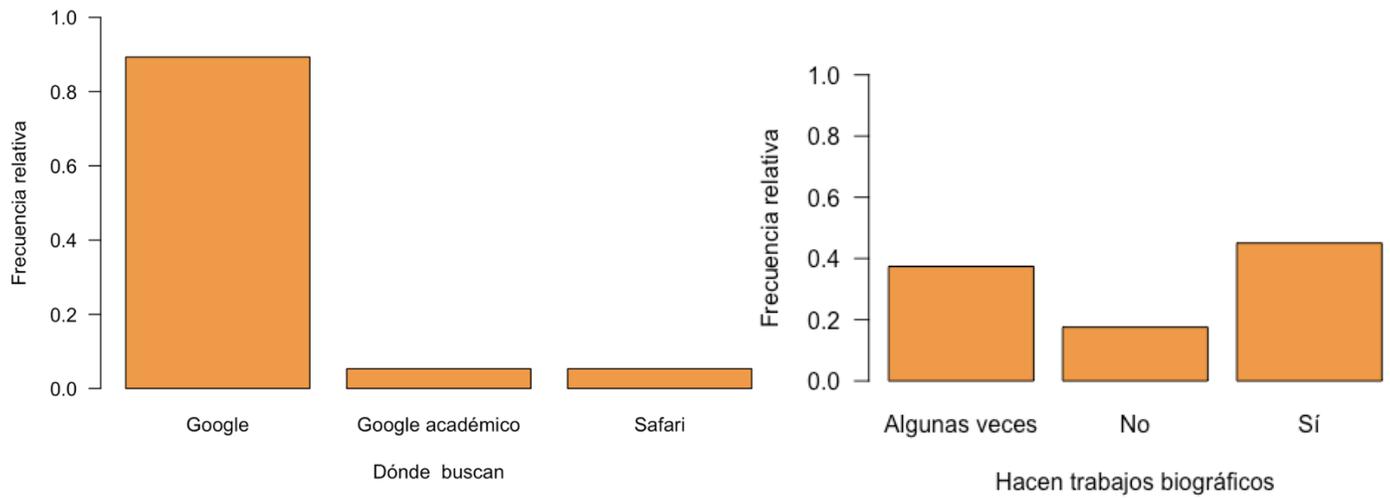


Figura 34. Preferencias dónde buscan información y trabajos bibliográficos

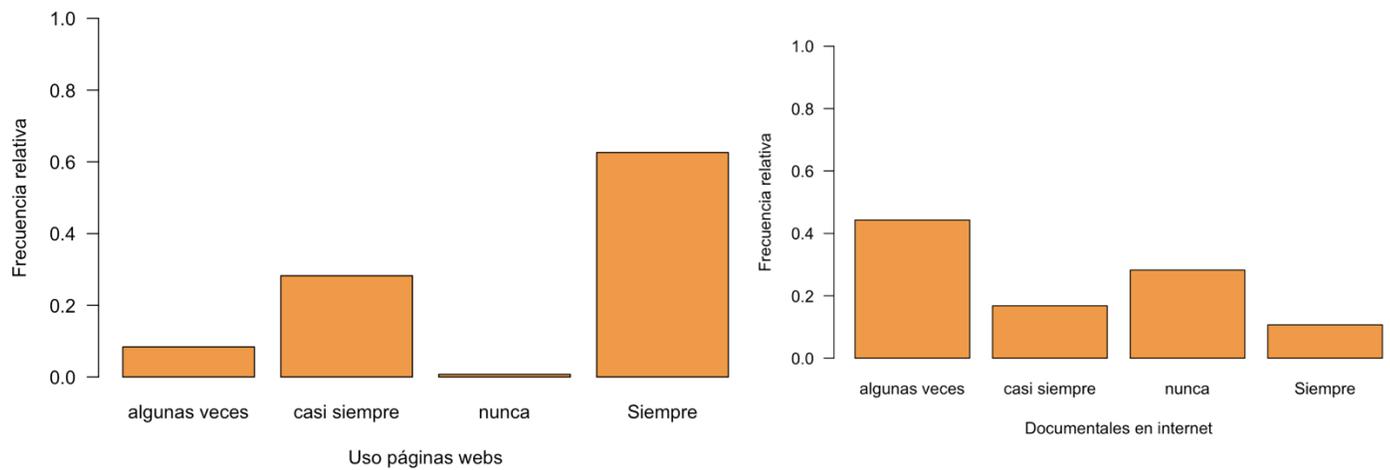


Figura 35. Frecuencia de búsqueda en páginas web y documentales.

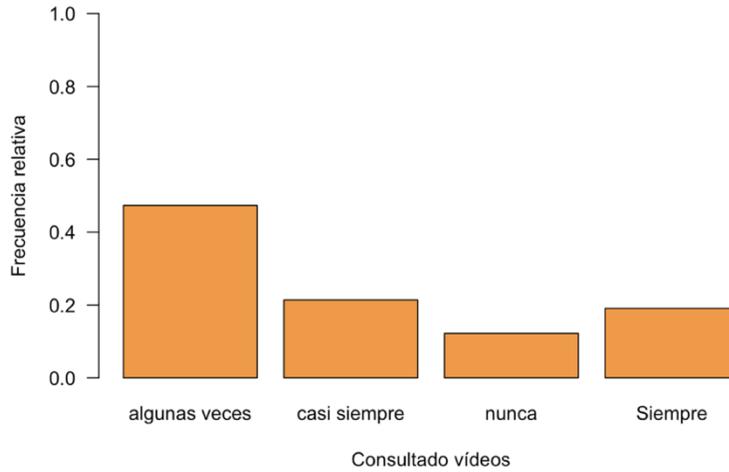


Figura 36. Frecuencia de consulta del alumnado en los video tutoriales.

En este bloque quisimos conocer cómo trabaja el alumnado las tareas de trabajos bibliográficos. Conocimos la frecuencia con la que realizan este tipo de tareas y cuáles eran sus preferencias a la hora de redactarlos, la respuesta mayoritaria fue en ET (ver figura 37). Observamos que si se trata de este tipo de trabajos además también la frecuencia en la entrega era con ET predominantemente como podemos comprobar entre la figura 38.

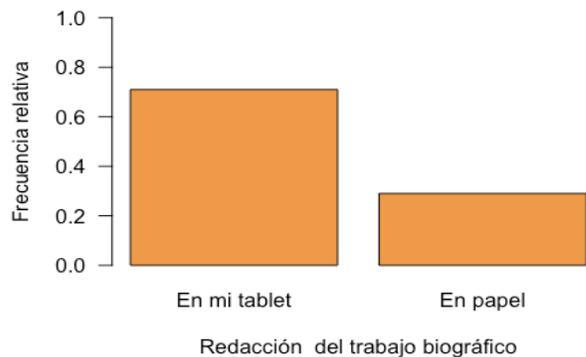


Figura 37. Frecuencia de preferencia ET y AM en la redacción del trabajo bibliográfico.

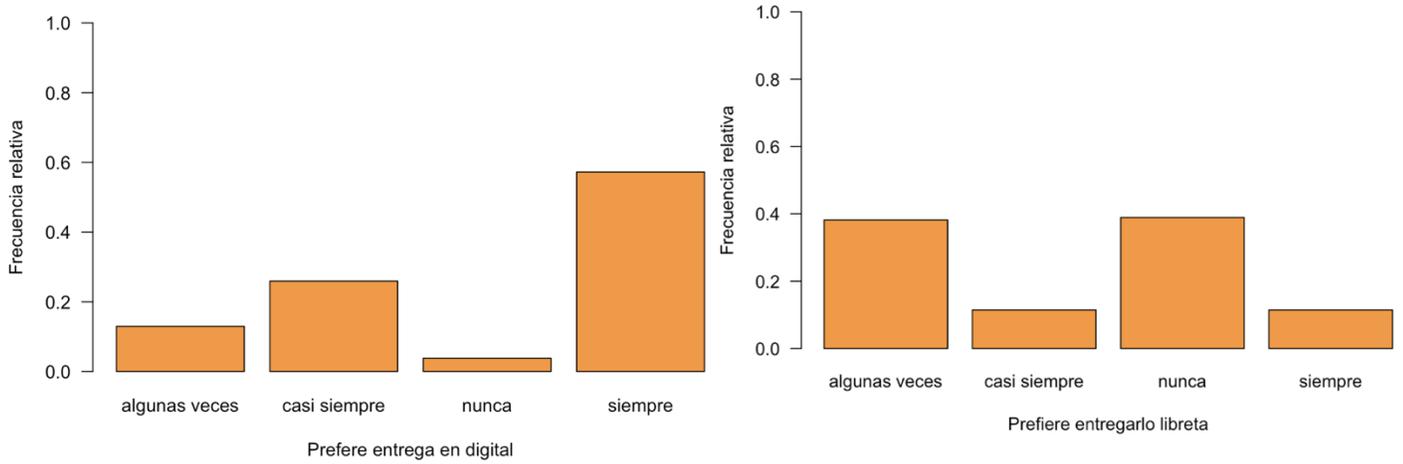


Figura 38. Frecuencia de preferencia en la entrega de tarea de ET y AM..

La plataforma virtual *classroom* que se utiliza como entorno de trabajo es la opción mayoritaria (ver figura 39) a la hora de plantear la corrección que le realice el profesorado. El alumnado distingue claramente entre la tableta y la comunidad virtual donde desarrolla el trabajo diario.

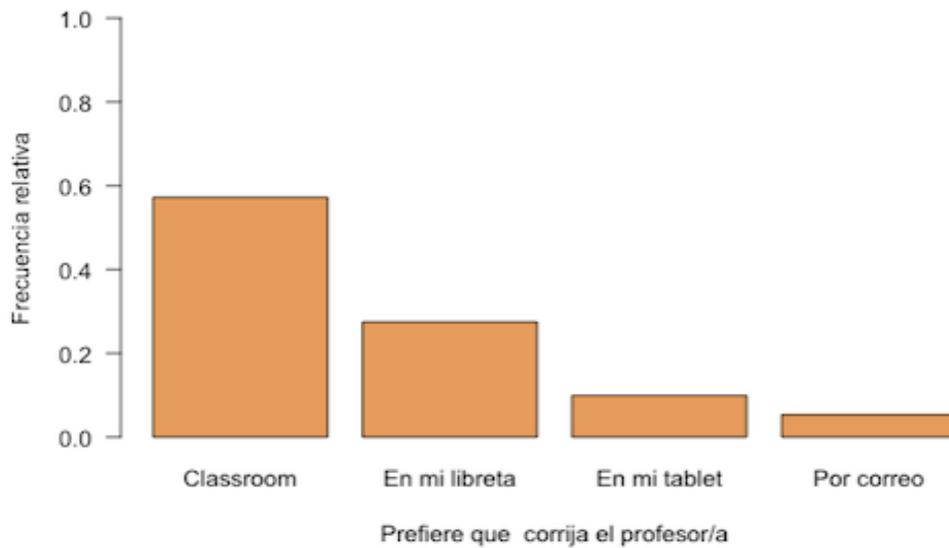


Figura 39. Frecuencia de preferencia en la corrección en los entornos en que trabajan.

Al igual que sucedía en los datos recopilados en el bloque II sobre qué pensaban sobre la evaluación de la escritura, en la figura 40 observamos qué piensa el alumnado sobre cómo considera el alumnado que el profesorado evalúa en los trabajos bibliográficos, todos los comentarios que se desarrollan en este proceso la mayoría consideran que son mediante ET. Se confirma cuando responden en la figura 40 que nunca se realizan las anotaciones del profesorado en la libreta. Esto es una muestra de la consolidación de la interacción en el entorno digital con cuya la plataforma virtual se desenvuelven alumnado-profesorado.

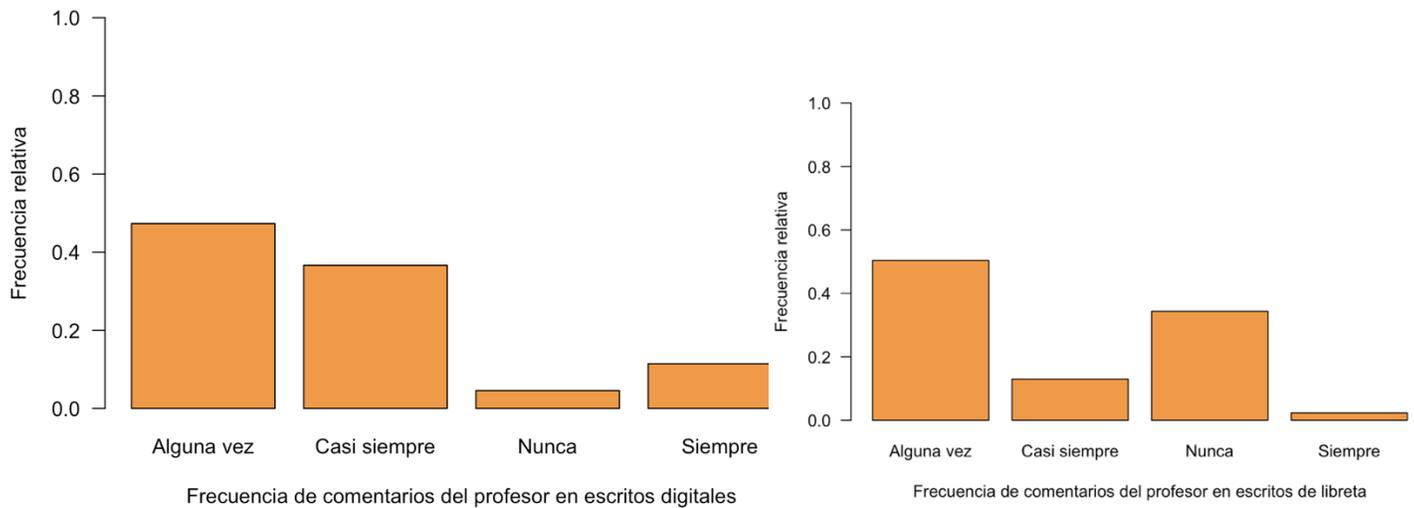


Figura 40. Frecuencia de preferencia en la evaluación, mediante ET o AM

Hemos querido comprobar si en los trabajos de búsqueda de información realizados en grupo, o bien de manera individual existía una tendencia entre ET o AM. Si observamos la figura 41 vemos que en los trabajos colaborativos la inclinación predominante es la de ET, al igual que la de los trabajos individuales (ver figura 42), ya que existe muy poca diferencia. Esto confirma la creencia recogida en el bloque anterior en el que el alumnado escogía la ET para realizar los trabajos colaborativos, lo que es significativo es que si se trata de este tipo de tareas cuando es trabajo individual también existe una tendencia a la ET. Esto se explicaría por el tipo de tareas desarrolladas como son la búsqueda de información o bibliográficos donde la tableta es el instrumento predominante.

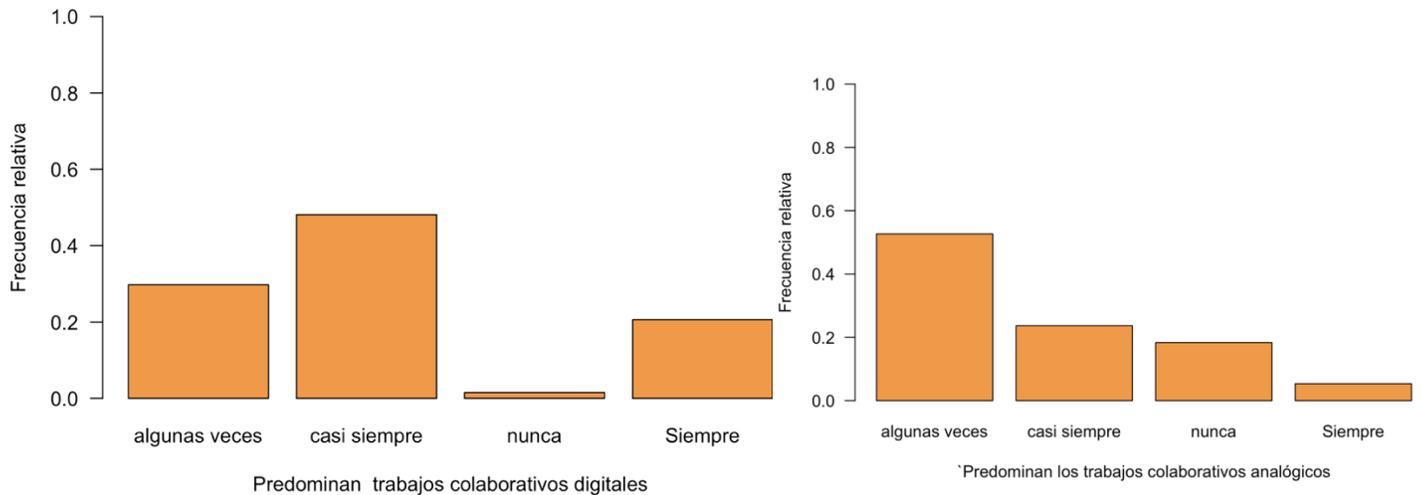


Figura 41. Frecuencia de los trabajos colaborativos, en ET o AM.

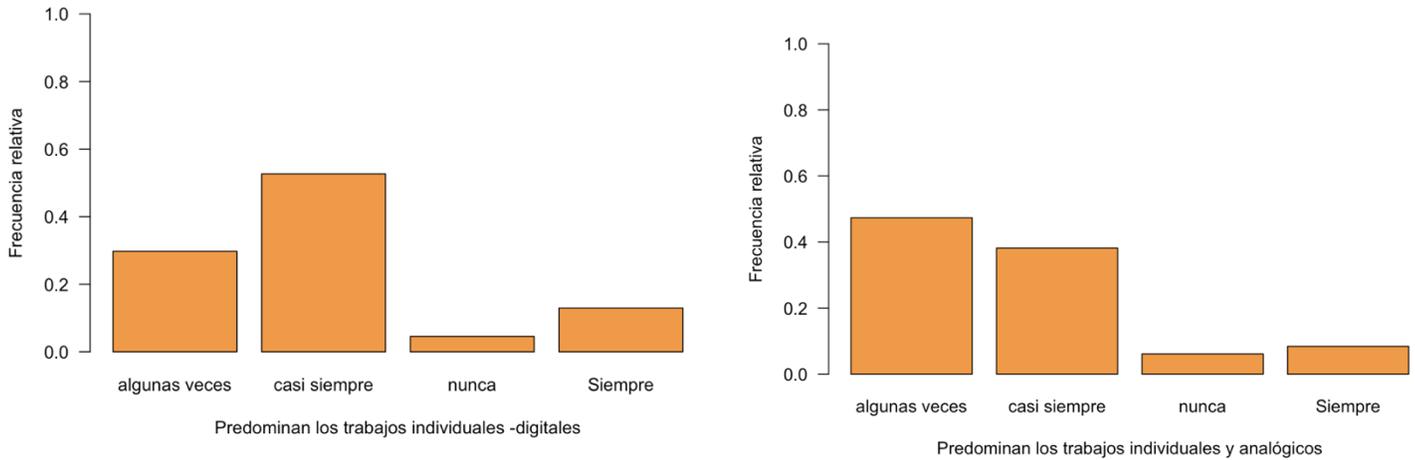


Figura 42. Frecuencia de los trabajos individuales en ET o AM.

3.1.4. Bloque IV. Contrastar información nueva.

Comparar y contrastar información nueva es una de las habilidades de pensamiento que el alumnado activa en actividades de búsqueda documental o análisis de documentos o actualización, es decir, en una tipología de tareas que requieren consultar archivos, conseguir información nueva a partir de documentos publicados y buscar datos para comparar. Por esta razón, para conocer cuáles son las creencias del alumnado, de qué modo se desenvuelve cuando deben realizar una búsqueda documental y anotarla o manejarse con esta, analizamos algunas de las respuestas obtenidas en la encuesta de este bloque. En este caso en la figura 43 observamos que la opción de búsqueda documental se centra básicamente en *google* y si vemos la figura 44 no imprimen ni optan por la AM cuando se trata de este tipo de actividad.

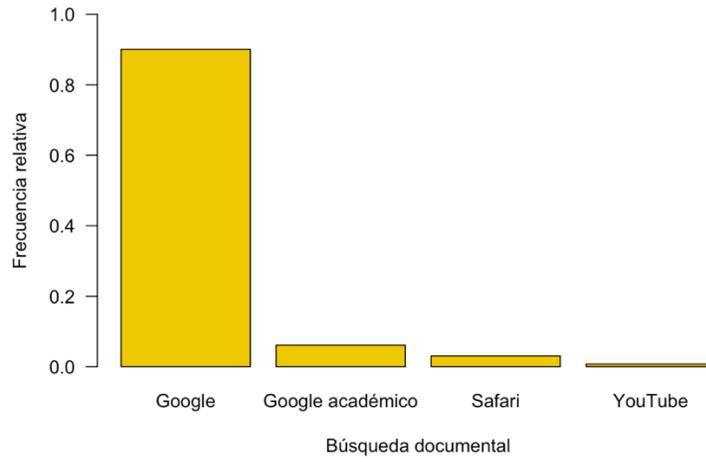


Figura 43. *Dónde realizan la búsqueda documental.*

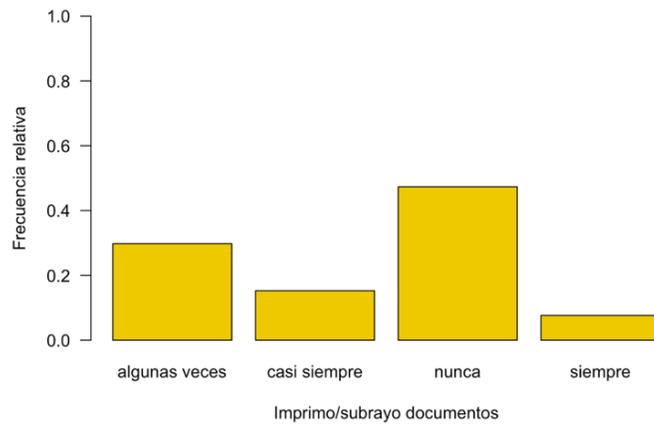


Figura 44. *Frecuencia con la que anotan la información en la búsqueda documental.*

Una vez han obtenido la información cuando se les plantea de qué modo la seleccionan y gestionan observamos en la figura 45 que no optan por hacerlo en su libro digital, pero al parecer mucho menos en alguna aplicación disponible en sus tabletas (ver figura 46). Y si observamos la figura 47 veremos que todavía menos optan por recopilar la información nueva que obtienen en la libreta. A la hora de comparar resulta significativo si observamos las figuras 48 que el alumnado considera que para comparar la información que obtiene en los trabajos de consulta o búsqueda documental prefiere realizarlo en AM, es decir en la libreta. Por otro lado, observamos en la figura 49 como en este tipo de trabajos nunca optan por imprimirlos y subrayarlos. Esto confirmaría el predominio de la ET en este tipo de tarea.

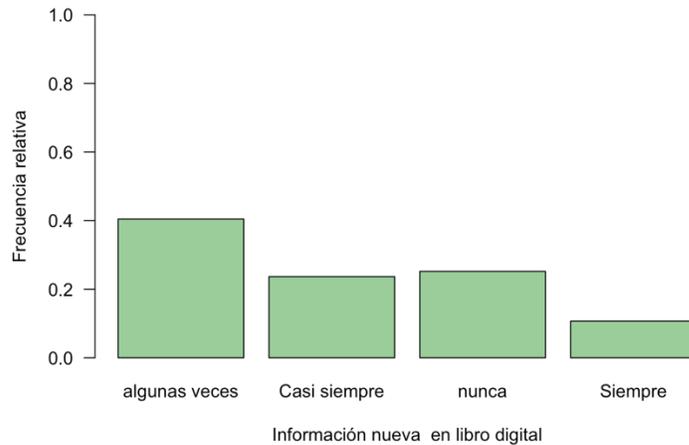


Figura 45. *Recopilación de información trabajos documentales.*

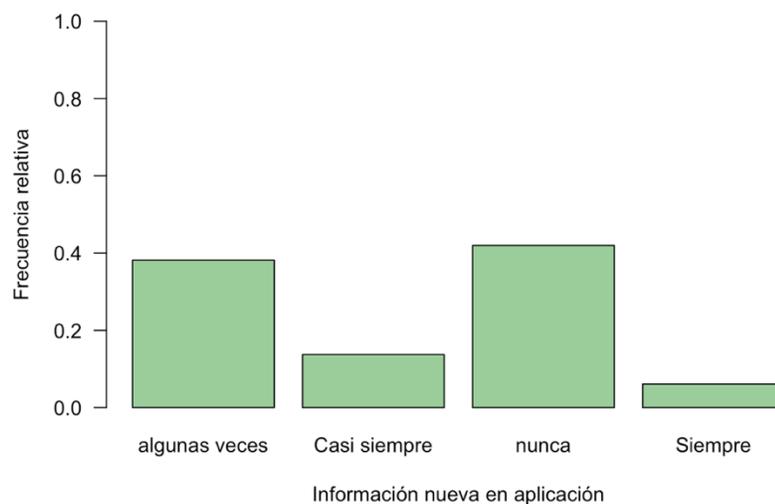


Figura 46. *Recopilación de la información del alumnado en una aplicación*

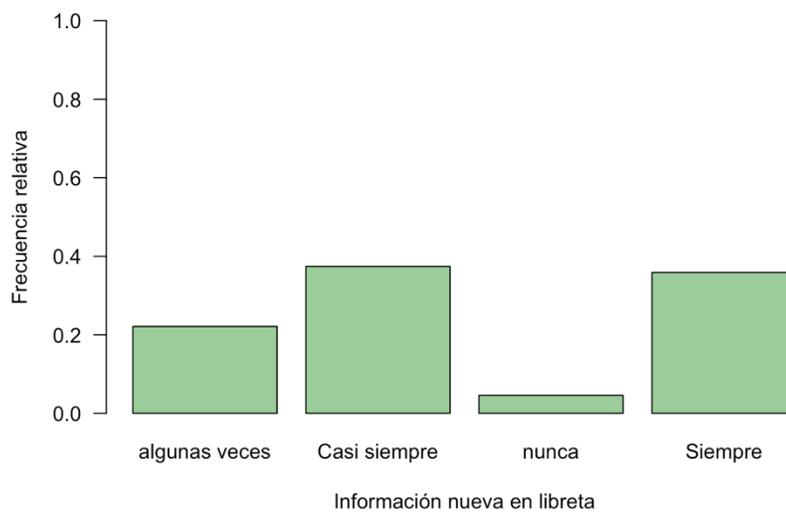


Figura 47. *Opción de recogida de información nueva en la libreta.*

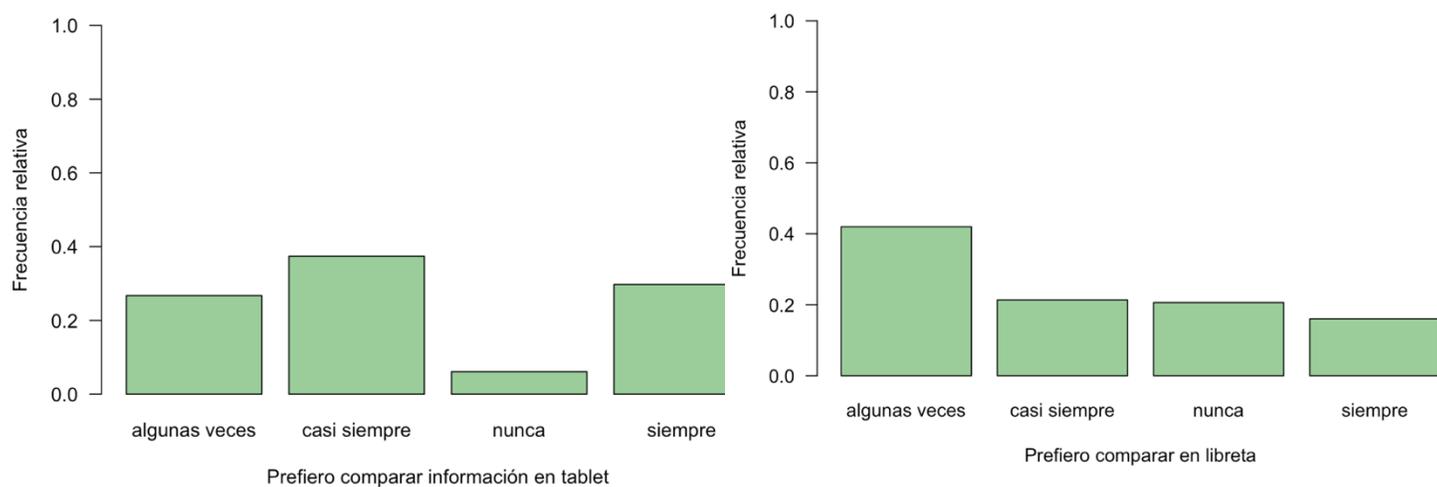


Figura 48. Comparar información ET en tareas de búsqueda documental.

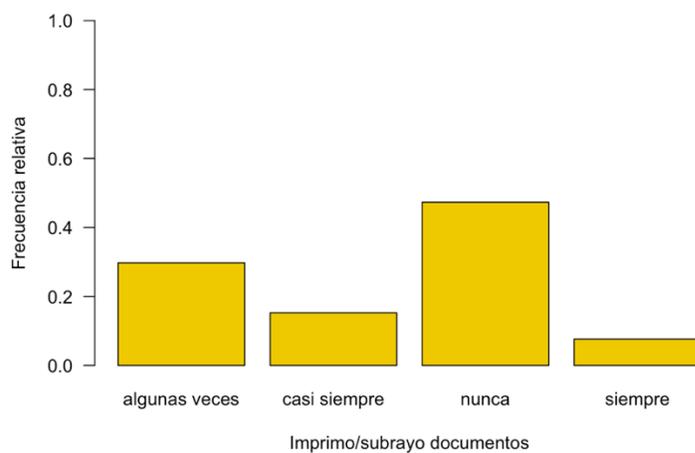


Figura 49. Frecuencia uso documentos AM en la búsqueda documental.

3.1.5. Bloque VI. Observaciones del alumnado

El último bloque de la encuesta tenía un apartado de observaciones donde el alumnado fue contestando sobre aquello que consideró destacado. Por otro lado, se realizaron una serie de cuestiones más concretas como si consideraban que debían aprender sin tableta, si esta solo debía emplearse para consultar y cuál era la importancia que le otorgaban a la tableta para aprender. En la figura 50 observamos que para el alumnado la respuesta a si debería aprender sin tableta la opción **no** es la destacada frente al **sí**, pero al mismo tiempo es idéntico el número del alumnado que consideró la opción a **no** y a **veces**. En el apartado de observaciones se vuelcan todos los preconceptos que justificarían esa tendencia a responder a **veces**. En la figura 51 se puede observar como el alumnado responde **no** a la tableta como opción solo de consulta, y la opción a **veces** disminuye, esto confirmaría la tendencia afirmativa a aprender con tableta y con la figura 52 podemos determinar que en su mayoría se sitúa como importante la tableta para aprender.

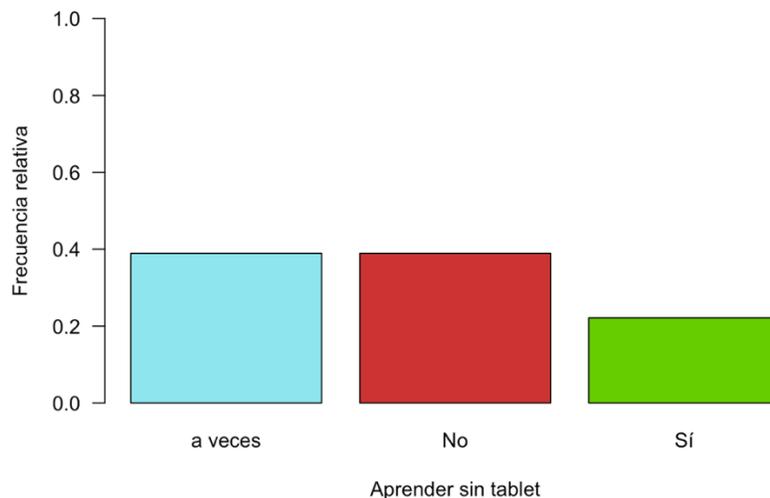


Figura 50. Alumnado que considera debe aprender sin tableta.

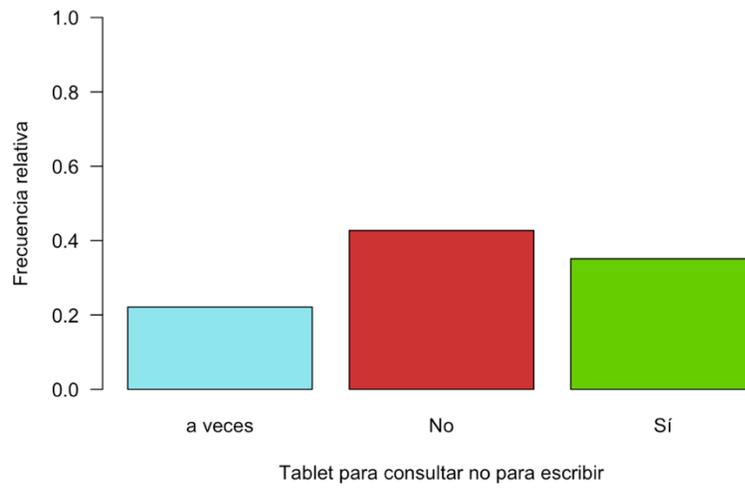


Figura 51. Alumnado que usaría la tableta solo para consultar.

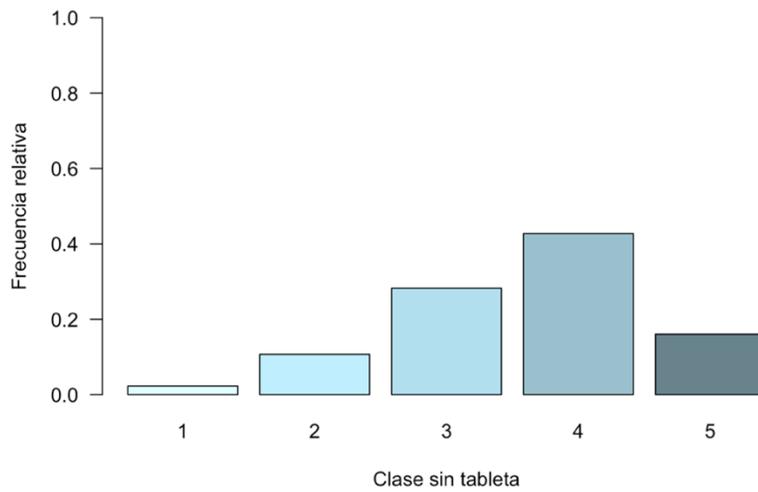


Figura 52. Importancia de la tableta para aprender.

En este último bloque se planteó una pregunta de observaciones, de esta cuestión abierta mostramos las diferentes respuestas en el anexo I, donde se muestran las concepciones categorizadas por cursos en puntos fuertes o débiles que respecto al entorno digital, uso de la tableta y la escritura que el alumnado ha considerado importante destacar.

3.2. Análisis sobre las creencias del profesorado

El claustro de secundaria está compuesto por 30 profesores de edades comprendidas entre los 30 y 65 años. Este segundo instrumento, la encuesta del profesorado, se estructuró en 3 bloques:

- Bloque I: este primer bloque general que nos ayudaba a establecer la caracterización de la muestra objeto de estudio, el perfil: sexo y edad de la media del claustro; además de las percepciones con respecto al desarrollo de la escritura digital o analógica (ED o EA)¹⁰ durante el trabajo del profesorado y alumnado.
- Bloque II: las creencias de los profesores con respecto a la percepción sobre la escritura que predomina en los trabajos de aula de sus clases
- Bloque III: Observaciones profesorado sobre la tableta como mediadora en el aprendizaje.

¹⁰ ED = escritura digital; EA= escritura analógica. Estas son las siglas con las cuales haremos referencia a estos términos a lo largo del análisis.

3.2.1. Bloque I. Caracterización perfiles objeto de estudio

Desarrollamos aquí la agrupación de los temas del primer bloque de la encuesta y analizamos los resultados de los conceptos siguientes:

Una primera concepción que consideramos fue la lengua, ya que tratamos de ver si los profesores del claustro que impartían materias con las diferentes lenguas vehiculares (castellano y valenciano) la lengua podía ser un indicador diferenciador entre las creencias y concepciones sobre la escritura digital o en analógica, ver figura 53.

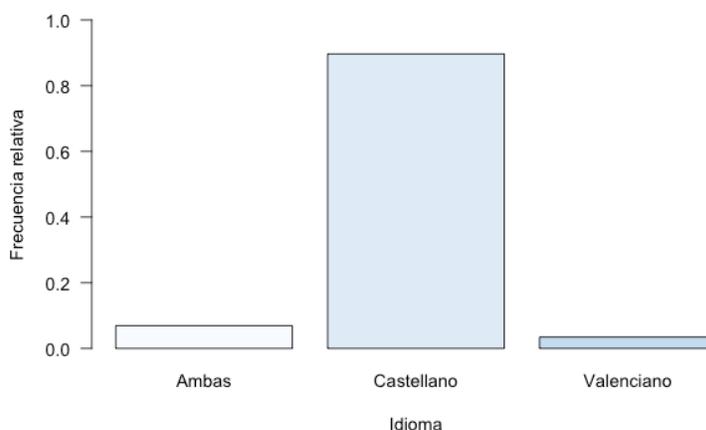


Figura 53. Lengua preferente en las tareas de ED.

Nota. Figura de la noción del profesorado sobre la frecuencia de cada lengua vehicular con la que se trabaja la ED.

Queríamos comprobar si existía en la concepción del profesorado alguna creencia sobre una mayor incidencia de la ET en las tareas en castellano o valenciano. Comprobamos que efectivamente esa noción existía y que la mayoría consideraba una mayor incidencia de tareas de ET en castellano.

Otro tema que comprobamos si observamos la figura 54 fue el perfil del profesorado, relacionamos el sexo y su preferencia a la hora de escribir, o bien AM o ET, este dato lo analizamos con la intención de establecer en el contexto del estudio los perfiles del claustro entre ET y AM en cuanto al sexo. Los resultados que obtuvimos fueron que el mismo número de profesorado, independientemente del sexo prefiere ET y que existe el mismo porcentaje de profesoras que de profesores que tiene esta preferencia. Sin embargo, observamos que en el claustro en la preferencia AM no existe ese equilibrio con respecto al sexo.

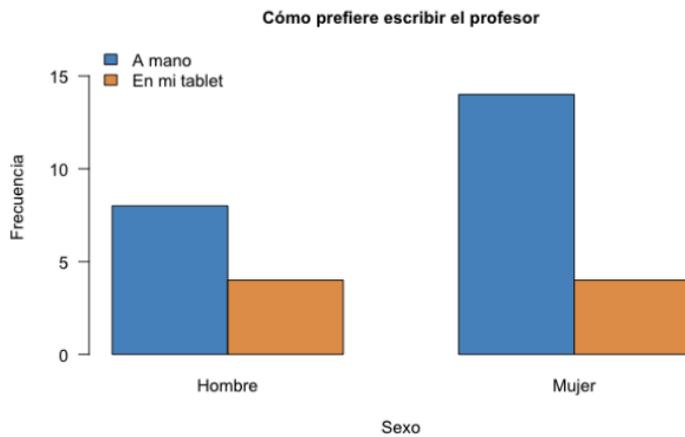


Figura 54. Sexo del profesorado y preferencia AM o ET.

Nota. Preferencia entre escribir: AM o ET, según el sexo del profesorado del claustro.

Siguiendo con las creencias del profesorado la edad es un ítem que pensamos que se debía tener en cuenta, vemos la muestra de edad del claustro en la figura 55. Las edades del claustro comprenden desde los 30 hasta los 65 años, si analizamos los resultados nos encontramos con que el profesorado de menor edad, es decir, la comprendida entre los 30 a los 45 consideran que prefieren escribir AM. Resulta significativo que el profesorado de menor experiencia tenga esta consideración. El análisis de estos resultados determina que el profesorado cuyo margen de edades está comprendido entre los 50 y 64 años la preferencia de ET es mayor. Incluso entre los 55

aumenta, llegando a desaparecer la opción de escritura AM e igualarse entre los 60-65. Esto es una muestra de que el profesorado con menor tiempo en el manejo de las tabletas sigue considerando la noción de escribir AM como preferente, mientras que el profesorado con experiencia en el contexto digital tiene la noción de que ET es preferible. Por eso, interpretamos que la edad no es un condicionante para preferir el uso de un entorno digital, sino que probablemente el tiempo de formación en un entorno digitalizado influya más que la propia edad del profesorado.

