

Trabajo Fin de Máster

Geografías Imaginarias
Experiencias de escritura colectiva en el aula virtual
de secundaria

Imaginary Geographies
Collective writing experiences in the virtual high school
classroom

Autora

Ánxela Rodríguez García

Director

Fermín Ezpeleta Aguilar

Resumen

La finalidad de este Trabajo de Fin de Máster es plantear nuevas formas de abordar el desarrollo de la competencia en comunicación escrita en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria; y para ello se presenta una propuesta didáctica que, partiendo de la motivación personal, se centra en fomentar un cambio de mentalidad entre el alumnado a partir del trabajo desde nuevos enfoques metodológicos, relacionados con la literatura comparada, las humanidades digitales y las narrativas transmedia.

Palabras clave: narrativas transmedia, relatos digitales, aprendizaje basado en proyectos, composición escrita, secuencia didáctica, competencia comunicativa

Abstract

This present Final Master Thesis presents new ways to approach the development of competency in written communication in students of Secondary Education. The didactic proposal that is presented, based on personal motivation, focuses on promoting a change of mentality among the students, and it is based on working from new methodological approaches, related to comparative literature, digital humanities and transmedia narratives.

Keywords: transmedia narratives, digital Storytelling, problem-based learning, didactic proposal, writing communication, communicative competence.

Resumo

A finalidade deste Traballo de Fin de Mestrado é achegar novos xeitos de abordar o desenvolvemento da competencia en comunicación escrita entre o alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria. Para isto preséntase unha proposta didáctica que, a partir da motivación persoal, céntrase en fomentar un cambio de mentalidade na rapazada, ao realizar un traballo dende novos enfoques metodolóxicos, relacionados coa literatura comparada, as humanidades dixitais e as narrativas transmedia.

Verbas clave: narrativas transmedia, relatos dixitais, aprendizaxe baseado en proxectos, composición escrita, secuencia didáctica, competencia comunicativa

Índice

La Enseñanza de la Composición Escrita	4
Marco Teórico y Referencial	6
Cuestiones Previas	6
Enfoques Teóricos en Torno a la Escritura Como Instrumento de Aprendizaje	8
El Proceso de la Composición Escrita	11
La Actividad Social de Escribir	14
La Enseñanza de la Composición Escrita	16
La Escritura por Otros Medios.....	19
Diseño de la Intervención Docente	23
Contexto	23
El centro Educativo.....	23
El grupo-clase	24
Geografías Imaginarias. Diseño de la Secuencia Didáctica	25
Competencias.....	26
Objetivos	28
Contenidos	30
Metodología	33
Temporalización y desarrollo	36
Evaluación	44
Criterios de Evaluación.....	45
Criterios de Calificación.....	50
Medidas de Atención a la Diversidad.....	50
Docencia y Resultados.....	51
Conclusiones	56
Referencias.....	60
Anexos.....	64

La Enseñanza de la Composición Escrita

En los últimos años diversos estudios teóricos sobre didáctica de la lengua, y las prácticas a pie de aula, han cambiado los procedimientos y procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Se han mejorado los planes de lectura en las primeras etapas educativas y se fomenta más la escritura de base. Y, sin embargo, en Secundaria sigue existiendo un problema real de bajo rendimiento en ambas competencias. Quizás se deba a una falta de motivación ya que, a pesar de las innovaciones pedagógicas y tecnológicas que se han incorporado a las aulas estos últimos años, aún se siguen procedimientos donde se fomenta un sistema de aprendizaje basado en una lectura y escritura “impuestas”, creando panoramas en los que el alumnado percibe lo académico como aburrido.

En contra de Pennac (2006), leer sigue siendo imperativo en muchos centros educativos y los textos que se manejan no pueden estar más alejados de la realidad del estudiantado. Este panorama dibuja una falta de motivación que suplica por una renovación inmediata del método y del corpus discursivo de trabajo del profesorado. Para más hostigamiento, la pandemia que nos ha tocado vivir ha puesto de manifiesto las carencias tecnológicas y competenciales del sistema educativo de este país. Brecha digital, falta de competencias por parte del profesorado, falta de medios en los centros, pocos recursos de las familias, malas conexiones de red y una lista más de características de la necesidad que esta crisis ha puesto de relieve. Si bien llevamos años con la tecnología digital en nuestras vidas, a todo el mundo cogió por sorpresa el cambio repentino a la docencia virtual; y ha supuesto un enorme desafío en muchos sentidos que, en la mayor parte de los casos, ha derivado en espantosa réplica digital del aula presencial. Ante este panorama arrancaba la segunda jornada de prácticas del máster de profesorado; esa en la que nos toca “dar clase”; que ha sumado un plus de enredo al tener que adaptar la programación y los procedimientos didácticos a las restricciones de confinamiento impuestas por el estado de alarma.

Así, más que nunca, la propuesta didáctica planteada en este trabajo, cuya finalidad es la mejora de la competencia en comunicación escrita (leer-escribir), debe adaptarse al nuevo contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, e integrar

las TIC en el currículo de Secundaria. El motivo para realizar esta propuesta innovadora es el de fomentar un cambio de mentalidad y de forma de proceder, trabajando la lengua desde nuevos enfoques; desde el campo de la literatura comparada o de las humanidades digitales (González-Blanco, 2016) y las narrativas transmedia. A razón de lo expuesto, ha surgido la idea de llevar al aula los Relatos Digitales o *Digital Storytelling* como herramienta para mejorar la lectoescritura, motivar el aprendizaje de contenidos de la materia y trabajar la alfabetización digital y los contenidos transversales del currículo.

Este trabajo se centra en los beneficios pedagógicos que supone el uso de las narrativas digitales en el aula de lengua castellana y literatura, a través de la realización de un proyecto práctico integrado en una secuencia didáctica. De esta forma, la memoria estructurará la información en tres grandes bloques con sus apartados correspondientes; además de un anexo con las muestras de los materiales didácticos originales creados, las producciones del alumnado realizadas durante el proceso del proyecto y otros materiales relevantes.

En el primer apartado se recoge la investigación teórica precedente al diseño de la secuencia didáctica. En él se realiza un recorrido conceptual para descubrir la importancia de la escritura como actividad social y de qué modo afecta a las personas y, de forma genérica, a la escuela. A continuación, se abordarán los aspectos y enfoques teóricos que están en la base de la enseñanza del lenguaje escrito; sobre todo en relación con la complejidad que implica aprender y enseñar a escribir. Y se analizará el beneficio pedagógico que supone el diseño de secuencias didácticas basadas en proyectos. Se cerrará el capítulo con una breve aproximación al concepto de narrativas digitales, enfocándose en el relato digital en el sentido de instrumento de escritura por otros medios.