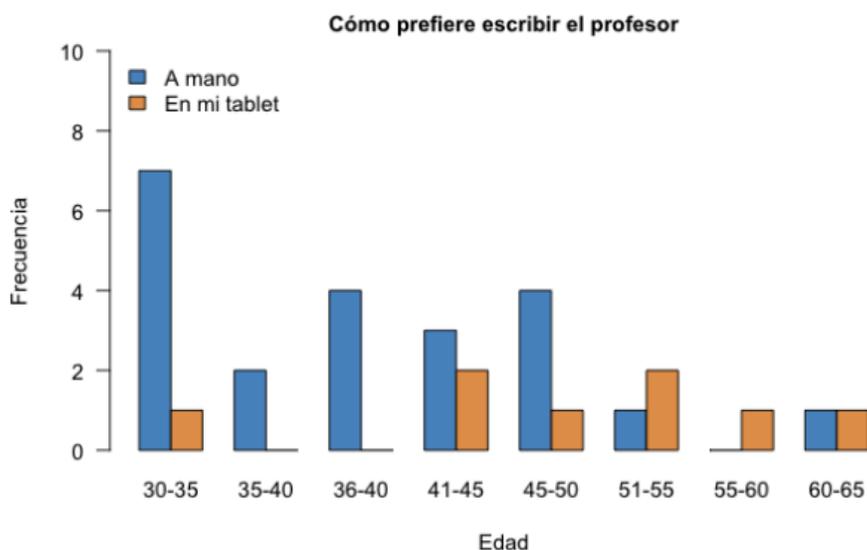


Figura 55. Edad del profesorado y preferencia a la hora de escribir.

Nota. En la figura vemos el perfil de edades del claustro y sus preferencias a la hora de escribir en tableta o a mano.

Para poder concretar estos datos comprobamos los años de experiencia del profesorado en el centro (ver figura 56) con la finalidad de resolver si existía una relación entre los años de experiencia y la preferencia entre ET y AM. Al observar los resultados comprobaremos que entre el profesorado que ha estado más tiempo en el centro existe un equilibrio mayor entre esas dos opciones, sin embargo, en el resto esa diferencia es más significativa. La interpretación de estos datos nos confirma que la formación influye en la preferencia, puesto que, a pesar de tener más experiencia en los años de docencia, lo que implica que no siempre ha desarrollado su trabajo en

un entorno digital, no por ello se decantan por la escritura AM, sino que se ha producido una adaptación al entorno digital y esto solo se podría explicar por la formación recibida y se confirma con el equilibrio existente entre las preferencias ET y AM. Por otro lado, el profesorado que lleva menos tiempo en el centro su inclinación es AM lo que asociamos a un menor tiempo de formación o exposición a un entorno digital con este modelo 1x1.

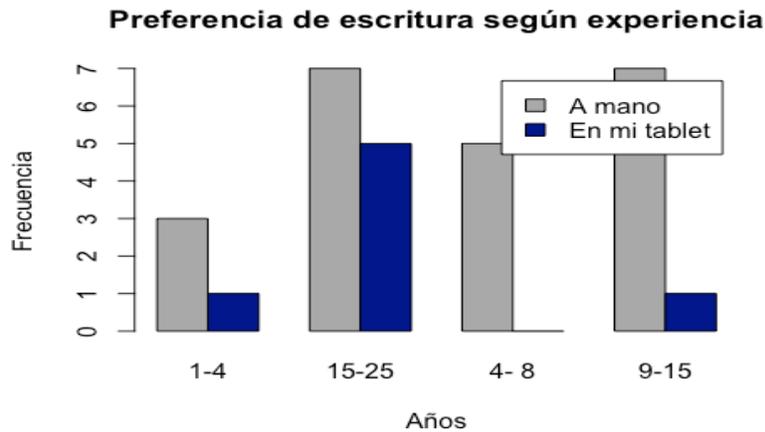


Figura 56. Años de experiencia en el centro del profesorado.

Nota: Preferencia ET o AM según años de experiencia en el centro.

Quisimos analizar también si las materias que impartían tenían alguna incidencia con las preferencias digital o analógica. En la figura 57 obtenemos una muestra de las preferencias del claustro a la hora de escribir según la materia impartida, parece ser que los profesores de lengua se decantan mayoritariamente por la ET, al igual que los de sociales y cultura audiovisual; sin embargo, en los de ciencias existe un equilibrio entre ambas y en arte una preferencia también mayor en la ET. Este dato nos interesaba para poder visualizar cuál era sobre todo la predisposición del profesorado de lenguas, ya que es donde se ha centrado nuestra investigación.

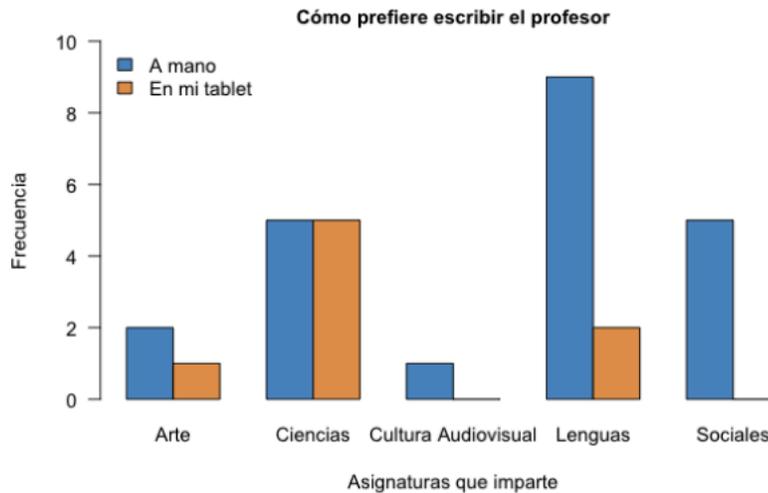


Figura 57. Asignaturas que imparten y preferencias.

Nota. Indica las preferencias sobre la escritura digital o analógica del claustro según las materias que imparte.

Siguiendo con el análisis del primer bloque de la encuesta sobre las creencias del profesorado consideramos importante conocer la preferencia sobre cómo recopila el profesorado las notas o apuntes para poder conocer si la noción del uso de la tableta para escribir se podría considerar una práctica regular, es decir consideraban la tableta como una herramienta de trabajo que no incidía en el uso de la ET; o por el contrario esa preferencia entre ET o AM era considerada y estaba presente; para esto tomamos como ejemplo la toma de apuntes del claustro de secundaria. Al analizar los datos recogidos en la encuesta y que reflejamos en la figura 58, apreciamos que sí es cierto que cuando mayor edad del claustro el profesorado hace uso de la tableta no solo como herramienta, sino como medio habitual para la toma de apuntes. El margen de edades comprendidas entre los 30 y 50 hace uso de la toma de apuntes en libreta, mientras que los de 50 a 65 solo toman nota en tableta. Este dato vuelve a corroborar que la edad no es sinónimo de competencia digital, sino que es la propia formación y exposición en el tiempo la que lo determina.

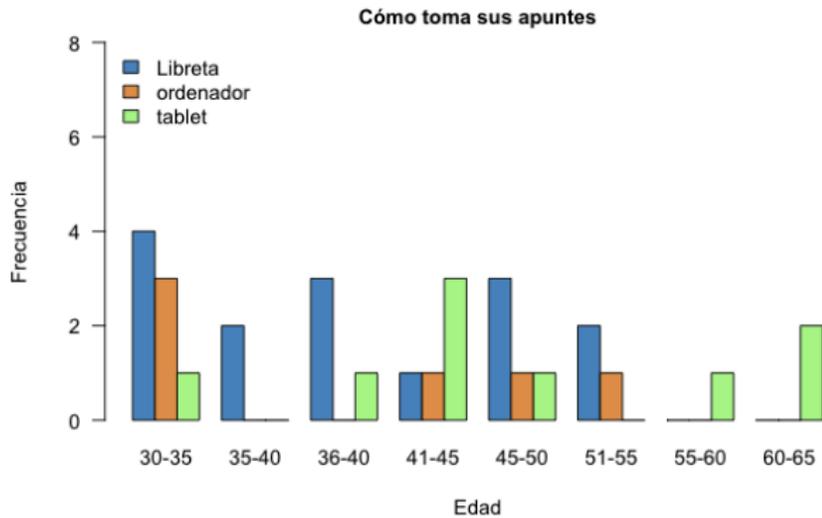


Figura 58. Toma de apuntes del profesorado.

Nota. Figura donde se muestra las preferencias a la hora de tomar notas o apuntes según edades del claustro.

Teniendo en cuenta el contexto de la plataforma digital *Classroom* utilizada por el claustro y que las instrucciones enmarcadas en este entorno podían realizarse solo mediante mensajes escritos, consideramos importante obtener información sobre la percepción del claustro en lo que respecta a la frecuencia de instrucciones orales según la materia impartida (ver figura 59), es decir si la mayoría de las veces eran orales o mediante ET y según qué asignatura. En este análisis observamos que en las edades comprendidas entre los 51 y 65 años estas instrucciones pasaban a ser entre casi o algunas veces orales y que entre los 35 y 40 pasaban a ser siempre orales. Con esto observamos que cuanto más edad tiene el claustro existe una preferencia por establecer las instrucciones en el formato de la plataforma digital y confirma la preferencia de hacer uso de la ET.

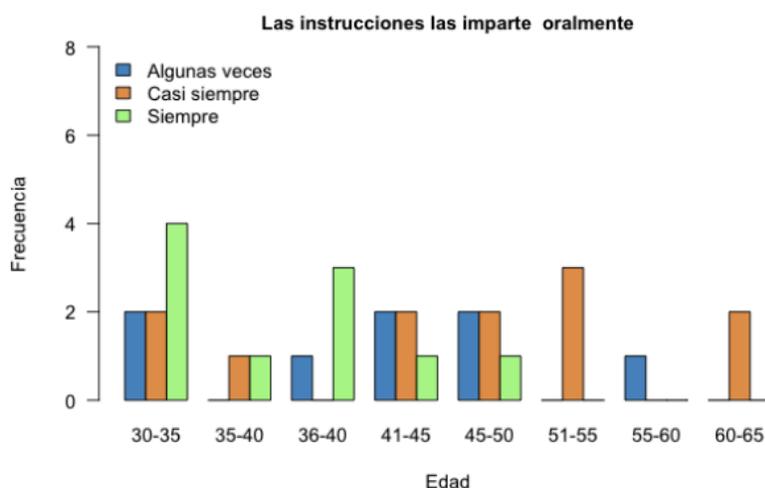


Figura 59. Frecuencia de las instrucciones orales

El entorno de trabajo objeto de estudio es un medio donde se realizan las tareas, empleando la tableta como herramienta en las actividades con la ET alternando con la AM. Por ese motivo, consideramos importante conocer las percepciones del profesorado del claustro sobre la escritura y que desarrollaremos en el bloque siguiente.

3.2.2. Bloque II Percepciones sobre la escritura

En el análisis de los datos obtenidos en este segundo bloque de la encuesta, pretendemos averiguar las creencias de los profesores con respecto a la percepción sobre la escritura, basándonos en aquello que predomina en los trabajos de aula de sus clases; si prefieren la escritura analógica o digital, el trabajo con alumnado de forma individual o digital; con una escritura colaborativa-analógica y/ o colaborativa-digital. Así como, de qué manera suelen realizar las diversas actividades que solicitan al alumnado y requieren de comprensión de un texto y lectura; del mismo modo que los trabajos de grupo, mapas conceptuales, resúmenes, ejercicios, redacciones o tareas de copia de textos que tanto en papel o formato digital requieran al alumnado.

Además, no solo hemos analizado los datos sobre la preferencia del claustro, sino que hemos tenido en cuenta también la materia impartida a la hora de recibir las tareas de escritura como: resúmenes, mapas conceptuales, realizar ejercicios de completar o exámenes, mediante ET o AM. En la figura 60 podemos observar cuál es la preferencia del profesorado cuando el alumnado debe redactar según la asignatura impartida. Es significativo que el profesorado de cultura audiovisual se decante solo por AM y tanto en los de ciencias como en los de lenguas la inclinación que observamos sea claramente AM. Interpretamos con estos datos que para el profesorado de ciencias y lenguas redactar se asocia a una escritura AM o analógica. Entendemos que la redacción según qué materias puede ser solo un instrumento de aprendizaje y que probablemente en las materias de lenguas sea su foco en la enseñanza-aprendizaje a la hora de redactar la que determine esta preferencia AM.

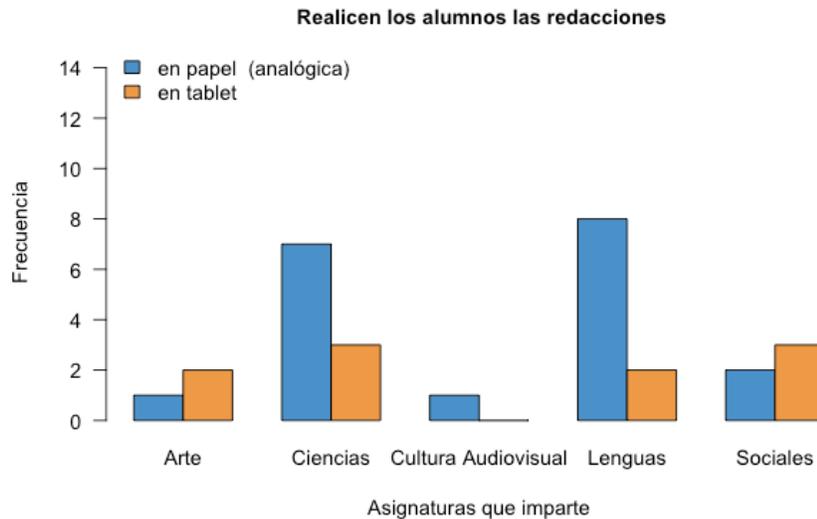


Figura 60. Preferencia según materias al redactar el alumnado.

En el caso de las redacciones realizadas cuando el trabajo del alumnado es grupal vemos en la figura 61 que existe una clara preferencia por la ET, sin duda al tratarse de trabajos grupales

la tableta resulta ser un instrumento práctico porque implica compartir documentos y la posibilidad de realizarlos de manera colaborativa, por lo que para el profesorado prima esta posibilidad.

El entorno digital de la plataforma virtual en la cual se comunican profesorado- alumnado es un medio que facilita la realización de redacciones colaborativas, puesto que tiene la extensión de *documentos de drive* dentro de *la G. Suite educación*, plataforma en la que se desenvuelven profesorado y alumnado. Eso significa que el alumnado puede usar una extensión denominada *documentos* y redactar textos de forma simultánea. Esto puede aplicarse igualmente para cualquier tipo de tarea de búsqueda de información o de actividades. En este apartado nos interesaba conocer cuáles eran las preferencias del profesorado a la hora de plantear redacciones colaborativas si esta era en un medio de ET o AM. Si analizamos los resultados es notorio que la mayoría de las áreas consideran las redacciones colaborativas en ET como prioritarias y solo el área de cultura audiovisual no la considera, probablemente sea el resultado de que la opción de redactar de forma colaborativa no sea una práctica que se lleve a cabo con frecuencia, sin embargo, en las demás áreas es alta la incidencia.

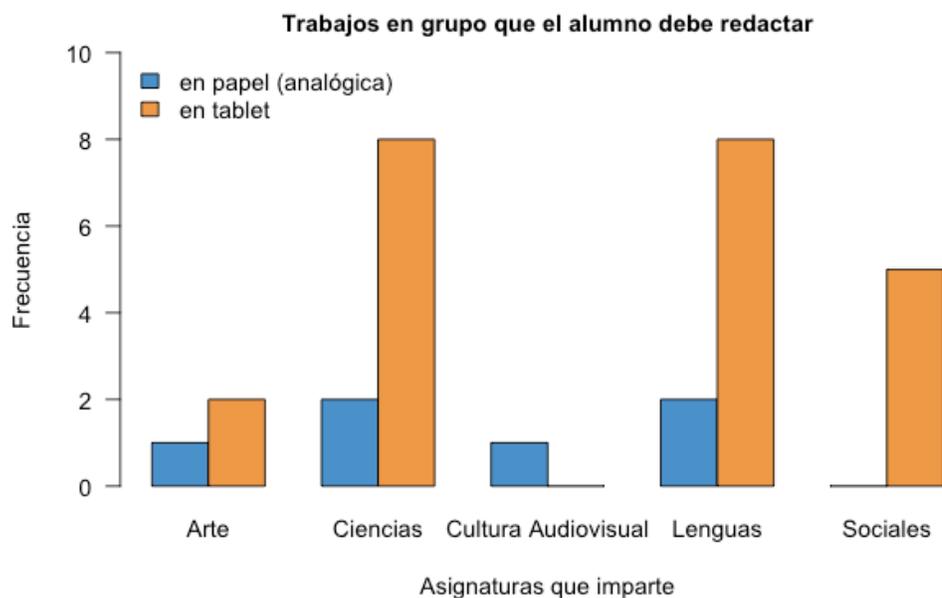


Figura 61. Preferencia profesorado en los trabajos de grupo, ET o AM

Hemos querido recopilar también las creencias del profesorado, conocer la percepción que tienen sobre la realización del alumnado de: mapas conceptuales, resúmenes, ejercicios de completar y exámenes, ya que en el bloque sobre las creencias del alumnado recogimos datos referentes a estas diferentes actividades. Con el objetivo de observar esta vez cómo es la concepción del profesorado que les imparte docencia hemos podido comprobar (figura 62) que en la realización de los mapas conceptuales todo el claustro, desde cualquier materia se inclina por la ET, este dato difiere de la creencia del alumnado puesto que este prefería realizarlos AM.

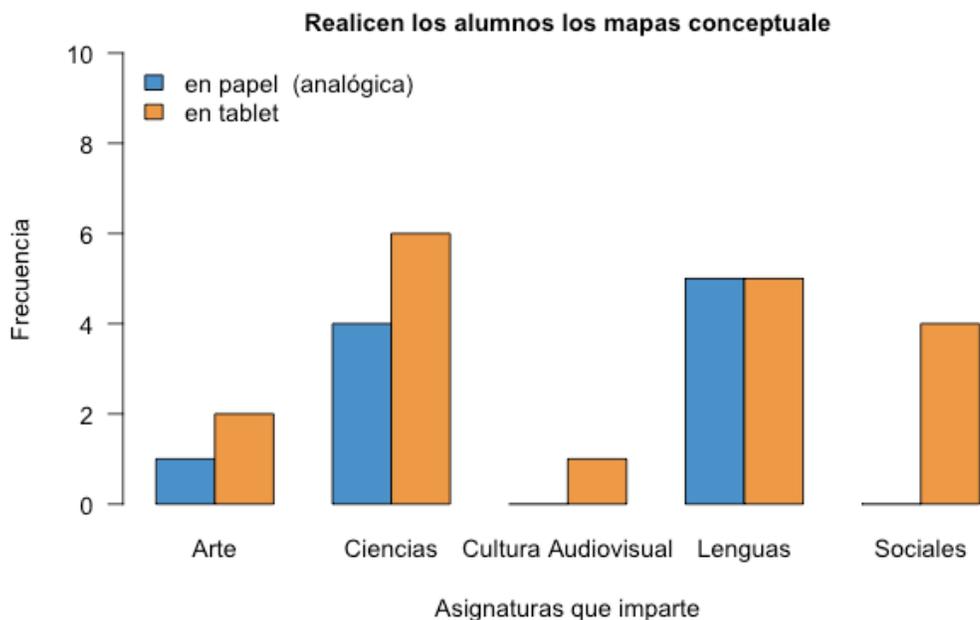


Figura 62. Realización de mapas conceptuales.

Nota. Cómo prefiere el profesorado según materias que el alumnado realice los mapas conceptuales.

Los datos sobre los resúmenes del alumnado los podemos observar en la figura 63. Aquí se refleja cómo el profesorado prefiere que su alumnado realice los resúmenes. El profesorado de lenguas se decanta claramente por AM, así como también existe esa inclinación en el de ciencias, mientras que en el de sociales hay un mayor equilibrio entre ET y AM; los de arte solo ET y en cultura audiovisual solo AM. Consideramos que aquí también es en el profesorado de lenguas donde la opción AM es significativa, y entendemos que es la misma razón que concluimos en las redacciones. En las materias de lenguas el resumen es una actividad que no solo se usa como técnica de estudio, sino que suele aparecer en los manuales de lenguas como actividad específica para su enseñanza. En este caso si comparamos con las respuestas del alumnado coinciden en la preferencia AM. Esto podría explicarse porque el resumen se toma como técnica de estudio para ambos: profesorado y alumnado y requiere un esfuerzo en la comprensión y ejecución. Además, esta tendencia a AM puede deberse a que existe una relación por tratarse de percepciones propias

del profesorado de lenguas, al considerar el resumen una tarea con un nivel de complejidad mayor o por ser una actividad que la lleva a cabo con mayor frecuencia el profesorado de lenguas, y por consiguiente el profesorado del resto de materias no lo percibe de igual manera.

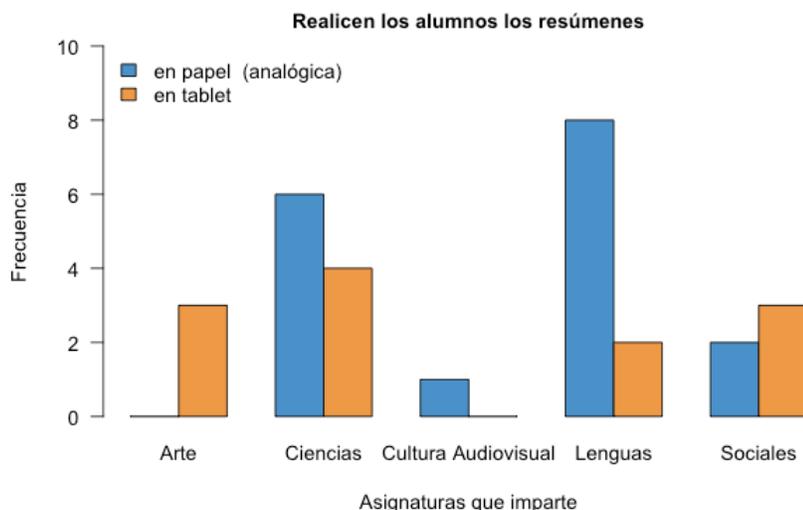


Figura 63. Realización de resúmenes del alumnado.

Nota. Preferencia del profesorado según materia impartida a la hora de realizar resúmenes.

Otras de las actividades que en la figura 64 podemos observar es la preferencia del profesorado para que el alumnado realice los exámenes con la escritura AM. En este punto no coincide con la percepción del alumnado y es un dato que nos ayuda a comprobar cómo el hecho de realizar los escritos AM puede deberse a la asociación de mayor esfuerzo cognitivo, que coincide con las respuestas en el bloque de observaciones del alumnado cuando menciona que los exámenes AM son más difíciles. A pesar de facilitarse la corrección con aplicaciones auto correctoras en la tableta, la realización de los exámenes con ET es para el profesorado la preferencia AM la mayoritaria. Consideramos que no tener el mismo objetivo que el alumnado explicaría las diferentes preferencias. El profesorado asocia escritura AM con un mayor esfuerzo

cognitivo, posiblemente con el fin de comprobar el aprendizaje del alumnado, y asegurarse de los saberes adquiridos, pero para el alumnado a la hora de realizar los exámenes el objetivo no es el mismo, ya que está condicionado a que cuanto más fácil sea el planteamiento del examen, en este caso el alumnado entiende que ET, mejorarán los resultados en sus calificaciones.

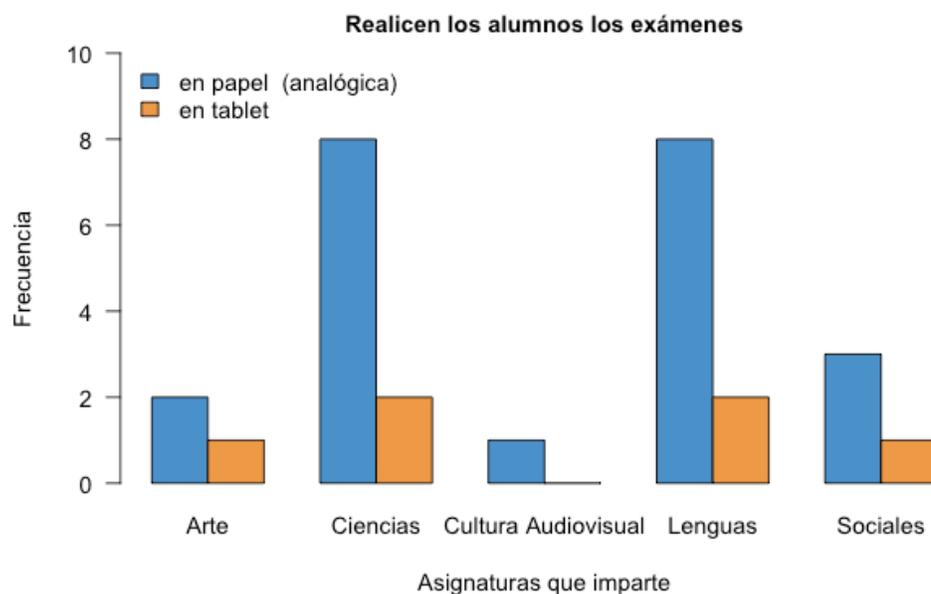


Figura 64. Realización de exámenes del alumnado

Nota. Resumen sobre la realización del alumnado de los exámenes según las materias que se imparta.

Cómo último dato sobre las preferencias según qué actividad observamos en la figura 65 los ejercicios de completar. Se ve claramente que la opción mayoritaria es la ET, en esta también coinciden con la concepción del alumnado. Interpretamos que tanto alumnado como profesorado creen lo mismo, dilucidamos que posiblemente resulta práctico y no requiere esfuerzo en este caso ambos creen lo mismo sobre este tipo de actividad.

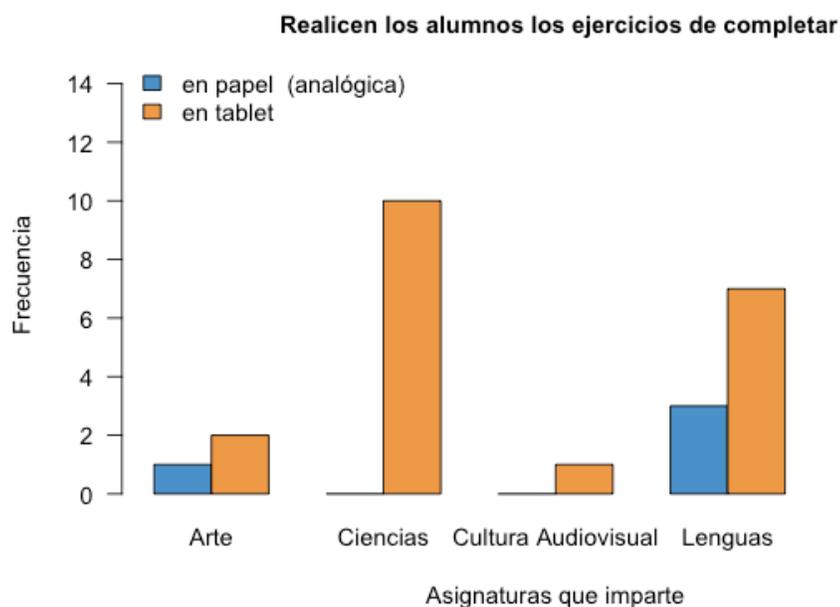


Figura 65. Realización del alumnado de ejercicios de completar.

Nota. Creencia del profesorado según materias con respecto a la realización de ejercicios de completar del alumnado.

3.2.3. Bloque III. Observaciones del profesorado

En la encuesta realizada se planteó una pregunta abierta donde el profesorado debía valorar si el alumnado seguía criterios a la hora de anotar información nueva, si le gustaría que utilizaran la tableta solo para consultar o si deberían aprender sin tableta.

A la opción sobre el criterio que seguía el alumnado hubo un 60% del profesorado que contestó de manera afirmativa, entre estos hubo quien no sabía las razones, pero pensaba que sí seguían un criterio. O bien, consideraban que el alumnado utilizaba el medio que consideraba más práctico, argumentando que es porque el alumnado elige el soporte que les funciona bien y es constante a la hora de utilizarlos, manteniendo y organizándose con ese soporte a lo largo del curso. Otra de las razones es que depende del momento, ya que son muy flexibles y tienen muchos métodos a su alcance, cuestión que el profesorado considera positivo. Una de las opciones que

consideraban como dominantes en el alumnado es su preferencia digital a la hora de realizar tareas en aplicaciones como *classroom*, *pages* o *drive*, la razón que aluden es que tienen *classroom* como plataforma destinada a administrar o recoger la información de cada una de sus materias. Por otro lado, una parte del profesorado en sus observaciones manifestó que es él mismo el que debe facilitar y recordar dónde se encuentra la información y advertir sobre los conceptos más importantes de cada actividad. Así como que la escucha activa, reflexión y anotaciones en el libro digital o en la libreta del alumnado es positivo para adquirir criterio. Otros aludían que les solicitan recoger en la libreta el nuevo léxico de cada unidad, hacer los mapas conceptuales y anotarse la gramática explicada en clase en papel. Entre las observaciones argumentadas enumeraron que la practicidad deriva en menor esfuerzo, ya que el alumnado si puede hacer una foto de la pizarra la harán antes que escribir.

3.3. Análisis planteamiento de la tipología de tareas

La implicación en el diseño de actividades es probable que se vea afectada por la naturaleza intrínseca del material, lo que Sweller et al. (1998) llaman “carga intrínseca”, o por la forma en que se presentan las actividades con las cuales se trabaja, lo que Sweller et al. (1998) llaman “carga extrínseca”. Por consiguiente, la tesis que estos autores explican es que la carga extrínseca que se puede imponer en el diseño de las actividades del profesorado debe ser el objetivo principal que se debe considerar para su diseño. Según los autores, si se encuentran con muchos elementos relacionados y nuevos el alumnado puede no entenderlos, es decir la esencia de la carga intrínseca está en el número de elementos que se relacionan en las actividades, en ese caso pocos elementos nuevos o no relacionados se comprenderán mejor. Los autores afirman que una cuestión que está clara es que las tareas deben seguir un perspectiva de la carga cognitiva. En el contexto objeto de

estudio, como es un entorno digital, donde el alumnado realiza las tareas entendemos que es fundamental tener presente esta perspectiva.

Según Valdivia (2021) la producción y circulación de textos digitales multimodales ha sufrido un aumento considerable y en parte de los jóvenes mucha de sus experiencias de práctica de escritura se sitúa en internet, en las redes sociales, sobre todo. Por tanto, como explica Valdivia (2021) la práctica es la que hace significativo lo que se hace y por consiguiente hay que tener presente la influencia de esa mediación en el aprendizaje. Considera que se debe dar significado a lo que se está haciendo y que toda práctica debe ir asociada al por qué, para qué y que es en esta dimensión donde la literacidad aporta al manejo de la escritura no solo una habilidad específica sino múltiples, es decir “permite tomar distancia de la legitimación de una única vía para participar con propiedad en la alfabetización escrita” (Valdivia, 2021, p.3). En definitiva, nos invita a realizar prácticas que den cuenta de patrones sociales que no solo se encuentren en la esfera de la familia, escuela o trabajo porque estos límites cada vez son más fluidos. Por esta razón hemos tenido en cuenta este sentido en el diseño de tareas, que entre otras cuestiones tengan también un vínculo con la escritura en un contexto como las redes sociales, ya que puede ser una motivación para el alumnado y no forman parte explícitamente del ámbito escolar.

Para poder comprobar nuestra hipótesis planteamos una serie de tipología de trabajos y tareas de escritura que se diseñaron para que las realizará cada uno de los grupos con los cuales llevamos a cabo la investigación: 2º ESO, 3ºESO y 4ºESO en la asignatura de valenciano. En los cursos de 2ºESO las muestras se recogieron en las dos lenguas oficiales: castellano y valenciano.

Por consiguiente, el diseño de algunas de las tareas tiene en cuenta estas prácticas informales en las que se debe participar en la esfera digital. Es decir, como explicó Scolari (2018)

entre las estrategias de aprendizaje informal más habituales de los adolescentes se encuentran: aprender haciendo, la resolución de problemas, la imitación /simulación, el juego, la evaluación y enseñanza (entre iguales). La clasificación de las tareas que mencionamos en el apartado 2.2 de los criterios de análisis se recogen como muestra y se plantean atendiendo a los objetivos generales del proyecto iEEG que hemos mencionado anteriormente. Hemos escogido seis de las tareas que desarrollamos en este apartado y remitimos durante el análisis al anexo II para observar todas las muestras de todos los recursos, productos que son ejemplos de los procesos de escritura en cada una de ellas.

Para analizar las tareas diseñamos una ficha de recopilación (anexo II), para observar los ejemplos escogimos muestras de cada uno de los tipos de tareas planteados que se clasificaron teniendo en cuenta la tipología que determinamos en las categorías de: actualización, búsqueda documental, análisis, de campo, de creación o de tipología textual. Al tratarse de un curso escolar las muestras son numerosas, por lo que para poder acotar se escogieron aquellas en las que el alumnado tuvo una respuesta óptima en la evaluación, en la autoevaluación (diarios de aprendizaje usados, listas de cotejo o reflexiones en aula) y en la coevaluación (rúbricas con ¹¹*iDoceo connect*) ya que obtuvieron un valor medio más alto. Con estas tareas recopilamos información en la interacción de las clases que nos ayudó a interpretar las concepciones durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

¹¹ iDoceo connect es una plataforma online donde el profesorado pueden completar y preparar exámenes, y rúbricas online para que las completen los estudiantes y estas se pueden volcar en el cuaderno digital del profesorado.

En las fichas de las seis tareas escogidas se desglosa la propuesta de la tarea (ver anexo II). Al tratarse de un contexto cuyas instrucciones se ubican en una plataforma virtual (*classroom*) tuvimos en cuenta la necesidad de desarrollar las instrucciones de manera concreta, como por ejemplo algunas en mini secuencias didácticas. La ficha resume la aplicación didáctica en el entorno digital en cuestión de cada una de ellas. En estas se concretaron el nombre con el que se le planteó al alumnado y nivel del curso. Las áreas en las que se desarrolló eran las de castellano y valenciano. A su vez, en la ficha se concretó qué es lo que se quería enseñar y aprender y para ello se determinó dividir entre los saberes sobre los que se diseñaba la tarea: conceptos clave, básicos, objetivos generales, contenidos a desarrollar y en algunas el vocabulario que se debía usar. Por otro lado, se estableció un apartado para determinar qué se debía saber para que el alumnado alcanzara los objetivos de la tarea; en este caso se explicitaban los procedimientos y operaciones que debían realizar. Además, en cada una de ellas debía estar presente el trabajo cooperativo. De todo esto se estableció un apartado en el cual se incide en qué habilidad se pretendía desarrollar, según fuera de bajo nivel cognitivo o alto; además en cada una de estas se explicita a su vez el objetivo a alcanzar: recoger información, observar y recordar información, confirmar, aclarar la información, interpretar a partir de conocimientos previos, seleccionar información para solucionar problemas, dividir, desglosar, estructurar, comprobar, verificar, criticar, generar, planificar y producir. Podemos observar todos estos criterios, tablas resumen y ejemplos de muestras relacionados con las tareas en el anexo 2.

La finalidad era tener una visión general de los parámetros sobre los cuales se quería enseñar de manera concreta y práctica. Estableciendo los conceptos clave, así como sobre qué conceptos básicos debía partir el alumnado, los recursos empleados para realizar una evaluación formativa, y, por último, especificar la habilidad que se desarrollaba, oral o escrita, para hacerla

explícita. Todos los documentos de contenido, plantillas, instrumentos de evaluación, autoevaluación, coevaluación se publicaban en la plataforma digital *classroom*, clasificado como material y, además, como tarea para entregar.

En el anexo 2 mostramos en una tabla resumen el número de tareas realizadas categorizadas según las redes sociales usadas y aplicaciones utilizadas para su desarrollo, junto con los objetivos y habilidades que pretendíamos desarrollar. En esta se resume cómo en cada tarea se hace uso de una red social en la que se enmarca, y que cada tarea tiene un objetivo de aprendizaje; que al mismo tiempo pretende explicitar cuál es la habilidad de pensamiento que se quiere desarrollar y que puede contribuir a generar espacios de aprendizaje en el entorno digital en el que el alumnado aprende. En todas las tareas observamos que la selección de información era una parte fundamental como consecuencia del fácil acceso a la información en el entorno digital. Lo mismo sucedía con habilidades como estructurar, planificar, verificar, generar y producir. Además, la habilidad de comprobar requería de un esfuerzo mayor puesto que se debía analizar y contrastar.

En el análisis de este apartado vamos a especificar un ejemplo de cada una de las tipologías categorizadas para poder interpretar lo qué sucedía durante el desarrollo de la mismas. *La tarea 1* (ver anexo 2) correspondía a la tipología enmarcada como de búsqueda documental, al considerar que aportarían conocimientos nuevos a partir de documentos nuevos o fuentes primarias. Se denominó ***Influencers del Renacimiento*** y estaba enmarcada en un proyecto interdisciplinar entre el área de sociales, valenciano y plástica de 2º de ESO. La asignatura de valenciano que participaba en el proyecto debía integrar y plantear tareas integradas. Igualmente concretamos sobre qué saber queríamos diseñar la tarea, en este caso como conceptos claves establecimos las características socioculturales del Renacimiento con la imagen de la plantilla de *instagram* y que fue utilizada para la puesta en situación; así como conceptos básicos las del texto narrativo y teatral (todas las

muestras las podemos ver en el anexo 2) con el objetivo de narrar un *storybord* el vocabulario en este caso sí se especificó: *influencer*, mecenas y academia entre otros. En aquello que se debía saber para poder alcanzar los objetivos, concretamos en el apartado de los procedimientos conocer los personajes influyentes en el Renacimiento y las estructuras del texto narrativo y teatral. Entre las operaciones que se realizarían estaba la de contrastar y comparar, tomar decisiones al pasar un texto narrativo a teatral y escoger el personaje destacado en el que se debía basar la *storyboard*. La tarea fue evaluada mediante una rúbrica del producto final del *storyboard*. El trabajo cooperativo fue también evaluado con el documento y el diseño de los roles (ver anexo II). Las habilidades de pensamiento que observamos podrían desarrollar se señalaron: seleccionar información, interpretar, estructurar, planificar, generar y producir. Para ello usamos organizadores de pensamiento de los que mostramos ejemplos en el anexo II. Los recursos de evaluación que se tomaron fue mediante la aplicación *iDoceo connect* (aplicación usada como cuaderno del profesorado), una coevaluación del grupo de trabajo y una diana de autoevaluación. Podemos ver en el anexo II todos los instrumentos utilizados. En el proceso de la tarea observamos una predisposición e implicación del alumnado que no se había producido en cualquiera de las actividades desarrolladas anteriormente donde no se había tenido en cuenta una intervención similar en las tareas. El alumnado desarrolló su trabajo tanto de manera digital como analógica (ver anexo 2), observamos que se hizo uso tanto de la escritura digital o analógica durante el proceso y nos pareció significativo la combinación de ambos al compartir mediante fotografías, o hacer uso de subrayadores en la tarea. Se empleó tanto la escritura analógica como digital, es decir, la construcción de los aprendizajes se solapaban en el uso de estrategias cuyo denominador común era la escritura como instrumento de aprendizaje y no la herramienta. El interés durante el

desarrollo provocó que se hiciera uso de ambas porque el objetivo principal que observamos en el alumnado era conseguir el máximo de productividad en el proceso del aprendizaje.

La tarea 2 se trataba como vemos en la ficha del anexo II de una tipología de actualización, denominada **Troba_gram** concretamente el alumnado ya había revisado la literatura medieval y conocía el contexto, por lo que se concretó proporcionar información nueva sobre el tema añadiendo el concepto de amor cortés y trovadores, es decir con esta tipología el objetivo era revisar conceptos. En la tabla correspondiente a esta tarea del anexo II se explica sobre qué saber queríamos diseñar la tarea, los conceptos claves (literatura trovadoresca), básicos (amor cortés y estructura del texto dialogado), objetivos generales, contenidos y vocabulario a desarrollar. Mostramos en la tabla del anexo II todo lo que el alumnado debía saber para que la tarea se desarrollara con éxito, los recursos e instrumentos de evaluación utilizados: lista de cotejo y rúbrica de coevaluación del trabajo de grupo y por último se escogió la habilidad de pensamiento que se pretendía desarrollar (indicamos en la tabla con una cruz si esta se desarrolla). En el anexo II también mostramos los recursos de evaluación y ejemplo de la tarea desarrollada. En el nombre de la tarea se intuía la red social con la que se ha mediado la actividad, el objetivo y la habilidad a desarrollar. Cabe incidir en la mediación que se hizo de la red social utilizada en esta tarea, en este caso *instagram* para comentar las observaciones que durante el proceso de la misma se produjeron durante el uso de la tableta. El objetivo era combinar no solo el uso de un instrumento como la tableta, sino adoptar en la incorporación de las TIC formas en que el alumnado vincula la tecnologías en su vida cotidiana (Bordón, 2021). Observamos en el alumnado una predisposición mayor en el aprendizaje y desarrollo de la actividad, la simulación del texto dialogado configurado en un contexto medieval con connotaciones del amor cortés indujo una motivación por comprender este concepto, fomentó la creatividad y la simulación en un contexto habitual de la sociedad en red

en la que compartir contenido, intercambiar y producir forma parte de las estrategias que tienen los adolescentes con la tecnología fuera del aula. Nos encontramos con un índice muy bajo de alumnado reacio a compartir y concretamos que el motivo era que este espacio estaba exclusivamente delimitado como espacio lúdico, por lo que introducir tareas que implicaran de forma consciente el uso de redes sociales teniendo como objetivo aprendizajes de la escuela no parecía ser compartido por todos; por lo que algunos decidieron usar simuladores de red digitales (ver anexo II). En otra de las tareas se utilizó otra red social como *Tik Tok*, en esta ocasión observamos una clara disposición en el desarrollo de la actividad, aquí también nos llamó la atención la presencia de un índice bajo de alumnado que no la usó y utilizó la producción de un vídeo. Entendemos que la implicación y acogida de la tarea debe al acercarse al entorno de producción habitual en ellos, como son las redes sociales y por tanto a considerar significativo expresarse en estos contextos.

La tarea 3, categorizada como de tipología textual se denominaba *Cròniques d'avui en hui en dia* en el curso de 3º ESO. El objetivo era conocer los géneros periodísticos y modalidad textual narrativa. Como conceptos clave establecimos la crónica, y básicos los subgéneros narrativos, cuento, novela o fábula. Entre los objetivos generales se encontraba identificar las crónicas en el ámbito periodístico y en los contenidos a desarrollar la tipología textual según los ámbitos de uso. Aquí también se especificó un campo semántico propio de la fantasía y respecto al saber que el alumnado debía tener en cuenta para alcanzar los objetivos de aprendizaje, como procedimientos establecimos la estructura de un texto narrativo y la comparación con la crónica periodística. Esta tarea para la expresión escrita se tomó una rúbrica para su evaluación y tenía como producto escrito una redacción y oral un vídeo o audio. El trabajo cooperativo también se tuvo en cuenta puesto que primero se desarrolló un crónica de grupo creada con *drive* que tras la

puesta en común se consensuó cuál sería la escogida para la crónica definitiva de grupo. Esta tarea fue evaluada mediante una batería de preguntas en las que el alumando tuvo que reflexionar sobre el proceso de la tarea (ver anexo II). Nos resultó significativo que el alumnado no comprendiera la necesidad de autoevaluarse antes de entregarla sin obtener calificación y que tuviera que realizar valoraciones sobre su aprendizaje

La tarea 4 la denominamos **ECO-literatura**, una tarea categorizada como de análisis con el objetivo de encontrar datos para comparar y realizar un análisis del contenido. Sobre el saber que diseñamos la tarea como conceptos claves se encontraban los movimientos literarios del siglo XIX y XX de los periodos de la *Renaixença*, *Modernisme* o *Avantguardes*, los objetivos generales eran identificar las características de cada periodo, sus autores y el tratamiento del tema de la naturaleza. Los contenidos a desarrollar eran las características de cada periodo y el procedimiento consistía en desarrollar una tabla que recogiera cada uno de los apartados que se le indicaba (todas las tablas las podemos ver en el anexo II). Respecto al vocabulario específico en el que debían fijarse se determinó que fuera de la naturaleza. En los objetivos, el trabajo colaborativo se llevó a cabo por parejas para comparar y realizar una discusión posterior con una aplicación denominada *mentimeter* (ver anexo II). Como recursos para evaluar se usó una rúbrica, que podemos observar en el anexo II, lo que evaluamos con ella fue el proceso de creación de la tabla. Escogimos también como categorías desarrolladas las de la habilidades de seleccionar, recordar, interpretar, dividir, desglosar, diferenciar, comprobar, verificar y criticar. En esta tarea podemos confirmar que la creación de la tabla en sí no era donde estribaba la dificultad, sino en la relación de los conceptos, ya que previamente habían tenido que documentarse sobre cada uno de los periodos, todo ello se encontraba en los documentos que se les había compartido en la plataforma virtual *classroom*. Es significativo que mencionaran la gran complejidad de esta tarea y que la consideraran difícil, a

pesar de ser una tarea que podría haberse convertido en un copia y pega, pensamos, porque lo observamos en el seguimiento de la tarea, que la asociaron a una tarea con carga cognitiva porque comportaba un diseño propio extraído de otra información. Además, observamos también como significativo que no hubiera ni una sola tabla idéntica, bien porque la distribución o disposición cambiara, e incluso los colores, disposición en la clasificación de autores u obras. Aquí también observamos cómo se pusieron las estrategias en un punto de mira predominante. El alumnado buscaba la forma de asociar o clasificar y para ellos necesitaban antes, durante y después de terminarla hacer un análisis de la construcción del producto que era lo que podría parecer sencillo, hacer una tabla.

La tarea 5 *Xarrem bé* es una de las que categorizamos como de campo, con la finalidad de obtener información a través de observaciones y encuestas. Utilizamos las redes como mediadoras, ver el anexo 2 como se utilizó el *whatsapp* y plantillas. Esta tarea quería incidir sobre conceptos clave como el texto dialogado y como básicos el léxico, precisión, campo semántico o léxico. Respecto al vocabulario se especificó en la propia minisequencia didáctica. Como procedimiento podemos ver en el anexo II que conocer la estructura del texto dialogado y la diferencia entre una entrevista planificada o espontánea era lo que se tenía que saber para que se pudieran conseguir los objetivos de la tarea. Así pues, el trabajo colaborativo, de nuevo por grupos y en el marco de una conversación específica y en una plantilla debía simular una conversación por *whatsapp*. Entre los recursos para la evaluación usamos el diario de aprendizaje (tanto la conversación como los recursos los podemos ver en el anexo II). En este diario debían escribir contestando a las cuestiones en los diferentes momentos de la tarea, durante la planificación, desarrollo del aprendizaje y posteriormente al aprendizaje una vez finalizaran. Observamos que la totalidad del alumnado realizó la tarea en la propia plataforma usando

conversaciones reales para realizar capturas de pantalla. El alumnado que no lo realizó alegó falta de organización en el grupo. Destacamos como significativo que esta tarea fue acogida por el alumnado con mucho interés, pudo dar sentido a la necesidad de precisión léxica y escritura correcta en el desarrollo de una conversación espontánea.

Por último, como muestras del procedimiento en el desarrollo de las tareas escogimos la *tarea 6* ubicada como de creación en la que debían tomar decisiones con el objetivo de fomentar la creatividad. Esta tarea se denominó ***Som sociolingüistes***. En este caso los objetivos clave fueron conceptos como: *normalització, normativització, bilingüisme, diglòsia i prejudicis lingüístics*. Los objetivos básicos eran conocer el concepto de bilingüismo y contacto de lenguas y como generales conocer que estos terminos pertenecen a la Sociolingüística. Respecto al vocabulario era muy concreto y específico como hemos mencionado anteriormente y entre los procedimientos se desarrolló la lectura y búsqueda de los términos por grupos y de manera colaborativa mediante un documento en *drive*. Como recursos de evaluación se usó la rúbrica de expresión oral y una de redacción. Por lo que se refiere a las habilidades, determinamos que aquí la selección de información, la toma de decisiones para crear el contenido de la grabación, comparar datos fueron algunas de las más destacadas. Tras la creación de un borrador debían desarrollar una grabación explicativa sobre los términos específicos. Esta grabación se desarrolló en una plataforma *flipgrid* (plataforma digital para crear clases, con recursos como vídeos) Esta grabación debía tener previamente el texto escrito planificado para posteriormente dedicar un tiempo a la expresión escrita, donde tenían que emplear determinados términos o estructuras gramaticales (ver anexo II).

Observamos en esta tarea que también activaron el interés a la hora desarrollarla, ya que no se dedicó exclusivamente el tiempo a leer las definiciones, sino a explicárselas entre iguales, a la profesora y planificar una intervención oral y escrita. En este caso percibimos que el alumnado

una vez más estaba inmerso en los objetivos haciendo uso solamente de la herramienta como medio de aprendizaje.

En la reflexión e indagación que realizamos del proceso de las tareas realizadas por el alumnado, observamos que este respondía de manera óptima y receptiva en este entorno de aprendizaje digital. Apreciamos que el foco estaba puesto en la tarea en sí y no en el medio digital o no que empleara, es decir, el artefacto en estas situaciones se quedó en un segundo plano. Esta confirmación estriba en que utilizaron cualquier recurso como hacer fotografías para entregar la tarea, escribir sobre el documento digital, subrayar con los colores de la tableta o en papel, hacer mapas conceptuales en papel o digital, escribir en papel y a la vez en la tableta para comparar. Lo podemos observar en el anexo II donde un alumno compara su borrador en papel y su producto escrito digital.

Por otro lado, observamos que las instrucciones que iban encaminadas a la reflexión en cada una de las actividades (autoevaluación, coevaluación, diarios de aprendizaje, dianas de evaluación, rúbricas, listas de cotejo) en un primer momento fueron percibidas con incredulidad respecto a la utilidad en sus procesos de aprendizaje y en la evaluación de su aprendizaje. Deducimos que por ser cuestiones que no iban asociadas a la memorización de contenidos, ni tampoco asociados a la calificación inmediata. Apreciamos que sus expectativas cambiaron cuando se realizaron el total de tareas con las mismas dinámicas. Entendemos que se produjo un cambio de actitud que podría haberse producido porque observaban que tanto en la coevaluación de las rúbricas, o autoevaluación se podía obtener una calificación y además se habían situado en un entorno propio y significativo donde desarrollaban su producción, como son las redes sociales con los que estaban familiarizados. Consideramos significativo el hecho de que la oralidad y la escritura han podido estar presentes en cada una de las tareas.

3.4. Análisis portafolios

El portafolio es un instrumento de aprendizaje que al mismo tiempo puede servir al profesorado como evaluación del desempeño del alumnado. Como afirman (Orbea-Aizpitarte, Cruz-Iglesias, & Rekalde, Rodríguez, 2019) es un instrumento que muestra lo más representativo de la producción de un profesional y es muy utilizado en los países anglosajones para evidenciar la adquisición de competencias. Además, toda la documentación aportada está entrelazada y son aportaciones que se realizan, como dicen los autores: “a través de una escritura reflexiva y deliberativa” (Orbea et al., p.21). No es una simple acumulación de trabajos, sino que el estudiantado debe exponer y argumentar el sentido de la inclusión de los materiales (Rodríguez, 2011, citado por Orbea et al, 2019).

En nuestra investigación es un instrumento que hemos tratado en términos de logros en relación con el trabajo realizado, además de observación de los propios progresos del alumnado. Se trata de trabajos que el propio alumnado ha seleccionado de toda su producción, es decir, en él podemos encontrar tanto las fortalezas como las debilidades de sus producciones. Este portafolio individual requiere de la guía del profesorado, con su guía el alumnado puede a la vez seguir sirviendo de producto y continuar con el proceso de aprendizaje, ya que el propio alumnado evidencia sus destrezas mediante la escritura. Los portafolios, tomados como muestras de las evidencias en el proceso de aprendizaje en el entorno digital, han seguido la estructura que podemos ver en el anexo 3. Se han recopilado en las dos asignaturas la de Castellano: Lengua y literatura y la de *Valencià: Llengua i Literatura* del alumnado de 2º, 3º y 4º de ESO.

Se elaboró como instrumento de evaluación de los portafolios una rúbrica para que el alumnado pudiera observar los diferentes niveles de desempeño que podían alcanzar (ver figura

del anexo 3). Esta rúbrica a su vez se compartió por la plataforma virtual *Classrroom* junto con las indicaciones para desarrollarlo (Anexo III).

3.4.1. Evaluación y clasificación de los portafolios

Una vez recogida las muestras de los portafolios hicimos una clasificación para evaluarlos siguiendo los criterios que se les mostró en la rúbrica en el anexo III y que se les presentó por medio de la plataforma virtual. Mostramos en la tabla a modo de resumen los criterios en anexo III. Se pidió que el portafolio estuviera estructurado en los apartados siguientes:

- a) Portada
- b) Todo sobre mí
- c) Las expectativas en la asignatura
- d) Mis aprendizajes. Documentos.
- e) Objetivos futuros de aprendizaje de la asignatura
- f) Comentarios y evaluación de mi trabajo

Para analizarlos tuvimos en cuenta cada uno de los ítems de la rúbrica y observamos el desarrollo de cada uno de los apartados en los que estaba estructurado. Recopilamos aquí los datos obtenidos mediante la aplicación que usamos como cuaderno de notas del profesorado denominada *iDoceo*, con cuya rúbrica obtuvimos valores numéricos para otorgarles una calificación. En la tabla 8 mostramos las medias de los diferentes cursos y de los ítems evaluados con la rúbrica de cada curso. Además, exponemos en la siguiente tabla un resumen total de las medias.

Tabla 8

Resumen de las medias de los portafolios

Cursos	Media portafolios	Valor más alto	Valor más bajo
2°ESO	76,8%	9,7	3,2
3°ESO A	58%	10	2,5
3°ESO B	68,7%	10	3,5
4°ESO A	84%	10	4,7
4°ESO B	78%	10	3,2

Fuente: elaboración propia. Medias obtenidas mediante cuaderno digital del profesorado.

Hemos analizado los portafolios cuyas medias oscilan entre los valores de media alta, así como también algunas de valor medio más bajo con el objetivo de analizar y comparar evidencias de aprendizaje. En el anexo III mostramos los ejemplos de los productos escritos de portafolios estructurados según cada uno de los apartados que debía desarrollar el alumnado en el portafolio y cuyo análisis mostrarnos en el punto siguiente de observaciones y análisis.

3.4.2. Observaciones y análisis de los portafolios:

En el apartado denominado **portada** se observa que todos los que tienen valor medio alto tienen desarrollado el índice mientras que los de media baja no tenía este apartado del índice, no seguían el orden del trabajo solicitado, o no incluía algunas de las tareas. La creatividad también estaba relacionada con un valor medio alto, todos los que tenían un valor medio bajo la presentación tendía a ser sencilla o normal, mientras que los otros predominan las creativas (mediante códigos QR enlaces o imágenes), ver del anexo III

En la sección **sobre mí** el alumnado demostró estar muy interesado por narrar cuestiones sobre sí mismos. En los portafolios analizados observamos desde alumnos que comentan sus

aficiones, cómo se sienten, aunque no tenga ninguna relación con la materia, qué les gustaban cuando eran más pequeños, qué saben hacer bien, qué les cuesta más. Además de adjuntar su fotografía personal, adjuntaban las de sus actividades. En estos portafolios el alumnado ha presentado las ideas con una secuencia lógica y ha usado frases elaboradas con un vocabulario adecuado, menos limitado y transmite las ideas de forma interesante y de manera que se comprende lo que escribe. Demuestra un dominio de la ortografía y normas gramaticales, escribe correctamente palabras comunes y tiene pocos errores en la puntuación. Si tenemos en cuenta que no tenían una extensión fijada, el que menos ha escrito ha desarrollado en una diapositiva un breve texto. Sin embargo, en los que tenían valor medio bajo las redacciones **sobre mí** resultaron ser enunciados breves de dos oraciones, las ideas se presentaban sin una secuencia lógica, o bien con numerosos errores ortográficos y gramaticales, así como un vocabulario limitado.

Respecto a la parte de **expectativas en la asignatura** encontramos diferencias respecto a las expectativas según los resultados en los valores de las medias. Todos los alumnos con valor medio bajo tienen como única expectativa aprobar la asignatura, ahora bien, en todos indicaron por escrito sus dificultades para aprender en la materia. Es decir, parece haber una relación entre la expectativa solo de aprobar con las dificultades en sus aprendizajes. Por el contrario, algunos de los alumnos de valores altos mostraron su interés por superar y aprobar la asignatura, y siempre se justificaba y desarrollaba con argumentos como podemos ver en el anexo III.

En la parte de **mis aprendizajes** en el alumnado con valor alto se observa cómo recogen la mayoría de los documentos, tareas y actividades. Es importante destacar que cada alumno priorizó las tareas que consideró y que incluso en el alumnado con valores altos no coincide la clasificación de las tareas. Es importante destacar que cada uno de ellos ha tomado decisiones a la hora de establecer una categoría de sus tareas. Por una parte, el alumnado ha clasificado según

contenidos, estrategia utilizada (resumen, mapa conceptual) tipo actividades, e incluso alguno ha clasificado cada uno de los apartados. Por ejemplo, si se trata de ortografía, este ha categorizado según el contenido que se aprendía en la actividad (separación sílabas, acento diacrítico) o norma. Es importante señalar que en aquellos alumnos con valor alto en la muestra de aprendizajes muestran el proceso del modelo textual trabajado: planificación, borrador y texto definitivo. De las tareas como *Xarrem bé*, *Som Sociolingüistes* seleccionan los apartados de valoración de trabajos entre iguales de las conversaciones, de las redacciones de grupo. Por otro lado, en todos los de valores bajos no están todas las tareas o simplemente muestran un par de ellas.

En los **objetivos futuros de aprendizaje de la asignatura**. Resaltamos la concreción de objetivos del alumnado con valor medio alto, ya que hacen referencia a cuestiones concretas a verbos como: dominar perífrasis, mejorar la ortografía, plantear objetivo, revisar, reconocer... Por último, **en los comentarios y evaluación sobre su trabajo** expuestos por el alumnado destacamos que en este apartado de los portafolios los de valor medio alto realizan la reflexión crítica más explícita, existe una conciencia del proceso; nos acerca a los valores que durante el proceso se ponen en situación, aluden al esfuerzo que han realizado, que ha valido la pena, a la ayuda que han prestado a sus compañeros de grupo, que han trabajado a gusto, la prospección para leer en las vacaciones. Los de valor medio alto incluyen reflexiones sobre las expectativas, las dificultades de comprensión sobre cuestiones gramaticales o de literatura por las que habían pasado y cómo habían conseguido finalmente el objetivo. Algunos elaboraron propuestas respecto a sus objetivos de futuros aprendizajes encaminados a mejorar la expresión oral, dedicar tiempo a habilidades de valenciano. Es significativo que alumnado de 3º de ESO empleara el término **habilidades** para referirse a sus aprendizajes. Nos parece un indicador de un cambio de perspectiva con respecto a su aprendizaje, muchos mostraron incluso la necesidad de aprender sobre la cultura, expresiones

típicas y costumbres. Se realizaron comentarios sobre la evaluación del trabajo que hacían referencia a sus actitudes con respecto a la asignatura, su interés y cumplimiento de objetivos, cómo mejorar en faltas de ortografía, barbarismos y expresión escrita. Se hizo referencia a la realización de prácticas que nunca habían hecho y cómo pensaban que por esta razón habían aprendido y la satisfacción conseguida al ver reflejado su esfuerzo. Entre los comentarios se sumaban propuestas de lecturas, alusiones a la autoevaluación realizada en alguna ocasión. Podemos confirmar que durante el proceso el alumnado se implicó por mostrar sus producciones con diseños muy trabajados, QR, enlaces o imágenes relacionadas; la creatividad y la reflexión fueron elementos que estuvieron muy presentes en el proceso. Es significativo la relación entre valores altos y el desarrollo más extenso en las redacciones de cada apartado. El formato digital del portafolio favorecía que de nuevo pudieran mostrar producciones escritas donde la profesora en este caso podía observar sus progresos o dificultades, e incluso favorecía la recogida de percepciones o actitudes del alumnado en el desarrollo de su aprendizaje que fueron muy importantes para poder evaluar su proceso de aprendizaje. El portafolio sirvió para visibilizar sus percepciones sobre sus logros, ayudarle a categorizar sus aprendizajes y dar significado al proceso de escritura.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

En esta investigación hemos querido mostrar las creencias de los estudiantes de Secundaria sobre el aprendizaje de la escritura digital en un contexto cuyo modelo 1x1 comportaba la disposición de una tableta tanto en el aula como fuera de ella y cuyo espacio de comunicación entre profesorado-alumnado es una plataforma virtual; razón por la cual entendemos la necesidad de una metodología distinta conforme a un entorno digital de aprendizaje, en el cual se debe fomentar la competencia de aprender a aprender. Sobre todo, si tenemos en cuenta que entre los adolescentes la tecnología la asocian a una cultura de compartir en red. Planteamos en este apartado las tres respuestas a las preguntas de investigación en las que nos hemos basado en este estudio.

Las conclusiones las hemos organizado siguiendo los resultados de los elementos analizados y siguiendo los objetivos presentes en esta investigación. Por esta razón desarrollaremos las respuestas a las preguntas de investigación que han impulsado este estudio. En el primer lugar responderemos a cuáles son las creencias del alumnado de Secundaria sobre el aprendizaje de la escritura en un entorno digital, en segundo de qué manera pueden plantearse las tareas en Secundaria para desarrollar la competencia de aprender a aprender en un entorno digitalizado y por último cómo el diseño de tareas asociadas a estrategias informales puede suponer una motivación para el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, mostramos cómo los resultados de nuestras metas más concretas como son los tres objetivos específicos: reflexionar sobre las expectativas de la escritura digital en las partes implicadas del alumnado y profesorado, comprender qué tipo de tareas eran óptimas y comprobar si para aprender era un incentivo utilizar estrategias informales en las tareas de escritura en secundaria, nos han permitido alcanzar los dos objetivos generales donde se centra el propósito del

estudio: valorar cuáles son las creencias del alumnado en el proceso de aprendizaje en un entorno digital y describir la necesidad de una metodología distinta conforme a un entorno digital de aprendizaje.

Por último, comentaremos propuestas didácticas con el propósito de contribuir a la mejora o guía del profesorado en el desarrollo didáctico en la competencia digital. En el apartado de prospecciones de la investigación mostraremos la necesidad de continuar con más estudios que tras los datos analizados pueda aportar interés, que se puedan comparar con otras investigaciones para continuar aportando conocimientos en la investigación didáctica sobre el aprendizaje de la escritura en entornos digitales.

Las creencias se construyen en las interacciones entre sus miembros (Rodríguez y Solis-Manrique, 2017), concluimos que en el contexto investigado, la interacción que se produce entre alumnado-profesorado media un artefacto y que esta introducción no produce *per se* cambios en las prácticas de los docentes, ni una garantía en la enseñanza-aprendizaje del alumnado, pero sí un cambio de paradigma entre las concepciones de los aprendizajes en el alumnado y en cómo piensan los docentes que estos deben aprender. De ese modo, respecto a la primera pregunta de investigación de nuestro estudio sobre cuáles son las creencias del alumnado de Secundaria sobre el aprendizaje de la escritura en un entorno digital hemos comprobado que las creencias influyen directamente en el aprendizaje de la escritura en un entorno digital y afectan de manera clara en los avances dentro de los nuevos contextos digitalizados para que el aprendizaje de la escritura sea significativo. Tal y como afirmaba Pozo, et al. (2006) no se puede solo resumir el nuevo concepto de alfabetización en la introducción de soportes, puesto que al introducir nuevos instrumentos estos transforman las formas de aprender.

El resultado del análisis de los datos nos demuestra que el tiempo que se ha expuesto el alumnado para aprender y en el que ha mediado un artefacto ha influido en las tendencias y equilibrado la preferencia en el uso ET y AM, puesto que en el alumnado de 4º de ESO existe un equilibrio en esta preferencia y que esta no la observamos en los cursos de 2º y 3º de ESO. El alumnado además es perfectamente consciente que su entorno de aprendizaje es predominantemente digital, es decir saben que la tableta es su instrumento de aprendizaje. Además, es consciente de que el profesorado le solicita tareas de escritura digital y que estas son evaluadas, lo que se suma en su aprendizaje el proceso evaluador fundamental en estos contextos digitales que entraña la observación, medición y retroalimentación de sus producciones escritas. Existe una percepción clara de que el alumnado prefiere recibir las instrucciones digitales. Esta percepción pensamos que surge por la interacción virtual que se produce en la plataforma, *classroom* donde el profesorado solicita las actividades y nos confirmaría también la existencia de una escritura digital predominante. Pero, el hecho consciente de encontrarse en un entorno predominantemente digital no conlleva que sus procesos de aprendizaje se adecuen al entorno. Es por esta razón, que para poder responder a esta pregunta los resultados de los datos analizados que nos dan las respuestas las exponemos a continuación. En las diversas fases de la escritura: planificación, revisión y textualización, un mayor número de alumnado cree que la planificación se debe realizar AM. Así que, la exposición del instrumento o tableta durante cursos no ha variado en esta fase, y tampoco la creencia de que la revisión también sea analógica, sin embargo, esta concepción varía cuando se trata de revisar textos compartidos. Aquí es el instrumento el que condiciona la preferencia, puesto que facilita la interacción entre el alumnado para las tareas grupales y prima la practicidad de la herramienta. En relación con la toma de apuntes el alumnado también cree que es mejor AM, al igual que los resúmenes y mapas conceptuales. Disponer de una tableta facilita

la búsqueda de información y el alumnado concibe claramente que cualquier actividad relacionada con este tipo de tareas la ET es la mejor opción, no diferencian entre trabajos colaborativos o individuales, mientras se traten de tareas relacionadas con la búsqueda de información. Por otro lado, a la hora de contrastar información la mayoría creen que es la libreta, es decir, la escritura AM la mejor opción y no se decantan por ninguna aplicación disponible en las tabletas, aunque consideren que la presentación de este tipo de trabajos deba ser digital.

La única excepción, ya que creen que es mejor la ET, es en el desarrollo de actividades como los exámenes. Al interpretar los argumentos de sus observaciones, el alumnado cree que son más fáciles porque además de poder ser más rápidos con las opciones de copiar y pegar que proporcionan las tabletas, el tipo de preguntas de opción múltiples les ayuda a recordar las respuestas, o incluso hay quienes creen que son más fáciles con tableta porque las preguntas no son de desarrollo y deben **pensar**. Las creencias se manifiestan en opiniones y actitudes y la propia experiencia es la que las hace permanecer en el tiempo, además es importante recordar que condicionan las decisiones. En este caso, el alumnado cree que son más fáciles los exámenes con ET porque han sido expuestos a experiencias de aprendizaje cuando ha intermediado un dispositivo digital en el que las pruebas probablemente se centraron en las respuestas de opción múltiple, o han percibido que no ha sido necesario desarrollar, por consiguiente, no han escrito para comparar, argumentar, describir o analizar la mayoría de las veces. Esto justificaría la asociación de la ET con poco esfuerzo cognitivo, y que las preferencias en las fases de la planificación, revisión e inicio de la escritura crean que la mejor opción sea AM. Para las tareas grupales o individuales, con actividades de búsqueda de información, los alumnos consideran que la ET es la mejor opción y esto nos podría llevar a considerar la creencia de que las tareas de este tipo no son tareas que impliquen para el alumnado pensar como las que hemos mencionado (analizar, contrastar,

comparar). Sin embargo, los alumnos creen cuando se explicita la habilidad, como la de contrastar información, que sí que es mejor AM, porque en este momento, sí son conscientes de estar desarrollando esta habilidad. En consecuencia, para el alumnado las tareas asociadas a la búsqueda de información no son actividades que requieran un esfuerzo cognitivo, y la razón que interpretamos es la misma, si todo el alumnado la búsqueda de información la realiza mediante un dispositivo digital como la tableta, la asociación a esfuerzo cognitivo a la escritura AM y poco esfuerzo a la ET condiciona que siempre piensen que no realizan un proceso profundo en las tareas de búsqueda de información en los dispositivos. Por tanto, seguirán contemplando estas tareas siempre de poco esfuerzo donde no se desarrolla ninguna habilidad cognitiva.

Tal y como explicaba Pozo (2021), la dimensión metacognitiva cuando el alumnado escribe para aprender, mientras toma conciencia de los procesos, se recoge en el currículo de Secundaria, pero en la investigación hemos observado que las concepciones de alumnado y profesorado con respecto al aprendizaje en el entorno digital condicionarán que esta dimensión se instaure en las prácticas docentes, que este tenga en cuenta este cambio de paradigma y, por consiguiente, se generalice en las aulas.

Son muchas las creencias que observamos mientras investigamos aducidas a la ET que muestran pensamientos asociados a la practicidad, o bien por el uso del corrector, la despreocupación por la letra que hagan, la facilidad para crear y rectificar en tablas, esquemas, mapas conceptuales, búsqueda rápida en el diccionario, recibir temarios compartidos con profesorado, facilidad para corregirles el profesorado, consulta y acceso rápido sobre información actualizada que deben aprender, ahorro de papel, y reducción de la contaminación, junto con cuestiones sobre la organización del peso en las mochilas, no cambiar de libro cada año; o bien de la facilidad para interactuar con el profesorado también desde casa. No solo la practicidad, sino

también el sentimiento de responsabilidad está entre las creencias del alumnado al considerarse responsables del uso y cuidado de un instrumento, que por otro lado piensan es una motivación extra que hace que se responsabilicen para cuidarla. Las creencias del alumnado en este caso vienen condicionadas por la propia experiencia de aprendizaje, es decir, el alumnado que prioriza las cuestiones de practicidad como poder editar, grabar, hacer presentaciones, redacciones con una sola herramienta no se cuestiona no usar el instrumento, por el contrario, no encuentra razones para no hacerlo y mencionan que les facilita el aprendizaje. Solo se cuestiona si se produce aprendizaje el alumnado que no da prioridad a la practicidad, porque piensa que mientras usa la herramienta digital en el aula está usando estrategias que difieren de las que cree le van a ayudar a conseguir logros, como es la puesta en marcha de procesos como el de pensar, y estos solo los activa cuando no usa la escritura en el entorno digital. Esta creencia es retroalimentada a la vez por el profesorado que no es consciente del cambio de paradigma y también cree que si usan la tecnología no aprenden.

Observamos que la creencia sobre la facilidad para distraerse con el empleo de una tableta es un pensamiento generalizado, algunos afirman que con la escritura AM tienen más atención porque lo tienen que pensar; aquí una vez más la asociación del esfuerzo en pensar es otra vez la razón que justifica la inclinación entre la escritura AM y ET. Aducen mientras que con la tableta se pueden distraer, porque creen que son innumerables las cosas que se pueden realizar (juegos, vídeos, redes sociales); sin embargo, afirman que incluirlas en las aulas es la única forma de prevenir cualquier adicción y piensan que el único inconveniente es que se use para estudiar y para jugar porque es un instrumento que les facilita el aprendizaje. Es significativa cómo demandan que se les enseñe bien a poder hacer un uso responsable de la tableta. Esto demuestra que, si el alumnado se encuentra entre esta dicotomía, y al mismo tiempo aporta como solución que se

requiere de un uso responsable y que necesita una guía con normas y supervisión de los adultos; somos los adultos los que debemos encontrar una alternativa en las situaciones de aprendizaje.

Entre las creencias del profesorado hemos observado con los datos analizados que el factor de la edad no es directamente proporcional con una competencia digital. Eso se justificaría conque en un claustro comprendido entre edades de 30 a 65 años que ha recibido formación específica no solo en el uso de la herramienta, como la creación de contenidos digitales, sino en la importancia de los procesos, como puede ser el valor de la evaluación formativa, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos o aprendizaje servicio, y que esta se desarrollara durante y en el proceso de implantación del modelo 1x1; solo la formación es una garantía en el avance de la competencia digital, porque en este caso los de mayor edad son los que se declinan por el manejo de herramientas TIC. Aquí se demuestra que, si el profesorado de más edad tiene una tendencia al uso de herramienta y estamos hablando de una competencia digital entendida no solo como habilidad en el manejo de la herramienta, sino sumada a la construcción de conocimiento, el tiempo de disposición en que el profesorado desarrolla su práctica en el entorno de digital determinaría una integración al cambio de paradigma y los datos nos demuestran que se han producido cambios en las actitudes frente a aspectos como: preferencias de escritura digital para tomar apuntes, a la hora de dar las instrucciones, cómo consideran que el alumnado debe realizar las redacciones y trabajos de grupo. Resulta interesante que alumnado y profesorado difieran en la preferencia digital en actividades como los mapas conceptuales y exámenes. Si en el profesorado predominan los mapas conceptuales digitales, por el contrario, en el alumnado predomina la creencia de que es mejor AM; y, sin embargo, en los exámenes el profesorado cree que es mejor AM mientras que el alumnado piensa que es mejor mediante ET. Estas dos posturas evidencian cómo las creencias determinarían las prácticas pedagógicas o las estrategias de aprendizaje en el caso del alumnado.

Otra cuestión destacada que hemos observado en la investigación es que la creencia en la asociación de la escritura AM con el esfuerzo cognitivo se produce tanto en el profesorado como alumnado. Entre el profesorado de todas las áreas hay una inclinación mayoritaria en la realización de exámenes AM, y en el alumnado en ET. Entendemos que esta dicotomía entre el alumnado de AM = fácil y ET = difícil viene determinada por las prácticas docentes con las que el alumnado se ha desenvuelto. Es decir, en las prácticas que han requerido escritura digital probablemente hayan realizado una escritura exclusivamente comunicativa y reproductiva y no transformadora, donde se tiene que elaborar y regular el propio conocimiento (Pozo, et al. 2016). En este caso, la creencia del profesorado nos lo confirma puesto que, siendo para ellos la tableta un instrumento facilitador en tareas de gestión de aula y correcciones, tal y como nos comentan en sus observaciones y se demuestra en la ventaja que aluden al desenvolverse en una plataforma virtual; sin embargo, este sigue considerando los exámenes AM la mejor opción. Hay que tener en cuenta que el objetivo del examen es determinante en las creencias tanto del alumnado como del profesorado. El profesorado, o bien lo asocia a una medida de saberes (calificaciones), o garantía para verificar si se ha adquirido el conocimiento y asocia la necesidad de realizar una prueba que requiera un enfoque profundo para comprobarlo; mientras que para el alumnado esta es una tarea impuesta desde fuera para demostrar sus conocimientos y solo quiere reproducir. Esto nos lleva a confirmar que el profesorado no asocia el enfoque profundo a la escritura digital, porque no entiende cómo el alumnado puede integrarla entre las estrategias de aprendizaje en el entorno digital, o no conoce de qué modo conseguir que el enfoque transformador mediante la escritura digital forme parte de su práctica docente. En los portafolios hemos confirmado que el alumnado mediante la escritura digital ha podido ordenar, clasificar, reflexionar y que sabe plantearse objetivos o expectativas con y para su aprendizaje, la evaluación formativa es la base de esta visión con la cual se aprovecha

actuar en los aprendizajes del alumnado. Los resultados nos muestran que las diferentes expectativas del alumnado y profesorado respecto a pruebas como exámenes en secundaria, demuestran que son una herramienta de evaluación que no es lo suficientemente útil para validar aprendizajes. Como afirma Cassany (2017) existe una dificultad entre el marco del sistema de creencias y la práctica pedagógica. Las actuaciones del profesorado respecto al cambio de paradigma, a la nueva cultura del aprendizaje y las actitudes respecto a los instrumentos digitales en las aulas son una influencia crucial para que no se impida el diseño de un uso constructivista de la tecnología (Chai, et al., 2017). Así pues, la respuesta que resumiría esta pregunta de investigación es que estas creencias del alumnado ET=fácil y AM= difícil se alimentan desde la práctica docente y nunca avanzaremos en esta disociación generalizada, primero si no se muestra al alumnado que la escritura sea digital o analógica requiere de procesos, segundo si el profesorado no experimenta que en los entornos digitales esos procesos existen y el alumnado sigue percibiendo desde las propias concepciones del profesorado que en el momento que media un artefacto en un contexto de aprendizaje no se le ofrece actividad de esfuerzo cognitivo explícito. Además, si el alumnado, acostumbrado a manejarse en contextos digitales, como productor y generador de contenidos, sigue asociando el entorno digital a poco esfuerzo es porque no se le ha enseñado a hacerlo y por tanto cada vez que se expone actúa en consecuencia a esta creencia y solo actuando en ellas se podrán variar las actitudes. Respondiendo a esta pregunta se cumplen uno de los dos objetivos generales, valorar las creencias y en consecuencia también uno de los específicos, reflexionar sobre las expectativas de la escritura digital en las partes implicadas.

A continuación daremos repuesta a nuestra segunda pregunta de investigación sobre la manera en que pueden plantearse las tareas para que los alumnos de la etapa de Secundaria lleven a cabo actividades que desarrollen la competencia de aprender a aprender en un entorno digital.

Aquí hemos confirmado que entre las actividades de escritura que percibe el alumnado que realiza no tiene entre sus objetivos generar nuevo conocimiento y la escritura es un instrumento para contar lo que el alumnado sabe o debe preparar en presentaciones de trabajos. Damos respuesta a esta pregunta al confirmar la existencia de creencias en la escritura digital del alumnado que van orientadas al mayor o menor esfuerzo y la relación con las concepciones realistas y la teoría directa o interpretativa, ya que existe una relación entre la forma en que se concibe el aprendizaje y la escritura. Por consiguiente, según sean los planteamientos de las tareas de escritura en contextos digitales se desarrollarán competencias de autorregulación o no, que por tanto ayudarán al alumnado en el desarrollo de las mismas. Concluimos que es fundamental el planteamiento de las tareas para poder situar al alumnado en un contexto de aprendizaje significativo y apropiado al entorno y que este planteamiento pueda ofrecer competencias reales y acordes a la sociedad en la que se desenvuelven como la de aprender a aprender, en la que puedan desarrollar habilidades y no solo competencias enfocadas al uso de instrumentos digitales. Los estudios de Mason y Boscolo (2014) expresan las diferentes concepciones sobre la escritura, ya sea como herramienta para copiar, para reproducir el conocimiento, o bien como herramienta para reescribir y construir el conocimiento. Además las percepciones del alumnado están condicionadas al tipo de práctica al que se le expone (Pozo et al., 2006). La idea mental de cómo se construye el conocimiento es fundamental para apoyar el desarrollo cognitivo del alumnado (Mominó y Sigales, 2016). Si el alumnado sigue considerando que el aprendizaje es una acumulación de conocimiento, así será como encaminará sus estrategias. Esta concepción incide en la implicación en las tareas (Pozo et al. 2006).

Podemos concluir que con la interacción en la plataforma virtual *classroom* se ha creado un espacio de conexión colectivo mediado por un artefacto como es la tableta y que este escenario

de aprendizaje marca un sistema de actividad semejante al nuevo modelo formativo del aprendizaje expansivo en cuyo sistema el aprendizaje se va construyendo sobre la base de las interrelaciones de una comunidad de aprendizaje, de forma colectiva y se acuerda según las reflexiones desarrolladas por el grupo, bien mediante un escrito, en una presentación oral, es decir, se sedimenta el aprendizaje y el conocimiento (Engenström, 2001). Este sistema se organiza de manera consciente a través del diseño de actividades y roles entre los participantes, o artefactos simbólicos (Martínez, y Martínez, 2017). Como explica de Ito et al. (2013) un enfoque centrado en la construcción de entornos que conecten el aprendizaje por medio de la cultura de pares y vida académica donde se debería poner el foco en dos elementos: el aprendiz con un rol de participante en situaciones en las que tenga algo que aportar y el de persona con rol de *conectora*. Es en este contexto de interacción con la plataforma virtual *classroom* donde concluimos que la ubicación del docente es la de rol *de persona conectora*.

Los resultados confirman que un planteamiento de las tareas que acerquen situaciones propias en entornos digitales, que impliquen no solo crear, sino actualizar, la búsqueda de información, análisis, de campo, o de otro tipo como conocer y generar una tipología textual, puede verificar y visualizar en todas ellas los procesos que exigen un pensamiento de orden superior, para desarrollar la escritura eficaz y poder aplicarlo en la práctica docente en un entorno cuyo instrumento mediador es la tableta. Esto supone que los docentes no solo deben promover espacios virtuales o creación de materiales o recursos, sino como definía Ito et al. (2010) que el aprendizaje en el entorno digital se instaura como un proceso de transformación en el que el alumnado puede identificarse como escritor, profesor u otro rol que dé significado al proceso de escribir. Este contexto incide en el desarrollo de competencias que requieren habilidades de autoaprendizaje, y la competencia de aprender a aprender se considera fundamental para el aprendizaje permanente.

Si retomamos lo que menciona en el Sistema Educativo Español y que se describen en la Orden ECD/64/205, de 21 de enero, en este documento se relacionan las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación en todas las etapas. Estas competencias se definieron en el Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) fue la encargada de promover este proyecto cuyo objetivo era proporcionar un marco conceptual para establecer los objetivos que un sistema educativo debía alcanzar y trataba de responder a la idea sobre cómo enfrentarse a los retos de la sociedad del siglo XXI, por lo que se definieron las competencias clave. Desarrolla que se produce en distintos contextos formales, no formales e informales. Otra característica que menciona la OCDE es que para desarrollarla se requiere la reflexión y toma de conciencia de los propios aprendizajes y los procesos de conocimiento se convierten a su vez en objetos de conocimientos. Así pues, la respuesta concluyente sería que mediante el planteamiento de tareas asociadas a estrategias informales se confirma que es posible generar espacios de aprendizaje significativo, que mientras no se integren y conjuguen con las estrategias formales, que el alumnado tiene instauradas desde la escuela, el distanciamiento continuará impidiendo la actuación en las creencias del alumnado y por ende el profesorado seguirá alimentándolas; por otro lado, debe llevarse a cabo una formación del profesorado, que no esté planteada solo con la habilidad en generar recursos digitales, sino incidiendo en la metodología.