En un segundo apartado se recoge todo lo referente al diseño y puesta en práctica de la secuencia didáctica, como intervención docente innovadora; que se ha proyectado teniendo en cuenta los principios de las teorías educativas constructivistas y socioculturales, relacionadas con la idea del aprendizaje centrado en el alumnado.

A continuación, el proyecto aporta los resultados obtenidos a partir de la puesta en práctica de la secuencia, durante el *Practicum II* en el centro C.P. R. Compañía de María, de Santiago de Compostela; la autoevaluación de la práctica docente y la

identificación de posibles mejoras. Finalmente, la memoria se cierra con una serie de reflexiones personales respecto a la experiencia docente.

Marco Teórico y Referencial

Cuestiones Previas

Como en toda gran historia siempre hay un principio y en esta que nos ocupa el principio es el lenguaje. El lenguaje es social por naturaleza, lo que significa que se desarrolla en situaciones en las que se comparte con los demás. Así, el lenguaje escrito no es más que un instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de una misma y de las demás personas que habitan en él. Aprender a escribir pasa por relacionarse con el entorno social a través del uso del lenguaje escrito.

La historia continua con otra que no es la mía, sino la de Mei, esa adolescente que no pudo ir a la universidad por no haberse titulado en bachillerato debido a que había suspendido varias asignaturas, entre ellas la lengua catalana y la castellana (Cassany, 2012). Mei lo intentó varias veces en el bachillerato nocturno y aún así no fue posible. Sus docentes decían de ella que era una lectora débil, sin posibles. Y, sin embargo, ahí está Mei: tiene hábitos continuos de lectura y escritura en varias comunidades, foros y redes sociales en Internet; una que incluso gestiona ella sobre narrativa; lee y escribe en tres lenguas para comunicarse; utiliza conscientemente recursos retóricos y conoce y usa varios programas o recursos lingüísticos para superar obstáculos que se le presentan. Entonces, por qué ha suspendido Maei hasta tres veces el bachillerato. Esta historia seguramente de sobra conocida que puso en circulación Cassany en un artículo no es menos cierta por no conocer la identidad de la protagonista. ¿Por qué suspendía Mei? Ella dice que por qué no era capaz de aprender nada en clase y por qué se aburría mortalmente.

La tercera historia une las anteriores y habla sobre la escritura. La escritura no nació como un elemento fortuito o aislado, sino que proviene de la necesidad de un nuevo sistema de representación y comunicación cuando, en la Antigüedad, el ser humano necesitó registrar de algún modo las propiedades. Por lo tanto, la escritura nace con una finalidad dentro del seno de una comunidad; es decir, nace como una actividad social compartida (Milian, 2011). Entonces, por qué en las escuelas no se trabaja la escritura

como una actividad social en lugar de una secuencia de ejercicios para aprender un código, separado de su uso real. En un centro se producen numerosas situaciones de comunicación, dentro y fuera del aula. Pero como docentes, solo nos preocupa el proceso de la escritura dentro del aula, lo que nos lleva a ignorar la realidad comunicativa que vive el alumnado fuera del aula. Máxime si hablamos de una época totalmente dominada por las comunicaciones a través de las diversas plataformas y redes sociales, aplicaciones y realidad virtual.

A pesar de que los adolescentes se pasan medio día escribiendo en dispositivos electrónicos, pantallas, foros o redes sociales; los informes de rendimiento escolar siguen poniendo de manifiesto una falta de desarrollo de la competencia en lectoescritura. Pero quizás no sea justo culpar a los adolescentes. Quizás va siendo hora de “cantarle las cuarenta” a esa escuela que pide novedades sin darlas a cambio; quiere escritores y escritoras competentes, pero sigue repitiendo el mismo esquema de aprendizaje de los procedimientos de siempre: lectura y escritura impuestas, canónicas, listadas en función de intereses editoriales. Esto provoca el aburrimiento en las huestes adolescentes, que acaban considerando la lectura y la escritura aburridas, académicas, “un rollazo”. El estudiantado necesita nuevos métodos, nosotras también, la escuela necesita una renovación del sistema, sobre todo en el aprendizaje de estas disciplinas. ¿Cómo? Con la práctica a través de géneros discursivos que les motiven, que sean conocidos de su realidad comunicativa.

En este sentido varios autores y autoras han propuesto planteamientos para definir un nuevo panorama de la enseñanza de la escritura en Secundaria que se basan, sobre todo en un enfoque comunicativo, que relaciona el uso de la lengua escrita con los contextos en los que se emplea, con la intención de la persona que escribe en relación con la persona que lo lee y de la situación comunicativa que se produzca. Además, ponen el foco en la necesidad de guiar al alumnado a través del proceso de escritura, acompañándolo mientras va adquiriendo la competencia mediante diversas actividades y tareas que se incrementan en nivel y destreza. Para Milian (2011), estos puntos básicos se completan en una sola cuestión relevante: la necesidad de promover la conciencia de aprendizaje en el alumnado. Formar escritores y escritoras competentes. En este sentido, el planteamiento de realizar un proyecto de escritura, concretado mediante una secuencia didáctica (Camps, 1996, 2003) parece lo más adecuado, pues presenta una estructura

secuencial de actividades y tareas enfocadas a la consecución de un producto final. La actividad debe llevarse a cabo en colaboración, en un escenario de interacción en donde se debe hacer uso de la lengua oral, lo que otorga riqueza al planteamiento didáctico y aporta criterios interesantes de desarrollo de la competencia lingüística.

Pero el aprendizaje de la escritura requiere mucho tiempo de planificación, algo que puede desmotivar a cualquier persona. En ese sentido es posible bucear en los nuevos modos de escritura, o en la escritura mediada por las TIC, que es campo de las narrativas digitales. Un buen punto de partida es el relato digital como género discursivo porque tiene una serie de ventajas que lo hacen atractivo para el estudiantado de las aulas del siglo XXI. Los relatos digitales son relativamente fáciles de realizar y pueden usarse en su composición multitud de plataformas, dispositivos y recursos. Además, permiten la introducción motivadora de contenidos sobre narrativa, es decir, potencian nuevas formas de exploración de saberes previos (Londoño, 2012). Sirven en gran medida para fomentar el uso de las TIC en el aula y la comunicación. Y finalmente, pueden ser un buen recurso para el fomento de la creatividad y el interés por las humanidades, la escritura y la lectura.

Enfoques Teóricos en Torno a la Escritura Como Instrumento de Aprendizaje

Las investigaciones sobre el texto como materia, sus procesos de producción y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura han experimentado grandes cambios desde la última revolución de la lingüística en los años 70 y 80. Sin embargo, para entender los procesos de aprendizaje de la composición escrita que se desarrollan en las aulas del siglo XXI, debemos realizar un viaje conceptual en el tiempo hasta el punto en el cual todo comienza, en la primera mitad del siglo XX. Ese fue el momento en que, desde la Escuela Formalista rusa y el *New Criticism* norteamericano, se procura un intento de superar una visión puramente histórico-filológica sobre los textos, donde se abandona la idea de autoría y el texto se convierte en objeto de análisis en sí mismo.

Ambos movimientos, en el marco del Estructuralismo, se adentran en las características del texto, entendido como una estructura, con la finalidad de estudiar las relaciones internas de los elementos que lo componen. En relación con la figura de la escritora, los estudios estructuralistas comprenden que esta transmite el significado a través de los textos y es la lectora, como receptora del significado, quien debe descifrarlo.

En todo este proceso el contexto se considera como un elemento exterior, sin relación con el proceso mismo.

El comentario de texto fue el gran aporte de estas corrientes a la enseñanza para niveles de bachillerato (Camps, 2003). Su metodología se basa en una lectura sumamente minuciosa y detallada del texto para establecer las relaciones existentes entre los elementos constitutivos del objeto de estudio. Como dice Camps, “lo que interesaba en ese momento no era tanto descubrir figuras retóricas, sino establecer la relación entre los elementos de los distintos niveles de organización del texto” (2013, p.18). El comentario de texto fue así, uno de los procedimientos pedagógicos más extendidos durante años. Sin ir más lejos, la autora de este trabajo fue beneficiaria de ese modelo pedagógico desde la escuela hasta la enseñanza superior. El proceso más extendido para la práctica promovía una aplicación lineal de procedimientos (Carreter y Correa Calderón, 2006): a) Lectura atenta de los textos; b) Localización del texto en su conjunto; c) Determinación del tema y su estructura; d) Análisis de la forma a partir del tema; e) Conclusión.

La finalidad pedagógica de este modelo estructuralista es que el estudiantado aprenda a distinguir las relaciones entre los aspectos formales del texto, el tema y su estructura textual. Las propuestas estructuralistas europeas, como es en caso de las aportaciones realizadas por Propp (1977), tuvieron mucho calado en los niveles de Primaria y en la escuela en general. La intención del trabajo que llevó a cabo Propp era descubrir, mediante el análisis estructural, los elementos generales que estructuran las narraciones tradicionales, con la finalidad de configurar la unidad del género. Para ello analizó multiciplidad de cuentos populares y destacó que lo importante en ese tipo de narrativas eran las acciones de los personajes dentro de la estructura del texto, a las que llamó *funciones*. El sistema de funciones de Propp fue un referente para las prácticas escolares del momento (Camps, 2003) y también para la creación de nuevos materiales didácticos.

Así, por ejemplo, la obra de Rodari (1976) se basa en gran medida en este tipo estudios teóricos y, a través de ella, los infantes (y no tan infantes) pueden descubrir todas las increíbles posibilidades de transformación que tienen unas estructuras aparentemente sencillas como las de los cuentos populares. El juego que propone Rodari pasa por realizar transformaciones de los cuentos clásicos a partir de la alteración de sus elementos estructurales y mediante el juego de crear nuevas combinaciones.

En este sentido lúdico y de práctica literaria se puede hablar de cómo los formalistas rusos influyeron en el concepto de talleres literarios. Como ejemplo las propuestas del grupo OULIPO (1973) o las de Queneau (1989), donde se recogen toda una serie de juegos con los textos y la creación a partir del sencillo sistema de recombinar elementos descubiertos a partir del análisis. Estos juegos de creación literaria tienen como finalidad que el estudiantado se acerque a la estructura del texto a través de la creación, pero pasando siempre por el análisis del mismo.

Los talleres literarios pusieron de manifiesto que el trabajo estructuralista con los textos no siempre tenía que ser una serie de técnicas de laboratorio, más o menos mecánicas y rutinarias, sino que podrían ponerse en juego otras estrategias más estimulantes y motivadoras. En este sentido, la obra de Enciso y Rincón (1984) puede considerarse un ejemplo de cómo, en los años 80, las escuelas comenzaron a experimentar con nuevas maneras de acercarse a los textos de forma creativa, en busca de una alternativa al estudio memorístico de la literatura.

Algo más reciente es el interés de la escuela por la comprensión y producción de textos de intención no literaria a raíz de la aparición de la lingüística textual a finales de los años 80. La lingüística textual nació con la intención de establecer una serie de tipologías textuales basadas en las características estructurales y lingüísticas del objeto de estudio, el texto. Esta corriente ha proporcionado instrumentos a la escuela para poder introducirse en la enseñanza de todo tipo de textos, no solo los de intención literaria, como era lo habitual entonces. La tipología propuesta por Adam (1985) supuso un paso importante para la producción de materiales escolares renovadores relacionados con la enseñanza de la composición escrita.

También en nuestro país, a partir de la aparición de la lingüística textual, proliferaron los estudios sobre diversas lenguas propias y esto permitió un avance en cuanto a renovación del corpus de trabajo para los docentes, ya que gracias al estudio sobre otros textos de intención no literaria y las publicaciones en relación a esos trabajos, las escuelas podrían tratar los contenidos relacionados con los textos con mayor rigor. Además, la aparición en el panorama de la enseñanza de revistas de didáctica de las lenguas catalana y castellana contribuyó a desarrollar una intención renovadora de trabajo en las escuelas, gracias al aporte de nuevos textos e investigaciones beneficiosas para el desempeño del trabajo docente.

De este modo, el estudio del texto como unidad, fundamentado en el Estructuralismo y otras corrientes del siglo XX, supuso en su momento una aportación novedosa para las prácticas docentes relacionadas con la escritura. Nuevos enfoques posteriores vinieron a añadir una nueva dimensión al estudio de los textos y su composición, basada en la comprensión y relacionada con el proceso comunicativo.

El Proceso de la Composición Escrita

Para Camps (2003) el interés sobre el proceso de la composición escrita como objeto de estudio en el panorama educativo viene dado por una situación general de crisis, evidenciada en la escasa o nula competencia escrita del estudiantado. Los recientes estudios sobre el proceso de la composición escrita se desarrollan bajo el marco teórico de la psicología cognitiva y del constructivismo.

En un primer momento la enseñanza de la composición escrita derivó en la creación de un modelo que, como una sucesión de etapas, ofrecía una serie de pautas o estrategias para hacer frente a los procesos de planificación, escritura y revisión. En un segundo momento, el interés de estudio se desplazó de los productos finales de dicho proceso a las operaciones mentales que requería el proceso mismo. Es decir, en un primer momento el objeto de evaluación fue el producto final obtenido del proceso de escritura; pero después la atención recayó sobre el proceso mismo y los mecanismos que se activan en el cerebro durante la realización de la escritura en sus diversas etapas.