En este apartado respondemos a la última pregunta de investigación relacionada con la asociación de las tareas a estrategias informales. Según Nogueroles y Blanco (2018) las estrategias son acciones específicas orientadas a la resolución de un problema que resuelve que los aprendientes puedan ser más autónomos implicando muchos aspectos en el alumnado que no solo son cognitivos porque promueven el aprendizaje, o bien directa o indirectamente, aunque no

siempre son observables y estas se pueden enseñar y aprender. Pero, como afirma Ellis (2014) si se vuelven automáticas y no son conscientes de su carácter estratégico dejan de ser accesibles con la autorreflexión. Concluimos que en el planteamiento de tareas donde el alumnado ha tenido que indagar sobre estrategias de aprendizaje informales puede contribuir a evitar la creencia de que cuando media un artefacto en el transcurso de una actividad donde se requiere escribir esta se asocie a poco esfuerzo, o que no se necesite orden en sus pasos, o bien los conocimientos no se adquieran de manera consciente. En todas las tareas en las que el alumnado debía generar producciones digitales, en las que estas se pudieran compartir hemos observado un aumento de la predisposición en el aprendizaje. Probablemente porque el alumnado esté acostumbrado a consumir en formatos digitales géneros, producciones digitales y esta estrategia se aproxima a sus intereses. También observamos que el alumnado ha recurrido durante el proceso a tutoriales de expertos en la mayoría de las tareas, es decir, el aprendizaje mediante la imitación (Bordón, 2021) que forma parte de sus estrategias. Por otro lado, comprobamos una premura en la realización de las tareas y asociamos que esta rapidez contribuye a la percepción de que cuando se llevan a cabo tareas en el entorno digital son tareas que se realizan sin ningún cuidado, orden lógico y sin profundización. Consideramos que el hecho de que el alumnado haya desarrollado estrategias mediante la práctica cuando media un artefacto, en las que probar y experimentar para resolverlas sea habitual contribuye a este efecto.

Los hallazgos y conclusiones en esta investigación han permitido que se cumpla uno de los objetivos generales al *valorar las creencias del alumnado en el proceso de aprendizaje en un entorno digital*, ya que las observaciones en el marco de un aula cuyo contexto se sitúa en un predominio claro de interacción digital ha colaborado a entender cómo existe, a pesar de haberse producido un cambio de paradigma, una concepción del aprendizaje de la escritura digital asociado

a aprendizajes con poco desarrollo de habilidades de pensamiento superior. Las creencias en el aprendizaje de la escritura digital en la etapa de Secundaria aunque somos conscientes de que en este estudio el tamaño de la muestra puede que no haya sido significativa, sin embargo, nos ha permitido reflexionar sobre las actividades de escritura digital. La aceptación del alumnado en aquellas tareas en las que se convertían en productores, motivados por el rol de creadores de contenido y la respuesta positiva cuando el espacio de interacción se convierte en producciones digitales que conllevan estrategias de participación, colaboración, simulación o práctica nos lo confirman. En este caso, el docente debe aprovecharse de esta respuesta para implicar al alumnado en el proceso mediante tareas guiadas que requieran visibilizar los objetivos, encaminando a que el alumnado sea consciente de sus propios procesos y que no asocie cualquier tarea en la que medie un artefacto como simple o reproductiva, sino que todo el potencial de practicidad de la herramienta se diferencie del proceso del aprendizaje.

Igualmente la propuesta de los tres objetivos específicos que planteamos se han cumplido porque hemos podido comprobar que una reflexión sobre las expectativas del alumnado y profesorado puede permitirnos actuar en las creencias para que el uso de la tecnología en el aula facilite el cambio de metodología, ya que sin este cambio, difícilmente dejaran de asociar poco esfuerzo o que no piensan cuando estén en un entorno digital donde se demanden situaciones en las que deban escribir. De igual manera con el segundo objetivo hemos podido comprender que junto con en el planteamiento de los objetivos explícitos de los aprendizajes en las tareas y la puesta en valor de las estrategias informales encontramos en el alumnado una predisposición activa cuando se encuentra en los entornos digitales, ya que las pone en marcha por ser usuario y productor de contenido digital. Por consiguiente, el último objetivo específico propuesto se cumple porque se ha evidenciado que en un entorno predominantemente digital la revisión del rol

del docente es fundamental y desde la escuela se debe contribuir, es el propio docente con formación en metodología y adquisición de competencia digital el que podrá incidir en este cambio en las creencias del alumnado. Puesto que, si se introducen estas estrategias informales en el espacio educativo se podrá contribuir a que no se vincule el uso de un artefacto solo como elemento de dispersión y evasión. El uso de herramientas digitales es para el alumnado parte de su actividad social y no conseguiremos que forme parte de su competencia para aprender si no establecemos espacios únicos de aprendizaje que determinen la disociación del uso de tecnología como tareas sin objetivos de aprendizaje definidos. Para ello, es fundamental que el docente conozca y admita que estas estrategias informales estén presentes, las identifique y las exponga ante el alumnado. Es fundamental que planteen procesos también en las tareas digitales, para que el alumnado pueda aprender a adecuar las que ha adquirido en su aprendizaje formal sin herramienta digital. Esta investigación nos ha confirmado que no se trata de un *todo* o *nada* y que es posible solapar las fortalezas de ambas (escritura digital o analógica) en los procesos de aprendizaje para adecuarse a las competencias de la sociedad actual. Por consiguiente, conseguimos el segundo y último objetivo general *al describir la necesidad de una metodología distinta conforme a un entorno digital de aprendizaje*, y al objetivo específico que suponía comprender el tipo de tareas óptimas y si era un incentivo usar estrategias informales en las tareas del alumnado de secundaria. Así mismo, con el cumplimiento de los objetivos hemos podido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Por consiguiente, los docentes no deberían confrontar o escoger si se debe escribir en papel o en digital sino aprender a encontrar los potenciales de ambos para contribuir al aprendizaje de la escritura en los entornos en que media una herramienta digital. Somos conscientes que para ello el docente necesita propuestas didácticas. Con esta investigación uno de nuestros objetivos

específicos era presentar propuestas didácticas que ayudaran a revisar el rol y que lo guiaran en la mejora de actividades de enseñanza aprendizaje para fomentar el desarrollo de la competencia digital. Entendemos que las propuestas desarrolladas en el punto del análisis de tareas en los anexos y portafolios pueden servir de ejemplo o un inicio de futuros planteamientos metodológicos.

Prospectiva investigadora

Consideramos que se deberían llevar a cabo estudios similares en otros contextos, para poder contrastar los resultados de esta investigación que confirmen que la escritura digital está claramente asociada a espacios informales y no académicos (Alvarez, et al., 2021) y es necesaria la formación para conseguir cambios.

Los estudios de Hicks (2009) afirman la necesidad de un plan de estudios donde se integren prácticas de instrucción de escritura digital que deriven de la necesidad de instaurar en la práctica docente no solo la acumulación de actividades digitales que requieran escribir, sino que estas se deben guiar, marcar los procesos e instaurar posturas de indagación. La propuesta enmarca el uso de cualquier elemento visual o textual que se encuentran en la red, porque estos requieren estrategias de composición más sofisticadas (Hicks, 2018).

Nuestra investigación ha intentado contribuir a esta demanda realizando un estudio cualitativo en un contexto real de aula donde el entorno digital es predominante. Pensamos que es fundamental realizar estudios que incidan en las creencias de contextos digitales, para que se produzcan cambios significativos de las tareas de escritura y que en estos contextos formen parte los procesos de escritura como la planificación, textualización y revisión; encaminado a que impliquen habilidades como: tomar decisiones, comparar, contrastar o analizar y no se conviertan en tareas de escritura descontextualizadas. Debería tomarse como una oportunidad introducir las estrategias informales con la finalidad de aprovechar ese potencial para motivar a escribir en las aulas de secundaria. La formación de docentes, cursos o centros específicos sobre escritura digital pondrían en el foco el problema de falta de recursos del profesorado para adecuarse a una escritura significativa en el entorno digitalizado, esto provocaría un avance en las creencias del profesorado

condicionada por sus aprendizajes previos y no continuaría siendo una interferencia en el aprendizaje de la escritura en contextos digitalizados donde las concepciones entre alumnado-profesorado se transfieren. Consideramos que los estudios cualitativos son primordiales para poder conocer procesos y que la investigación acción es una oportunidad para contribuir en el conocimiento de la innovación pedagógica.

Teniendo en cuenta que en la escritura digital podemos desarrollar procesos que no sean solo reproductivos, aprovecharnos en las aulas de sus puntos fuertes es fundamental. Los tiempos de pandemia de La Covid 19 ha provocado una aceleración en la educación en línea y ha provocado que la mayoría del alumnado y docente se maneje con herramientas digitales con fines pedagógicos. Es necesario seguir investigando para ofrecer espacios reales de aprendizaje en los entornos digitales y debemos tomar la metodología como base del cambio de paradigma.

Esta formación sobre competencia digital la UNESCO ya la plantea entendida con los parámetros para que la generación del conocimiento no solamente se deba abordar la competencia TIC; sino que se debe también enfocar de manera explícita en los procesos de aprendizaje situaciones en los que el alumnado tenga que aplicar competencias cognitivas o ayudar a adquirirlas en entornos digitales. Es decir, que se experimente con la tecnología para compartir en comunidades de profesionales, conocer los procesos cognitivos complejos, es decir, cómo aprenden, ser capaces de diseñar comunidades de conocimiento y usar las habilidades del alumnado para crear conocimiento y un aprendizaje permanente y que requiera de reflexión. Es fundamental continuar con investigaciones que se lleven a cabo en el propio espacio del aula y establecer espacios de comunicación entre los centros educativos y las universidades; con la finalidad de compartir resultados y que estas investigaciones puedan revertir de nuevo en las aulas.

Bibliografía

- Ávila, J., & Pandya, J. (2012). *Critical digital literacies as social praxis: intersections and challenges*. New York: Peter Lang Publishing.
- Alvarez, M., Cassany, D., Castro, C., Gonzalez-Alvarez, P., Lillis, T., Lovera Falcon, P., . . . Uribe Fajardo, F. (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Chile: Federico Navarro.
- Amici, S., & Taddeo, G. (2018). Aprovechando en el aula las competencias transmedia. Un programa de acción. En C. Scolari, *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas* (págs. 125-137). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Avila, J., & Zacher, J. (2012). This Issue. *Theory Into Practice*, 1-3.
- Ayala Aragón, Ó. R. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 79-93.
- Ayala Pérez, T. (2014). La Palabra Escrita en la Era de la Comunicación. *Literatura y Lingüística*, 301-322.
- Ballester-Roca, J., & Ibarra- Rius, N. (2020). *Entre la lectura, la escritura y la educación*. Madrid: Narcea.

- Bartels, J. (2017). Snapchat and the sophistication of multimodal composition. *English Journal*, 90-92.
- Barton, D., & Lee, C. (2013). Language online: Investigating digital texts and practices. *Studies in Second Language Acquisition*, 224.
- Bavoleo, M. (2015). Del papel a la pantalla: la cultura digital y el ámbito educativo en tensión. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.*, 26, 61-65.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson.
- Biskerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza.
- Bisquerra, R., & Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bordón, E. I. (2021). Pensar los alfabetismos transmedia dentro del aula. *Austral Comunicación*, 375-394.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. Nueva Jersey: WINERT, E; KLUWE, R.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carlino, P., & Martínez, Silivia. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Comahue.

- Casany, D. (2011). *Las Tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano.
- Cassany, D. (diciembre de 2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 21(4), 6-15.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Revista de Cultura y Educación de la Fundación Infancia y Aprendizaje.*, 15(3), 239-251.
- Cassany, D. (2004). La escritura y la enseñanza en el entorno digital. *La alfabetización* (págs. 3-20). San José Costa Rica: Actas XIII Congreso Internacional de ALFAL.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En M. K. D. Goldin, *Las tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* . Océano Travesía.
- Cassany, D. (2015). La escritura y la lectura en el aula. Bogotá, Bogotá.
- Cassany, D. (2017). La digitalización del aula de ciencias: creencias y prácticas. *Digital Education*, 93-115.
- Chai, C., Tan, L., Deng, F., & Koh, J. (2017). Examining pre-service teachers design capacities for webbased 21 st century new culture of learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(2), 129-142.
- Chaverra Fernández, D. I., & Villa Orrego, N. H. (2006). Tecnologías de la información y de la comunicación ¿Nuevas herramientas de escritura o nuevos medios ? p.34-38.

- Chaverra-Fernández, D. I. (2012). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Lasallista de Investigación*, 8(2), 105-111.
- Chaverra-Fernandez, D., & Gil-Restrepo, C. (2017). Habilidades de pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la Educación Básica Primaria. *Folios*(45), 3-15.
- Chenoll, A. (2018). La construcción lectora en contexto digital y analógico en hablantes de lenguas próximas. *Foro de profesores de E/LE*(14).
- Cohen, A., Oxford, R., & Chi, J. (2002). *Language Strategy Use Survey*. University of Minnesota. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). La identidad de aprendiz. Una herramienta educativa y analítica. *Revista de educación*, 211-233.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cordón García, J. A., & Jarvio Fernandez, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145.
- Coro, V. H. (2004). Memoria e imaginario social: de la oralidad a la escritura. Oralidad. Para el Rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe,. *Oralidad*.
- Coulman, F. (1989). *The Writing Systems of the World*. Oxford: Blackwell.
- Crystal, D. (2011). *Internet Linguistics*. London: Routledge.

- De Aldama, C., & Pozo, J. I. (2017). Cómo se utilizan las TIC en el aula? Un estudio sobre las creencias y los usos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 253-286.
- DeVoss, D., Eidman-Aadahl, E., & Hicks, T. (2010). *Because Digital Writing Matters: Improving Student Writing in Online and Multimedia Enviroments*. (Jossey-Bass, Ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Díez Patricio, A. (2017). Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. *Revista Asociación Española Neuropsiquiatría*, 127-143.
- Echevarría Ezponda, J. (2004). del FORO BIBLIOTECA Y SOCIEDAD Experiencias de innovación y mejora. *Biblioteca, Cultura y Sociedad de la información*. Murcia.
- Education, (. I. (2008). *National educational texhnology standards for teachers*.
- Elvira Ivone González Jaimes, M. L. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. 58(2).
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 25-39.
- Escolapias Gandia. (2015). Proyecto iEEG. Gandia, Valencia, España.
- Esteban- Guitart, M., DiGiacomo K., D., & Mizuko, I. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos educativos*, 157-176.
- Examining pre-service teachers design capacities for webbased 21 st century new culture of learning. . (s.f).

- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas* (Vol. 5). Madrid: Edinumen.
- Ferrari, L., & Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lecturas y Escritura*, 4(8), 121-142.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.
- Flavell, J. (1976). *Metacognitives aspects of problem solving*. Nueva Jersey: RESNICK, L.B.
- Fuentes, D. A. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *Actas CEDELEQ IV* (págs. 33-46). Quebec: Universidad de Montreal.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., & Benito, M. (2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. Recuperado el octubre de 2020, de dblp: <https://dblp.uni-trier.de/>
- Gardner, H. (2014). *La generación APP*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Garzón, A. P. (2016). Influencia de las TIC en la escritura juvenil contemporánea. *Actualidades Pedagógicas*(68), 135-157.
- Gilbert, J. (2005). Catching the knowledg wave: The knowledge society and the future of education. En J. Codd, & K. Sullivan, *Education policy directions in Aotearoa/New Zealand*. New Zealand Council for Educational Research Press: Wellington.
- Giles, D., & Gualtari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Éditions de Minuit.

- Godoy, L. (2017). Escritura mediada por tecnologías: Potencialidades de un Enfoque Genetista. *VIII Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y II de Crítica Genética. "Las lengua del Archivo"* (págs. 1-11). La Plata: UNSAM-CONICET.
- Godoy, L. (2020). Los códigos escritos en los entornos digitales: algunos usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 320-345.
- Goldin, D., Kriscautzky, M., & Flora, P. (2012). *Las Tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona, España: Oceano Travesía.
- González, A. (2019). *TALIS 2018 Estudio Internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA.
- González-Patiño, J., & Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society. *Digital Education Review*, 64-86.
- Gonzalez Riaño, X., & Fernandez Costales, A. (2020). Investigación vs. Innovación y homologación metodológica. Retos actuales de la DLL. En J. Ballester- Roca, & N. Ibarra-Rius, *Entre la lectura, la escritura y la educación* (págs. 75-92). Madrid: Narcea.
- Gómez, Á. L. (s.f.). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Gómez, Á. P. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, F., & Mateos, M. (2006). El desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas. En F. Gutiérrez, J. A. Garcia, & N. Carriedo, *Psicología Evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico* (Vol. 2). Madrid: UNED.

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc.
- Henao Álvarez, O., & Ramirez Salazar, D. A. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 225-238.
- Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J., & Domingo- Coscollola, M. (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Education*(33), 105-119.
- Herrero, C. (2019). Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. En *Lectoescritura digital*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Hicks, T. (2009). *The Digital Writing Workshop*. Portsmouth: James Strickland.
- Hicks, T. (mayo de 2018). The Next Decade of Digital Writing. *Voices from the Middle*, 25(4), 9-14.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology*, 13(4), 325-351.
- Hofer, B. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1), 43-56.
- Hornbaek, K. (2006). Current Practice in Measuring Usability: Challenges to Usability Studies and Research. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(2), 79-102.

- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12*(1), 17-19.
- Ito, M., Guitierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., . . . Watkins, C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Centro de investigación de medios digitales y aprendizaje. Irvine, CA: Digital Media and Learnen Research Hub.
- Jaimes, E. I., Prieto, M. d., & Zea, J. M. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contaduría y Administración, 261-278*.
- Jones, R. H., & Hafner, C. A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kim, C., Kim, M., Lee, C., Spector, J., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher education, 29*, 76-85.
- Kress, G. (2010). *Multimodality A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lamarca, M. J. (2018). Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. <http://www.hipertexto.info>. Madrid: Universidad Complutense Madrid.
- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Barcelona: Paidós.
- Larkin, S. (diciembre de 2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity, 4*(3), 149-159.

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, México: Fondo de cultura Económica.
- Lessig, L. (2008). *Remix. Making Art and Commerce Thriwe in the Hybrid Economy*. Nueva York: Penguin.
- Lynch, T. (2015). Counting characters: Quantitatives approach to literacy study. *English Journal*, 104(6), 71-74.
- Márquez, A. (julio de 2017). La escritura electrónica en el aula: identificación de sus rasgos en torno a un estudio de caso. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(7), 171-187.
- Márquez, A. (2017). La escritura en contexto electrónicos: Reflexiones y experiencias en torno a un proceso de producción . *Revista Latinoamerican de Lectura y Escritura*, 4(8), 143-162.
- Magadán, C. (2012). Clase 3: TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias. *Enseñar y aprender con TIC*.
- Maldonado-Sanchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., & Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. 415-439.
- Marta, C., & Gabelas, J. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. Barcelona: OUC.

- Martín, E., Pozo, J. I., Pérez Echevarría, M. d., Mateos, M. d., & Martín, A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza?. De las concepciones a los perfiles docentes. *La identidad en psicología de la educación*, 169-188.
- Martínez, F. S., & Martínez, A. G. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cuban de Educación Superior*, 95-112.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic- specific belief change. *Contemporary Educational Psychology*, 103-128.
- Mata, S. (2008). *Psicología de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3), 118-128.
- Meza, A. (2014). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 193-213.
- Meza, A., & Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Fondo Editorial URP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (12 de junio de 2020). *Ley de Educación*.
Obtenido de Ley de Educación:
<https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave/aprende.html>
- Mominó, J. M., & Sigales, C. (2016). *El impacto de las TIC en la educación. Más allá de las promesas*. Barcelona: UOC.

- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de aprendizaje*, 15-62.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M., & Perez, M. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moreno, I. O. (2014). Nuevas tecnologías y procesos e lectura/escritura panorama y aplicaciones. *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar* (págs. 85-98). SIELAE.
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens*.
- Mullen, L. (s.f). Map Literacy. <http://lincolnmullen.com/projects/spatial-workshop/literacy.htm>.
- Noci, J. (2011). La escritura digital. *Talia*, 1-11.
- Nogueroles Lopez, M., & Blanco Canales, A. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros- La Muralla.
- Norton, L., Richardson, T., Haartley, J, Newstead, S., & Mayes, J. . (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571.
- Olaizola, A. (2015). La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. 26, págs. 206-212. Universidad de Palermo: Facultad de Diseño y Comunicación.
- Olaizola, A. (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplemento Signos ELE*, 1-18.

- Olza, I. (2014). Nuevas tecnologías y proceoss de lectura/ escritura: panorama y aplicaciones. *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar.* , 85-98.
- Orbea-Aizpitarte, G., Cruz-Iglesias, E., & Rekalde, Rodriguez, I. (2019). ¿Cómo puede el portafolios del alumnado ayudar a mejorar las prácticas docentes? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 17-37.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Ideas y creencias*. Biblioteca Virtual Omegalfa.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. New York: Routledge / Pearson Education.
- Payrató, L. (1998). *Variació funcional, llengua oral i registres*. Barcelona: Publicacions L'Abadia de Monserrat.
- Pecharromán, I. (2004). Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios. Influencia de variables relacionadas con la instrucción. *Tesis doctoral presentada en el Departamento de Psicología Básica*. Madrid: UAM.
- Penuel, W. (2006). Implementation and Effects Of One-to-One Computing Initiatives. *Journal of Research on Tecnology in Education*, 329-348.
- Pérez Echevarría, M. (2000). Solo sé que no sé nada: Algunas consideraciones acerca de las crrencias sobre el conocimiento y el aprendizaje. *Ensayos y experiencias*, 33, 23-37.
- Perez Rodriguez, M. (2020). Enseñar la competencia mediática. La alfabetización en la era transmedia. En J. Ballester- Roca, & N. Ibarra-Rius, *Entre la lectura, la escritura, y la educación* (págs. 121-138). Madrid: Narcea.

- Perry, W. (1970). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Pink, S., & Ardevol, E. (2018). Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes. En C. Scolari, *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (págs. 114-124). Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 667-686.
- Pozo, J. (8 de abril de 2021). *Hacia una enseñanza híbrida: ¿ayudan realmente las tecnologías a mejorar la enseñanza y el aprendizaje?* Obtenido de CFE ANEP: <https://www.youtube.com/watch?v=EnEDovvjxpk&t=677s>
- Pozo, J. I. (2019). ¿Por qué los alumnos no quieren aprender lo que les queremos enseñar?. *Desde la patagonia. Difundiendo saberes*, 15(26), 4-7.
- Pozo, J., Scheuer, N., Perez, M., Mateos, M., Martin, E., & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Prain, V., & Hand, B. (1999). Students perceptions of writing for learning in Secondary School Scienci. *Scienci Educatiton*, 82(2), 151-162.
- Pressley, M., Borkowski, J., & Schneider, W. (1987). *Cognitive Strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge*. New York: VASTA, R WHITEHURST, G.

- Price- Dennis, D. (2016). Developing Curriculum to Support Black Girls' Literacies in Digital Spaces. *English Education*, 337-361.
- Pujolà J, M. B. (2010). Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital. En C. A. Pérez Tornero J.M., *Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Gabinete Comunicación y Educación UAB.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacti knowledg*. New Yord: Oxford University Press.
- Reyzábal, M. V. (2006). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Muralla.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodriguez Sosa, J., & Solis-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 7-20.
- Rodríguez, Y. (2017). Reconceptualización de la educación en la era digital. Educomunicación, redes de aprendizaje y cerebro: una visión desde la neurociencia cognitiva a los procesos de construcción de conocimiento en entornos digitales.
- Rojas, S. R. (2002). *El arte de hablar y de escribir. Experiencias y recomendaciones*. México: Plaza y Valdés.
- Roman Sanchis, M., Chireac, S., & Devis, A. (2020). Las competencias de la alfabetización electrónica y destrezas de producción multimodal en secundaria en los contextos donde existen lenguas en contacto. En D. d. Universităţii, *Limbajele specializate în contextul*

- noilor medii de învățare: Provocări și oportunități*. Rumania: Universitatea Babeș-Bolyai Presa Universitară Clujeană.
- Ruíz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?* Barcelona: Graó.
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing episteological belief research: Tentative understandings and provocative confusion. *Educational Psychology*, 293-331.
- Scolari, C. (2018). Alfabetismo transmedia proyecto Tranmedis literacy. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Scolari, C. (4 de abril de 2018). Para aprender los jóvenes usan viejas estrategias en nuevos entornos. (L. Castro, Entrevistador, & L. diaria, Editor)
- Sengul, S., & Katranci, Y. (2012). Metacognitive aspects of solving function. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2178-2182.
- Shackel, B. (1991). Usability- context, framework, definition, desing and evaluation. En B. S. Richardson (Ed.), *Humans Factors for Informatics Usability* (págs. 21-38). Cambridge: University of Cambridge.
- Shetzer, H., & Warschauer, M. (2000). *An Electronic Literacy Approach to Network- Based Language Teaching*. New York: Warschauer, M y Kern R.
- Shibata, H., & Omura, K. (2020). *Reading and Writing in the Digital Age*. Gateway East: Springer Link.

- Solorzano, F., & Garcia, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 98-111.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*, 10(3), 251-296.
- Terceiro, J. B. (junio de 1998). El texto impreso en la cultura digital. *Revista de Occidente*(206), 110-125.
- Tolchinsky, L. (Enero- abril de 2008). Perspectivas en torno a la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*(46), 37-54.
- Tuson Valls, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
- UNESCO. (2008). *ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Centro Eduteka*. (U. ICESI, Productor) Recuperado el junio de 2020, de ISTE: <http://www.icesi.edu.co/eduteka>
- Vaidhyathan, S. (5 de abril de 2021). *The Chronicle*. Recuperado el 2021, de The Chronicle Review: <https://www.chronicle.com/article/generational-myth/>
- Valdivia, A. (2021). Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(2), 1-17.
- Valiente Gonzalez, O. (2011). Los modelos 1:1 en educación prácticas internacionales, evidencia comparada e implicaciones políticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 113-134.

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Wargo, J., & Brownell, C. (6 de junio de 2016). *#hearmyhome*. Obtenido de <http://hearmyhome.matrix.msu.edu/>

Warschauer, M. (2002). *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.

Winsler, A. (July de 2003). INTRODUCTION TO SPECIAL ISSUE: Vygotskian Perspectives in Early Childhood Education: Translating Ideas into Classroom Practice. *Early Education & Development, 14*, 253-270.

Yépez-Reyes, V. (2017). La estructura rizomática de la incidencia 2.0. *PUCE*, 131-159.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*,(47), 71-79.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Marco de competencias de los docentes en TIC	10
Figura 2. Estándares de competencia en TIC para docentes.....	11
Figura 3. Diagrama del Proyecto ECD-TIC.	12
Figura 4. Esquema de un continuum cultural.	34
Figura 5. Criterios definitorios la ciberhabla.....	39
Figura 6. Comparación Entornos digitales o analógicos.	55
Figura 7. Relación creencia, valores- expectativas y motivación.....	106
Figura 8. Listado de estrategias de aprendizaje informal y competencias transmedia....	118
Figura 9. Fases de la planificación de la investigación.....	125
Figura 10. Tabla de las características de acciones de las competencias.	130
Figura 11. Tabla habilidades pensamiento, relación de categorías y objetivos.	131
Figura 12. Relación de indicadores con competencias y categorías.	132
Figura 13. Tipologías de tareas y trabajos.	133
Figura 14. Conceptos presentes y que se relacionan en la investigación.	137

Figura 15. Resumen de los instrumentos objeto de análisis.	138
Figura 16. Resumen niveles de análisis de la investigación.	141
Figura 17. Mapa conceptual del procedimiento de análisis.	144
Figura 18. Preferencia escritura según las edades del alumnado.	146
Figura 19. Perfil alumnado en cuanto al sexo.	147
Figura 20. Perfiles de la lengua materna del alumnado.	148
Figura 21. Preferencia según la lengua en ET o AM.	148
Figura 22. Solicitan escritura al alumnado.	149
Figura 23. Evaluación de escritura.	150
Figura 24. Frecuencias de instrucciones con ET e Instrucciones escritas AM.	151
Figura 25. Preferencias en las instrucciones ET y AM.	152
Figura 26. Búsqueda de información.	153
Figura 27. Planificación e inicio de la escritura.	154
Figura 28. Revisión escritura AM y ET.	156
Figura 29. Revisión textos compartidos.	156
Figura 30. Toma de apuntes.	157
Figura 31. Preferencias ET y AM de los resúmenes y exámenes.	158

Figura 32. Preferencias EM y AM de los trabajos de grupo.....	158
Figura 33. Preferencias ET y AM de mapas conceptuales y ejercicios de completar.	159
Figura 34. Preferencias dónde buscan información y trabajos bibliográficos.....	161
Figura 35. Frecuencia de búsqueda en páginas web y documentales.....	161
Figura 36. Frecuencia de consulta del alumnado en los videotutoriales.	162
Figura37. Frecuencia de preferencia ET y AM en la redacción del trabajo bibliográfico.....	162
Figura 38. Frecuencia de preferencia en la entrega de tarea de ET y AM.....	163
Figura 39. Frecuencia de preferencia en la corrección	163
Figura 40. Frecuencia de preferencia en la evaluación, mediante ET o AM.....	164
Figura 41. Frecuencia de los trabajos colaborativos, en ET o AM.	165
Figura 42. Frecuencia de los trabajos individuales, en ETo AM.....	166
Figura 43. Dónde realizan la búsqueda documental.	167
Figura 44. Frecuencia con la que anotan la información en la búsqueda documental. .	167
Figura 45. Recopilación de información trabajos documentales.	168
Figura 46. Recopilación de la información del alumnado en una aplicación	169
Figura 47. Opción de recogida de información nueva en la libreta.	169

Figura 48. Comparar información ET en tareas de búsqueda documental.....	170
Figura 49. Frecuencia uso documentos AM en la búsqueda documental.....	170
Figura 50. Alumnado que considera debe aprender sin tableta.	171
Figura 51. Alumnado que usaría la tableta solo para consultar.	172
Figura 52. Iimportancia de la tableta para aprender.	172
Figura 53. Lengua preferente en las tareas de ED.	174
Figura 54. Sexo del profesorado y preferencia AM o ET.....	175
Figura 55. Edad del profesorado y preferencia a la hora de escribir.	176
Figura 56. Años de experiencia en el centro.....	177
Figura 57. Asignaturas que imparten y preferencias.	178
Figura 58. Toma de apuntes del profesorado.....	179
Figura 59. Frecuencia de las instrucciones orales.....	180
Figura 60. Preferencias según materias al redactar el alumnado.	181
Figura 61. Preferencia profesorado en los trabajos de grupo , ET o AM	183
Figura 62. Realización de mapas conceptuales.	184
Figura 63. Realización de resúmenes del alumnado.	185
Figura 64. Realización de exámenes del alumnado	186

Figura 65. Realización del alumnado de ejercicios de completar..... 187

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Clasificación de los textos</i>	<i>33</i>
<i>Tabla 2. Clasificación de los textos en entornos digitales.....</i>	<i>43</i>
<i>Tabla 3. Diferencias en los planos en EA y en ED</i> <i>.....</i>	<i>46</i>
<i>Tabla 4. Cuadro comparativo inmigrantes y nativos digitales.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabla 5. El texto vs. hipertexto.</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 6. Enfoques en el estudio de la enseñanza aprendizaje.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 7. Nociones relacionadas con el concepto de estrategia.....</i>	<i>114</i>
<i>Tabla 8. Resumen de las medias de los portafolios.....</i>	<i>202</i>

ANEXOS

ANEXO I

Encuestas

Encuestas alumnado



Código QR encuesta alumnado



Agradecemos su colaboración en este estudio.

Haciendo click en el botón "Siguiente" de más abajo usted acepta que:

- Ha leído la información facilitada más arriba y da su consentimiento para su participación de manera voluntaria y anónima.

- Acepta participar en esta investigación.

***Obligatorio**

1. Curso *

Marca solo un óvalo.

1º ESO

2º ESO

3º ESO

4º ESO

2. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Mujer

Hombre

3. Edad *

4. 0--1-Tu lengua materna es el *

Si se escoge la opción "otro" porque es otra lengua materna distinta a las anteriores, especifica de qué lengua se trata:

Marca solo un óvalo.

Castellano

Valenciano

5. 0-2- Indica si tu familia es *

Marca solo un óvalo.

- Castellano parlante
 Valenciano parlante

6. 0-3 -¿Cómo prefieres escribir? *

Marca solo un óvalo.

- A mano
 En mi tablet

7. 0-4-¿En qué lengua te gusta escribir más ? *

Marca solo un óvalo.

- Valenciano
 Castellano

8. 0-5- Explicar por qué a la respuesta anterior *

9. 1.1-Con qué frecuencia te solicitan los profesores escribir en el aula? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

10. 1.2-¿ Con qué frecuencia estas se evalúan ? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

11. 1.4- A la hora de escribir ¿recibes instrucciones orales sobre el contenido que debes desarrollar? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca



12. 1.4- A la hora de escribir ¿ cómo recibes las instrucciones ? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

13. 1.5-¿E instrucciones escritas? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

14. 1.6-¿ Recibes instrucciones escritas desde una aplicación (showbie, classroom, etc.?) *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

15. 1.7-Las instrucciones escritas ¿las recibes en fotocopias? : *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

16. 1.8- ¿Y en el libro de texto? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

17. 1.9-¿Prefieres que te den las instrucciones para escribir textos/tareas desde la plataforma classroom, showbie u otra parecida? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

18. 1.10-¿Prefieres recibir las instrucciones para escribir textos/ tareas en apuntes? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

19. 1.11-¿Prefieres recibir las instrucciones para escribir textos/ tareas en los libros de texto? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

20. 1.12- ¿Buscas información antes de escribir? *

Marca solo un óvalo.

- SÍ
 NO
 A VECES

21. 1.13-La planificación de las ideas para escribir prefieres hacerlas *

Marca solo un óvalo.

- A mano
 En mi tablet

22. 1.14-Cuando empiezas a escribir siempre lo haces *

Marca solo un óvalo.

- A mano
 En mi tablet

23. 1.15-¿Revisas el texto cuando escribes a mano? *

Marca solo un óvalo.

- SÍ
 NO
 A VECES

24. 1.16-¿Revisas el texto cuando escribes en tablet? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 NO
 A VECES

25. 1.17-¿Realizas textos escritos en documentos compartidos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 NO
 A VECES

26. 1.18-¿Realizas revisión de los textos escritos en documentos compartidos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 NO
 A VECES

27. 1.19-Tomas tus apuntes en *

Marca solo un óvalo.

- Libreta
 tablet



28. 1.20-¿Cómo prefieres realizar la búsqueda de información? *

Marca solo un óvalo.

en papel

tablet

29. 1.21-¿Y las tareas de comprensión lectora? *

Marca solo un óvalo.

en papel

en tablet

30. 1.22- ¿Y los dictados? *

Marca solo un óvalo.

en papel

en tablet

31. 1.23- ¿Y los trabajos de grupo? *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

32. 1.24- ¿Y Los mapas conceptuales? *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet



33. 1.25- ¿Y resúmenes? *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

34. 1.26-¿ Y los exámenes? *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

35. 1.27 ¿ Y los ejercicios de completar? *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

36. 1.28- ¿ Y las redacciones? *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

37. 1.29- ¿ Y la copia de textos? *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

38. 1.30-¿ Y los comentarios de textos? *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

39. Justifica si crees necesario tus respuestas anteriores (concretamente de la 1.13 a la 1.30)

2-Trabajos biográficos y
de análisis de
documentos

Recuerda los trabajos que has realizado. Se corresponde con las tareas que se requiere una búsqueda de documentos, lectura e interpretación

40. 2.1 ¿Has realizado trabajos biográficos? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Algunas veces

41. 2.2¿Dónde suelen buscar documentos para sus trabajos los alumnos? *

Marca solo un óvalo.

Google

Google académico

Jun

Otro: _____

42. 2.3 ¿Has usado libros de consulta en biblioteca? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

43. 2.4 ¿Has usado libros de consulta en tu casa? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

44. 2.5 ¿Has usado libros digitales? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

45. 2.6 ¿Has usado páginas web? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

46. 2.7 ¿Has usado apuntes de clase? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

47. 2.8 ¿Has consultado videos? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

48. 2.9-¿ Has consultado documentales en internet? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

49. 2.10- Una vez has consultado ¿sueles anotar la información extraída en notas de mi tablet

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi siempre
- algunas veces
- nunca

...

50. 2.11- Una vez has consultado ¿sueles anotar la información extraída en documento online (pages, office, cabinet, drive...)? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

51. 2.12- Una vez has consultado ¿sueles anotar la información extraída en el ordenador? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

52. 2.13- Una vez has consultado ¿sueles anotar la información extraída en carrete de fotos (captura pantalla)? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

53. 2.14 ¿Dónde prefieres redactar tu trabajo biográfico? *

Marca solo un óvalo.

- En mi tablet
 En papel

54. 2.15- ¿Prefieres enviarlo por la plataforma digital como Classroom? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

55. 2.16- ¿Prefieres enviarlo por correo? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

56. 2.17- ¿Prefieres entregarlo en tu libreta? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

57. 2.18- ¿Cómo prefieres que te lo corrija el profesor/a? *

Marca solo un óvalo.

- En mi tablet
 En una plataforma digital como Classroom
 Por correo
 En mi libreta

...

58. 2.19 ¿ Con que frecuencia has recibido comentarios de tu profesor en tus escritos digitale
*

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Alguna vez
 Nunca

59. 2.20 ¿Con que frecuencia has recibido comentarios de tu profesor/a de tus escritos en libretas ? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Alguna vez
 Nunca

60. 2.21- ¿En tu tareas de escritura predominan los trabajos individuales y analógicos (en papel)? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

...

61. 2.22-¿En tu tareas de escritura predominan los trabajos individuales -digitales? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

62. 2.23-¿En tu tareas de escritura predominan los trabajos colaborativos y analógicos (papel) *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

63. 2.24- ¿En tu tareas de escritura predominan los trabajos colaborativos y digitales? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

64. 2.25- ¿Qué tipo de escritura predomina en estos trabajos en tu clase? *

Marca solo un óvalo.

- individual -analógica (en papel)
 individual -digital
 colaborativa- analógica (papel)

...

65. 2.26- La evaluación que el profesor hace de tus trabajos ¿se realiza de forma analógica (papel)? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

66. 2.27- La evaluación que el profesor hace de tus trabajos ¿se realiza digital sin comentario: del profesor/a? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

67. 2.28- La evaluación que el profesor hace de tus trabajos ¿se realiza digital con comentario: del profesor/a? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

3-Tareas de
actualización

Son trabajos para actualizar datos y revisar los hechos que presentan, proporcionar información nueva relacionada con el tema, contrastar los datos con la información antigua.

68. 3.1-¿Dónde anotas la información cuando se inicia un tema nuevo? *

En el libro digital

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

69. 3.2-¿Dónde anotas la información cuando se inicia un tema nuevo? *

En una plataforma online como drive...

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

70. 3.3-¿Dónde anotas la información cuando se inicia un tema nuevo? *

En notas del iPad

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

...

71. 3.4-¿Dónde anotas la información cuando se inicia un tema nuevo? *

En una libreta

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- Casi siempre
- algunas veces
- nunca

72. 3.5-¿ Cómo prefieres escribir el trabajo que te piden y en el que debes comparar información nueva con antigua? *

En mi tablet

Marca solo un óvalo.

- siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

73. 3.6-¿ Cómo prefieres escribir el trabajo que te piden y en el que debes comparar información nueva con antigua? *

en drive o plataforma en la nube

Marca solo un óvalo.

- siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

74. 3.7-¿ Cómo prefieres escribir el trabajo que te piden y en el que debes comparar información nueva con antigua? *

en mi libreta

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

75. 3.8-¿ Cómo prefieres escribir el trabajo que te piden y en el que debes comparar información nueva con antigua? *

en mi libro digital

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

4-
Búsqueda
documental

Son trabajos que parten de periódicos, películas, programas de TV... Encontrar datos para hacer comparaciones, realizar análisis de temas diversos, mostrar la evolución de los hechos.

76. 4.1-¿Dónde realizas la búsqueda documental? *

Marca solo un óvalo.

- Google
 Google académico
 Otro: _____



77. 4.2 ¿Qué haces con los documentos que encuentras? *

Los imprimo y subrayo con lápices de colores en mi libreta

Marca solo un óvalo.

- siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

78. 4.3-¿Qué haces con los documentos que encuentras? *

Los subrayo con lápices de la aplicación

Marca solo un óvalo.

- siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

79. 4.4-¿Qué haces con los documentos que encuentras? *

no los subrayo

Marca solo un óvalo.

- siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

80. 4.5-¿Cuándo encuentras los documentos los imprimes? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

Observaciones

Contesta con sinceridad no se espera ninguna respuesta concreta solo tus observaciones

81. 5.1-¿Te gustaría aprender sin tablet u ordenador? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 a veces

82. 5.2-¿Te gustaría usar libreta exclusivamente para escribir? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 a veces
 Otro: _____

83. 5.3-¿Te gustaría utilizar la tablet solo para consultar y no para escribir? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 a veces

84. 5.4 ¿Te imaginas una clase sin tableta y solo con libros de texto? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

85. 5.5- Indica la importancia que tiene para ti el uso de una herramienta digital en el aula *

1 equivale a que no es necesaria, 2 un poco, 3, bastante, 4 mucho y 5 sería la máxima valoración si se considera útil imprescindible.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
No es necesaria	<input type="radio"/>	Muy útil es imprescindible				

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Argumentaciones del alumnado en el apartado de observaciones

Cursos	Puntos fuertes	Puntos débiles
2º	<ul style="list-style-type: none"> -En libreta no se pueden hacer las tablas igual de bien -Se hacen mejor los esquemas y resúmenes. -Podemos buscar información mejor. -No se tiene que valorar la letra. -Depende del idioma 	<ul style="list-style-type: none"> -Uso del corrector y en la libreta no, por eso en la libreta prestamos más atención, porque lo tienes que pensar primero. -Si falla la wifi -Nos podemos distraer con los juegos -Si te sale mal las letras al escribir haces un esfuerzo para saber cómo y en la tableta se hace directamente. -Es más difícil buscar en el diccionario.
3º	<ul style="list-style-type: none"> -Puedes aprender tú solo con los vídeos de youtube o instagram -Nos podemos comunicar con los profesores más rápido en caso de dudas. -Las redes sociales son importantes para los jóvenes porque puedes "autoaprender" con vídeos y noticias si se usan bien. -No contamina tanto, no gastamos tanto papel. - Se hacen menos faltas de ortografía. -Es más fácil editar un texto. -Tenemos más motivación porque podemos compartir nuestros textos. -Es más fácil acceder a la información. -Tienes la posibilidad de trabajar desde casa. -Puedes aprender gratuitamente. -El autocorrector corrige y nos ayuda a tener menos los errores. -Puedes poner el margen fácilmente, 	<ul style="list-style-type: none"> -Se pierde la escritura tradicional -La vista puede dañarla -Te distraes fácilmente. -No dependes de internet. -Se retiene información más fácilmente en papel. -A veces la información es falsa. -Algunas aplicaciones resuelven ejercicios sin que hagamos ningún esfuerzo

	<p>cambiar colores de letras, contar palabras.</p>	
<p>4º</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Nos facilitan el aprendizaje. - Puedes aprender por propia voluntad buscando en internet cualquier duda durante la clase. - Podemos estar en contacto con nuestros profesores desde casa. -Aprender con juegos y utilizar herramientas para estudiar como mapas conceptuales o presentaciones digitales. -Facilita a los profesores y a los alumnos el trabajo. - Pueden contar con facilidad para resolver cualquier duda o curiosidad -No cargas con mochila llena de libros y libretas -Como estoy familiarizada considero que es un buen método de estudio. -El centro debe establecer unas normas para evitar confusiones al alumnado -Nos facilita aprender de forma más divertida. -No solo utilizamos las tabletas en clase, en casa también y podemos ponernos en contacto con el profesor. -Si se incluyen en las aulas se puede prevenir la adicción. -Se puede aprender en cualquier momento -Es más barato, no se debe cambiar cada año los libros -Nos tenemos que preparar para que el aprendizaje de los alumnos sea el mejor 	<ul style="list-style-type: none"> -Puede ser un inconveniente si el profesor no maneja la tecnología. -Alguien se puede distraer con juegos. - Los padres se quejan del uso que se hace pero se puede aprender que se debe hacer un uso responsable si nos enseñan bien. -Puede perjudicar la vista -Distraerse mientras -El uso debe supervisarse por adultos -Uso de webs inadecuadas -Es difícil que los profesores controlen lo que busca un alumno. -Se puede hacer cyberbullyng -El inconveniente es que se usa para estudiar, pero también para jugar. -Un alumno que utilice tableta tendrá una buena mecanografía, pero no una buena letra. -También tendrá faltas de ortografía porque en el ipad está el corrector. -Utilizo el corrector y no tengo casi faltas en la tableta y en papel no pongo los acentos. Es bueno para aprender pero no para ortografía. - Saber si el texto está copiado de internet. -Debemos estar alerta porque toda la información no es verdad. -Puedes hacer tantas cosas que resulta sencillo distraerse. -Los libros no me distraían. -La gente mayor es la que más escribe en papel. -Puede ser que algunos estudien directamente sin hacerse resúmenes o esquemas. - No preocupamos por la adicción a las pantallas .Yo creo que distrae mucho y aprendo mejor con papel.
	<p>posible y más adecuado.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Es una responsabilidad debes cuidarla y hacerte responsable del dispositivo. -Que usemos tableta no quiere decir que siempre estemos escribiendo ahí, yo también escribo en libreta. -Creo que en ESO sí se deben usar, pero en Primaria no hay que poner un límite. -Los profesores pueden corregir más fácil las tareas -Es una motivación extra y eso hace que te responsabilices para cuidarlas. -Dicen que baja el rendimiento, pero se utilizan en todas los lugares y trabajos y así estarán más preparados para la vida laboral. -Tienen acceso a la información que necesitan para aprender. -Es diferente, no solo son un tipo de actividades, explicar, hacer el examen y esperar la nota, también se puede aprender con juegos y de forma diferente. -Aprendemos a editar, grabar, hacer presentaciones, redacciones, solo con una herramienta ¿por qué no vamos a usarla? -Reduce la contaminación -Llevo seis años con la tableta creo que han hecho muy bien porque podemos descubrir por nosotros mismos cosas, posibilidades y me alegré de no llevar tanto peso. -Puede ser algo que no sea necesario para la educación, pero sí muy útil, porque nos enriquecemos de la información, podemos recibir temarios con aplicaciones 	

Encuesta profesorado



Código Qr Encuesta profesorado

Haciendo click en el botón "Siguiente" de más abajo usted acepta que:

- Ha leído la información facilitada más arriba y da su consentimiento para su participación de manera voluntaria y anónima.
- Acepta participar en esta investigación.

*Obligatorio

1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
- Hombre

2. Edad *

3. ¿Cuántos años lleva de experiencia docente en secundaria ? *

Conteste los años en relación a los años que lleva en este centro.

Marca solo un óvalo.

- 1-4
- 4- 8
- 9-15
- 15-25
- Otro: _____

4. 0-1Asignatura o asignaturas que imparte *

5. 0-2 En qué idioma cree que se trabaja más la escritura en papel? *

Marca solo un óvalo.

- Valenciano
 Castellano
 Otro: _____

6. 0.3 ¿En qué idioma cree que se trabaja más la escritura en lpad? *

Marca solo un óvalo.

- Valenciano
 Castellano
 Otro: _____

7. 0-4 ¿En qué idioma se cometen más errores en papel? *

Marca solo un óvalo.

- Valenciano
 Castellano
 Otro: _____

8. 0-5 ¿En qué idioma se cometen más errores en lpad? *

Marca solo un óvalo.

- Valenciano
 Castellano
 Otro: _____

...

9. 0-6¿Qué tipo de errores cometen los alumnos más a menudo en valenciano? *

Marca solo un óvalo.

- Ortográficos
 Morfológicos
 Semánticos
 Otro: _____

10. 0-7¿Qué tipo de errores cometen los alumnos más a menudo en castellano? *

Marca solo un óvalo.

- Ortográficos
 Morfológicos
 Semánticos
 Otro: _____

11. 1.1-¿Cómo prefieres escribir? *

Marca solo un óvalo.

- A mano
 En mi tablet

12. 1.2-Con qué frecuencia solicita a sus alumnos escribir en el aula *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

13. 1.3-Con qué frecuencia evalúa la escritura *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

14. 1-4- ¿ Qué considera que son las instrucciones? *

15. 1.5-Da las instrucciones orales sobre el contenido que debe desarrollar *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

16. 1.6-Da instrucciones escritas sobre el contenido que debe desarrollar *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

17. 1.7-Las instrucciones las imparte en: *

Plataforma classroom

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

18. 1.8- ¿Las instrucciones las imparte oralmente? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

19. 1.9 Las instrucciones las da por escrito en fotocopias: *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca



20. 1.10-Las instrucciones las da con el libro de texto: *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

21. 1.11-¿Dónde prefiere recibir el producto escrito de un alumno? (lea la descripción) *
en la plataforma classroom, o cualquier otra aplicación showbie, etc..

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

22. 1.12-¿Prefiere recibir el producto de escritura en una libreta? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

23. 1.13-¿En las clases esta preferencia es aleatoria? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

24. 1.14- Busca información antes de escribir *

Marca solo un óvalo.

- sí
 NO
 A VECES

25. 1.15-La planificación de las ideas para escribir prefiere hacerla *

Marca solo un óvalo.

- A mano
 En mi tablet
 ordenador

26. 1.16-Cuando empieza a escribir siempre lo hace *

Marca solo un óvalo.

- A mano
 En mi tablet
 Ordenador

27. 1.17.-Revisa el texto cuando escribe a mano *

Marca solo un óvalo.

- SÍ
 NO
 A VECES

28. 1.18.-Revisa el texto cuando escribe en tablet u ordenador. *

Marca solo un óvalo.

- SÍ
 NO
 A VECES

29. 1.19.-Realiza textos escritos en documentos compartidos *

Marca solo un óvalo.

- SÍ
 NO
 A VECES

30. 1.20.-Realiza revisión de los textos escritos en documentos compartidos *

Marca solo un óvalo.

- SÍ
 NO
 A VECES



31. 1.21.- Dónde suele tomar sus apuntes en *

Marca solo un óvalo.

- Libreta
 tablet
 ordenador

32. 1.22.-Indique cómo prefiere trabajar con los alumnos la búsqueda de información *

Marca solo un óvalo.

- en papel
 tablet

33. 1.23.-Indique cómo suelen realizar las actividades que pasa a los alumnos y que requieren lectura y comprensión de un texto *

Marca solo un óvalo.

- en papel
 en tablet

34. 1.24.-Indique cómo prefiere que se realicen los trabajos de grupo que el alumno debe redactar *

Marca solo un óvalo.

- en papel (analógica)
 en tablet

...

35. 1.25 -Indique cómo prefiere que realicen los alumnos los mapas conceptuales *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

36. 1.26-Indique cómo prefiere que realicen los alumnos los resúmenes *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

37. 1.27.-Indique cómo prefiere que realicen los alumnos los exámenes *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

38. 1.28-Indique cómo prefiere que realicen los alumnos los ejercicios de completar *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet

39. 1.29.-Indique cómo prefiere que realicen los alumnos las redacciones *

Marca solo un óvalo.

en papel (analógica)

en tablet



40. 1.30.-Indique cómo prefiere que realicen los alumnos la copia de textos *

Marca solo un óvalo.

- en papel (analógica)
 en tablet

2-Trabajos
biográficos
y de análisis
de
documentos

Recuerde si manda realizar trabajos de documentación cuyo objetivo es recoger y ordenar información básica de un autor para luego organizar los conocimientos fundamentales de una cuestión. Trabajos que aportan conocimientos nuevos a partir de documentos o fuentes primarias. Consulta de archivos, bibliotecas, hemerotecas. Conseguir información a partir de documentos no publicados ni elaborados. Se corresponde con las tareas que se requiere una búsqueda de documentos, lectura e interpretación

41. 2.1¿Sus alumnos realizan trabajos biográficos o de documentación? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

42. 2.2¿Dónde suelen buscar documentos para sus trabajos? *

Marca solo un óvalo.

- Google
 Google académico
 Jurn
 Otro: _____

43. 2.3 Lea la descripción e indique en qué medida cree que los alumnos han utilizado: *

Libros de consulta en biblioteca

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Algunas veces
 Nunca

44. 2.4- En qué medida han utilizado: *

Libros digitales

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

45. 2.5 En qué medida han utilizado: *

Páginas web

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

46. 2.6-En qué medida han utilizado: *

Apuntes de clase

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

47. 2.7-En qué medida han utilizado: *

Libros consulta en mi casa

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

48. 2.8-En qué medida han utilizado: *

Videos

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

49. 2.9-En qué medida han utilizado: *

Documentales en internet

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

50. 2.10 Una vez han consultado ¿dónde suelen anotar la información extraída? *

En notas de mi tablet

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

51. 2.11 Suelen anotar la información extraída *

En documento online (pages, office, cabinet, drive...)

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca



52. 2.12 Suelen anotar la información extraída *

En el ordenador

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

53. 2.13- Suelen anotar la información extraída *

En carrete de fotos (captura pantalla)

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

54. 2.14- ¿Dónde prefieren redactar su trabajo biográfico? *

Marca solo un óvalo.

- En la tablet
 En papel

55. 2.15- ¿Cómo prefieren enviarlo? *

por la plataforma digital como Classroom

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

56. 2.16- ¿ Cree que prefieren enviarlo? *

Por correo

Marca solo un óvalo.

- siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

57. 2.17- ¿ Cree que prefieren entregarlo en una libreta? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
- casi siempre
- algunas veces
- nunca

58. 2.18-¿ Cómo cree que prefieren que se lo corrija el profesor/a? *

Marca solo un óvalo.

- En la tablet
- En una plataforma digital como Classroom
- Por correo
- Entregar una libreta



59. 2.19¿ Con qué frecuencia cree que el alumno recibe comentarios de su profesor/a en sus escritos digitales? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Alguna vez
 Nunca

60. 2.19-¿Con qué frecuencia cree que el alumno recibe comentarios de su profesor/a de sus escritos en libretas ? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 Alguna vez
 Nunca

61. 2.20¿ Cómo cree que prefiere el alumno ver las anotaciones que el profesor/a hace de sus trabajos? *

Marca solo un óvalo.

- En una plataforma digital como Classroom
 En un mensaje de correo
 Anotaciones en una libreta

...

62. 2.21-¿ Cree que el alumno prefiere ver las anotaciones que el profesor/a hace de sus trabajos? *

En una plataforma digital como Classroom

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

63. 2.22-¿ Cree que el alumno prefiere ver las anotaciones que el profesor/a hace de sus trabajos? *

En un mensaje de correo

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

64. 2.23-¿ Cree que el alumno prefiere ver las anotaciones que el profesor/a hace de sus trabajos? *

En su libreta

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

65. 2-24-¿Qué tipo de escritura predomina en estos trabajos en su clase? *

individual -analógica (en papel)

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

66. 2.25-¿Qué tipo de escritura predomina en estos trabajos en su clase? *

individual -digital

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

67. 2.26-¿Qué tipo de escritura predomina en estos trabajos en su clase? *

colaborativa- analógica (papel)

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

68. 2.27-¿Qué tipo de escritura predomina en estos trabajos en su clase? *

colaborativa- digital

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

69. 2.28-La evaluación que realiza como profesor/a del trabajo de sus alumnos/as las realiza d forma *

Marca solo un óvalo.

- analógica (en papel)
 digital sin comentarios del profesor/a
 digital con comentarios del profesor /a

3-Tareas de actualización

Son trabajos ya hechos con el objetivo de actualizarse con la misma metodología. Para actualizar datos y revisar los hechos que presentan, proporcionar información nueva relacionada con el tema, contrastar los datos con la información antigua.

70. 3.1-¿Cree que el alumno/a anota en el libro digital la información cuando se inicia un tema nuevo? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

71. 3.2-¿Cree que el alumno/a anota en drive ... (nube) la información cuando se inicia un tem nuevo? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

72. 3.3-¿Cree que el alumno/a anota la información nueva en notas de la tableta cuando se ini un tema nuevo? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

73. 3.4-¿Cree que el alumno/a anota la información cuando se inicia un tema nuevo? *

En una libreta

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 algunas veces
 nunca

...

74. 3.5-¿Crees que la guarda cada vez en un sitio diferente? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 A veces

75. 3.6-¿ Cómo cree que prefieren los alumnos/as escribir el trabajo y en el que deben comparar información nueva con antigua? *

En la tablet

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

76. 3.7-¿ Cómo cree que prefieren los alumnos/as escribir el trabajo y en el que deben comparar información nueva con antigua? *

en classroom

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

••••

77. 3.8-¿ Cómo cree que prefieren los alumnos/as escribir el trabajo y en el que deben comparar información nueva con antigua? *

en drive o plataforma en la nube

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

78. 3.9-¿ Cómo cree que prefieren los alumnos/as escribir el trabajo y en el que deben comparar información nueva con antigua? *

en una libreta

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

79. 3.10-¿Cómo cree que prefieren los alumnos/as escribir el trabajo y en el que deben comparar información nueva con antigua? *

en su libro digital

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

...

80. 3.11-¿Cree que cualquier cosa les sirve y no siguen ningún criterio para anotar la información nueva ? *

Marca solo un óvalo.

- Ningún criterio
 Sí que siguen un criterio

81. En caso de responder afirmativamente comente qué criterio cree que siguen

4-
Documentos

Son trabajos que parten de periódicos, películas, programas de TV... Encontrar datos para hacer comparaciones, realizar análisis de temas diversos, mostrar la evolución de los hechos.

82. 4.1-¿Qué cree que hacen con los documentos que encuentran? *

Los imprimen y subrayan con lápices de colores

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

83. 4.2-¿Qué cree que hacen con los documentos que encuentran? *

Los imprimen, pero no subrayan con lápices de colores

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

84. 4.3-¿Qué hacen con los documentos que encuentran? *

No los imprimen y los subrayan con lápices de la aplicación de las tabletas

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

85. 4.4-¿Cuándo encuentran los documentos con qué frecuencia los imprimen? *

Marca solo un óvalo.

- siempre
 casi siempre
 algunas veces
 nunca

5-
Observaciones

Conteste sinceramente a las siguientes cuestiones, su rigor en las respuestas se agradece en cualquier investigación.

86. 5.1-¿Cree que deberían aprender sin tablet? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 a veces

87. 5.2-Justifica la respuesta *



88. 5.3-¿Le gustaría que tuvieran solo libreta para las tareas que se requiera escribir? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 a veces
 Otro: _____

89. 5.4-Justifique su respuesta

90. 5.5-¿Le gustaría que utilizaran la tablet solo para consultar y no para escribir? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 a veces

91. 5.6- Indique el grado de importancia que tiene para el aprendizaje en el aula el uso de una herramienta digital *

1 indicáramos que no es necesaria, 2 un poco, 3, bastante, 4 mucho y 5 sería la máxima valoración si se considera e imprescindible.

Marca solo un óvalo.

- 1 2 3 4 5
No es necesaria Es imprescindible

92. 5.6-Justifique su respuesta *

ANEXO II

Ficha Aplicación didáctica de tareas que requieren escritura digital

1-Nombre de la tarea y Nivel			
2-Tipología			
3-Áreas, asignatura:			
4-Análisis del lenguaje del aprendizaje ¿Qué es lo que se quiere enseñar y aprender?			
a-Sobre qué saber queremos diseñar la tarea		Conceptos clave	
		Conceptos básicos	
		Principios generales	
		Contenidos a desarrollar	
		Vocabulario que se debe usar	
b- ¿Qué se ha de saber para que el alumnado alcance los objetivos de la tarea con éxito?		Procedimientos	
		Objetivos	
5-Recursos para evaluar tarea		1-Expresión oral 2-Expresión escrita 3-Comprensión oral 4-Comprensión escrita 5-Trabajo cooperativo (se evaluará en cada una de las habilidades)	
6-Desarrollar la habilidad de pensamiento que se va a trabajar y objetivos		Conocimiento	Recoger información, observar y recordar información
		Comprensión	Confirmar, aclarar la información, interpretar a partir de conocimientos previos.
		Aplicación	Hacer uso de conocimientos: seleccionar información para solucionar problemas.
		CATEGORÍA: Bajo nivel cognitivo	
		Alto nivel cognitivo	
		Evaluación	comprobar, verificar, criticar
		Creación	generar, planificar, producir

Tareas

Aplicación didáctica de tareas que requieren escritura digital.

Resumen del número de tareas realizadas donde se especifica la plataforma digital o aplicación, el objetivo del aprendizaje y habilidad de pensamiento a desarrollar.

Nombre de la tarea	Red social o aplicación digital	Objetivo aprendizaje	Habilidad pensamiento trabajada
Tarea 1 Influencers del Renaixement	Instagram	Conocer el contexto sociocultural del Renacimiento	-Seleccionar información -Estructurar -Contrastar
Tarea 2 Troba_insta	Instagram/ Whatsapp	Conocer el contexto sociocultural de EM Texto dialogado	-Seleccionar -Estructura -Planificar
Tarea 3 Cuina Medieval	Blogs	Revisar la estructura Texto instructivo	-Planificar -Estructurar -Comprobar -Verificar -Generar
Tarea 4 Lengua_insta	Instagram	Reforzar la estructura sintagmas	-Solucionar problemas
Tarea 5 Currículum històric		Conocer la estructura currículum vitae	-Seleccionar información -Desglosar -Verificar -Planificar -Producir
Tarea 6 Cròniques hui en dia	Vídeo tutoriales	Revisar estructura del texto narrativo y las características de géneros periodísticos. Diferenciar entre la noticia y la crónica periodística	-Planificar -Estructurar -Comprobar -Generar -Producir
Tarea 7 Tutorials ortografia	Vídeo tutoriales	Reforzar las Normas de ortografía	-Planifica -Recoger información -Seleccionar -Verificar -Generar -Producir
Tarea 8 Sociolingüística	Flipgrid	Conocer los conceptos de normativización y diglosia	-Planificar -Recoger información -Estructurar -Generar -Producir
Tarea 9 Xarrem bé	whatsapp	Conocer un léxico determinado	-Planificar -Seleccionar -Estructurar -Generar -Producir
Tarea 10 Escriptores	Códigos QR	Conocer y ubicar	-Seleccionar

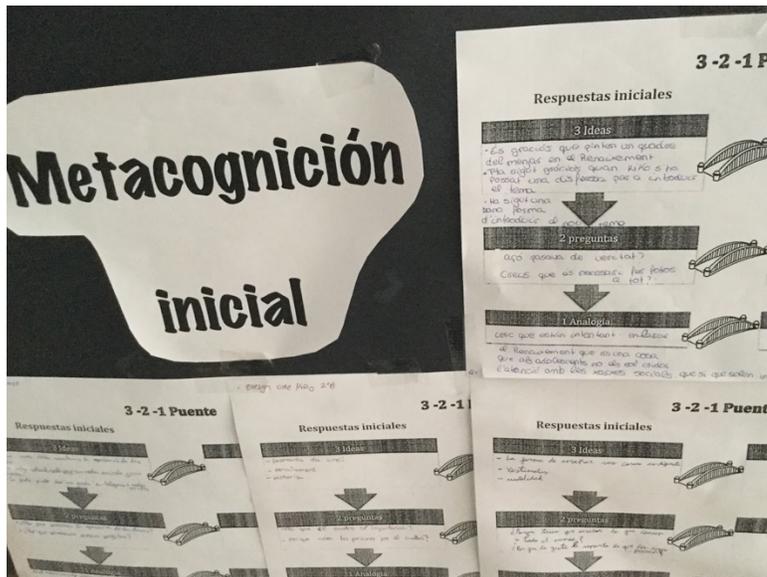
Ficha Tarea 1 Influencers del Renaixement

1-Propuesta de la tarea y Nivel	Influencers del Renaixement 2º ESO			
2-Tipología	Búsqueda documental. Trabajos que aportan conocimientos nuevos a partir de documentos nuevos o fuentes primarias. Se buscaron los personajes del arte en el Renacimiento y su historia.			
3-Áreas, asignatura:	Valencià: llengua i literatura			
4-Análisis del lenguaje del aprendizaje ¿Qué es lo que se quiere enseñar y aprender?				
a-Sobre qué saber queremos diseñar la tarea	Conceptos clave	Características periodo sociocultural Renacimiento		
	Conceptos básicos	Características del texto teatral y narrativo		
	Objetivos generales	Narrar un storyboard		
	Contenidos a desarrollar	Características del Renacimiento		
	Vocabulario que se debe usar	Influencer, mecenas, academia,		
b- ¿Qué se ha de saber para que el alumnado alcance los objetivos de la tarea con éxito?	Procedimientos	-Personajes influyentes en el Renacimiento -Estructura del texto teatral -Estructura del texto narrativo		
	Operaciones	-Comparar y contrastar -Pasar un texto teatral a narrativo. -Escoger un personaje destacado del Renacimiento y crear un storyboard.		
5-Recursos para evaluar tarea		1- Expresión escrita: Rúbrica y diana de autoevaluación. 2- Trabajo cooperativo. Rúbrica coevaluación trabajo de grupo		
6-Escoger habilidad de pensamiento que se va a trabajar y objetivos	CATEGORÍA: Bajo nivel cognitivo	Conocimiento	<u>Recoger información</u> , observar y <u>recordar información</u>	x
		Comprensión	Confirmar, aclarar la información, <u>interpretar a partir de conocimientos previos</u> .	x
		Aplicación	Hacer uso de conocimientos: <u>seleccionar información</u> para solucionar problemas.	x

	Alto nivel cognitivo	Análisis	Dividir, desglosar, diferenciar, estructurar	x
		Evaluación	<u>comprobar</u> , verificar, criticar	x
		Creación	<u>generar</u> , <u>planificar</u> , <u>producir</u>	x



Puesta en situación tarea Influencer Renaiixement



. Organizadores metacognición inicial.



Roles trabajo cooperativo

Irene Montagud
 2ºESO A /12-3-20

Contrastar

Semejanzas:

1 ARTISTES RENAIXEMENT	Jo pense que les similituds que tenen són que els dos cercaven l'opinió dels altres i tant els influencers com els artistes cobren per les seves fotos o quadres. Sempre intenten donar una bona imatge sobre el que fan, que influeixen en la societat.	2 INFLUENCERS
	¿Qué patrones puedo encontrar en estas semejanzas?	
	El més destacat és que intenten que els que ells fan siga molt famós i este com tal per tots. Guanyen molts diners i són "privilegiats"	100%

Diferencias: con respecto a...

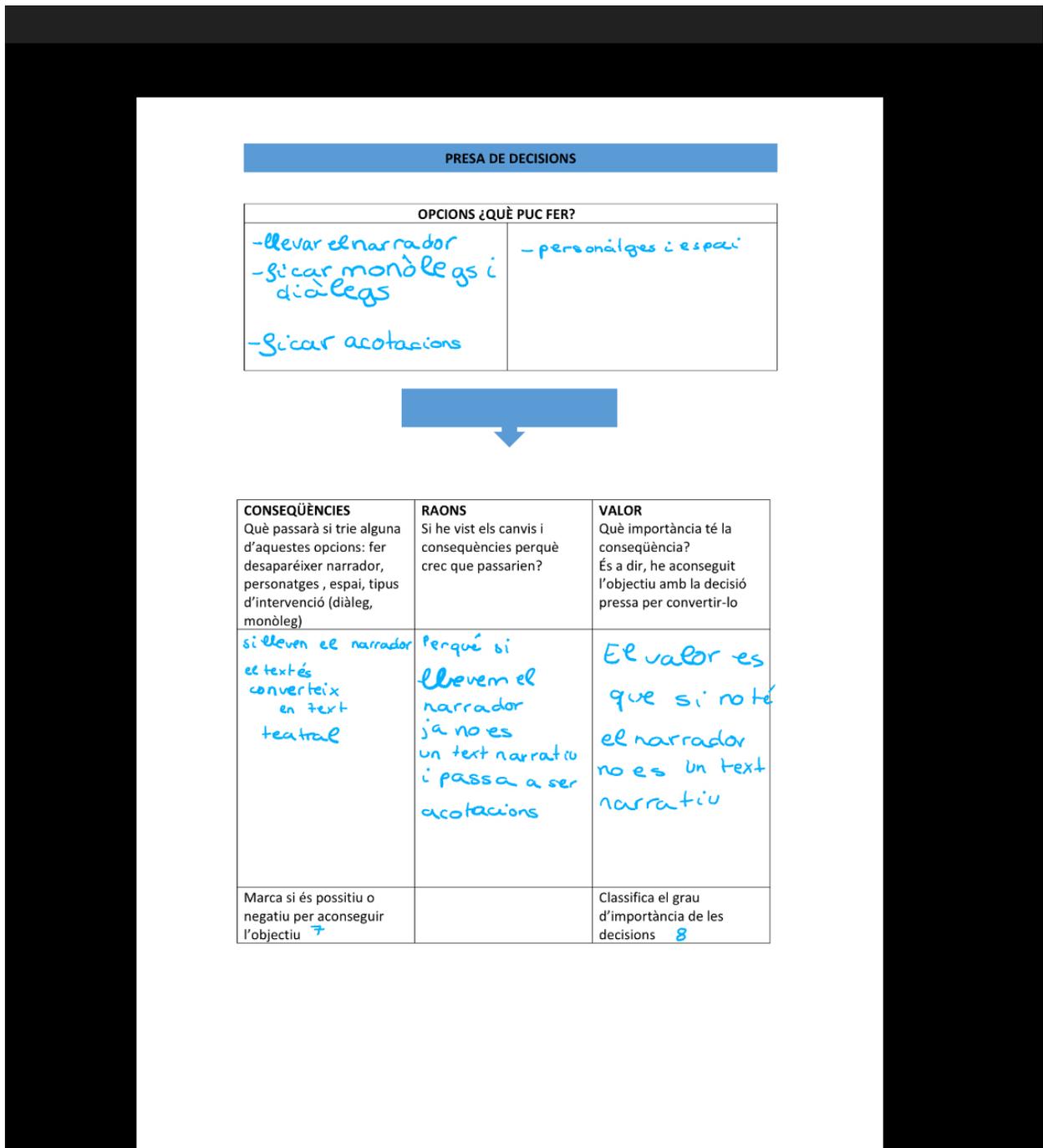
En Cuadros e imprentes molt complicat	Mitja de difusió	Per les xarxes socials e internet... molt fàcil
Era un grup social culte, que era privilegiat...nobles, rics	Grup social	Tenen molta fama i perteneixen a un grup social normal i treballen per als seguidors
Parlaven Italià	Llengua	Parlen en espanyol, però solen parlar del lloc on són.
Tenen molta formació, treballaven en grups normalment d'art...	Formació	No tenen una formació determinada no hi va que ser res per ser influencers, i més que els seus país
Eren els mecenes que pagaven tot als artistes perquè continuaven seguint famós i continuaven a fer	Patrocinadors	Moltes que estan interessades en que els seus productes es veuen molt segons els seguidors et patrocinen.
El seu producte és artesa com per exemple quadres, escultures...	Producte	Produïxen vídeos, sortits, fotos i influeixen molt van normalment de la seva vida luxosa i també de retes
Vivien en Italia	Ubicació	Solen viure a Espanya o en el seu país natal. Però ara molts viuen a Italia, per pagar menys impostos

Patrones de semejanzas y diferencias que destacarías:

La semblança més important que observe és el patrocini perquè paguen igual als patrocinadors als artistes o als influencers. La diferència més important és que el producte és completament diferent i el mitja de difusió és molt diferent; ara és molt més fàcil.

Conclusión: La meua conclusió és que abans treballaven moltíssim per aconseguir un quadre i ara amb una simple foto guanyen molts més diners. Ademés ara ens guiem per les modes i abans no. Hi han moltes diferències i ara tot és més fàcil.

Muestra analógica de una tarea con organizador para contrastar



Plantilla para la tarea toma de decisiones

TEXT 1 Presentació de Leonardo, pinzellada general del Renaixement.

El tercer savi esperava a Sergio l'endemà, dempeus, al costat de la finestra, quan el nen tornava del col·legi. Semblava un mag, un antic Merlín. Tenia el front ple d'arrugues, els cabells llargs i molt blancs i una barba com un gran bosc nevat.

- Em dic Leonardo da Vinci- va dir després que Sergio l'hagués devorat amb la mirada-. Vaig nàixer prop de Florència, l'any 1452, i sóc un dels més grans genis del Renaixement.

Sergio va saludar al vell Leonardo. Bona tarda), va dir. Però l'apagat de la seva expressió va fer pensar al savi que el nen no es trobava molt satisfet amb aquella presentació.

- Tal vegada ignores què significa la paraula Renaixement- va dir llavors Leonardo da Vinci- doncs bé, el Renaixement és un anhel inesgotable de saber que comença a mitjan segle XIV a Itàlia, una gran febre espiritual per l'art i la ciència que va accelerar el ritme d'Europa. Jo mateix sóc la culminació d'aquesta enlluernadora aventura.

-Leonardo: (aquí va fer una pausa). va trencar de seguida:

- De tots els dons que van ser concedits, va ser la pintura el que primer i amb més insistència (vaig conrear), la Mona Lisa, el meu quadre més celebrat, és el retrat més famós del món.

- Ho vaig fer a Florència, l'any 1503. Avui ho pots veure en el museu del Louvre, a París.

-El somriure de la Gioconda, la trucada Mona Lisa, li va semblar a Sergio tan delicada i misteriosa com un lloc encantat (Després de veure el quadre) el nen va voler saber més sobre aquell savi.

Leonardo - Però la pintura no va ser la meva única passió. Per als savis del meu temps res era massa, i haurien mirat com a un mediocre a l'artista que no sabés manejar amb igual mestratge el pinzell del pintor, el cisell de l'escultor, el compàs de l'arquitecte i les eines del fonedor de canons. Per aquesta raó, jo vaig anar alhora pintor, escultor, arquitecte, filòsof, poeta, músic, botànic, matemàtic, enginyer i constructor de màquines de guerra.

(Leonardo va somriure passant-se la mà per la barba. Va recordar:)

Leonardo - Durant més de quinze anys vaig respondre a totes les exigències de Ludovico el Moro, presentació de Leonardo, pinzellada general del Renaixement. senyor de Milà; abans havia estat a casa dels Medici, la família més rica i poderosa de la Florència; i més tard també vaig estar al servei del gran César Borgia, que sempre va viure entre l'algaravia dels campaments, el baluern de les batalles i les músiques i riures de les festes romanes. L'afany d'aprendre cada vegada més, de realitzar cada vegada més coses i d'investigar la naturalesa, va fer que el meu estudi semblés el laboratori d'un mag, ple de

Textos originales con estructura narrativa para pasar a teatral

TEXT 1 Presentació de Leonardo, pinzellada general del Renaixement.

El tercer savi esperava a Sergio l'endemà, dempeus, al costat de la finestra, quan el nen tornava del col·legi. Semblava un mag, un antic Merlín. Tenia el front ple d'arrugues, els cabells llargs i molt blancs i una barba com un gran bosc nevad.

- Em dic Leonardo da Vinci- va dir després que Sergio l'hagués devorat amb la mirada-. Vaig nàixer prop de Florència, l'any 1452, i sóc un dels més grans genis del Renaixement.

Sergio va saludar al vell Leonardo. Bona tarda!, va dir. Però l'apagat de la seva expressió va fer pensar al savi que el nen no es trobava molt satisfet amb aquella presentació.

- Tal vegada ignores què significa la paraula Renaixement- va dir llavors Leonardo da Vinci- doncs bé, el Renaixement és un anhel inesgotable de saber que comença a mitjan segle XIV a Itàlia, una gran febre espiritual per l'art i la ciència que va accelerar el ritme d'Europa. Jo mateix sóc la culminació d'aquesta enlluernadora aventura.

Leonardo va fer aquí una pausa, que va trencar de seguida:

- De tots els dons que van ser concedits, va ser la pintura el que primer i amb més insistència vaig conrear, i la Mona Lisa, el meu quadre més celebrat, és el retrat més famós del món. Ho vaig fer a Florència, l'any 1503. Avui ho pots veure en el museu del Louvre, a París.

El somriure de la Gioconda, la trucada Mona Lisa, li va semblar a Sergio tan delicada i misteriosa com un lloc encantat. Després de veure el quadre, el nen va voler saber més sobre aquell savi.

- Però la pintura no va ser la meua única passió- va dir el vell Leonardo-. Per als savis del meu temps res era massa, i haurien mirat com a un mediocre a l'artista que no sabés manejar amb igual mestratge el pinzell del pintor, el cisell de l'escultor, el compàs de l'arquitecte i les eines del fonedor de canons. Per aquesta raó, jo vaig anar alhora pintor, escultor, arquitecte, filòsof, poeta, músic, botànic, matemàtic, enginyer i constructor de màquines de guerra.

Leonardo va somriure passant-se la mà per la barba. Va recordar:

- Durant més de quinze anys vaig respondre a totes les exigències de Ludovico el Moro,



Plantilla storyboard



Escena:	Escena:	Escena:
Escena:	Escena:	Escena:

© 2016 Activision Publishing, Inc. All rights reserved.




Plantilla storyboard

RÚBRICA D' AVALUACIÓ DEL STORYBOARD			
	Excel·lent	Bé	Insuficient
NARRACIÓ	Es presenta un storyboard en el que se recullen de forma ordenada i clara els esdeveniments més rellevants de la narració.	Es presenta un storyboard en el que se recullen de forma ordenada i clara alguns dels esdeveniments més rellevants de la narració.	Es presenta un storyboard, però en ell no es recullen els esdeveniments més importants de la narració, per la qual cosa no serveix per a proporcionar una idea clara de la història.
IMATGES	Les imatges o il·lustracions seleccionades són apropiades i comuniquen de forma precisa el missatge que es vol transmetre.	Quasi imatges o il·lustracions seleccionades són apropiades i comuniquen de forma precisa el missatge que es vol transmetre.	Algunes imatges o il·lustracions seleccionades són apropiades i comuniquen de forma bastant clara el missatge que es vol transmetre.
ADREJACIÓ A LA SITUACIÓ COMUNICATIVA	El text és un relat que es desenvolupa fidelment a partir de la consigna proposta (de 5 a 10 vinyetes) i utilitza un registre lingüístic adequat.	El text és un relat que es desenvolupa de forma adequada a partir de la consigna proposta. En general, el registre lingüístic emprat s'ajusta a la intenció comunicativa.	El text és un relat que, en general, respecta la consigna proposta. El registre emprat s'ajusta en poques ocasions a la intenció comunicativa.
			CONCORDÀNCIA I COESIÓ La informació està molt ben organitzada i utilitza correctament els connectors de discurs.
			CONCORDÀNCIA I COESIÓ La informació està bastant ben organitzada i utilitza connectors de discurs de forma adequada, encara que no existeix varietat en ells.
			CONCORDÀNCIA I COESIÓ La informació no està massa ben organitzada i els connectors de discurs són escassos i poc variats.
			CORRECCIÓ No hi ha en el text errors ortogràfics, morfosintàctics ni de puntuació.
			CORRECCIÓ Hi ha un màxim de dos errors que afecten a la ortografia, la morfosintaxi o la puntuació.
			CORRECCIÓ El text presenta de tres a quatre errors ortogràfics morfosintàctics o de puntuació.
			ORIGINALITAT És molt original i creatiu.
			ORIGINALITAT És original i creatiu.
			ORIGINALITAT No és massa original ni creatiu.
			OBSERVACIONS:

Rúbrica storyboard

AUTOVALUACIÓ

Instrument d'avaluació

Aporte ideas al meu grup

Falg la meua tasca individual dins del grup

renis opinions i punt de nivell en trobes:
No d'acord
i cosa d'acord
amb d'acord
del d'acord
ment d'acord

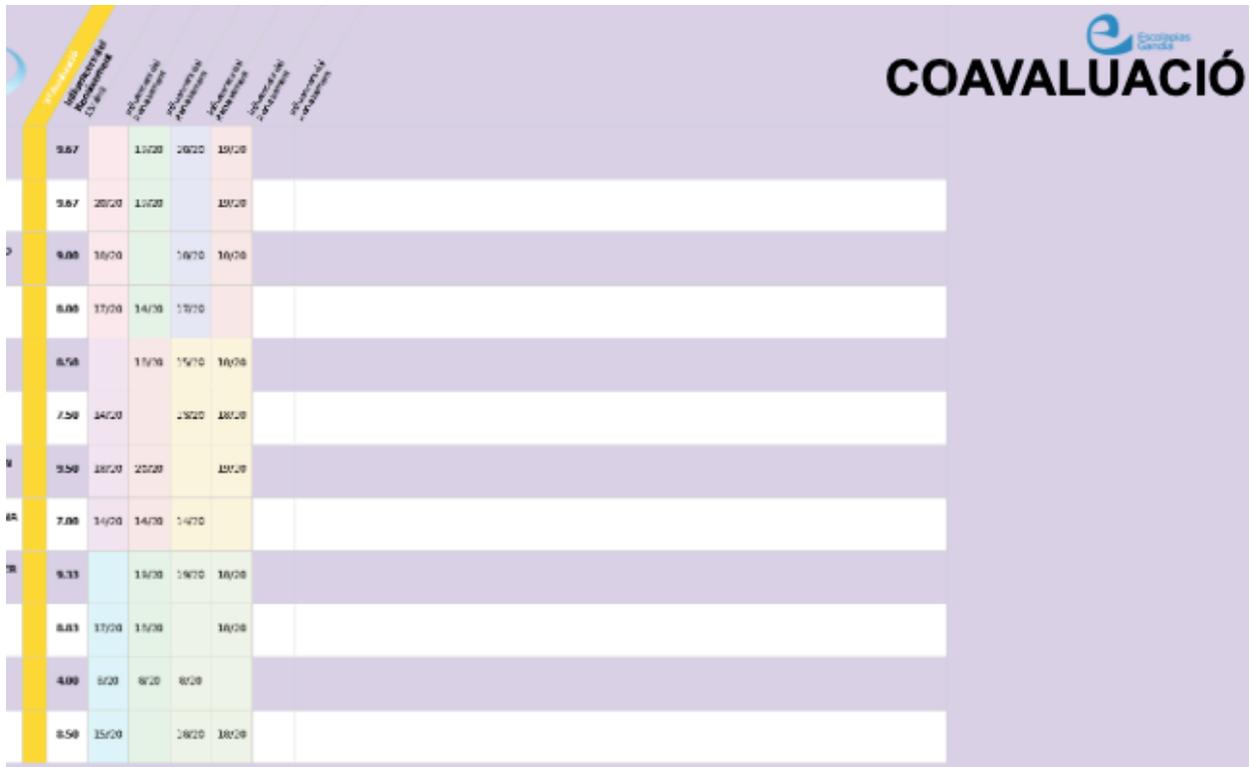
Exerptes el rol que em correspon en el treball del meu grup

He respectat i escoltat els meus companys de grup

Instrument d'avaluació (Diana)

The image shows a self-evaluation instrument for group work. It features a central target diagram with five concentric circles, numbered 1 to 5 from the center outwards. The target is divided into four quadrants by a vertical and a horizontal line. Each quadrant contains a specific criterion for evaluation. The instrument is titled 'Instrument d'avaluació' at the top and bottom. The author's name, '(Diana)', is written at the bottom right.