Así, surgieron en el panorama una serie de modelos cognitivos (Rohman & Wlecke, 1964; Emig, 1971; Kintsch & van Dijk, 1978; Hayes & Flower, 1980; De Beaugrande & Dressler, 1982; Scardamalia y Bereiter, 1992), con la intención de explicar complejas interrelaciones entre las tareas que requiere el escribir. El modelo de Hayes y Flower fue un referente de la etapa de la enseñanza de la escritura a finales de los años 80.

Hayes y Flower (1980) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar

procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y, en este contexto, tomar decisiones (Álvarez y Ramirez, 2006, p. 34)

Estos modelos tienen en cuenta una serie de factores determinantes para poner en marcha los procesos mentales que guían la actividad de producción escrita, entre ellos la intención o finalidad de la persona escritora, en relación a lo que elabora. Este es uno de los elementos fundamentales en el proceso y refiere el desencadenante primordial para empezar a producir. La selección posterior de contenidos y su organización estarán decididas en base a la intención que se adopte en primera instancia (Camps, 2013). En este sentido, los conocimientos también establecen nuevas relaciones que ponen en marcha el proceso, es decir, si la persona que escribe no tiene en cuenta la intención comunicativa de su texto, no escribe para una posible lectora interesada y no tiene cierto interés en la situación retórica, estamos hablando de lo que Bereiter y Scardamalia (1987) llaman el *modelo de decir el conocimiento*. Lo que significa que la persona no elaborará espacios de contenidos, sino que los recuperará de la memoria enlazándolos a la medida que surgen, en una suerte de traducción directa (Camps, 2013). Por el contrario, un *modelo de decir el conocimiento* tiene en consideración la intención como punto de partida y se corresponde con el proceso de adaptación a la situación de escritura y a un proceso de reflexión (Milian, 2011).

Otro tipo de elementos que se manejan en el proceso de escritura contribuyen a la gestión y al control de los procesos de planificación, producción y revisión. Para Camps, “este mecanismo de gestión es uno de los procesos fundamentales de los modelos cognitivos porque permite la adecuada atribución del esfuerzo cognitivo necesario para llevar a cabo el proceso” (2013, p.21).

Los estudios sobre la composición escrita llevados a cabo en el mundo anglosajón supusieron un cambio decisivo en la enseñanza de esta competencia. Así pues, el texto como producto final del proceso dejó de tener interés para volcarse de lleno en el proceso mismo. Desde la escuela y las instituciones se promovieron programas enfocados a la enseñanza de la composición escrita y la resolución de problemas relacionados con el control del proceso de producción. Del mismo modo, las diversas investigaciones que se llevaron a cabo sobre los procesos y los mecanismos del conocimiento implicados permitieron mostrar la complejidad y diversidad de los mismos; y crear técnicas y estrategias para llevar a cabo el proceso.

De entre todos los estudios llevados a cabo en este terreno, el que supuso un mayor avance para la escuela fue el que puso en evidencia la necesidad de que el proceso de composición escrita se desarrolle en el aula; es decir, que tenga lugar en el espacio en donde todos los agentes están presentes: docentes y alumnado; y donde el / la docente puede hacer de guía durante el proceso hasta que el alumnado sea capaz de llevar a cabo el proceso por sí mismo, de forma autónoma. El cambio de pensamiento resulta evidente, se transitó de una situación en la que las redacciones se realizaban en casa como “deberes”, a realizar el proceso de trabajo en el aula, en interacción con la persona docente y siguiendo unas estrategias previamente trabajadas.

Las teorías de Vygotski sobre el aprendizaje y el desarrollo enriquecieron y reorientaron las líneas de trabajo y la investigación sobre el proceso de escritura. Esto se comprueba en lo dicho anteriormente sobre las redacciones como ejercicios aislados y el trabajo con la escritura de textos en un entorno de aula, donde la interacción con el/la docente y los compañeros y compañeras adquiere una importancia determinante durante la realización de la planificación y la revisión de las producciones. Este sistema, que ahora puede parecer poco novedoso, en su momento supuso un cambio importante al poner en duda la práctica tradicional de escritura de textos; a partir de la cual se redactaba bajo la premisa dada por el/la docente y siendo el producto final lo único evaluable.

En relación a lo que supuso este tipo de estudios y avances en las escuelas españolas, Camps (2013) hace notar la diversidad de propuestas al respecto y propone lo que para ella son puntos de referencia fundamentales en relación al cambio de propuesta de trabajo en las aulas. Por un lado, fueron importantes las traducciones que se realizaron sobre los estudios norteamericanos en los que se relataban las experiencias con infantes que aprendían a escribir en situaciones de interacción real o eran capaces de gestionar tareas de planificación y de revisión en un contexto de aula, con el profesorado como guía. Fueron trabajos que contribuyeron a poner de manifiesto la importancia y necesidad de los contextos en el proceso de producción escrita y sirvieron para abrir nuevas propuestas de experimentación, que finalmente hicieron avanzar la práctica de la composición escrita en las escuelas.

Por otro lado, la publicación de gran diversidad de manuales sobre las técnicas de escritura y su proceso compositivo favoreció el avance en las prácticas docentes. Entre

todos ellos destacan las propuestas de Cassany (1995, 1996), cuyos manuales ocupan un espacio preeminente en la estantería de la autora de esta memoria.

Un tercer punto de inflexión lo proporcionó la influencia de la lingüística textual y su atención a la diversidad de textos que enriquecieron los procesos de trabajo en el aula, como ya se ha reseñado anteriormente.

Este panorama supuso un buen caldo de cultivo para promover la investigación en las aulas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la composición escrita a principios de los años 90 y, de la misma manera, resultó ser el origen de numerosas experiencias basadas en los modelos de secuencia didáctica a partir de proyectos de escritura (Camps, 1996, 1998 y 2003). Para Camps, “como ocurre muy a menudo en la investigación didáctica, las exigencias y la realidad de las aulas, si se está atento a ellas, abren nuevos caminos de reflexión que se iluminan en contacto con estudios teóricos que ayudan a su comprensión (2003, p. 24). Al respecto del término, Milian aporta una definición muy clara de secuencia didáctica, que ha sido la base conceptual desde la que se diseñó la propuesta didáctica que fundamenta este trabajo.

Una SD se desarrolla en un tiempo dilatado (...). Uno de los requisitos de la SD es que la actividad, en su totalidad o en parte, se lleve a cabo *en colaboración*. La participación de un alumno en una tarea colectiva supone interactuar con los demás, participar, aportar ideas e intercambiarlas, polemizar y defender posiciones, ayudar a esclarecer o resolver dificultades. (2011, p. 132)

A partir de este panorama de experimentación e investigación surgieron dos espacios de trabajo sobre los procesos de composición escrita. Por un lado, se puso de manifiesto la complejidad del contexto en relación a los procesos de escritura (Milian, 1996). Y, por otro lado, la investigación sobre el trabajo con las secuencias didácticas a partir de proyectos de composición que ponen de manifiesto su doble objetivo, discursivo y de aprendizaje.

La Actividad Social de Escribir

Para Milian (2011) aprender a escribir no supone únicamente apropiarse del código y de sus normas ni de sus estructuras textuales; sino que supone un principio de participación social. Esto es, significa participar en las actividades propias de los grupos

sociales en los que nos movemos. Para Russell (1995) es imposible aprender el uso del lenguaje escrito si no adquiere la competencia en sociedad.

La alfabetización escrita no se aprende por sí misma y luego se aplica a los contextos (sistemas de actividad). No existe de manera autónoma, independiente de cualquier actividad humana específica. La alfabetización escrita está siempre y en todo momento relacionada con los sistemas de actividad a los que modifica a través de su mediación -y que a su vez la modifican, porque la escritura es un instrumento inmensamente proteico que se ve modificado de forma constante por la acción de los sistemas de actividad para lograr sus objetivos. (Russel, 1995, p.)

Diversos estudios cognitivos y sociocognitivos relacionan la variedad de los procesos de composición escrita con las situaciones en las que se desarrollan y los contextos sociales y culturales que influyen en las mismas. Así, estos estudios se interesan por el proceso de composición escrita en relación con la situación de producción en la que se origina y los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla esa producción. Esto es, los textos ya no son entendidos como creaciones independientes de su contexto de producción, sino que “emergen de él y lo transforman” (Camps, 2013, p. 25); siendo que el término discurso viene a representar esta relación entre texto y contexto.

Esta relación dialógica supone un punto de partida importante para la realización de propuestas interesantes para la enseñanza de la composición escrita. Por una parte, supone la posibilidad de crear situaciones reales de escritura donde el alumnado sea consciente de los factores que determinan la elección que debe hacer sobre su producción, teniendo en cuenta las necesidades comunicativas. Hay incluso propuestas que van más allá y toman en consideración el espacio social donde los individuos asumen roles y comparten conocimientos, como sucede en las redes sociales, por ejemplo. En el proyecto que fundamenta esta memoria, por sus características, es ejemplo de cómo el grupo de trabajo, antes de comenzar el proceso de escritura, debe ser capaz de analizar todos los factores sociales que influyen o pueden influir en su composición. De modo similar, Milian (1999, 2011) ha analizado la complejidad del contexto de las actividades de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en situación grupal, en la cual el texto que se escribe tiene una finalidad que sobrepasa las paredes del aula.

En el mundo anglosajón existe un movimiento, *writing across the curriculum*, orientado a la investigación y enseñanza de la escritura de textos propios del ámbito académico, enfocados a través del currículo y que parte de la idea de un aprendizaje de las materias a través de los textos escritos propios de cada disciplina. El alumnado de esos cursos practica la escritura relacionándola con sus propias disciplinas de aplicación y, a la vez, a través de esos mismos textos se enseñan los contenidos de las materias. Este ejemplo de buenas prácticas pone de manifiesto una realidad compleja en la cual el estudiantado se ve implicado en una tarea de construcción de significado y de aprendizaje del código escrito que es imprescindible para poder participar en la socialización y en la tarea de producción. De este modo, el alumnado aprende a usar la lengua escrita que no significa más que aprender a usar un instrumento con el que poder participar en comunidad como miembro activo del grupo. Así, en relación con la materia y el proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumnado no se presenta como un mero autómatas que repite pautas propuestas por el / la docente, sino que es consciente de sus capacidades a través de la reflexión y del uso de sus propias ideas e intereses respecto al texto.

Los entornos educativos son *entornos* en los que se aprende a *participar* en actividades diversas en las que se usa el lenguaje escrito. (...). Tienen el reto de preparar a los futuros ciudadanos en la apropiación de las formas de actividad social en las que el lenguaje escrito aparece como instrumento de mediación. Diversificar los entornos de escritura, por consiguiente, significa considerar la actividad de escribir desde nuevas miradas, desde el área de Lenguaje y más allá de él. (Milian, 2011, p. 123)

En los centros se producen diversas y numerosas situaciones de comunicación al igual que en las aulas y en el contexto familiar del alumnado. La participación de este en los tres ámbitos es crucial para el desarrollo de la competencia de la lectoescritura, por lo que, desde la escuela se debería fomentar la participación activa del estudiantado en situaciones comunicativas de centro y de aula que se transformen en oportunidades para establecer una comunicación, a partir del uso de gran variedad de formatos y géneros discursivos disponibles.

La Enseñanza de la Composición Escrita

El pensamiento de Dewey y la psicología del desarrollo de Vygotski, en relación con el concepto de actividad, le sirven a Camps (2013) como marco conceptual para

desarrollar la idea de la relación didáctica como proceso. Esta conceptualización ayudará a entender la interrelación que existe entre las diversas actividades que pueden constituir el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

La actividad tiene siempre un motivo, que puede no ser percibido conscientemente por los agentes, pero que se manifiesta en el mismo curso de su desarrollo y además se transforma en su proceso; el motivo no predetermina la actividad, pero la desencadena, le da sentido. Una característica importante de la actividad es que está asociada a un tipo particular de impresiones psíquicas: las emociones y los sentimientos, las cuales no dependen de los procesos aislados, particulares, sino que vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forman parte (...). Esto es lo que mueve a los seres humanos a actuar. (Camps, 2013, pp. 28-29)

Los individuos llevan a cabo las actividades a través de las acciones, que también tienen sus propios objetivos y que, aunque no se relacionen con el motivo de la actividad sí se integran en ella. Leontiev (1978), Dewey (1993) y Habermas (1989) conciben las actividades, desde el punto de vista de la interacción social, como procesos colectivos que dan sentido a las acciones que los individuos realizan. Las acciones son entonces discursivas ya que se producen en una realidad social construida a partir de los intercambios comunicativos de las personas que la forman. El pensamiento de estos autores está en consonancia con el concepto de género discursivo propuesto por Batjín (1982), que hace referencia al uso del lenguaje relacionado con los contextos y las actividades que se desarrollan en ellos.

Para poder lograr sus objetivos, los individuos de un grupo social dan forma a enunciados que reconocen como sus propios géneros discursivos, es decir, formas de uso del lenguaje en situaciones recurrentes. Estas formas se pueden volver rutinarias y establecerse como posibilidades de uso en otras situaciones que se presenten semejantes. Para Milian, “puesto que la recurrencia debe ser percibida también por individuos que utilizan el género, la percepción individual resulta importante” (2011, p. 126).