Autoevaluación tarea



Coevaluación mediante aplicación iDoceo

The image shows a screenshot of the iDoceo application interface. At the top, there are navigation tabs: Resumen, Cuaderno (selected), Diario, Notas, Plano, and Tablero. Below these are icons for Aleatorio and Deshacer. The main area displays a task board for 'Tasca 3' with various tasks and their progress. On the right side, there is a vertical sidebar with buttons for 'Inicio', 'Nota 2a Prova...', '2a Evaluació', '3a Evaluació', and 'Problema Influenza...'. The bottom part of the screen shows a table with columns for tasks and scores.

Task	Score	Grade
6-Comprende sentido global		NA 0.00
1-Anticipa		NA 1.05
5-Comprende & conoce y		NA 0.00
25-Incorpora		NA 0.00
57-Trabaja en equipo	7	NA 0.00
11-Dramatiza		NA 0.00
15-Dramatiza		NA 0.00
18-Improvisa		NA 0.00
29-Lee		NA 0.00
7-Comprende sentido global		NA 1.05
9.5		NA 1.42
		NA 0.00

Cuaderno iDoceo de notas de la profesora de la tarea

The screenshot shows a digital classroom interface. At the top, the word 'PORTFOLI' is written in large, bold, purple letters. Below it, a banner features the text '#INFLUENCERS DEL RENAISSANCEMENT' and a question: 'Què va canviar amb el Renaixement? Influencers als segles XIV i XV? Com ens expresse...'. A class code 'Código de la clase 478bicj' is visible. On the left, a 'Fecha de entrega próxima' (Next due date) section shows 'No tienes ninguna tarea' (You have no tasks). A 'Comparte algo con tu clase' (Share something with your class) button is also present. The main content area is divided into sections: 'Metacognición inicial' (Initial Metacognition) with a task '3-2-1 Puente' (due 11 mar, 23:59), 'Tarea 0' (Task 0) with sub-tasks 'Roles del grup' (due 11 mar, 23:55) and 'Proyecto final, presentació obres' (due 12 mar, 23:59), and 'Tarea 1' (Task 1).

Plataforma classroom donde suben las tareas.

Ficha Tarea 2 Troba_insta

1-Propuesta de la tarea y Nivel	Troba_gram /3º ESO		
2-Tipología	Actualización. Con el objetivo de actualizarse después de haber realizado un mapa conceptual sobre la literatura trovadoresca, los alumnos deben recopilar de nuevo cuáles son esas características y conceptos claves para que a la hora de desarrollar el texto dialogado se reflejen características propias del amor cortés.		
3-Áreas, asignatura:	Valencià: llengua i literatura		
4-Análisis del lenguaje del aprendizaje ¿Qué es lo que se quiere enseñar y aprender?			
a-Sobre qué saber queremos diseñar la tarea	Conceptos clave	Literatura trovadoresca	
	Conceptos básicos	amor cortés	
	Objetivos generales	Identificar las características esenciales del contexto sociocultural y literario de la época: Edad Media.	
	Contenidos a desarrollar	Características literatura trovadoresca y del amor cortés	
	Vocabulario que se debe usar	Relacionado con las características del amor cortés.	
b- ¿Qué se ha de saber para que el alumnado alcance los objetivos de la tarea con éxito?	Procedimientos	-Estructura texto dialogado -Planificar la conversación -Conocimiento del contexto sociocultural de la época.	
	Objetivos	Trabajo colaborativo por parejas. Marco de una conversación en una plantilla simulando una conversación en las redes sociales.	
5-Recursos para evaluar tarea		1- Expresión escrita Lista de cotejo 2- Trabajo cooperativo. Rúbrica coevaluación trabajo de grupo	
	Conocimiento	Recoger información, observar y <u>recordar información</u>	x
	Comprensión	Confirmar, aclarar la información, <u>interpretar a partir de conocimientos previos.</u>	x

6-Escoger habilidad de pensamiento que se va a trabajar y objetivos	CATEGORÍA: Bajo nivel cognitivo	Aplicación	Hacer uso de conocimientos: <u>seleccionar información</u> para solucionar problemas.	x
	Alto nivel cognitivo	Análisis	Dividir, desglosar, diferenciar, <u>estructurar</u>	x
		Evaluación	<u>comprobar</u> , verificar, criticar	x
		Creación	<u>generar, planificar, producir</u>	x

MINI SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA TROBAGRAM/ TROBAWhatsApp

Objectius:

- Conèixer el context literari de la literatura trobadoresca.
- Saber els gèneres, estils i tòpics freqüents.

Desenvolupament

1. Llig els apunts sobre la literatura trobadoresca i fes un mapa conceptual.
2. Tria un gènere i emulant l'escriptura digital planifica una conversa entre un trobador/ trobaritz i el seu/ seua amada.
3. Planifica la conversa en un drive i després escriu-la en la plantilla del telèfon.
4. Pots triar qualsevol xarxa.

Avaluació

Lista de confrontació

Ítems avaluats	SÍ	NO
S'ha fet una planificació prèvia en un document		
Correspon alguns del gèneres de la literatura trobadoresca		
Correcció ortogràfica		
Adequació de la conversa		
Originalitat		
Cura en la presentació.		

Autavaluació (revisa aquesta llista per parelles)

Coavaluació: compara la teua conversa amb la de un altra parella i torna a comprovar la llista de confrontació.

Instrucciones tarea Trobagram



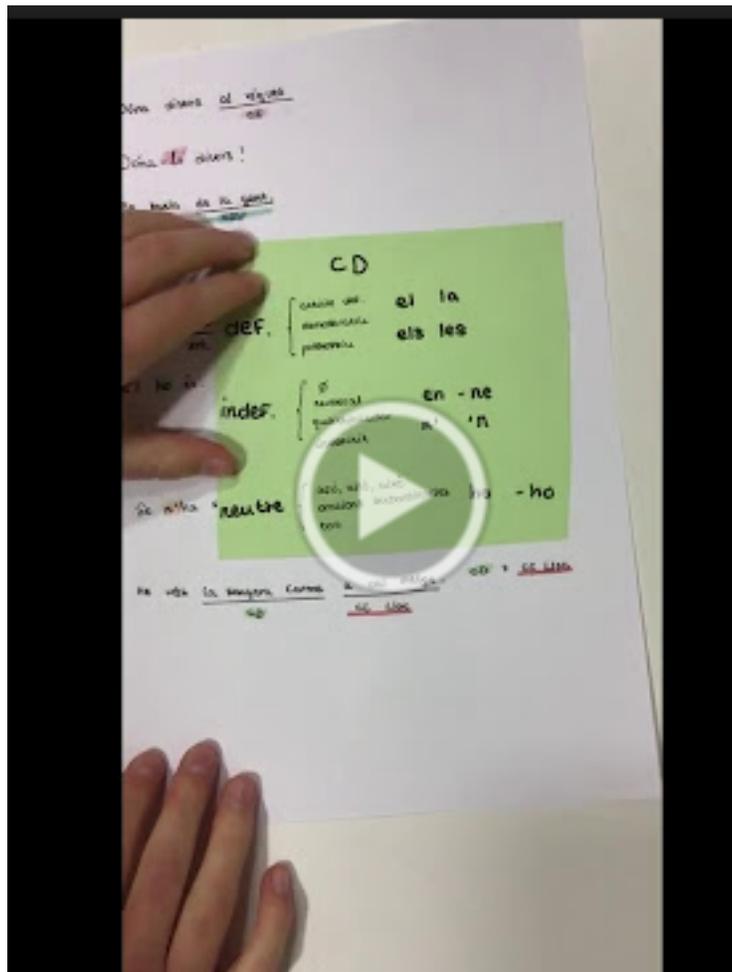
Texto dialogado tarea Troba_gram



Texto dialogado tarea Troba_gram



Texto dialogado tarea Troba_gram



1-Propuesta de la tarea y Nivel	Cròniques de hui en dia 3º ESO			
2-Tipología	Tipología textual. Con el objetivo de conocer los géneros periodísticos y la modalidad textual narrativa.			
3-Áreas, asignatura:	Valencià: llengua i literatura			
4-Análisis del lenguaje del aprendizaje ¿Qué es lo que se quiere enseñar y aprender?				
a-Sobre qué saber queremos diseñar la tarea	Conceptos clave	La crònica		
	Conceptos básicos	Conocer las características de determinados géneros épicos o medievales		
	Objetivos generales	Escribir a partir del conocimiento de los subgéneros narrativos		
	Contenidos a desarrollar	La tipología textual según los ámbitos de uso		
	Vocabulario que se debe usar	Asociado a elementos fantásticos		
b- ¿Qué se ha de saber para que el alumnado alcance los objetivos de la tarea con éxito?	Procedimientos	-Lectura de las características de la Crònica periodística comparar con la crònica literaria. -Estructurar el inicio, desarrollo y desenlace.		
	Objetivos	Redactar una crònica fantástica		
5-Recursos para evaluar tarea		1-Expresión escrita: Documento de autoevaluación 2-Trabajo cooperativo. Rúbrica coevaluación trabajo de grupo		
6-Escoger habilidad de pensamiento que se va a trabajar y objetivos	CATEGORÍA: Bajo nivel cognitivo	Conocimiento	Recoger información, observar y <u>recordar información</u>	x
		Comprensión	Confirmar, aclarar la información, <u>interpretar a partir de conocimientos previos.</u>	x
		Aplicación	Hacer uso de conocimientos: <u>seleccionar información</u> para solucionar problemas.	x

	Alto nivel cognitivo	Análisis	Dividir, desglosar, diferenciar, estructurar	x
		Evaluación	<u>comprobar</u> , verificar, criticar	x
		Creación	<u>generar</u> , <u>planificar</u> , <u>producir</u>	x

Ficha Tarea 3 Cròniques de hui en dia

CRÒNIQUES DE HUI EN DIA

Una crònica tal i com hem vist no solament és un gènere periodístic, sinó també literari. Vos heu de posar en la pell d'un cronista antic, viatjar en el temps i en l'espai, i si cal passar la frontera entre la realitat i la fantasia. Haureu d'escriure una Crònica fantàstica a partir de les pautes que presentem. Cal pensar un títol suggeridor, un inici atractiu, un fil interessant i un final impactant; finalment, n'exposareu el resultat a la resta de companys amb un muntatge audiovisual i a més a més la vostra Crònica fantàstica escrita.

Objectius

- ✓ Conèixer les característiques de determinats tipus de gèneres literaris èpics o medievals.
- ✓ Conèixer algunes de les característiques del context sociocultural medieval.
- ✓ Adquirir consciència de les formes literàries de reelaboració del imaginari col·lectiu comú.
- ✓ Aprendre a escriure a partir de gèneres literaris.
- ✓ Conèixer la diferència entre textos literaris i no literaris, la tipologia textual segons l'àmbit d'ús.

Planificació:

3 sessions setmanals:

- 1a sessió Elaboració de guió, escrit i esborrany.
- 2a Revisió i redacció definitiva del text.
- 3a Gravació format audiovisual
- 4t Presentació muntatge audiovisual.
- 5é Autoavaluació i reflexió sobre el procés.

Aspectes per analitzar:

- Fets real/imaginari.
- Objectivitat/subjectivitat.
- Localització: espai i temps concret/inconcret.
- Tipus de narrador.
- Fets narrats: contemporanis/ no contemporanis al narrador.
- Uig algun fragment de El Llibre dels fets de Jaume I per tal de familiaritzar-vos amb les característiques d'aquest tipus de text. Recorda que hi ha cròniques ben diferents. Per a inspirar-vos, també podeu veure el començament de la primera parte de la pel·lícula El senyor dels anells, la versió cinematogràfica de 201 basada en el llibre homònim de J.R.R.Tolkien publicat entres 1954 i 1956. També podeu mirar un tràiler de la sèrie Juego de tronos, basada en la saga novel·lística de George R.R. Martin. Observeu el vídeo i mireu de deduir què hi ocorre.

Fase de realització:

1. Redacteu un esborrany i reviseu-lo, tant des del punt de vista del contingut como de l'expressió. Recorda que tens en l'apartat del taller d'escriptura un document amb les característiques lingüístiques de la crònica.
2. Busca un títol engrescador que desperte l'interés del públic.

CRÒNIQUES DE HUI EN DIA

3. Redacteu l'inici que introduïska el contingut essencial de la trama i que genere expectació.
4. El desenvolupament ha d'assolir moments de tensió que mantinguen l'atenció.
5. El final ha de tancar les trames encetades; és el zenit de la narració.
6. Reviseu l'escriu feu-se servir d'un diccionari.

Reflexió i autoavaluació

1. Emplena el document d'autoavaluació i entrega'l als professors, és obligatori per tal d'avaluar-te. Tot l'alumne que no l'entregue no serà qualificat.

1. Explica quins passos heu seguit per a desenvolupar la trama de la vostra crònica.
Primer vam estar pensant com fer la crònica, ja que no teníem massa idees bones.
Després tinguérem una idea prou bona i la vam plasmar en un "Pages".
Per últim, fèrem una vídeollamada per a muntar el projecte en "iMovie".
2. Quins trets propis de la crònica heu emprat a l'hora de dur a terme la vostra tasca? Indica-ho amb exemples.
Hi ha una explicació d'uns fets: tota la nostra crònica explica una història fantàstica.
N'hi han elements de llegenda: El drac, el mag, els encanteris, l'espasa màgica, etc.
La crònica és subjectiva: No pareix que siga massa subjectiva a primera vista, encara que expressa alguns sentiments: "cada volta el drac era més sàdic". Si haguera sigut completament objectiva, sàdic s'hauria pogut substituir per destructiu, per exemple.
 - a. Aspectes que us han plantejat més dificultats
Lo que més dificultats ens ha plantejat ha sigut buscar fotos adequades per a cada escena.
 - b. Com heu superat aquestes dificultats?
Amb paciència i perseverància vam trobar fotos adequades.
3. A més d'informar d'uns fets, hi heu incorporat elements fantàstics?
Sí, ja que hem incorporat dracs, mags, màgia, i unes quantes cosetes més.
4. En quina persona gramatical heu narrat la crònica? Heu seguit els passos de Jaume I o de Ramon Muntaner?. Raona la resposta.
Hem narrat la crònica en 3a persona, seguint els passos de Ramon Muntaner.
Si haguérem seguit els passos de Jaume I, qui va escriure una autobiografia, seria en 1a persona.
5. Quins recursos has utilitzat per a fer més atractiva la crònica?
Hem utilitzat un muntó de fotografies i hem intentat donar-li una veu misteriosa i narrativa.
6. Identifica les expressions temporals usades en la crònica.
No n'hi ha ningun tipus d'expressió temporal en la nostra crònica.
7. Identifica el camp lèxic de referència que hi heu fet servir.
Hem utilitzat un camp lèxic de fantasia medieval.
8. Valora les cròniques de la resta de companys: Jo crec que han estat totes prou bé.
 - a. Classifica-les en cròniques versemblants o fantàstiques.
Jo crec que totes les cròniques han sigut fantàstiques.
 - b. Indica si inclouen interpretacions del narrador.
N'hi han interpretacions, però no provenen del narrador.
 - c. Quina crònica ha resultat més entretinguda?. Raona la resposta.
A mi m'han entretingut totes les cròniques, estaven prou ben fetes.
9. Pel que fa al muntatge audiovisual heu donat l'entonació adequada? Penseu que heu emocionat els oients i els recursos sonors són adequats?
Hem donat una entonació prou bona, crec jo. També espere que els haja agradat als oients.
10. S'han utilitzat els registres adequats?
Crec que sí hem utilitzat els registres adequats.

TAREA 4		
1-Propuesta de la tarea y Nivel	4º ESO ECO-LITERATURA	
2-Tipología	Análisis: con el objetivo de encontrar datos para comparar y realizar análisis de temas diversos mostrando la evolución de hechos.	
3-Áreas, asignatura:	Valenciá: llengua i literatura	
4-Análisis del lenguaje del aprendizaje ¿Qué es lo que se quiere enseñar y aprender?		
a-Sobre qué saber queremos diseñar la tarea	Conceptos clave	Movimientos literarios S.XIX-XX
	Conceptos básicos	periodos literaris Renaixença, Modernisme, Noucentisme
	Objetivos generales	Identificar las características esenciales del contexto sociocultural literario de la época
	Contenidos a desarrollar	Características de cada periodo y autores destacados
	Vocabulario que se debe usar	Campo semántico de la naturaleza
b-¿Qué se ha de saber para que el alumnado alcance los objetivos de la tarea con éxito?	Procedimientos	-Línea del tiempo de los periodos -Conocimiento del contexto sociocultural de la época.
	Objetivos	Trabajo colaborativo por parejas. Comparar la evolución de tema de la naturaleza en los poemas
5-Recursos para evaluar tarea	1-Expresión escrita Lista de cotejo 2-Trabajo cooperativo. Rúbrica coevaluación trabajo de grupo	
	Conocimiento	Recoger
		x

Tarea 4 Eco-literatura

<p>6-Escoger habilidad de pensamiento que se va a trabajar y objetivos</p>	<p>CATEGORÍA: Bajo nivel cognitivo</p>	<p>Comprensión</p>	<p>información, observar y <u>recordar</u> información</p>				
			<p>Confirmar, aclarar la información, <u>interpretar a partir de conocimientos previos.</u></p>	<p>x</p>			
		<p>Aplicación</p>	<p>Alto nivel cognitivo</p>	<p>Análisis</p>	<p>Hacer uso de conocimientos: <u>seleccionar información</u> para solucionar problemas.</p>	<p>x</p>	
					<p>Dividir, desglosar, diferenciar, <u>estructurar</u></p>	<p>x</p>	
				<p>Creación</p>	<p><u>Evaluar</u></p>	<p>comprobar, verificar, criticar</p>	<p>x</p>
					<p><u>Crear</u></p>	<p>generar, planificar, producir</p>	<p>x</p>

S XX MOVIMENTS	GÈNERE	TRETS CARACTERÍSTICS	AUTORS	OBRES DESTACADES

El que ens queda per veure és la literatura dels segles XX i XXI. En la unitat 5 ens parla dels moviments i tendències.

. Tabla donde deben reescribir la información

EL MODERNISME: moviment artístic que es caracteritza pel desig de modernitat, que s'aplicava a tot tipus d'expressió artística i als aspectes socials

Gènere:

Narrativa:

En el primer terç del segle XX el modernisme va recollir elements que el naturalisme havia deixat de banda l'emotivitat i la vida interior. També adoptà diverses tendències com: rural, decadentista i costumista

Teatre:

En el primer terç del segle XX el teatre modernista es manifesta en dues línies estètiques:

Teatre naturalista: de crítica social

Teatre simbolista: segueix una línia esteticista, de defensa de l'art per l'art

Trets Característics:

- Defensa de l'art per l'art
 - Esperit renovador en tots els aspectes: temes, formes, estructures, Lestils ...
-

Texto escrito después de obtener la información y antes de organizar en la tabla.

S XX MOVIMENTS	GÈNERE	DESCRIPCIÓ	TRETS CARACTERÍSTICS	AUTORS	OBRES DESTACADES
MODERNISME	Poesia	Moviment artístic sorgit a les darreries del segle XIX i el començament del XX.	<ul style="list-style-type: none"> -Defensa de l'art per l'art. -Escrut renovador en tots els aspectes. -Valoració de l'obra d'art com a element especial, quasi màgic. -Concepció de l'artista com a professional i, alhora, com a rebel social. -Exaltació de la vida, l'individu i espontaneïtat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rubén Darío • Oscar Wilde • Víctor Català 	<ul style="list-style-type: none"> • Azul... • The Importance of Being Earnest. • Solitud
NOUCENTRISME	Narrativa Lírica Dramàtica	Moviment cultural i polític que sorgí a l'inici del segle XX, com a rebuig a l'estètica modernista, i també al determinisme i als temes propis del naturalisme.	<ul style="list-style-type: none"> -Idealisme: cerca de la bellesa i la perfecció. -Classicisme: defensa de la serietat i l'ordre. -Conservadorisme: punt de vista tradicionalista i rebuig de les influències europees. 	<ul style="list-style-type: none"> • Josep Carner • Eugeni d'Ors 	<ul style="list-style-type: none"> • Els fruits sabrosos • La Ben Plantada
AVANTGUARDES I EL TEATRE DE L'ABSURD	Teatre	Conjunt de tendències i propostes artístiques renovadores, sorgides a Europa durant el primer terç del segle XX, trencaven amb l'art i la moral tradicionals amb una actitud de protesta, d'inconformisme social i d'oposició a la cultura burgesa.	<ul style="list-style-type: none"> -Caràcter de ruptura i revolució artística contra l'art del passat. -Rebuig de normes i tradicions. -Recerca i experimentació constant de noves tècniques expressives. -Triomf de l'irracionalisme filosòfic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filippo Tommaso Marinetti • André Breton • Carles Salvador 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifest del futurisme • Peix soluble • Vermell en to major
NOUS REALISMES	Narrativa	Conjunt de tendències que afectaren la novel·la del segle XX a partir, sobretot, de la renovació encapçalada	<ul style="list-style-type: none"> -Rebuig de l'expressionisme abstracte i de l'informalisme. -Recerca d'un nou repertori d'expressió recolzat amb la realitat. -Caràcter irònic però sense intenció polèmica. 	<ul style="list-style-type: none"> • John Steinbeck • Gabriel García Márquez • Mercè Rodoreda 	<ul style="list-style-type: none"> • Homes i ratolins • Cien años de soledad • La Plaça del Diamant
POSTMODERNITAT	Narrativa, teatre i poesia	Conjunt heterogeni d'idees que van produir una ruptura en el pensament en el darrer quart del segle XX.	<ul style="list-style-type: none"> -Desconfiança en la idea de progrés social i fi de les utopies. -Importància de les noves tecnologies i els mitjans de comunicació. -Atenció a l'economia del consum i predomini de la imatge. -Abundància i accés a la informació. -Noves perspectives ètiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Jorge Luis Borges • Angela Carter • Quim Manzó 	<ul style="list-style-type: none"> • El Aleph • The Passions of New Eve • El perquè de tot plegat

Ejemplo de reescritura y organización de la documentación. Tarea de análisis

Creus que hi ha diferències en l'escriptura d'homes i dones sobre el tema de la naturalesa?

Mentimeter

Sí que hi ha diferències, perquè en molts casos de l'escriptura de la naturalesa desde el punt de vista de les dones són mes sentimentals que els homes.

manera d'expressar-se de cadascú.

Si, ja que la forma d'escriure de les dones i els homes són diferents. Les dones són, normalment, les que expressen millor els sentiments, pero no sempre es així .

Creguem que si, perquè les dones expressen la naturalesa d'una forma més sentimental i bonica, en canvi, la homes ho expressen d'una manera més robusta, com més "desagradable", encara que sols en alguns casos.

Si, ja que els homes i les dones tienen una percepció diferent de la naturalesa. Cada u s'expressa

Discusión escrita sobre la tasca ECO-literatura

TAREA 5

1-Propuesta de la tarea y Nivel	2º ESO Xarrem bé		
2-Tipología	De campo: obtención de información a través de observaciones, entrevistas y encuestas con el objetivo de aportar información nueva que no se haya publicado.		
3-Áreas, asignatura:	Valencià: llengua i literatura		
4-Análisis del lenguaje del aprendizaje ¿Qué es lo que se quiere enseñar y aprender?			
a-Sobre qué saber queremos diseñar la tarea	Conceptos clave	El texto dialogado	
	Conceptos básicos	Precisión léxica, campo semántico, léxico	
	Objetivos generales	Conocer la estructura del texto dialogado, ampliar el vocabulario	
	Contenidos a desarrollar	Léxico	
	Vocabulario que se debe usar	Específico de la tarea	
b-¿Qué se ha de saber para que el alumnado alcance los objetivos de la tarea con éxito?	Procedimientos	-Estructura texto dialogado -Diferencia diálogo espontáneo y planificado	
	Objetivos	Trabajo colaborativo por grupos. Marco de una conversación con un vocabulario específico en una plantilla simulando una conversación.	
5-Recursos para evaluar tarea	1- Expresión escrita Lista de cotejo 2- Trabajo cooperativo. Rúbrica coevaluación trabajo de grupo		
	Conocimiento	Recoger información,	x

6-Escoger habilidad de pensamiento que se va a trabajar y objetivos	CATEGORÍA: Bajo nivel cognitivo		información, observar y <u>recordar</u> información	
		Comprensión	Confirmar, aclarar la información, <u>interpretar a partir de conocimientos previos.</u>	x
	Aplicación	Hacer uso de conocimientos: <u>seleccionar información</u> para solucionar problemas.	x	
	Alto nivel cognitivo	Análisis	Dividir, desglosar, diferenciar, <u>estructurar</u>	x
		Evaluación	<u>comprobar</u> , verificar, criticar	x
Creación		<u>generar</u> , planificar, <u>producir</u>	x	

Tarea 5 Xarrem bé



MINISEQUÈNCIA DIDÀCTICA

1. Justificació

L'objectiu és reforçar el lèxic i les remarques : **SINÓ, SI NO, PERQUÈ, PER QUÈ, CADASCÚ, CADASCUN, GENS, RES, CAP, NINGÚ, NOMÉS, NO MÉS, CAP A, CAP, MEDI/ MITJÀ /MIG , ALESHORES A LES HORES, GAIREBÉ i GAIRE BÉ** i evitar l'ús de barbarismes.

2. Preparació

En grups de quatre o cinc alumnes els alumnes lligen la conversa posada en situació.



Tarea 5 Xarrem bé



MINISEQUÈNCIA DIDÀCTICA

Procés

1. Lectura previa dels usos de les [remarques](#)
2. Es recomana una lectura atenta, una sessió en què els alumnes compartiran amb el grup els dubtes al voltant dels continguts.
3. Planificació de la conversa en un document
4. Elaboració de la conversa en el simulador de [xarxes](#)(Zeob)

Avaluació

1. Prèviament a l'entrega s'ha de contestar a les següents preguntes d'autoavaluació
2. La conversa s'entregarà amb el guió planificat
3. Coavaluació: s'han de mostrar les converses i fer una valoració amb els següents ítems.

ítems que s'han d'observar	Lèxic+ remarques (si no posen totes les remarques, si estan totes, si no s'utilitzen bé i perquè)	Barbarismes (si diuen molts, quins, si no eix cap o si eix algú) indicar quins són	Ortografia (indicar quines faltes i explicar quina seria la correcta)
Conversa 1	si hi havia	tambièn hi havia	hi havia algunes
Conversa 2	si hi ha	no hi havia cuasi	si hi havia
conversa 3	no hi ha	(veiem) tambe hi ha	(sapiga) si hi ha
conversa 4			
conversa 5	sino	porte	ademes
conversa 6	Val	ok	ix

4. Comenta les semblances i diferències entre converses

	Semblances	Diferències
Conversa 1	el tipus de paraules amb els demés menys el 6	el tipus de paraules utilitzades amb el 6
Conversa 2	es pareix molt l'història amb les demes	poc text, 1,2,3,4
Conversa 3	molt lexic ben escrit com el 5	molt text com el 5

DIARI DE TREBALL REFLEXIU 🤖

REFLEXIÓ PRÈVIA A L' APRENTATGE

FASE PLANIFICACIÓ

1. Què vaiga a fer? Una conversa escrita malamente aposta
2. Per què vaig a fer aquest treball? Per a aprendre
3. Realmente, Sé en què consisteix ? necessite aclaracions? Fer una conversa ambs el meus companys
4. Què es demana? Una conversa
5. Què continguts necessite saber abans de començar? El vocabulari dels temaris, basbarismes, castellanismes, etc...
6. Com vaig a organitzar-me el temps? Fer el maxim diàriament

DURANT L'APRENTATGE

1. Estic aconseguint el que m'han demanat? Si
2. He d'esforçar- me més? No
3. Canvie el meu pla o el mantindré ? Mantindrel
4. No entenc bé el que s'ha de fer ? què faig? el treball
5. He vist nous aspectes i he canviat la forma de plantejar -ho o no? Si
6. M'he organitzat bé el temps?? Si
7. Qué he après? Barbarismes

REFLEXIÓ POSTERIOR A L' APRENTATGE

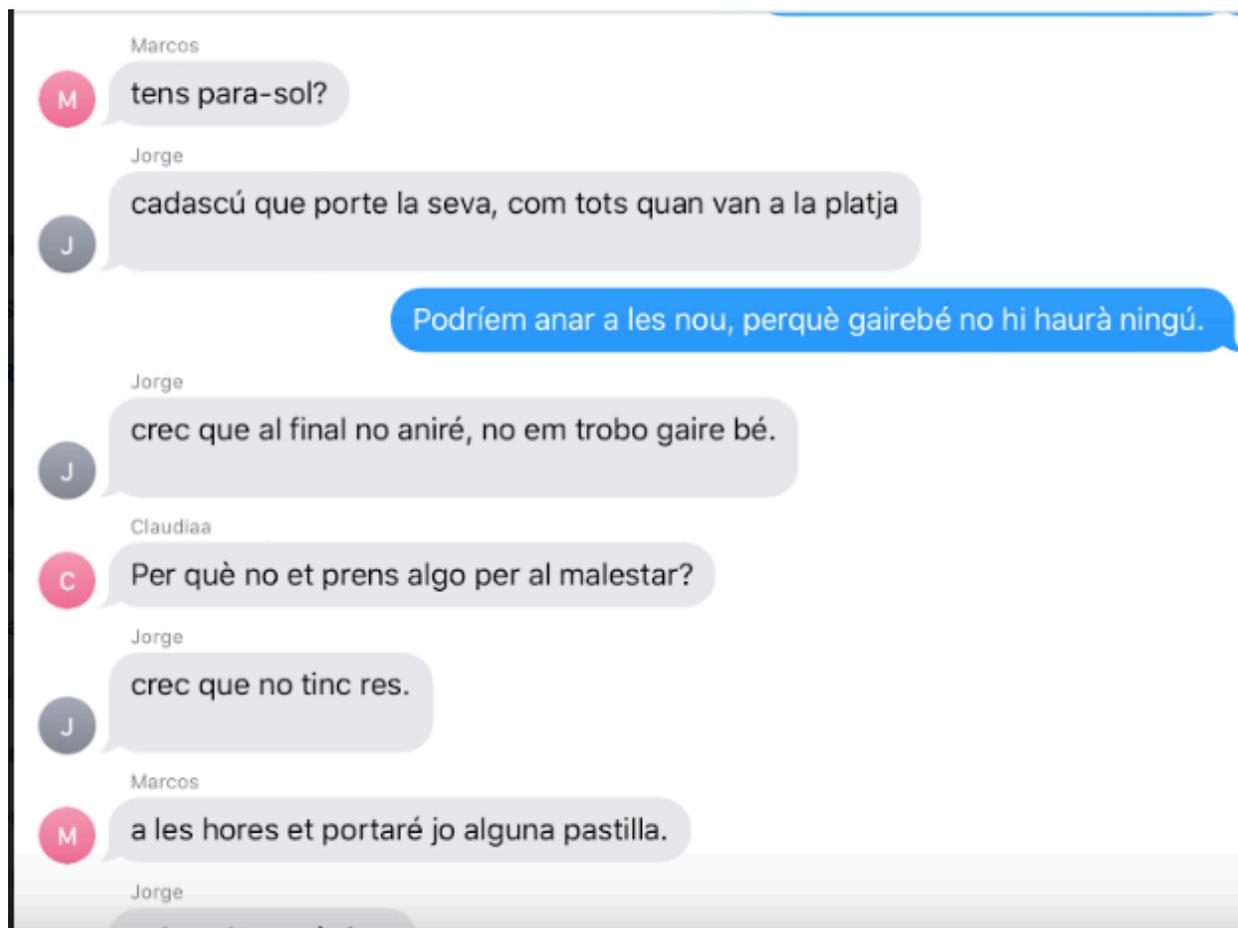
1. Què he fet? TOT
2. Què passos he seguit? El meus
3. Està bé el que he fet? ¿Com sé si està bé? Si, perquè el meu està perfecte
4. Què puc millorar ? Per la meua part res
5. Com he corregit les errades , en què he trobat més dificultat? no he corregit res, no era el meu treball
6. Si em donaren l'oportunitat de repetir el que he après en el procés como ho milloraria? canviant el grup per a escomensar, després fer un treball normal
7. Què cosas no tornaria a ferr? què és el que he fet millor i estic orgullós/a? Estar en aquest grup, no estic orgullós de res
8. Què he après? Que els enllaços que ens manen els professors van malament
9. Puc aplicar-ho en altre lloc?
10. Serla capaç d 'explicar a un altra persona el que he après? Si, em queixe a totes hores d'aquest treball



Producto escrito de la tarea Xarrem bé



Simulador de WhatsApp



Producto escrito por Messenger

TASCA DE LÈXICM: XARREM BÉ!

Ítems que s'han d'observar	Lèxic+ remarques (si no posen totes les remarques, si estan totes, si no s'utilitzen bé i perquè)	Barbarismes (si diuen molts, quins, si no eix cap o si eix algú) indicar quins són	Ortografia (indicar quines faltes i explicar quina seria la correcta)
Conversa 1	No han posat totes les remarques, però les que apareixen les han utilitzat bé.	No hi ha cap barbarisme.	de organitzar (d'organtzar) A més, Exàmens (exàmens) El abans
Conversa 2	No han posat totes les remarques, però les que apareixen les han utilitzat bé.	No hi ha cap barbarisme.	trobo (trobe)
Conversa 3	No han posat totes les remarques, però les que apareixen les han utilitzat bé.		açi (aci)
Conversa 4			
Conversa 5	No han posat totes les remarques, però	ademes	mig dia (migdia) Passada (pasada)

Análisis de les conversaciones escritas

ítems que s'han d'observar	Lèxic+ remarques (si no posen totes les remarques, si estan totes, si no s'utilitzen bé i perquè)	Barbarismes (si diuen molts, quins, si no eix cap o si eix algú) indicar quins són	Ortografia (indicar quines faltes i explicar quina seria la correcta)
Conversa 1	Utilitzen tot el lèxic.	No hi han barbarismes.	Falten algunes majúscules a principi de les oracions.
Conversa 2	Utilitza tot del temari de lèxic.	No hi ha barbarismes.	Falten algunes majúscules a principi d'oració.
Conversa 3	Utilitza tot el lèxic.		Han posat una paraula en anglès "okey", tendrien que haver posat "val"
Conversa 4			
Conversa 5	No han utilitzat totes les remarques, falten alguns dels conceptes més importants.	Además: a més	Han escrit "día" tendrien que haver posat "dia", sense tilde.
Conversa 6	No utilitza tot el	Tinc que : he de	Pero : però

Cuadro producto escrito del análisis de las conversaciones

TAREA 6

1-Propuesta de la tarea y Nivel	Sociolingüística 3º i 4º ESO		
2-Tipología	Creación: tareas en las cuales tomen decisiones con el objetivo de fomentar la creatividad		
3-Áreas, asignatura:	Valencià: llengua i literatura		
4-Análisis del lenguaje del aprendizaje ¿Qué es lo que se quiere enseñar y aprender?			
a-Sobre qué saber queremos diseñar la tarea	Conceptos clave	Normalització, normativització, bilingüisme, diglòsia	
	Conceptos básicos	bilingüismo, lenguas en contacto	
	Objetivos generales	Conocer los términos específicos de la sociolingüística	
	Contenidos a desarrollar	Definiciones de los términos de sociolingüística	
	Vocabulario que se debe usar	Normalització, llengües en contacte, diglòsia, normalització, bilingüisme, prejudicis	
b-¿Qué se ha de saber para que el alumnado alcance los objetivos de la tarea con éxito?	Procedimientos	-Búsqueda de las definiciones	
	Objetivos	Trabajo colaborativo por grupos. Fomentar la expresión oral y conocer conceptos relacionados con la sociolingüística	
5-Recursos para evaluar tarea	1-Expresión escrita. Lista de cotejo 2-Trabajo cooperativo. Rúbrica coevaluación trabajo de grupo		
	Conocimiento	Recoger	x

6-Escoger habilidad de pensamiento que se va a trabajar y objetivos	CATEGORÍA: Bajo nivel cognitivo		información, observar y <u>recordar información</u>	
		Comprensión	Confirmar, aclarar la información, <u>interpretar a partir de conocimientos previos</u> .	x
		Aplicación	Hacer uso de conocimientos: <u>seleccionar información</u> para solucionar problemas.	x
	Alto nivel cognitivo	<u>Análisis</u>	Dividir, desglosar, diferenciar, <u>estructurar</u>	x
		<u>Evaluación</u>	<u>comprobar</u> , verificar, criticar	x
		<u>Creación</u>	<u>generar</u> , planificar, producir	x

Tarea 6 de Creación

Explica la diferència que hi ha entre bilingüisme i diglòssia.



Principalment, el bilingüisme es considera com la convivència de dues llengües en un territori i pot ser de tres tipus:

1. **El bilingüisme individual:** quan una persona té el nivell per a poder parlar dues llengües.
2. **El bilingüisme territorial:** un territori on es troben dues àrees lingüístiques delimitades, cadascuna amb una llengua pròpia.
3. **El bilingüisme social:** presència de conjunts d'individus que usen més d'un idioma dins d'un mateix territori.

Existeixen diverses raons per bilingüitzar-se:

1. **Bilingüisme familiar:** en el context familiar es parlen dues llengües.
2. **Bilingüisme instrumental:** una persona aprèn una segona llengua per necessitat.
3. **Bilingüisme integrador:** és quan un ciutadà aprèn una nova llengua per integrar-se dins la societat que la parla.
4. **Bilingüisme cultural:** una persona aprèn una llengua perquè li interessa la cultura

14:20 sábado 14 de noviembre

Paraules Video:

Bilingüisme: és un terme que fa referència a l'existència de dues llengües en un individu o un grup social. Pot ser de tres tipus:

1. **Bilingüisme individual:** és la capacitat d'una persona de dominar dues llengües.
2. **Bilingüisme territorial:** és l'existència d'un territori amb dues àrees lingüístiques delimitades, cada una amb una llengua.
3. **Bilingüisme social:** fa referència a la presència de conjunts d'individus que usen més d'un idioma dins d'un territori.

Conflicte lingüístic:

Normalització: és l'acció o efecte de normalitzar, de crear, establir o acollir-se a normes, regulacions o criteris d'optimització d'un objecte o procés.

Normativització: Procés d'elaboració i fixació de normes ortogràfiques, gramaticals i lèxiques per a una llengua o varietat lingüística.

Prejudicis lingüístics: desviació de la realitat que té la forma de judici de valor emès bé sobre una llengua.

L'autoodi lingüístic: és una actitud negativa sobre la pròpia llengua, de manera que suposa un abandó progressiu d'aquesta per part dels parlants; fet que condueix a la substitució lingüística.

Professora del Sistema

Guion antes de hacer el vídeo explicativo

GLOSSARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA

Autoodi: L'autoodi, aplicat en el camp de la sociolingüística, fa referència a l'odi cap a un mateix, cap a la cultura pròpia i/o cap a la llengua pròpia.

Prejudicis lingüístics: Les tendències a considerar la llengua dominant com a superior i la llengua dominada com a inferior.

Lleialtat lingüística: Principi en nom del qual els parlants s'uneixen amb els seus companys, conscientment i explícitament, per a resistir canviaments tant en les funcions de la seua llengua (com a resultat d'un canvi de llengua), com en l'estructura i el vocabulari (com a conseqüència d'interferències d'elements d'altres llengües).

És la resistència per part dels parlants a l'abandó de l'ús o als canvis d'estructura o interferències internes en la seua llengua.

Bilingüisme: Ús alternatiu de dues llengües en un individu i, per extensió, en un grup social. Altra definició podria ser: la coexistència de dos o més idiomes vius en una comunitat. Alguns prefereixen el terme de multilingüisme, que abraçaria un nombre indeterminat de llengües en contacte. El bilingüisme no és un fenomen de la llengua, sinó del seu ús; la lingüística, doncs, s'hi interessa pràcticament en funció dels fenòmens d'interferència. Modernament la sociologia se n'ha ocupat també com a element del conflicte entre cultures diverses, i això ha contribuït a la naixença de la sociolingüística.

Conflicte lingüístic: Situació en la qual dues varietats lingüístiques competeixen entre elles i provoquen la invasió o el desplaçament d'una d'elles dels àmbits d'ús de l'altra. Apareixerà quan una llengua forana (dominant expansiva) comença a ocupar els àmbits d'ús i les funcions que li correspondrien ocupar a la llengua pròpia d'una comunitat (dominada minoritzada). La noció de conflicte lingüístic està absolutament lligada a la de substitució lingüística, per assimilació de la cultura dominant, o bé la normalització lingüística i cultural dels grups en desavantatge.