Los géneros establecen continuamente puentes entre lo individual y lo social; solo la recurrencia de situaciones similares con objetivos y motivos compartidos permite la apropiación y (...) el establecimiento de la rutina en los usos individuales (...). Para los

expertos en una profesión, por ejemplo, sus formas de escribir pueden ser tan rutinarias que parecen ser naturales. (Russel y Yáñez, 2003, p.75)

Camps (2013) realiza un recorrido por las diversas propuestas de actividades compartidas relacionadas con la enseñanza del proceso de la composición escrita en el aula; entendiéndolo que se contempla la escuela como espacio comunicativo. De este modo existen propuestas donde el alumnado puede realizar actividades experienciales de investigación, utilizando el lenguaje escrito como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos y de la realidad; además de como instrumento de exploración del entorno. El objetivo de estas actividades es el conocimiento.

Otras experiencias tienen relación con los géneros discursivos elaborados por las sociedades a lo largo de la historia y que los individuos deben aprender a dominar para vivir en comunidad. Las actividades de la propuesta didáctica que se desarrolla en esta memoria se han diseñado pensando en esta vía de sugerencias para la enseñanza de la composición escrita. En este sentido, se engloba dentro de lo que Camps describe como una actividad que “da sentido al texto que se escribe, puesto que tiene en sí mismo un objetivo y un contexto que le da sentido” (2013, p. 32).

Lo que realmente nos interesa como docentes en relación al uso del lenguaje es saber en qué forma las actividades propuestas permitirán que el alumnado construya el conocimiento lingüístico-comunicativo para que pueda hacer uso de él en situaciones comunicativas significativas. Esto es, las actividades de escritura en los contextos escolares deben de tener un sentido para el alumnado y un objetivo claramente percibido; en relación con la situación comunicativa en la que se engloba y no solo en relación a las formas del lenguaje.

Ante este panorama, se presentan dos tipos de actividades: las relacionadas con el proceso de la enseñanza y aprendizaje y las discursivas, relacionadas con los contextos en los que participa el alumnado. Lo interesante aquí es cómo se producen las interrelaciones entre ambas. Ribas (2011) enfoca su investigación en la interfase que se produce entre ambos tipos de actividades; la de producción textual con sus propios objetivos y la que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje de un género discursivo. A partir de ello indaga en los mecanismos de la evaluación formativa, establecida a partir de la articulación de ambos procesos. En este sentido, se puede tomar en consideración

que la revisión a partir de pautas se torna instrumento de revisión y de toma de conciencia de lo que es necesario aprender para “escribir bien” en ese género discursivo, para ser escritor/a competente.

Para que la evaluación tenga un valor formativo y ayude a los alumnos a escribir mejor, hace falta planificarla y preverla a lo largo de las actividades de escritura, no solo al final (...). Y aquí toma plenamente sentido lo que hemos mencionado para la autoevaluación: el alumno tiene que aprender a evaluar sus propios escritos, con la ayuda de la guía del profesor, de las pautas de evaluación y de la cooperación con los compañeros. Por lo tanto, saber revisar, evaluar y corregir los textos formará parte de los contenidos de composición escrita que habrá que enseñar. (Ribas, 2011, p. 73)

Es en estas situaciones de regulación, de autoevaluación, en las que el lenguaje se usa para hablar del discurso que se está construyendo; lo que supone que se atiende a su función metalingüística. Solo a través de este uso se llega a tomar conciencia real de las características del género discursivo que se vaya a trabajar en las actividades de composición escrita.

En resumen, si consideramos abordar la didáctica de la materia de lengua castellana y literatura desde un punto de vista que contemple el trabajo con actividades complejas interrelacionadas, estaremos incidiendo en un proceso de aprendizaje que va más allá de las propuestas técnicas habituales.

La Escritura por Otros Medios

El género discursivo de la narración es una herramienta ancestral de transmisión de conocimiento. Contar cuentos es una de las formas que tienen las familias para enseñar valores, al tiempo que fomentan la imaginación del infante. Citando a varios autores, Londoño-Monroy (2012) asegura que las historias nos construyen y son formas complejas de memoria que pueden servir para que nos enfrentemos a situaciones diversas. Narrar y compartir nuestras historias personales es lo habitual en el ser humano. Relatar es un método natural de comunicación, pero también es una herramienta muy útil para la enseñanza y no solo para las materias de lengua o idiomas porque, como vehículo de transmisión de conocimiento que es, también puede servir para materias de otras especialidades o disciplinas. Pese a ello, paradójicamente, la escuela no se inclina por el

uso del cuento en las aulas de secundaria. Las mismas desde las cuales se trata de impulsar una pedagogía centrada en el alumnado. (Rosales, 2015).

Los Relatos Digitales (RD) son expresiones modernas del antiguo arte de contar cuentos, en los que se combinan elementos multimedia a partir de imágenes, vídeos, música, audio, e incluso realidad aumentada. Su finalidad es eminentemente comunicativa y por ello, su medio natural son las redes sociales. Definir o encasillar genéricamente el RD resulta complicado, pues no cuenta con una fórmula única de producción (Rosales, 2015). Esto sucede así porque nacen del universo personal de su creador o creadora, que es quien escoge los elementos que configuran la narración. Pueden componerse de fotografías, vídeos o música; pueden ser documentales interactivos; propuestas de gamificación a partir de noticias o incluso radios interactivas como el proyecto *Interactivos Cope*. Su uso en el aula, frente al relato tradicional, ofrece una serie de ventajas reseñadas por Rosales (2015), citando a Dukeskog, Tedre, Islas, & Sutinene (2012), de las cuales la más relevante es que suponen el uso de una plataforma multimedia, y el aumento de la motivación y la mejora de la creatividad por parte del alumnado. Esto se hace posible gracias al aumento de medios tecnológicos en las aulas, durante los últimos años.

Algunos autores citados por Londoño (2012), los consideran una re-mediación de los relatos tradicionales, mientras que otros opinan que se trata de una nueva narrativa debido a que los medios son los que determinan qué y cómo contar algo; introduciendo así formas no tradicionales de expresión. Analizando detenidamente sus elementos se evidencia que los relatos digitales tienen características similares a la narrativa clásica; pero aportando elementos propios de las TIC, como son la multimodalidad y la multimedialidad y, en ocasiones, la novedad radica en la forma de presentar los contenidos o la forma de interacción con los posibles prosumidores y prosumidoras. Debido a estas características, los relatos digitales pueden ser de muchos tipos; de ahí también la dificultad de adherirse a una clasificación formal. Conforme recoge Londoño (2012), podemos encontrar relatos digitales según el grado de intervención en el contenido; esto es, pueden ser relatos interactivos permitiendo una total interacción con los contenidos, o no interactivos con elementos y estructuras cerradas, sin posibilidad de mutación por interacción con ellas.

En función de los recursos expresivos empleados, podemos encontrar relatos en los que predomine un recurso sobre los otros; por ejemplo, puede tratarse de un relato audiovisual, donde contenga más fotografías o imágenes en movimiento, o una mezcla de ambas. Incluso podemos encontrar relatos con amplia diversidad de elementos constitutivos (imágenes, vídeos, ilustraciones, audios, realidad aumentada, etc.). Con estos últimos se alcanza una gran riqueza creativa.

De acuerdo con la temática, podemos encontrar relatos que narren los acontecimientos de la propia vida, de lugares significativos, de experiencias inolvidables, o simplemente una anécdota personal. Pero también pueden ser las otras personas quienes nos inspiren los relatos, sean significativas para la colectividad o no. Pueden ser relatos de reflexión, de enseñanza o incluso un relato de sueños posibles. Y, finalmente, pueden ser como cualquier relato según la intención y el estilo comunicativo: narrativo, informativo, descriptivo, dialogado, histórico, argumentativo, educativo, etc.

La importancia del relato digital no recae en el uso de sus elementos ni en la pericia creativa y artesanal que se tenga con las herramientas de realización; sino que lo realmente importante de un relato digital es lo que se relata, su estructura narrativa. “Lo que implica el relato para quien despliegue su autoría, y en la práctica reflexiva al transformar el conocimiento que proviene de las experiencias en un elemento multimedia o hipermedia durante todo el proceso que se ha realizado para pensar, planificar y producir el relato” (Londoño, 2012, p. 23). Aunque los relatos digitales no han sido planteados para un entorno de educación formal, la relación que tienen con la construcción de lo escrito los hace un material perfecto para llevarlo a las aulas de secundaria. En este sentido, hay muy pocos proyectos en los que apoyarse, exceptuando las investigaciones de Londoño (2011, 2012) y las de Ohler (2008), enfocada en niños y adolescentes, y la de Robin (2008), para estudiantes universitarios.

Aunque en el país se han realizado diversas experiencias con relatos digitales, estas se han considerado sido aisladas y con escaso impacto en el ámbito educativo. Sin embargo, Villalustre y Del Moral (2014), que siguen los trabajos de Londoño, han publicado artículos en los que hablan del relato digital y sus beneficios en el aula. Así como el artículo de Rosales-Statkus & Roig-Vila (2017) que presenta nuevos estudios y puntos de acercamiento al relato digital. Es el caso del estudio propuesto por Pereira, citando a otros autores y autoras, que acerca el relato digital al género del cuento:

Los Relatos Digitales son cuentos multimedia cortos que causan emoción y aprendizaje (Salpeter, 2005). En un sentido amplio, los Relatos Digitales consisten en una serie de imágenes o vídeos cortos que son combinados con una narración grabada para contar una historia (Bull & Kadjer, 2004); pueden ser usados para informar, instruir, motivar, demostrar o comunicar una narración personal (Robin, 2008)” (Pereira, 2010, p. 3795).

En el caso de Villalustre y Del Moral (2014), se expande la práctica sobre la materia que supone el relato digital; es decir, en Londoño (2012) se habla de un relato digital multimedia, básicamente un producto audiovisual; aunque hay autores y autoras que ofrecen una definición de sus características menos cerrada. Pero en casi toda la literatura sobre el tema se habla de productos audiovisuales. Si embargo, en el artículo de Villalustre y Del Moral se alude a un relato interactivo, relacionado con la Web 2.0, en el cual la autoría se desdibuja en el momento en que la persona lectora pasa a crear nuevos contenidos y a ser co-creadora del relato. Lo que denotan estas diferencias, además del avance rápido de las tecnologías en pocos años (solo van cinco años de un artículo al otro), es que la definición del relato digital no es algo que se pueda considerar cerrada, sino que más bien está en constante evolución, según evoluciona el medio. Y esto resulta maravilloso para poder trabajar en el aula porque será un recurso, por el momento, inagotable.

Las redes sociales y los dispositivos móviles facilitan que el ser humano pueda estar en permanente conexión con el mundo y, así como los RD son herramientas que permiten compartir nuestras historias y conocer las de los demás, es lógico que su medio natural sean estas plataformas. La red social Twitter, por ejemplo, introdujo la opción de crear hilos el 12 de diciembre de 2017; esto es, la opción de crear y publicar varios tuits a la vez para construir un texto más largo; naciendo con ello una nueva forma de contar. Como dice Carrión (2018) en un reportaje sobre esta red social, “se ha impuesto el animal narrativo que somos todos los seres humanos y tanto Facebook como Instagram han hecho de las *historias* sus nuevos centros de atención. Los hilos son su equivalente en Twitter.”

De modo que analizando los referentes teóricos y con vistas al panorama planteado para el periodo de docencia del *Practicum II*, se diseñó un proyecto de escritura de relatos digitales para el aula de Secundaria que, además de resultar una práctica atractiva y motivadora para el estudiantado, permitiera la introducción de contenidos y

objetivos curriculares y el tan necesario fomento del uso responsable de las TIC. Sin olvidar la necesidad de impulsar el pensamiento creativo y el interés por las humanidades en las aulas actuales.

Diseño de la Intervención Docente

Contexto

El centro Educativo

El CPR. Plurilingüe Compañía de María de Santiago de Compostela está situado en el centro urbano, limitando con la zona monumental de la ciudad. Debido a su situación céntrica, está rodeado de edificios singulares e históricos entre los que se encuentran varios conventos, el mercado de abastos, la facultad de Geografía e Historia, varios colegios, la Escuela Superior de Artes y Diseño Mestre Mateo, edificios de administraciones públicas, zonas verdes y negocios del sector servicios. La puerta principal de acceso al recinto escolar se sitúa en una de las vías principales de la ciudad, por la que transitan casi todas las líneas de transporte urbano, quedando una parada a pocos metros de la puerta del centro. El colegio pertenece a la Orden de la Compañía de María Nuestra Señora (O.N.S.), que ejerce en el Estado Español su función de titularidad en los diferentes centros escolares a través del Equipo de Titularidad.

Como reseña histórica cabe destacar que el origen del centro educativo fue voluntad de un residente panameño que, a su muerte, decidió donar 100.000 pesos para crear una fundación. de Carmelitas o Capuchinas en Santiago. Los albaceas del testamento, al ver que ya existían ambas fundaciones en la ciudad, decidieron destinar el dinero a la construcción de un convento de enseñanza. Después de varios pleitos en el Real Consejo de Castilla, se aprobó el proyecto, que obtuvo la aceptación del papa Benedicto XIV y del prelado compostelano D. Bartolomé Rajoy Losada. Esta fundación tuvo carácter de patronazgo hasta 1900. Fue colegio femenino desde sus inicios hasta el curso 1985-86, en el que se incorporan niños; y en el curso de 1987- 88 dan comienzo diversos programas para acoger alumnado de Educación Especial y al profesorado especialista.