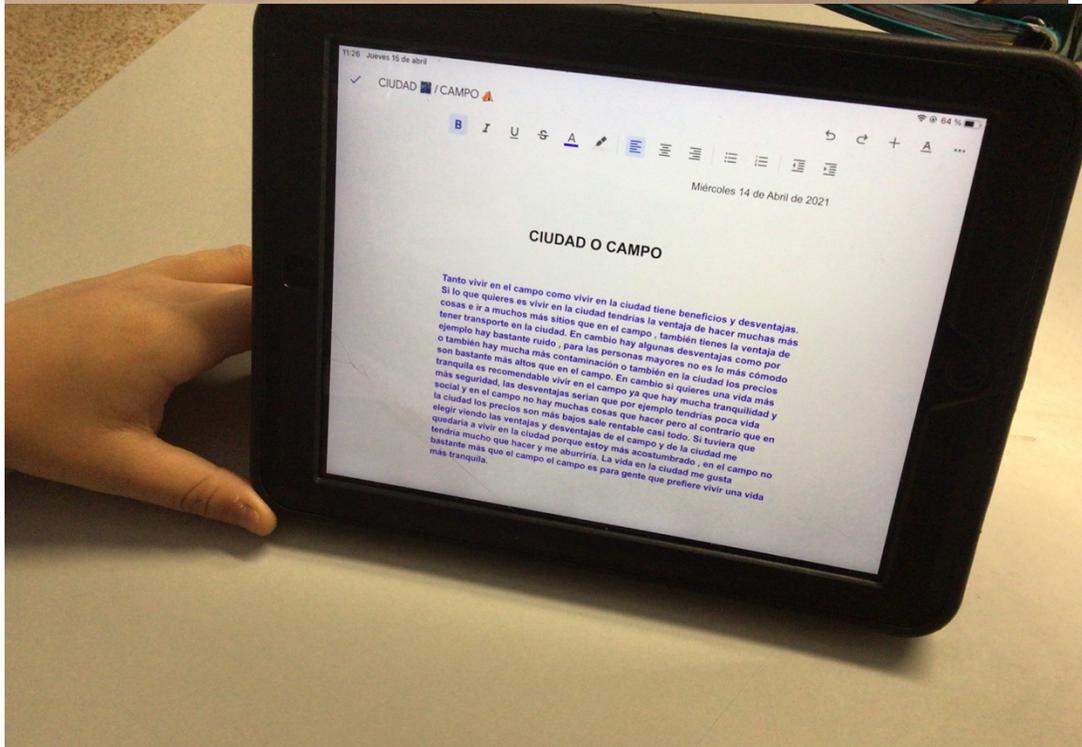
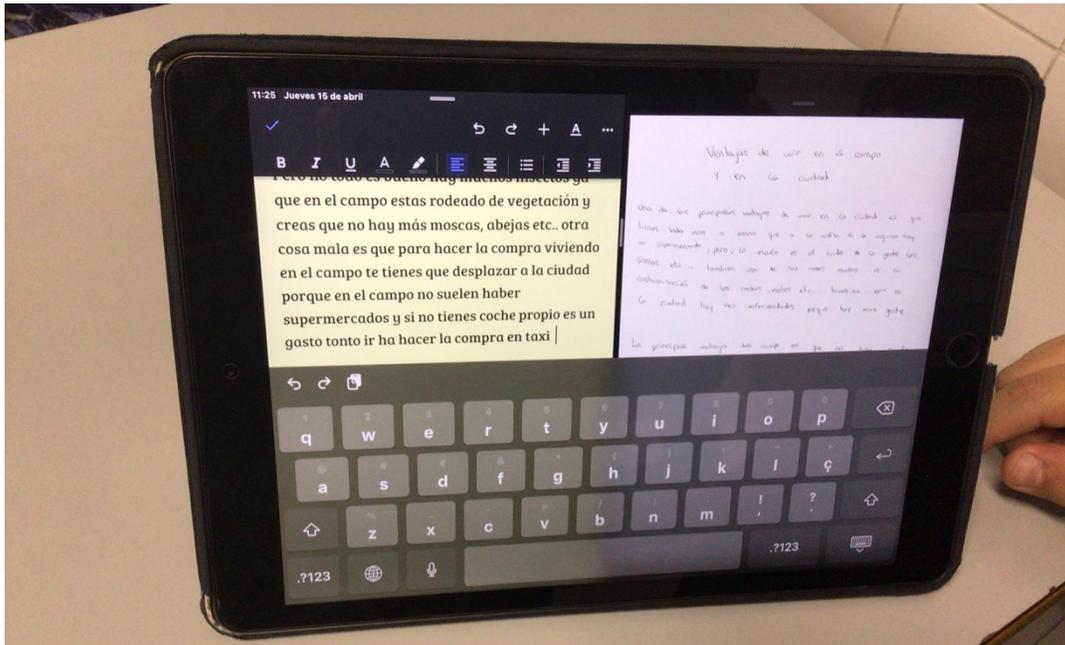
Normalització: Procés sociocultural pel qual una llengua s'adapta a una regulació ortogràfica, lexical i gramatical (normativització o estandardització) i, alhora accedeix a àmbits d'ús lingüístic fins aleshores reservats a una altra llengua o varietat d'aquella i dels quals havia gaudit en algun moment.

Normativització: És la codificació (gràfica, gramatical, lèxica o de la pronúncia) i l'elaboració de tots els usos funcionals (varietats i registres específics). La normativització implica la publicació de les normes: gramàtiques, diccionaris...

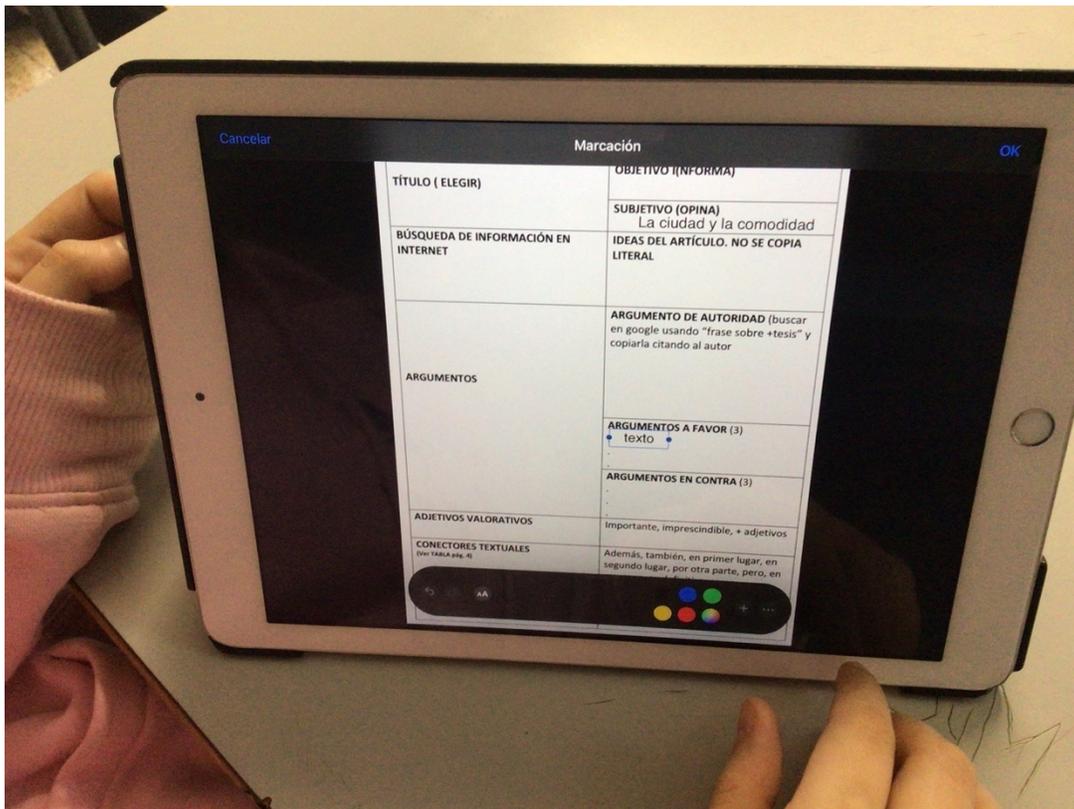
Producto escrito de la tarea 6 Sociolingüística

ANEXO III

Portafolios



. Proceso de escritura digital



Desempeño en el uso de la escritura digital en la tableta



Portafoli



Pilar Román · 3 jun (Última modificación: 18:25)

1 punto

Fecha de entrega: 15 jun, 23:59

- ✓ Un portafoli és una recopilació d'informació i documentació reflexionada, on és possible trobar evidències que reflecteixen que un procés d'aprenentatge ha estat realitzat"
- ✓ L'elaboració del portafoli serà voluntari i servirà per a pujar la nota, mai per descomptar-la. Podrà pujar màxim un 1pt. Observeu la rúbrica d'avaluació.
- ✓ Instruccions per a elaborar-ho:
 - 📌 La portada d'aquest e-portafoli serà una breu presentació: creativa, original, amb imatges i/o vídeos i o documents dels treballs, activitats o tasques que has realitzat.
Es tracta d'un portafoli digital on es podrà adjuntar qualsevol tipus d'arxius: vídeos, àudios, imatges, "pdf", presentacions, documents compartits que has fet on faràs una valoració i reflexió general del curs. En definitiva, es tracta de fer una síntesi del curs.
 - 📌 Índex que has de seguir:
 - Portada
 - Sobre mi: Qui soc i tot sobre tu
 - Les expectatives en la assignatura
 - Documents.Els meus assoliments.
 - Objectius futurs d'aprenentatge de la matèria (contestar a la pregunta i ara què?
 - Comentaris i avaluació del teu treball

. *Indicaciones en classroom para la tarea del portafolio*

Resumen de los criterios para evaluar al alumnado

Criterios	
Puntualidad y compromiso	Porcentaje de alumnos que no contemplaron entregarlo y las razones que alegaron.
Orden	Si seguían un orden cronológico en el desarrollo del portafolio o por el contrario el estudiante no tiene en cuenta este criterio o lo descuida
Creatividad	Si el portafolio se presentaba de manera sencilla, muy cuidada y creativa.
Coherencia	Si este desarrollaba las ideas de manera secuenciada y lógica de forma eficaz y comprensible, con un cuidado de la escritura. O por el contrario la mayoría de las ideas, aunque se presentaban de forma secuenciada el número de palabras o frases se descuidan conectores y que dificultan la comprensión de lo que se escribe
Vocabulario	Si es extenso, preciso y transmite ideas de forma natural, o lo usa de manera ocasional, si se trata de un vocabulario apropiado; o bien utiliza un vocabulario descriptivo, pero limitado con incoherencias que hacen el texto confuso.

Cambio conceptual	Si mediante el desarrollo de la tarea se observa un cambio respecto a los conceptos que se incluyen en él. O por el contrario se inicia, el cambio es limitado o no se percibe ninguno.
Crecimiento	Si en la presentación de trabajos se evidencia que ha habido aprendizaje, o bien se ha iniciado un aprendizaje limitado o no ha habido evidencia.
Reflexión	El proceso de reflexión está presente, existe una reflexión media, o bien esta es limitada o inexistente.
Toma de decisiones	En el análisis del portafolio se evidencia que se han tomado decisiones o estas son limitadas o no las ha tomado.
Convencionalismos	Demuestra que domina las normas ortográficas o se encuentran incorrecciones que no impiden la comprensión del texto; que la gramática y puntuación dificulten la comprensión del texto, o bien, presenten deficiencias ortográficas y gramaticales que impiden la-comunicación.

Rúbrica portafolio individual

Rúbrica portafolio individual	4	3	2	1
Puntualidad 10%	Entregó el portafolio en fecha estipulada.	Entregó el portafolio un día después de la fecha estipulada.	Entregó el portafolio dos días después de la fecha estipulada.	No entrega portafolio
Orden 10%	Los trabajos solicitados guardan el orden establecido desde el inicio.	Aunque el portafolio tiene los trabajos solicitados estos no guardan el orden establecido desde el inicio.	La falta de orden se debe a que el estudiante no incluyó en el portafolio el primero ni el último trabajo solicitado.	La falta de orden se debe a que el estudiante no incluyó la mitad de los trabajos solicitados.
Presentación creativa 10%	La presentación es creativa	Presentación normal	Es tan creativa que no se ve bien.	Es muy sencilla.
Coherencia en la redacción 10%	Presenta las ideas de los trabajos en párrafos con secuencia lógica y usa eficazmente palabras o frases de enlace, lo cual hace que se comprenda muy bien lo que escribe.	En su mayoría las ideas de los trabajos tienen una secuencia lógica y usa de manera normal palabras o frases de enlace, lo cual hace que se comprenda bien lo que escribe.	En su mayoría las ideas de los trabajos tienen una secuencia lógica, pero no hay un buen uso de palabras o frases de enlace, lo cual hace que no se comprenda bien lo que escribe.	Las ideas de los trabajos carecen de secuencia lógica por lo que se hace difícil la comprensión de los trabajos, además no utiliza palabras o frases de enlace.
Vocabulario 10%	Usa un vocabulario extenso y preciso que transmite ideas de forma interesante y natural.	Usa ocasionalmente un vocabulario variado, apropiado e interesante.	Utiliza vocabulario adecuado que incluye palabras descriptivas.	Presenta un vocabulario limitado. Tiene incongruencias que hacen el texto confuso.
Convencionalismos 10%	Demuestra dominio de las normas ortográficas y gramaticales.	Aunque demuestra dominio de las normas ortográficas y gramaticales hay pocos errores, lo cual no impide la comprensión del texto.	Escribe correctamente la mayoría de palabras comunes. En ocasiones la gramática y puntuación pueden distraer de la comprensión.	Presenta patrones de deficiencias ortográficas y/o gramaticales que impiden la comunicación.
Cambio conceptual 10%	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir que ha habido un cambio en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir que se ha iniciado el proceso de cambio en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio se puede percibir un cambio limitado en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.	Por medio de los trabajos incluidos en el portafolio no se percibe cambio en cuanto a los conceptos que se incluyen en ellos.
Crecimiento y desarrollo 10%	En la presentación de los trabajos del portafolio se puede evidenciar que sí hubo aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio se puede evidenciar que se ha iniciado la secuencia de aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio se percibe un inicio limitado de aprendizaje.	En la presentación de los trabajos del portafolio no hay evidencia de aprendizaje.
Reflexión 10%	El proceso de reflexión está presente en los trabajos presentados.	Existe una reflexión media en los trabajos presentados.	Hay reflexión limitada en los trabajos presentados.	No hay reflexión en los trabajos presentados.
Toma de decisiones 10%	En la presentación de los trabajos del portafolio se percibe toma de decisiones en base a análisis.	En la presentación de los trabajos del portafolio se percibe un análisis medio para tomar decisiones.	En la presentación de los trabajos del portafolio se percibe un análisis limitado.	En la presentación de los trabajos del portafolio no hay toma de decisiones.

Rúbrica evaluación portafolio

The screenshot shows a digital interface for a portfolio rubric. At the top, there are navigation tabs: '1a Av. CO, CL... Càlcul', '1a Pre', and '2aavaluació'. Below these, the title 'Rúbrica portafolio individual' is displayed. The rubric table has 13 columns representing different criteria and 11 rows representing individual students. Each cell in the table contains a score from 1 to 4, with a color-coded background (green for 4, yellow for 3, orange for 2, red for 1). The first column shows the student's ID and percentage, and the last column shows the overall average score.

		Pu nt u s l i d ad	O r d en	Pr e s e n t a t i o	C o h e r e n c i	V o c a b u l a r i	C o n v e n i e n	C a m b i o	Cr e c i v e l e n t	Re f e x i o c	l o c u a l i z	
1	100%	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	9.0
2	72.50%	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2.2
3	72.50%	4	4	3	3	3	3	3		3	3	7.3
4	75%	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	8.5
5	55%	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	6.3
6	47.50%	4	2	3	3	2	1	1	1	1	1	8.1
7	25%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6.0
8	40%	4	1	1	1	1	2	2	2	1	1	7.2
9	100%	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	7.2
10	27.50%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	5.3
11	52.50%	4	4	3	1	1	2	2	2	1	1	4.9

Muestra de *cuaderno profesora* calificaciones de los portafolios con la rúbrica.



notes

valuació		1a Av. CO, CL ... Càlcul	1a Pre	2aavaluació								
Activitats+ pràctiques aula												
llibre de		Rúbrica portafolio individual										
		1.1.	4.2.1.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	52.50%	4	4	3	1	1	2	2	2	1	1	1
12	52.50%	4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
13												
14												
15	97.50%	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
16	40%	4	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2
17	30%	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
18	35%	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1
19												
20	82.50%	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
21	75%	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	65%	4	3	3	3		3	3	3	2	2	2





. Valores medios de los portafolios obtenidos con el cuaderno de la profesora según resultados de la rúbrica



Ejemplo de la Estructura del portafolio

The image displays three examples of digital indices and their corresponding QR codes. The top example is a yellow sticky note with a paperclip, listing five items: 'Qui sóc?', 'Expectatives en l'assignatura', 'Els meus assoliments', 'Objectius futurs d'aprenentatge de la matèria', and 'Comentaris i avaluació del teu treball'. The middle example is a spiral-bound notebook page with a blue spine, listing 'Documents Els meus assoliments.', 'Varietats diatòpiques', 'Sociolingüística', 'Entrevista', 'Pronoms febles', and 'Perífrasis verbals', each with an 'ENLLAC' link. The bottom example is a light orange background with four QR codes arranged in a 2x2 grid, labeled 'Sociolingüística', 'Expressió escrita', 'Literatura', and 'Ortografia i gramàtica'.

Índex:

- Qui sóc?
- Expectatives en l'assignatura
- Els meus assoliments
- Objectius futurs d'aprenentatge de la matèria
- Comentaris i avaluació del teu treball

Documents
Els meus assoliments.

Varietats diatòpiques
ENLLAC

Sociolingüística
ENLLAC

Entrevista
ENLLAC

Pronoms febles
ENLLAC

Perífrasis verbals
ENLLAC

Sociolingüística

Expressió escrita

Literatura

Ortografia i gramàtica

Ejemplos de índices



Interpretaciones de los índices



01
Sobre mí
Qui sóc, tot sobre mí.

Qui sóc?

Jo, [redacted], sóc una xica de 15 quasi 16 anys la qual li agrada fer moltes coses diferents. M'agrada molt escoltar música per a relaxar-me i més si la música és en anglés, a més sóc molt fan d'aprendre noves coses, especialment idiomes.

Per altra part, tinc una personalitat un poc peculiar, a primeres i amb la gent que no conec molt puc ser molt bona, simpática i agradable, a més sóc molt familiar, però he de reconèixer que amb la gent que vull i amb la que tinc confiança sóc a vegades bord. Llevant de totes aquestes coses, sóc molt treballadora i fins que no aconseguisc els meus objectius no pare.









Un dels meus hobbies és sense dubte anar de compres i si és amb les meues amigues millor (ma mare rarament em compra alguna cosa).

Per a acabar, els meus plans de futur són un poc diferents, des de sempre m'ha agradat la docència, crec que és un ofici molt bonic i amb el qual, pots aprendre molt i per això m'agradaria ser mestra. Però enguany he descobert que també m'agradaria molt ser metgessa o infermera, crec que els dos oficis són fantàstics i que qualsevol opció que trie em va agradar molt.

Ejemplos del apartado sobre mí del portafolio



Qui sóc?

Tot sobre mi



- Em dic ~~Isabel Victoria Rovira~~ i sóc una alumna del centre Escolàpies Gandia. Actualment, estic cursant 3r d'ESO. Em considere una persona simpàtica, sociable i amable. Entre les meues aficions destaquen estar amb els amics, passar temps en família i viatjar. A més, m'agrada aprendre nous idiomes i llegir. Les meues matèries preferides són Castellà i Valencià.
- A continuació, explicaré les meues expectatives, els meus assoliments i els meus objectius sobre l'assignatura de Valencià de 3r d'ESO i concluiré aquest portafoli realitzant una avaluació general de la matèria.

Coses meues

Jo sóc ~~Elena Mollá Comar~~, tinc 13 anys i d'ací a no res complisc 14 el 20 d'agost.

Em considere una persona treballadora, que tot el que es proposa ho aconsegueix, emocional, divertida, afectuosa, amigable...

Tinc molts sons de major vull ser veterinària perquè sempre des de ben xicoteta m'han encantat els animals, tinc un do per a cuidar-los i encimbellar-me d'ell.

És molt difícil que confie en una persona 100% ja que sóc molt patida i ho passe molt malament. M'encanta passar temps amb la meua família i cuinar amb les meues iaies.



Bimba la meua

La meua família



The screenshot shows a presentation slide with a dark red background and a white dashed border. The slide content is as follows:

- Sobre mi**
- QUI SÓC?**
- Em coto Juli i tinc 16 anys, actualment soc de Gandia (València).
- SOBRE MI**
- M'agrada molt llegir i escriure, m'agrada aprendre nous idiomes.
- Estic estudiant 4 d'ESO preferiblement ja he acabat, he sigut en curs molt complicat, sobretot en el Valencià.
- Em defineixo com una persona agradable, simpàtica i gracios.

The presentation software interface includes a navigation bar at the bottom with slide thumbnails numbered 1 to 10, and a status bar at the top right showing 'Presentación 4' and '17:01 Lunes 14 de junio'.

Les expectatives en la assignatura

Al començament del curs, les meues expectatives cap a aquesta assignatura eren que el temari seria molt dens i una mica difícil de comprendre, sobretot la part de literatura. Un temps més endavant, quan ja el curs estava una mica més avançat i vam començar a donar els pronoms febles, tenia el pensament que la substitució pronominal seria molt costosa i complicada.

Expectatives en la assignatura

Per a ser clar espere tindre aquesta assignatura aprovada a final de curs, són les úniques expectatives que tinc. I és que pel que veig el valencià no s'usa tan sovint.

Expectatives de la assignatura

Al principi del curs, pensava que l'assignatura de valencià anava a ser molt més teòrica i molt més difícil del que realment ha sigut.

Durant aquest curs, tinc el sentiment que he après moltes coses. Ha sigut un curs on hem fet molta pràctica i activitats noves que mai havia fet, crec que per aquesta raó he après moltes coses, especialment ortografia i expressió escrita. Recorde que fa dos anys tenia moltíssimes faltes, però en les expressions escrites que he fet recentment, no en tinc quasi i estic molt satisfeta.

Per altra part, també estic molt contenta perquè he vist reflectit el meu esforç a les meues notes, valencià sempre ha sigut l'assignatura que més m'ha costat i des del meu punt de vista crec que he millorat molt en aquest últim any.

700

Fi

Ejemplos de expectativas de aprendizaje del portafolio del alumnado de ESO

Les meues expectatives

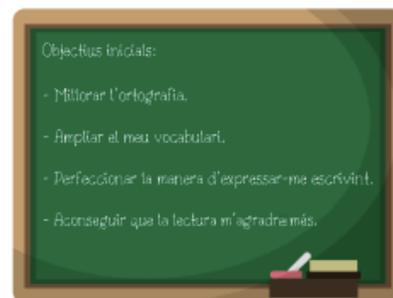
Valencià no és l'assignatura que més m'agrada però tampoc és la que menys m'agrada, m'agrada més castellà ja que és com jo parle el meu dia a dia. Cada curs em propose aprendre més valencià per a un dia saber moltíssimes coses sobre la llengua.

Les meues expectatives són aprendre a escriure millor l'ortografia i que se'm dóna millor fer les comprensions escrites ja que ací és on comet més faltes d'ortografia.



Les meues expectatives en l'assignatura

- A l'inici del curs la meua meta principal era aprendre, en concret, volia aconseguir tindre amplis coneixements. També, volia estudiar i treballar temes que encara no havíem tractat abans, com la literatura valenciana.
- Els meus objectius determinats van ser: millorar l'ortografia, ampliar el meu vocabulari, perfeccionar la manera d'expressar-me escrivint i aconseguir que la lectura m'agrade més.
- Després de recordar-los i adonant-se que estem al final del curs, estic segura que aquests objectius els he complit.
- Les meues expectatives eren positives, pensava que m'ho passaria d'allò més bé aprenent valencià i que seria molt divertit, i així ha sigut.



Les expectatives en la assignatura

Aprendre a escriure i a parlar perfectament el valencià

El meu objectiu principal en la assignatura és millorar la expressió oral i escrita, amb el pensament de que en un futur ho puga utilitzar, com per exemple les proves PAU.

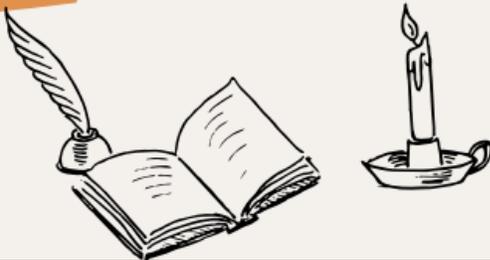
Disfrutar i descobrir la meua llengua materna

L'altre objectiu és disfrutar i sobretot descobrir noves coses de la meua llengua materna. Desde menudet els meus pares m'han ensenyat a parlar aquesta llengua i per a mi és la divertida i entretinguda de parlar. Durant aquest curs també m'agradaria conèixer millor quins són els avantpassats i l'origen del valencià

Expectatives sobre l'assignatura

Les meues principals expectatives en l'assignatura son que continue com els passats anys.

En tots els anys de valencia en ningun he sentit aprecí per l'assignatura així que espere que l'assignatura siga igual per a poder continuar be amb les notes.





Les expectatives en la assignatura

Durant aquest curs tinc algunes expectatives i objectius que m'agradaria aconseguir:

- M'agradaria poder millorar la meua comprensió lectora, ja que es una activitat que em costa , perquè de costum no llig massa.
- També m'agradaria treballar la comprensió auditiva, ja que a ma casa no és molt habitual parlar valencià. Abans quan era més xicoteta la meua iaia si que em parlava... pero actualment sols parle en dues amigues.



Ejemplos de producciones de las tareas



INTERFERÈNCIES ORTOGRÀFIQUES VALENCIÀ/ CASTELLÀ	
VALENCIÀ	CASTELLANO
h	y
haver	haber
és	es
són	son
imperfet -ava	imperfecto -aba
ny (mantanga)	ñ (mantalla)
provar	probar
aprovar	aprobar
benia	benía
des de	desde
tenir de	tener que... (obligación)
però	pero
bé	bien
hi	hiera
quan	cuando
quidem	cuaderno
conseqüència	consecuencia
Per què...?	¿Por qué...?
assistència	asistencia
pel·lícula	película
hi ha	hay
adonar-se que	darse cuenta de que
accente obert a	accente siempre cerrado
accente tancat U	
accente obert o tancat à, a/ à, á	

Graella interferències ortogràfiques (valencià/castellà)

El robatori de la maragda

Em dic Aserf i sóc un vell i astut gnom. Visc en una petita aldea subterrània, anomenada Maragda. El nom de l'aldea es deu a la tradició de conservar una preciosa maragda dins d'una urna en la plaça. Aquesta gemma és un preciós tresor. Avui, 13 de març de 1763, cap al capvespre, ha arribat un nou habitant. S'anomena Elm i destaca per la seua llarga i canosa barba.

Estem a 17 de març. Estic passejant pel bosc, quan de sobte, em trobe amb ell.

- Bon dia. Em diuen Elm - em saluda ell.
- Benvingut. Sóc Aserf - afeg.

Gaudim d'una divertida estona. Elm s'acomoda i diu:

- Ens veiem demà, que és tard.
- D'acord - li conteste.

Es 18 de març i tome a veure a Elm. Avui hem quedat per recol·lectar baies. Ens fem amics i la confiança va augmentant. Ens veiem cada dia i junts som feliços.

Es 28 d'abril. Vaig amb Elm a la plaça central. Em descuide una mica i ell aprofita per a robar la maragda de l'urna. La desaparició de la gemma porta desgràcies com pluja intensa, incendis i mala collita. La notícia corre pel poblat.

Avui és 30 d'abril. Finalment, el misteri queda resolt. Elm entrega la maragda i tot torna a la normalitat. Massabente que Elm no resultava ser qui jo pensava.

Redacció crònica individual

5

DIARI DE TREBALL

Durant i després del treball en grup vam contestar una sèrie de preguntes.

DIARI DE TREBALL REFLEXIU

REFLEXIÓ PREVIA A L'APRENENTATGE

FASE PLANIFICACIÓ

1. Què vas a fer? Un treball en grup dels aspectes descriptius.
2. Per què vas a fer aquest treball? Perquè els professors no ho van fer.
3. Realment, és en què consistia? necessària aclaracions? Sí, se en van començar el treball.
4. Què es demana? Feu una explicació i definició en català i utilitzar un text.
5. Què continguts necessite saber abans de començar? La definició dels aspectes descriptius.
6. Com vas a organitzar-me el temps? Cada persona va fer el treball per a si.

DURANT L'APRENENTATGE

1. Estic aconseguint el que m'hien demanat? Sí.
2. He d'esporgar-me més? Conque vaig fer-ho de treballament bé.
3. Canvia el meu pla o el marcadore? Sí, aprofitant.
4. Ho entenc bé el que s'ha de fer? Què he de fer? Sí, que vaig fer el que he de fer.
5. He vist nous aspectes i he canviat la forma de plantejar-ho o no? Sí, i el meu pla de la paraula.
6. M'he organitzat bé el temps? Sí, hem sempre de fer-ho bé.
7. Què he après? Que en 2014 hi havia 130 aspectes descriptius i actualment hi ha 15.

REFLEXIÓ POSTERIOR A L'APRENENTATGE

1. Què he fet? He explicat en els presentats que són els aspectes descriptius.
2. Què passos he seguit? El treballant amb els materials que he de fer.
3. Està bé el que he fet? Sí, Com és el treball? Sí, no he estat en un moment determinat.
4. Què puc millorar? Potser me demana de millorar en el que vaig fer el treball.
5. Com he corregit les errades, en què he trobat més dificultats? En explicar, hi he corregit que he de fer.
6. Si em donaven l'oportunitat de repetir el que he après en el procés com ho milloraria? Explicar-ho en un altre moment.
7. Què coses no tornaria a fer? Què és el que he fet millor iestic orgullós, ho trobaré a fer el treball.
8. Què he après? He après sobre què són els aspectes descriptius. De presentar el treball.
9. Puc aplicar-ho en altre lloc? Sí.
10. Seria capaç d'explicar a un altra persona el que he après? Sí.

NOTES

REFLEXIÓ PRÈVIA A L'APRENTATGE

FASE PLANIFICACIÓ

1. Què vaig a fer? El treball de la meua direcció.
2. Per què vaig a fer aquest treball? perquè els professors ho demanen.
3. Realmente, sé en què consisteix? necessite aclaracions? He necessitat un autòmat, heu de tenir clar.
4. Què es demana? Explicar els punts d'acció, en català i castellà.
5. Què continguts necessite saber abans de començar? Saber els punts d'acció i en què es diferencia.
6. Com vaig a organitzar-me el temps? Per les meues programacions.

DURANT L'APRENTATGE

1. Estic aconseguint el que m'han demanat? En he aconseguit tres que sí.
2. He d'esforçar-me més? No, encara que heu d'explicar-me més.
3. Canvie el meu pla o el mantindré? Vag a mantenir-lo.
4. No entenc bé el que s'ha de fer? què faig? Li pregunto a la meua al·lema.
5. He vist nous aspectes i he canviat la forma de plantejar-ho o no? No, heu de canviar.
6. M'he organitzat bé el temps?? Pensa que sí.
7. Què he après? He après més punts de la meua direcció.

REFLEXIÓ POSTERIOR A L'APRENTATGE

1. Què he fet? He aconseguit els punts del treball.
2. Què passos he seguit? He explicat el treball per un ordre determinat.
3. Està bé el que he fet? ¿Com sé si està bé? Jo crec que ho he fet bé.
4. Què puc millorar? Heu d'explicar-me millor la meua part.
5. Com he corregit les errades, en què he trobat més dificultat? Heu de tenir clar que no heu d'explicar.
6. Si em donaren l'oportunitat de repetir el que he après en el procés como ho milloraria? D'explicar-me més punts.
7. Què coses no tornaria a fer? què és el que he fet millor i estic orgullós/a? En meua direcció he après el que sí.
8. Què he après? He après més punts de la meua direcció i de la meua al·lema.
9. Puc aplicar-ho en altre lloc? No, és una assignatura.
10. Seria capaç d'explicar a un altra persona el que he après? Sí, amb ajuda.

TASCA OBSERVA I CONTRASTA

Es tracta d'un treball de grup, haviem de llegir el document després de les instruccions de la professora. Entregàvem al Classroom el diari d'aprenentatge de manera individual.

Conceptes lèxics

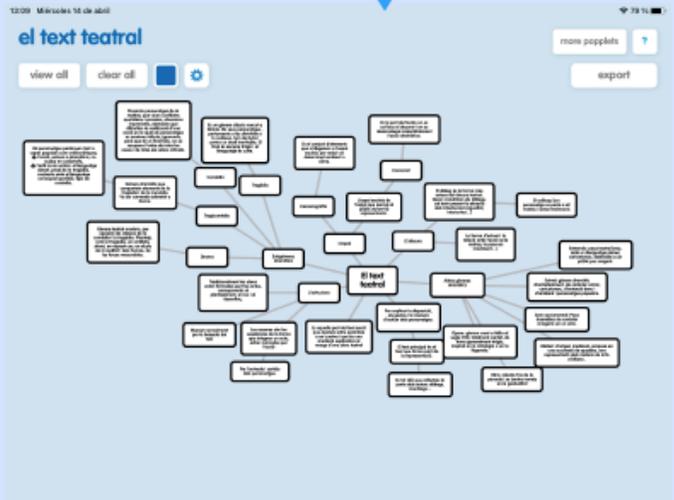
1) Substitueix les paraules destacades en negreta pels sinònims següents: **delicat**, **problemàtica**, **diferències**, **dura**, **complicacions**, **laboriositat**, **ardu**, **esgotadores**, **complex**.

Van iniciar el treball un dia abans de vesprada. Sabíem que el treball seria **delicat**. No obstant això, i conscients de les **complicacions** que ens podien anar sorgint, vam decidir començar aquella tasca tres dies. En primer lloc, calia distorsionar de banda les **diferències** entre els membres del grup i col·laborar conjuntament, escoltant de manera directa la **problemàtica** de l'organisme. A pesar de la **laboriositat** d'aquest treball, de les hores **esgotadores** que ens esperaven i de com podia ser de **complex** el nostre itinerari, vam posar mà o falma i vam aconseguir el **ardu** esforç que comportava estudiar l'axosax.

2. Triu la Topèxi correcta de la parella de falsos sinònims que presentem a continuació:

- Aquesta tasca que fem és molt _____ (rendible/**rentable**).
- Am s'ha debat més llarga la _____ (melenia/**cabellera**).
- Els segrestadors van _____ (alliberar/**llançar**) els ostatges.
- Després de moltes reunions, no hem _____ (clarificar/**actuar**) res.
- Fes el favor, _____ (penyar/**bastar**) tu l'arròs per saber si hi falta sal!
- Van redactar un _____ (esborrador/**esborrany**) del projecte.
- S'ha apuntat a la _____ (borsa/**borsa**) de treball.
- No sabia com engegar l' _____ (aparel/**aparat**) de ràdio.
- La policia posà les _____ (esposes/**manilles**) al delinqüent.
- El _____ (peregrí/**pelegrí**) no va arribar al final del camí.
- L'alcalde ha dictat un _____ (han/**hàndol**).
- El _____ (candà/**cabal**) de diners és incalculable.
- Vam fer molta força, però el vam poder _____ (doblar/**doblegar**).
- El meu _____ (esport/**deport**) preferit és el rugbi.

Text teatral



Portafoli 

Esquemes

Els 3 gèneres ←

Gèneres periodístics ↑

The image displays five mind maps related to literary genres. The top-left map, titled 'Gèneres periodístics', is connected to the main title by a blue arrow pointing upwards. The top-right map, titled 'Els 3 gèneres', is connected by a blue arrow pointing leftwards. The middle-right map is titled 'Gènere Èpic' and details various types of epic poetry. The middle-left map is titled 'Gènere Dramàtic' and outlines the structure and elements of drama. The bottom-right map is titled 'Textos Narratius' and categorizes different narrative forms. The bottom-left map is another detailed mind map of journalistic genres.

DIARI DE TREBALL REFLEXIU

REFLEXIÓ PRÈVIA A L'APRENTATGE

FASE PLANIFICACIÓ

1. Què vaig a fer?
Com en el meu tema havia diferents temes ens dividim cada tema i jo vaig fer el apostrofo/ apòstrofe.
2. Per què vaig a fer aquest treball?
Perquè la professora de valencià ens va dir que havíem de fer-ho.
3. Realment, Sé en què consisteix? necessite aclaracions? Si, es que hem de realitzar una presentació sobre els apostrofs, explicar cada tipus i posar un text en què es veigen les diferències.
4. Què es demana?
El que ens ha demanat la professora és fer una presentació on s'expliquen els temes de què ens toc parlar, i posar textos on es veigen les diferències del castellano al valencià
5. Què continguts necessite saber abans de començar?
Saber com utilitzar l'apostrofe
6. Com vaig a organitzar-me el temps?
Vaig ser fent cada dia tot el que podia en classe i ho revisava a casa

DURANT L'APRENTATGE

1. Estic aconseguint el que m'han demanat?
En la meua opinió sí, hi havia coses que potser no veia tan clares i ara les tinc totes clares.
2. He d'esforçar-me més?
No crec que tots ens podem esforçar mes, ja que quan creiem haver arribat al que ens sorprenem a nosaltres mateixos quan veiem que inclús podem mes
3. Canvie el meu pla o el mantindré?
No vaig que canviar-ho.
4. No entenc bé el que s'ha de fer? què faig?
Vaig a preguntar al professor i a la professora

OI TASCA OBSERVA I CONTRASTA

25/10/21

Els meus assoliments

01 TASCA OBSERVA I CONTRASTA

25/10/21

Comparació

Así, las primeras citas con la música de orquesta llegaban al pasado 10 y 17 de octubre, en el Teatro Caléndula de Almería, con los conciertos de las Orquestas Sinfónicas Ciudad de San Juan de San Juan de Alicante y La Unión de Liria, así como de la Orquesta Sinfónica de la Banda Primitiva de Liria y de la SMI Santa Cecilia de Calera. Esta cuarta edición del festival finalizará este sábado, 23 de octubre, en el Teatro Avenida de Bocairente, con la participación de la Joven Orquesta Unión Musical de Benaguasil y la Orquesta Sinfónica de la Sociedad Musical de Rafelbunyol.

Unión: U-ni-ón	Unión: U-ni-ó
Liria: L-i-ria	Liria: L-i-ri-a
Edición: E-di-ción	Edición: E-di-ci-ó
Sociedad: So-ci-e-dad	Sociedad: So-ci-e-tat
Cecilia: Ce-ci-li-a	Cecilia: Ce-ci-li-a

REFLEXIÓ PRÈVIA A L'APRENTATGE

FASE PLANIFICACIÓ

1. Què vaig a fer? La separació de síl·labes.
2. Per què vaig a fer aquest treball? Per que m'ha tocat.
3. Realment, Sé en què consisteix? necessite aclaracions? Si, no necessite aclaracions
4. Què es demana? Es explica i comparem el tema a com és en castellà.
5. Què continguts necessite saber abans de començar? La separació de síl·labes.
6. Com vaig a organitzar-me el temps? Repartint el treball amb el meu grup.

DURANT L'APRENTATGE

1. Estic aconseguint el que m'han demanat? Si.
2. He d'esforçar-me més? Crec que he fet tot el que tenia que fer.
3. Canvie el meu pla o el mantindré? Si mantindré.
4. No entenc bé el que s'ha de fer? què faig? preguntar.
5. He vist nous aspectes i he canviat la forma de plantejar-ho o no? Si.
6. M'he organitzat bé el temps?? Si.
7. Què he après? Com es separa correctament per síl·labes.

REFLEXIÓ POSTERIOR A L'APRENTATGE

1. Què he fet? He comparat la separació síl·labes castellana amb la valenciana.
2. Què passos he seguit? Llegir on text, buscar paraules amb diferència i comparar.
3. Està bé el que he fet? Com se si està bé? aplicant el que he après al meu treball.
4. Què puc millorar? La varietat de paraules.
5. Com he corregit les errades: en què he treballat més difícilment? buscant com eran les paraules.
6. Si em donaren l'oportunitat de repetir el que he après en el procés com ho milloraria? Buscant més paraules i diferències.
7. Què coses no tornaria a fer? què és el que he fet millor i esteig orgullós? En la organització del meu temps.
8. Què he après? Les diferències del castellà al valencià.
9. Puc aplicar-ho en altre lloc? Si, amb els exercicis.
10. Seria capaç d'explicar a un altra persona el que he après? Si.

Enllaç al document

Ejemplo de actividad explícita con organizador para comparar

Contrasta i Compara La Notícia i La Crònica

Ni havia que comparar i
 contrastar la notícia i la
 crònica

Contrastar

Semejanzas: →

1	Los dos informan Los dos tienen título Son tipos de lector	2
N		C
O		r
t		ò
i		n
c		i
i		c
a		a

¿Qué patrones puedo encontrar en estas semejanzas?

Generes Periodistics

↓ Diferencias: con respecto a... →

Títulos i cos	Estructura	No ha títol
	Conteuts	Noticia amplia
Informe de primera	Informe	Informe 2a mà
Objectiu sense opinió	Narratiu	Objectiu amb opinió

Patrones de semejanzas y diferencias que destacarías:

Estructura i Generes periodistics

Conclusión:

Son molt diferents en: Estructura, Conteuts, Informació, Narratiu

17:01 Lunes 14 de junio Presentaciones Presentación 4

Sociolingüística

-Es un video en el cual expliquem que és la sociolingüística
-Aquest treball està bé per coses com els diferents tipus de bilingüisme... tot això serveix hui en dia diferenciar-ho.



Comprensión Lectora

Era muy Larga

PREGUNTA 1
Contesta a las siguientes cuestiones.
1. ¿Quién fue el inventor del primer modelo de cafetera? R. Deccimilles
2. ¿Cómo se llamaba la primera mujer interesada en el invento? McLita Beza
3. ¿Cuáles son las nacionalidades de los inventores de la cafetera? Leoneses
4. Según concluye el texto, ¿qué debe ser una cafetera? una cafetera un sólo debía hacer un excelente café.

PREGUNTA 2
Siguiendo las indicaciones del texto, ¿qué pasos seguirías para fabricar una sencilla cafetera?
Consistía en dos esbeltas recipientes metálicos, que podían ser de estallo, cobre o peltre, separados por una placa agujerada que hacía de filtro.

PREGUNTA 3
Relaciona cada una de las ideas con su párrafo correspondiente.
1. La búsqueda incansable de la taza perfecta. PÁRRAFO n.º 1
2. Descubrimiento de las propiedades de la planta. PÁRRAFO n.º 1
3. Intervención de la tecnología norteamericana. PÁRRAFO n.º 2
4. Perfeccionamiento del filtrado del café. PÁRRAFO n.º 2

PREGUNTA 4
En el texto se habla especialmente del café como infusión. Teniendo en cuenta este concepto, así como el de filtrado, ¿qué otros productos crees que se pueden utilizar y tomar como infusión?
Escribe seis productos. Manzana, Té, Café, Tilo, Sálizana y Maiz.

PREGUNTA 5
En el texto que te proponemos aparece la descripción, aunque también aparecen elementos expositivos e incluso narrativos.
Extrae cuatro ejemplos representativos de la modalidad descriptiva.

- Éste se preparaba hirviendo los granos en agua y pasando la mezcla a través de un filtro diseñado al efecto.
- Consistía en dos esbeltas recipientes metálicos, que podían ser de estallo, cobre o peltre, separados por una placa agujerada que hacía de filtro.
- El cilindro, de una sola cámara, contenía un filtro que se hacía avanzar presionándolo a través de la mezcla de granos de café y agua caliente, obligando con ello a los granos a depositarse en el fondo.
- Un disco de tela de algodón colocado sobre el filtro del recipiente funcionaba durante algún tiempo, pero la tela no tardaba en estropearse.

Ejemplo de tarea con red social WhatsApp

Treballs en grup

GRUP 1 - Variació dialectal

Objectius:
 Que els alumnes coneguen les diferents varietats dialectals i siguin conscients de les varietats geogràfiques, a més de concretar una de les varietats lingüístiques com és la variació dialectal.

Fases

Fase	Activitat	Producte	Avaluació
Fase 1	Buscar definició de varietat dialectal i redactar-la. Investigar i fer un esquema de les diferents varietats dialectals del català	Definició Esquema	Observació
Fase 2	Buscar fragments on toquem tres que diferencien els dialectes segons varietat oriental occidental. Fer un mapa on s'especifique quin dialecte correspon. Investigar i determinar els dialectes del valencià	Diferenciar els trets de cada varietat oriental i occidental	Llista de còpijs on es resposen les característiques pròpies de cada varietat
Fase 3	Redactar un text expositiu en varietat estàndard on s'explique tot el que s'ha vist i exposar - Què són les varietats dialectals - Quines són les varietats del valencià	Text expositiu	Rúbrica expressió oral i redacció.

Conversa 1.

Bon dia! Al final no puc quedar per comprar-l el regal a Marta aquest divendres, perquè el meu entrenador m'ha dit que canviarà l'entrenament justament a aquest divendres...

Laura: I també, ma mare m'ha donat un còssol, podem posar una foto de roses dins del regal

Raquel: Si, podriem posar la foto d'aquell dia que Chanel i gossat de Marta es va passar molt romàntic i nerviós pel soroll dels petards i va començar a estripar tota la terra del jardí de Marta i ens va embrutar a totes.

Laura: Ah, que li regalarem??

Jé, es una pena... Però com que no podré anar he pensat una cosa, encara que no se si vos semblarà bona idea. He buscat algunes idees de regals i he vist aquest còssol quadrat, crec que li agradarà senzill i lleuger, però em pareix c, és del seu estil

Laura: Sí, és un detall preciós

A més, va ser un dia molt divertit

Sandra: Doncs decidei!

Obriu l'enllaç

Quin y fonda de casti deconstruïda i Memento du Monde Decore la fonda amb les màgiques colors y fonda de casti que dispone Memento du Monde Decore tots los estils de casti: clàssic, modern, industrial, contemporani y etc.

https://www.memento.com/ES/estils/castis-y-fundas-dib/33e08ec56355a3d90025a09f010

Raquel: Em sona molt, crec que l'he vist anunciar

Sandra: Sí, a més he vist que ara el patrocinen celebrities molt influents i amb molts seguidors

Laura: Em sembla bé!

Conversa 2

Aleshores quedem el dilluns per a fer-nos el pìncing?

Sandra: Sí

Raquel: Per mi bé

Laura: Perfecte! Anem totes

Li he preguntat a una amiga meua que va anar i m'ha passat una foto del foc però no es veu massa per el floc

Sandra: Ho he buscat i m'ha aparegut que està al costat del pìncing de la República Argentina

Raquel: Ma mare coneix al xicó de la farmàcia i diu que és un temps

De veritat? Un temps???

Raquel: M'ha dit que abans treballava en algo de màrqueting però el van trair de la feina i ara treballa ah.

Laura: El meu oncle, que també el coneix m'ha dit que volia ser esportista

Raquel: El teu oncle és el que treballa programant la màquina?

Laura: Sí

Raquel: Perfecte, truca al Ric.

Sandra: Ens han donat cita per a les 16:00

Doncs com ens donen la cita prou tard, podem aprofitar i reservar l'habitació per a dinar unes croquetes quètramp

Sandra: Sense falta! No et preocupes

Laura: Val

Tasca de Lèxic

Grupo valen

hauet vist el nou enllaç de la nova influencer ?

Si

alejandromm8

Te molts seguidores, pero no me enrecorde del seu nom

Podéis pasar el enllaç

adamm.nett

https://instagram.com/martaa_diaz?igshid=66ycl8fmm5t2

Toca dos veces para

Si yo tampoco me recordé pero sé que era molt guapa

Así es eixa

Ni havia que fer un treball en grup per a fer conversacions en unes paraules que nos donàvem

Grupo valen

adamm.nett

El Barça esta entrenant en el gym

ahra meteixa l'entrenador m ha dit que estan en ZONA CARDIO

alejandromm8

Deurien de entrenar per a guanyar la lliga

A mi no magra el Barça calla lla

adamm.nett

Koeman se va a anar l' any que ve



Ejemplo producto oral y escrito



Vídeo crònica grupal

Artícle d'opinió:

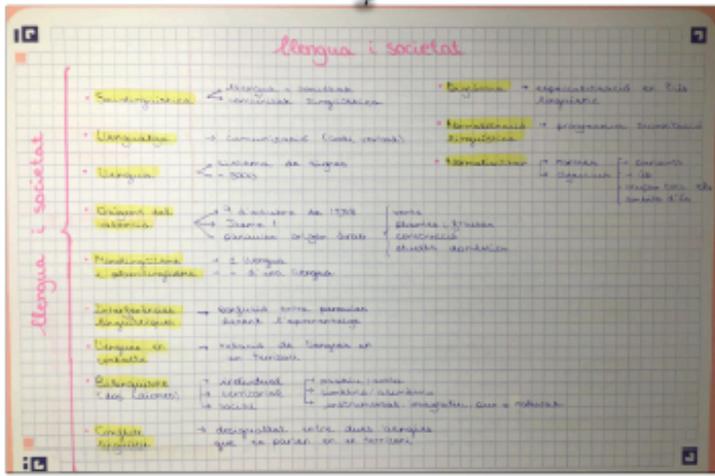
La telerealitat és un gènere de televisió que s'encarrega de filmar situacions reals, sense guions, i ocurrencies espontànies. Avui en dia, els programes de telerealitat tenen molta repercussió en la societat, i per aquest motiu els seus índexs d'audiència són molt elevats. No obstant això, a algunes persones no els agraden els anomenats 'realities', per diverses raons.

Des del meu punt de vista, és indiscutible i impressionant l'èxit que aconsegueixen. La seua principal funció és atrapar i fidelitzar als espectadors. A més, pense que no és roïn veure'ls, ja que, intenten mostrar la realitat; volen reflectir la vida quotidiana, els sentiments i les emocions dels participants, etc. També, en veure'ls es pot apreciar les diferents personalitats dels concursants.

D'altra banda, no tot és positiu. En la meua opinió, els personatges estan massa sobreexposats i en diverses ocasions, s'anteposa la seua intimitat, a canvi d'un premi, o simplement, a canvi de la fama. De vegades, la selecció dels col·laboradors no és del tot justa. A més d'això, sovint, els 'realities' no reflecteixen bons valors. En programes com Gran Hermano i Supervivientes es mostren faltes de respecte entre els companys, falta d'educació i ús de males paraules. Aquests detalls no són un bon exemple per a l'educació i la formació de la joventut. Encara que, en altres formats, especialment, en els de talents com Operación Triunfo i Got Talent o els de cuina com MasterChef no s'aprecien situacions fora de lloc.

En conclusió, no pense que siga roïn veure aquests programes, de tant en tant, per a passar una bona estona i divertir-se. De tota manera, no s'ha de prendre d'exemple alguns personatges televisius.

Redacció article d'opinió



Mapa conceptual llengua i societat

Diversitat lingüística

Al món hi ha milions de persones i existeixen més de 5000 llengües. Totes elles són aptes per a la comunicació, per al pensament i per a compartir cultures.

La imposició d'un únic idioma abraça tant perjudicis com beneficis. **Perjudicis**, el principal inconvenient d'aquest fet, és la desaparició de la cultura. Aquest acte portaria l'homogeneïtat de la població mundial, i **per tant**, la destrucció de la multiculturalitat del planeta. **A més**, per a la literatura i l'escriptura, seria molt més **perquè**, provocaria la disminució de llibres i escrits. Un altre desavantatge és l'impediment d'expressió. El parlar té la llibertat de decidir quina llengua emprar per a comunicar-se.

D'altra banda, són menys els beneficis. **Entora que**, si al món s'imposés el monolingüisme, no hi hauria conflictes lingüístics. **També**, seria més senzill per a la comunicació i aquesta idea beneficiaria a sectors com l'economia i la publicitat.

En conclusió, pense que el món ha de ser plurilingüe perquè la cultura no desaparegui. **A més d'això**, cal donar visibilitat a la diversitat lingüística i impedir que les llengües caiguin en desús.

connectors
conjuncions
per tant: conjunció causal
perquè: conjunció final

Redacció diversitat lingüística



Portafoli

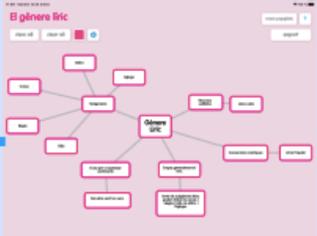
Gèneres periodístics



Esquemes



El gènere lèxic



Els 3 gèneres

Conceptes lèxics

1) Subratlla les paraules destacades en negreta pel símil que segueix: delicat, problemàtica, diferència, dura, complicacions, laboriositat, andu, esgotadores, complex.

Van iniciar el treball un dia abans de vesprada. Sabíem que el canvi seria delicat. No obstant això, i conscients de les complicacions que ens podria anar sorgint, vam decidir començar aquell dia tan dur. En primer lloc, calia deixar de banda les diferències entre els membres del grup i col·laborar conjuntament, recorrent de manera directa la problemàtica de l'assumpte. A pesar de la laboriositat d'aquest treball, de les hores esgotadores que ens esperaven i de com podia anar de complex el nostre itinerari, vam posar mà o fàbrica i vam començar el andu esforç que sempre estudiar l'exame.

2. Trieu l'opció correcta de la parella de falsos sinònims que presentem a continuació:

a) Aquesta tasca que fem és molt _____ (rendible/rentable).

b) Ara s'ha deivat més llarga la _____ (meleta/cabellera).

c) Els segrestadors van _____ (alibisar/llisar) els ostatges.

d) Després de moltes reunions, no hem ____ (clarificat/actuar) res.

e) Pes el favor, ____ (peusar/castar) tu l'arròs per saber si hi falta sal!

f) Van redactar un _____ (esborrador/esborrany) del projecte.

g) S'ha apuntat a la _____ (cassa/borsa) de treball.

h) No sabia com engegar l' _____ (apardí/aparat) de ràdio.

i) La policia posà les _____ (esposes/manilles) al delinqüent.

j) El _____ (penegri/pelegrí) no va arribar al final del camí.

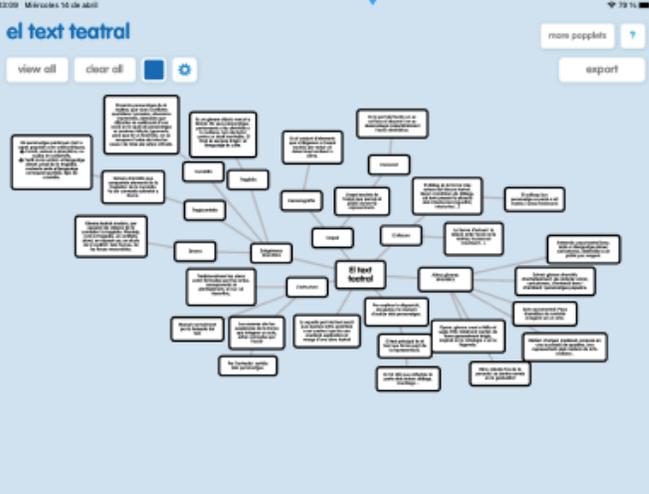
k) L'alcalde ha dictat un _____ (han/biàndu).

l) El _____ (comal/casal) de diners és incalculable.

m) Vam fer molta força, però el vam poder ____ (doblar/dibegar).

n) El meu _____ (esport/deport) preferit és el ruzhi.

Text teatral



Mètrica Novel·la de cavalleria i cavalleresca

La medida de los versos

Castellano	Valencià
Si termina el verso en aguda se suma una. Si termina en esdrújula se resta una. Si termina en llana se deja como está.	Sols es mesura fins l'última síl·laba tònica.
Los versos de 14 sílabas se llaman alexandrinos, en castellano, en valencià, els versos alexandrins són de 12 sílabes.	

La medida de los versos

Castellano	Valencià
Sinalefa: dos vocales en contacto (final de palabra e inicio de la otra) dentro del verso, cuentan una sola sílaba.	Sinalefa: dos vocales en contacto (final de palabra i inci de l'altra) dins del vers que formen díl·long.

NOVEL·LES DE CAVALLERIES VS NOVEL·LES CAVALLERESQUES



INTRODUCCIÓ

- Les "novel·les cavalleresques" són, històries més modernes, dels ss. XIV, XV i XVI que pretien reflectir el món real dels cavallers de l'època.
- Les "novel·les de cavalleria" són les que es van escriure al s. XII i es caracteritzen per la presència d'elements meravellosos i fenòmens màgics de tradició francesa i amb uns personatges sobrehumans.

CARACTERÍSTIQUES DE LA NOVEL·LA CAVALLERESCA

La novel·la cavalleresca apareix en un moment en que la vida real està plena de cavallers i es preocupa sobretot per ser versosomant, és a dir, per ser creïble a qualsevol persona que pugui llegir un llibre d'aquest tipus.

És per això que la novel·la cavalleresca tindrà una sèrie de característiques que la distingiran notablement dels llibres de cavalleries.

- Els heróis tenen virtuts i capacitats normals, sense elements sobrenaturals.
- De manera en passar als modernismes són reals, també, són lletres col·locades pels lectors i lectors.
- El temps narratiu de proper a qui llegiu.
- Hi apareixen personatges reals, que t'hi hem conegut o pot semblar.
- Hi ha episodis històrics (batalles) que t'hi hem pot recordar.
- No hi ha elements meravellosos ni fantàstics, que contenen un to més a la ficció.

CARACTERÍSTIQUES NOVEL·LA DE CAVALLERIA

- **Intenció educativa:** educar als joves, ensenyar-los a practicar el cavallisme i a practicar l'equitació, l'equitació, l'equitació.
- **Recerca d'heroisme:** valor, valentia i l'èpica de l'època, perquè de una banda a qualsevol en llibre que es llegís havia de ser un heroi i a l'altra banda, educar a ser un heroi.
- **Identificació de l'heroi amb cavaller per la seva classe:** com cavallers, heroi de cavall.
- **València gloriosa:** valor personal per l'heroi, com el cavallier de cavallier i la fama, de una manera més com cavallier, cavallier, cavallier, cavallier en la manera d'heroi.

• **Notament extraordinari de l'heroi:** El cavallier de cavallier i la fama, de una manera més com cavallier, cavallier, cavallier, cavallier en la manera d'heroi.

• **Geografia totalment fantàstica:** l'heroi a través de terres, montanyes, ciutats, castells, castells, castells, castells, castells.

• **Temps històrics reals, mitjà, versos referències a circumstàncies històriques socials contemporànies.**

NOVEL·LA CAVALLERESCA

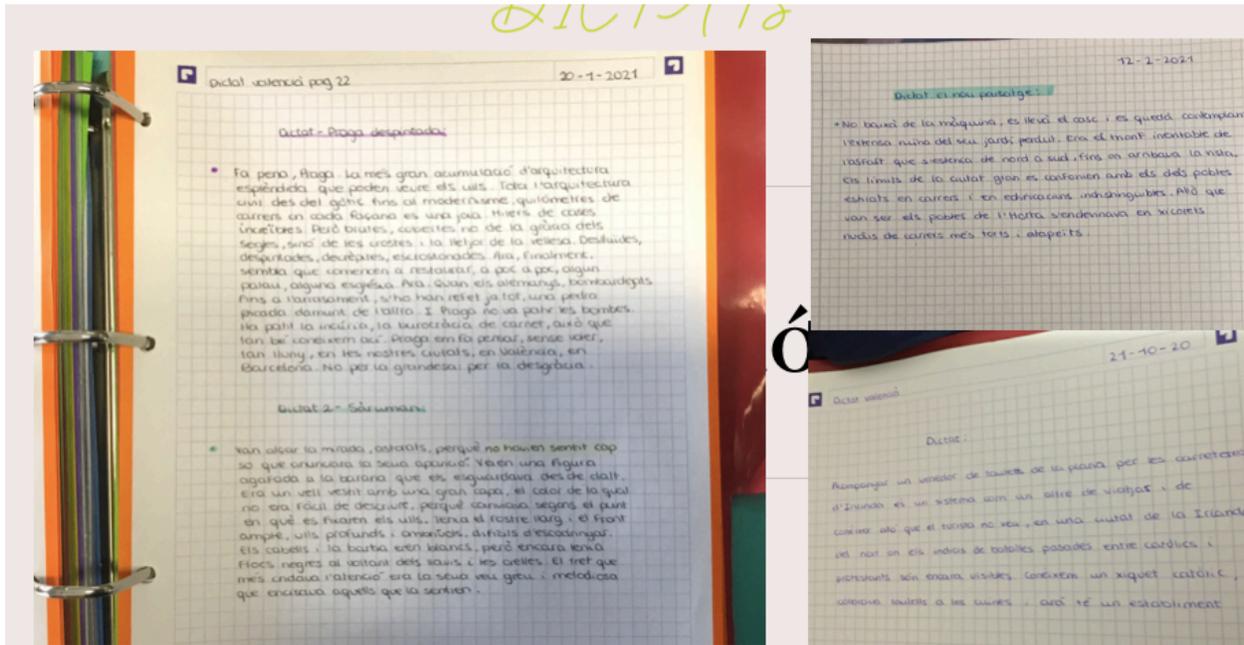


- "l'irant lo blanc" se l'obra més important de l'escritor cavallier valencià Joanot Martorell i està considerada un dels màxims exponents de la novel·la cavalleresca en llengua catalana.

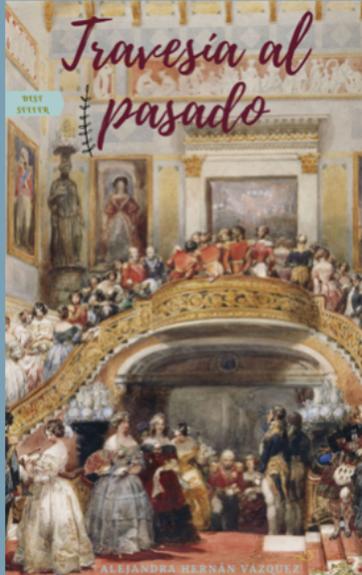
NOVEL·LA DE CAVALLERIA



- Tristany i Isolda



Día del Libre - La nostra novel·la



Escolapias Gandia

Un grupo de estudiantes a un paso de convertirse en científicos deciden comenzar un proyecto a escondidas y fascinadamente logran inventar una máquina del tiempo, pero hay un problema, el invento no ha sido probado antes y no saben si funcionará por completo. Pero deciden arriesgarse, si los resultados fueran positivos se convertirían en los científicos más relevantes de toda la historia... Deciden viajar a una época remota, el siglo XVIII para infiltrarse y confirmar e intentar modificar acontecimientos del pasado, pero comienzan a cometer errores y cambian el futuro, además, un miembro de aquella época de la realeza encuentra por casualidad la máquina y viaja por error al futuro, eso hace que los estudiantes se queden atrapados en un espacio paralelo, el pasado.

Alejandra Hernán (Valencia, 2007) compagina los estudios con la escritura. Ser una autora reconocida ha estado desde muy pequeña entre sus vocaciones... por ello, comenzó a escribir relatos cortos a muy temprana edad. Pero la obra que le llevó a la fama fue "Travesía al pasado" número 1 en ventas y traducida a más de 5 idiomas, entre ellos el inglés, francés y el chino. De la mano de la editorial Escolapias Gandia también ha publicado "Los secretos de la fauna", "¿Qué dicen los ojos del mar?", "Alegra Rose" y "Corazón puro, vida infinita".

Comprensions lectores

ACTIVITATS

- 2.1. **Al Quim es la causa dels canvis que es produeixen al jardí?**
 La causa dels canvis són els nens.
- Quin rol tenia el pagès que els produïen canvis?
 Rolava que els canvis canvia a través del jardí i en un instant canvia la primavera.
- Per què arriba la primavera al jardí?
 La primavera arriba perquè els nens canvia.
- B) Digueu quin dibuixador hi ha canvi a la descripció del jardí a la primavera i la descripció d'hivern.
 Bismarck, ha dibuixat més que a l'hivern l'hivern és més i més i s'apaga i a la primavera l'hivern és més i més i s'apaga i tot el món canvia.
- C) Quins dibuixos personalitza Wile i quins qualitat humana els canvia?
 Jo crec que Wile personalitza la vida i la mort. El pas de la vida. Quan arriba la primavera és com si canvia tot... després per passar moment més d'el dibuix, però també més bonic i el final, arriba la mort.
- Què putes que aconseguir. Fent amb la personalització d'aquests dibuixos?
 Jo crec que aconseguir canviar l'hivern de la vida d'una manera més humana.
- 2.2. **Al Quim investigava per canvi la dibuixació de cada cosa el pagès i el canvi?**
 Quan veu un dibuix, què és i no dibuixar sense importància i les coses canvia i a no veure res, així és com representem la dibuix. El pagès, que el pagès és més negatiu, representa que li dona molta importància a les coses canvia. És a dir, és més gran que la seva és més gran.
- B) Segons Wile, la canviació del pas i el pas de canvi canvia l'hivern. El pas és un exemple d'any? Jo crec que sí.
- Què putes que el pagès és canvi?
 Que canvi canvia l'hivern d'una altra manera del món.
- C) Quin dibuix hi és el món que representa l'hivern?

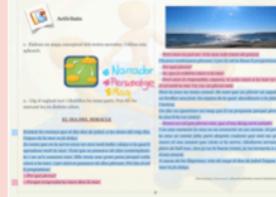
COMPRESIÓ LECTORA

- Qui són els protagonistes de la lectura?**
 Els protagonistes són la dona que mata canvi i la seva república i la seva canvi.
 - Què decidien fer la vesprada en què estaven acompanyats?**
 Acompanyar-se canvi a un programa de televisió.
 - Com es sentien els protagonistes en ser seleccionats?**
 Se sentien molt alegres i emocionats.
 - On, quan i com anaven a gravar el programa?**
 Anava a gravar el programa a les 6 del matí, en Barcelona i en canvi en canvi.
 - Com els va resultar la gravació? Per què?**
 La gravació els va resultar una mica aborrida. Perquè hi havia canvi i no resultava tan emocionant com els havien imaginat.
 - En quin mes vieten el programa realment?**
 És va retransmetre en setembre.
 - Digueu com va ser la vesprada en què van veure el programa?**
 Els va resultar molt més divertit que com realment havia sigut la gravació.
 - T'agradaria ser públic o concursant en un programa de televisió? Per què?**
 Jo crec que després del programa, però generalment sí. Perquè voldria canvi de des del meu país de vista la dibuixació de la televisió i la realitat.
 - Quin tipus de text creus que és?**
 Crec que és un text narratiu.
- a) **Dóna arguments per anar de públic a un concurs.**
 M'agrada molt la base, com és i les proves que se realitzen en el concurs i com dibuixada a través d'altres totes les normes de l'establiment i del públic.

4- A quin subgènere narratiu pertany? Raona la teua resposta



Què haguera passat si no haguera aparegut el mag?
 Jo crec que si el mag no haguera aparegut la vida canviaria trobar una manera de viure al mar. Seria capaç de crear terra sencera per trobar la manera en què viure en el seu lloc somià, el mar. Primer començaria pensant en el submergir sota de l'aigua i intentar respirar sota d'aquesta. M'agradaria els seus nombrosos intents el pla no funcionaria i intentaria de la següent manera. Probaria de moltes més maneres... per últim prepararia una piscina d'un riu que havia sentit, juntament amb canvi, canvi de mar, petites i un got d'aigua de mar. Després el seu amant li agafaria amb les mans a la massa, tractant de beure la piscina, parlaria amb ella i es donaria compte de que malgrat tot i el seu amor cap al mar, el seu origen era la terra i havia de acceptar-ho i seguir vivint una vida feliç amb el seu amant.



Contrastar

Sejanzas:

1	-Tenen la mateixa estructura. -Són un text periodístic. -Parlen sobre fets actuals. -Tenen per objectiu informar. -Narratiu.	2	C R Ò N I C A
---	--	---	---------------------------------

¿Què patrons podeu encontrar en estas semejanzas?
 Són gèneres periodístics.
 Tenen el mateix tipus de lector.

Diferències con respecto a...:

Objectiva	Opinió	Subjectiva
NO porta	Firma	SI porta
Breu	Narració	Composta
Fets innovadors	Detalls	Més detallat

Patrons de semejanzas y diferencias que destacarías:
 La semblança que destacaré és que les dues tenen com objectiu informar.
 La diferència que destacaré és que una és objectiva i una subjectiva.

Conclusión:
 A simple vista poden parecer iguals, però en realitat tenen bastants diferències.

Converses

Son taules on es reflexa la meua opinió sobre les converses dels meus companys



1ª conversa	Están totes les paraules	diferències
grup 1	No, pero moltes	està en instagram i no en whatsapp/ le algunes faltes/ gran part està en català
grup 2	si	
grup 3	si	algunes paraules no tenen el mateix significat que el nostre
grup 4	no es fallen moltes	te moltes faltes/ els significats de moltes paraules no són les correctes i es una conversa molt pobre

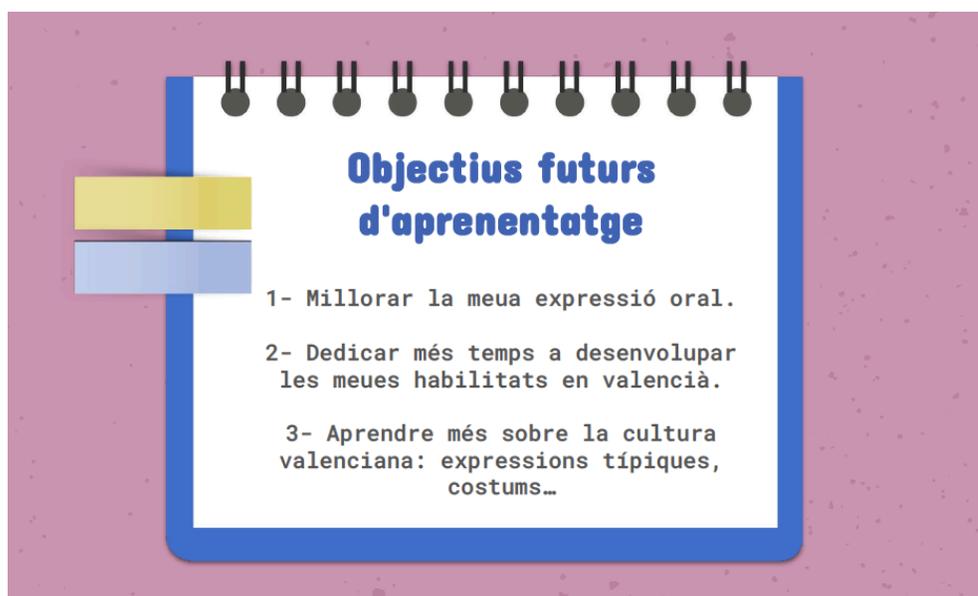
conversa 2	totes les paraules	diferències
grup 1	si	te moltes faltes d'ortografia no té sentit les converses
grup 2	no	
grup 3	si	esta molt bé el treball
grup 4	si	és molt curt i canvien de tema sense sentit

Son las diferencias para elegir de que vamos a hacer el texto argumentativo

Ami me gusta mas el campo que la ciudad porque la ciudad tiene mas inconvenientes que ventajas. Y el campo es al revés tiene mas ventajas que inconvenientes.

Campo: El campo tiene aire no contaminado, hay muchísima espacio libre, no hay nada que te moleste excepta las mosquitos. Es toda muy tranquila, no hay que escuchar ninguno coche pitar ni nada por el estilo. Pero lo malo los inconvenientes son que estas lejos de tus amigos, tienes que recorrer muchas distancias para ir a comprar y no tienes nada para comunicarte.

Ciudad: Es mucha mas agitada que el campo, hay mas ruido, tienes vecinos chillones o te molestan los de la publicidad. Hay muchas cosas malas pero algo de buena tienes que no tienes que conocer muchos que puedes quedar con amigos sin ir en coche.



Objectius futurs d'aprenentatge de la matèria

- Com a objectius futurs, desitge continuar aprenent i parlant valencià.
- Aquest estiu, llegiré llibres en valencià i practicaré l'ortografia.
- Per al pròxim curs, pense seguir treballant i esforçant-me cada dia per a obtenir resultats positius en aquesta assignatura.



I ara que?

Després de l'estiu comença tercer d'ESO i per tant tinc que ficar un poc més d'esforç de la meua part per a millorar les errades fetes durant aquest curs. Per a això durant l'estiu llegiré mínim dos llibres, un en valencia i un altre en castellà, per a reforçar la meua ortografia i obtindre idees per a futures expressions escrites. Aquestes son les meues metes per a un futur a curt termini en lo relatiu al valencia.



04 Objectius futurs d'aprenentatge de la matèria

M'agradaria continuar aprenent noves normes d'ortografia i coses per a millorar-la, també millorar el llenguatge oral en valencià i fins i tot poder algun dia optar al títol del valencià.



Objectius futurs



Practicar més la parla i l'escolta

Parlar més en valencià amb altres persones i escoltar-les parlar.
També fer més activitats dinàmiques i expressions orals.



Tindre una mitjana de 8 com a mínim

Amb els treballs assolits, les activitats entregades i l'esforç a classe obtenir eixa nota mínima.



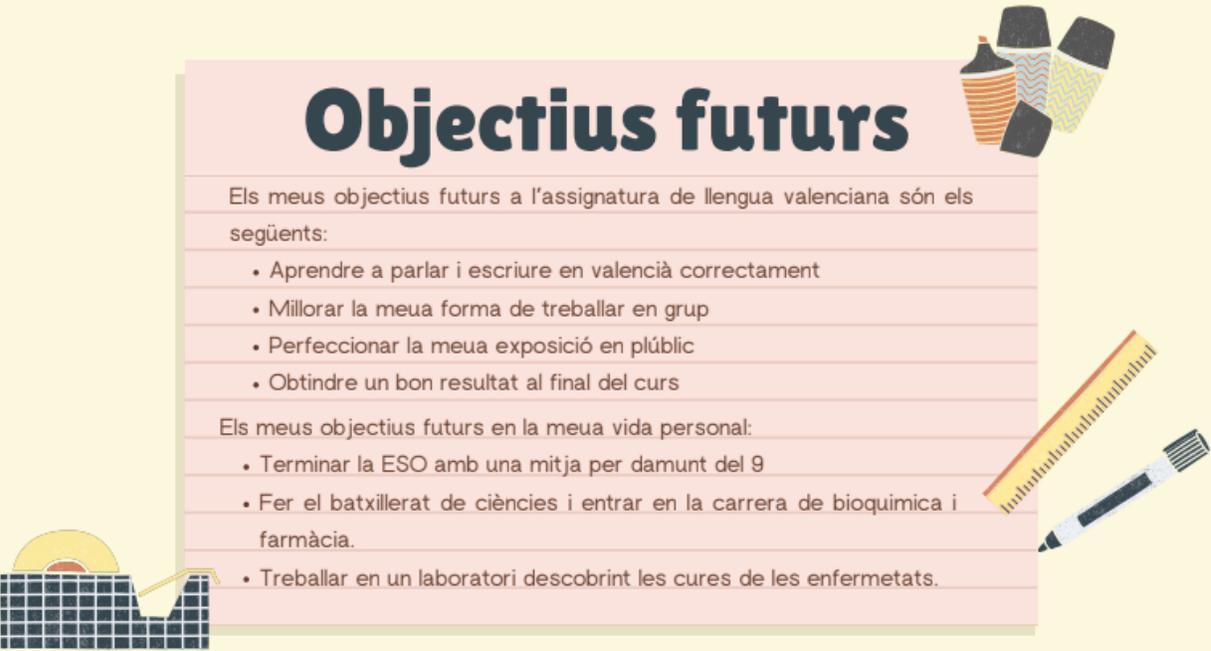
Fer menys errades d'ortografia

Caldria practicar l'escriptura fent expressions escrites, resumens... i aplicar-ho al món actual per exemple amb els missatges.

Objectius futurs d'aprenentatge de la matèria

- **Preparar-me correctament per a les proves PAU.** Pense que desde ja hem de començar a treballar diàriament per arribar millor preparats per a les proves PAU.
- **Problemes en batxiller.** En la meua opinió és molt important preparar-se bé per a no tindre cap problema en batxiller.
- **Aprendre.** El meu objectiu principal és aprendre a escriure i a parlar valencià a la perfecció.





Objectius futurs

Els meus objectius futurs a l'assignatura de llengua valenciana són els següents:

- Aprendre a parlar i escriure en valencià correctament
- Millorar la meua forma de treballar en grup
- Perfeccionar la meua exposició en plúblic
- Obtindre un bon resultat al final del curs

Els meus objectius futurs en la meua vida personal:

- Terminar la ESO amb una mitja per damunt del 9
- Fer el batxillerat de ciències i entrar en la carrera de bioquímica i farmàcia.
- Treballar en un laboratori descobrint les cures de les enfermetats.

Objectius futurs d'aprenentatge de la matèria

Els meus objectius futurs en aquesta assignatura serien aprovar-la i aprendre tot el possible abans d'acabar el curs.



OBJECTIUS FUTURS D'APRENTATGE DE LA MATÈRIA



- MILLORAR L'ATENCIÓ EN CLASSE
- APRENDRE MÉS VOCABULARI EN VALENCIÀ
- ESTUDIAR UN POC TOTS ELS DIES
- ORGANITZAR-ME A BASE D'ESQUEMES I RESUMS



Objectius futurs d'aprenentatge de la matèria

Espera que a final d'aquest curs estigacn capacitada per traure'm el mitjà de valencià. A més com que passaré a 1r de batxillerat, vuic preparar-me molt bé per a les proves PAU. Per últim, m'agradaria eliminar les errades que faig sense adonar-me i no fer més barbarismes.

13



OBJECTIUS FUTURS D'APRENENTATGE DE LA MATÈRIA

M'agradaria parlar de manera més fluida el valencià. En la meua casa sempre s'ha parlat en castellà i com els meus iaïos vénen del centre d'Espanya, no puc practicar-ho com voldria.

Encara que ha sigut una llengua que he tingut amb mi sempre, encara em costa parlar amb la tranquil·litat de que no vaig a cometre cap errada.

L'ortografia sempre m'ha costat molt i enguany m'agradaria entendre-la de manera que mai més se m'oblidi. De vegades, inclús allò més fàcil com poden ser els hiats i diftongs, d'un any a un altre necessite començar de zero amb la teoria i la pràctica.

I ARA QUÉ?

Ara vaig a passar a 3º de ESO, estic molt il·lusionat perquè m'han dit que és un curs prou difícil però vaig a aplicar-me tot lo possible per a aplegar a batxiller, els meus objectius per al any que ve són portar-me millor en les classes i també millorar les meues notes. De major vull estudiar periodisme per a poder treballar en algun programa de ràdio com els 40 principals

COMENTARI DEL CURS

A mi aquest curs m'agradat perquè no em fet coses molt difícils, era com un repàs de 1º d'ESO, també perquè he millorat en la nota dels meus exàmens i he estat al dia con tots els deures, este curs a sigut molt divers i una maravilla.

Comentaris i avaluació del meu treball

Com he dit abans, crec que aquest curs ha sigut completament positiu per a mi, he après moltes coses que de segur empraré durant el futur.

M'he esforçat diàriament a classe fent tots els treballs i exercicis que la mestra ens manava, i crec que aquesta és una de les raons per les quals he millorat.

Espere seguir millorant a aquesta assignatura i que el meu esforç i la pràctica que faig setmanalment es vegi reflectida.



Comentariu

17:01 Lunes 14 de junio Desbloqueado 38%

Presentaciones Presentación 4

5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15

-Comentaris i avaluació del teu treball

Este treball me l'he preparat molt ja que el necessite per aprobar l'assignatura de Valencià, pense que la nota d'este treball tindria que ser de notable alt, no solament pel treball, sinó també perquè crec que al llarg del curs he anat evolucionant, m'ha costat molt pero crec que el puc aprobar.

EVALUAR
VALORAR
MEJORAR

Comentaris i valoració ¹⁰⁰

A mi les coses em costa molt d'entendre i valencià ,no és una assignatura que se'm done molt bé, em costa molt l'ortografia, no m'agrada llegir però jo crec que en este curs m'he esforçat molt més que en l'anterior i he aconseguit moltes metes de què parlat anteriorment i estic molt orgullosa de tot el que he arribat ha fer.

Una valoració és per exemple Pilar m'ha fet que m'agrada llegir que no és només un llibre és la història que porta dins i gràcies a això l'ortografia cada vegada la utilitze més i l'entenc molt més



Comentaris i avaluació del meu treball

- Durant aquest curs, pense que m'he esforçat al màxim en aquesta assignatura. He anat treballant cada dia a poc a poc, per a aconseguir arribar fins a l'objectiu final i obtenir bones qualificacions.
- En els treballs grupals, he ajudat sempre en tot el possible, aportant els meus coneixements i les meues capacitats. A més, he treballat a gust amb els meus companys.
- Com a conclusió final, el meu treball ha sigut excel·lent i ha valgut la pena l'esforç.



Comentaris i avaluació del treball

Pense que encara que me he esforçat molt i he après moltes coses, cal que siga treballant per aconseguir els meus objectius. Aquesta primera avaluació ha sigut una prova per saber con anava a ser aquesta assignatura en 4rt de la ESO i de moment ha sigut com o esperava.

Pense que en la següent avaluació he de utilitzar més la llibreta i deixar de fer la majoria de treballs digitalment.



05 Comentaris i avaluació del teu treball

He anat millorant cada dia mes, el que aprenia cada dia ho posava en pràctica per a millorar-lo i no perdre-ho. Fent una autoavaluació no he donat tot el que puc donar de mi i per a aquesta següent avaluació vull esforçar-me més per a no fallar en res, tindre les menors faltes d'ortografia



- **M' agrada molt aprendre sobre la ortografia Valenciana ja que es molt important per a nostre futur**
- **En aquest tema m'agradat molt les perofrasis ja que em pareix molt divertides**
- **El València no es una asignatura que me apassione però aquest any m'agrada.**
- **El meu resultat en la asignatura em pareix bo ja que sempre me ha costat i este any no**



COMENTARIS I AVALUACIÓ DEL TEU TREBALL



- JO CREC QUE ESTE TREBALL ENS HA SERVIT PER A DONAR-NOS COMPTE DE EN QUE PODEM MILLORAR, TAMBÉ DEL NOSTRE RECORREGUT QUE PORTEM FET EN EL QUE PORTEM DE CURS, A MI M'HA AGRADAT MOLT ESTE TREBALL.
- JO CREC QUE EL MEU TREBALL ESTA PROU BÉ FET, CREC QUE M'HO HE CURRAT PROU I PER AIXÒ CREC QUE LA MEUA NOTA ESTARIA ENTRE UN 7,5 I UN 8,5.