Actualmente, el colegio consta de una gran superficie construida que, además del edificio histórico principal, alberga diversos edificios como el pabellón deportivo, la iglesia, una residencia de religiosas, la escuela infantil o el edificio de Secundaria y

Bachillerato; además de varios terrenos y patios exteriores e interiores que acogen un parque infantil, jardines y la huerta escolar. Hoy en día, el centro acoge a unos 1.160 estudiantes, junto con un equipo de 90 personas educadoras. Gran parte del alumnado proviene del área de influencia urbana y de los alrededores de la ciudad, trasladándose mayoritariamente en transporte urbano, transporte adaptado subvencionado y transporte particular familiar. Con relación al perfil económico y social del estudiantado, se puede decir que la procedencia del alumnado es mayoritariamente de clase media y media-alta, cuyas familias trabajan en el sector de la administración o en el empresarial.

En cuanto a la organización pedagógica, el colegio dispone de todas las etapas educativas en educación obligatoria: Educación Infantil, Educación Primaria, ESO; además de dos cursos de Bachillerato. Su ratio es de 25 estudiantes por aula en Infantil y Primaria y 30 en Secundaria. El organigrama de gestión pedagógica está formado por el equipo directivo, el profesorado (tutor y no tutor) y el Departamento de Orientación. En los niveles de Infantil y Primaria se trabaja por proyectos y en los de Secundaria se trabaja en grupos cooperativos de 4 a 5 personas.

El grupo-clase

El grupo-clase al que se le impartió docencia estaba formado por 30 personas, 16 chicas y 14 chicos. Perteneían al grupo A de los tres que hay en el centro en este nivel educativo. Por lo que se comprobó durante la observación del aula en el marco de las prácticas del primer semestre, era un grupo que, en general, tenía buen comportamiento y el grado de implicación en las clases fue satisfactorio. Por otro lado, se trataba de un grupo muy preocupado por los resultados académicos y la excelencia, por lo que a veces esto ocasionaba comportamientos competitivos, pero sin derivar en conflictos graves. En este grupo no hubo constancia de alumnado con NEAE, pero hay que destacar el caso de una alumna con problemas relevantes de comprensión y relación de conceptos, aunque fue alcanzando la consecución de los objetivos y los contenidos mediante trabajo y esfuerzo. No se contemplaban medidas específicas de apoyo educativo, pero sí se contemplaban actividades para el refuerzo de contenidos al finalizar cada tema. Presencialmente el grupo realizaba trabajo cooperativo una hora a la semana, combinado con trabajo individual o en parejas, y clases expositivas el resto de las horas semanales de la materia. Los grupos cooperativos son formados por el profesorado tutor a principio de curso, según las características del alumnado. Y se mantienen todo el año académico,

salvo situaciones de conflicto insalvables. Los tutores y tutoras dedican dos tutorías para trabajar los equipos. Los roles de grupo son escogidos por el estudiantado. Desde el primer momento esta metodología me ha parecido muy interesante y decidí implementarla en la propuesta didáctica para el *Practicum II*, ya que el alumnado conocía el procedimiento de trabajo y estaba habituado al método, y yo tendría la posibilidad de experimentar el trabajo cooperativo a través de una docencia, más o menos real.

Los datos sobre el grupo-clase y el clima de aula se han recogido, mediante la observación directa y presencial de varias sesiones, durante la realización del *Practicum I*. A partir de las conclusiones de este primer acercamiento al aula, se diseñó una propuesta didáctica de intervención para el *Practicum II* con un punto de partida curricular para una docencia presencial. Debido a la situación de suspensión de la docencia presencial; el diseño fue modificado. Al respecto de esta cuestión, se aporta información en el apartado de Docencia y Resultado, ya que resultó relevante para la realización de la secuencia didáctica, al deber repensar la propuesta desde cero debido a las circunstancias.

Geografías Imaginarias. Diseño de la Secuencia Didáctica

La organización de la secuencia didáctica, partiendo de la concepción del currículo de forma global y no en bloques compartimentados, permitirá trabajar simultáneamente sobre la comprensión y la expresión, la recepción y la producción de los géneros discursivos; sin olvidar que los contenidos no serán simplemente conceptuales, sino que se referirán primordialmente a procedimientos y actitudes, en relación con la idea de aprendizaje por competencias. El criterio que preside esta secuencia didáctica es la flexibilidad, asociada con la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje para realizar las adaptaciones necesarias sobre la marcha.

Esta secuencia se contextualiza temporalmente en el tercer trimestre del curso académico de 2019-20 del tercer nivel de la enseñanza secundaria obligatoria en la materia de Lengua Castellana y Literatura. Para elaborarla, se tuvieron en cuenta las siguientes disposiciones legales:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la educación (LOMCE).

- Texto consolidado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Decreto 86/2015, del 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG del 29 de junio de 2015).
- Resolución del 27 de junio de 2015, de la Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones en el curso académico 2015-16 para la implantación del currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Además, se han tenido en cuenta los criterios adoptados desde el centro a través de sus documentos institucionales y pedagógicos (PEC y PC), así como los planes y las decisiones de carácter general adoptadas por el departamento de la materia. Y, por supuesto, de la experiencia teórica y práctica acumulada por la estudiante durante el máster de profesorado cursado en 2019-20 y las indicaciones de la docente-tutora del centro, en cuanto a su experiencia acumulada tras varios años impartiendo la materia.

Competencias

El currículo de la Comunidad Autónoma de Galicia resalta la importancia de las competencias clave en materia educativa. En la mayoría de las programaciones de centro y de aula de los últimos años se programa en esta dirección: atendiendo a la adquisición de las competencias como objetivo a lograr, teniendo como referentes fundamentales los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. El alumnado de este nivel educativo deberá ser capaz, de forma progresiva, de realizar búsquedas de información en diversos medios analógicos y digitales, encontrar mecanismos de resolución de problemas en el mundo que habita, identificar y adoptar diversas estrategias frente a los problemas que surjan en relación a la interacción con el entorno, participar activamente en el avance social de la comunidad, detectar las fortalezas y carencias de su aprendizaje para realizar mejoras adoptando una actitud activa para realizar un aprendizaje a lo largo de la vida. Siendo así, cabe concluir que las competencias no se pueden enseñar ni estudiar, sino que se deben entrenar mediante la acción y el aprendizaje activo y experimental. En este sentido se ha creado una secuencia didáctica que atiende a la idea

de que el alumnado realice un aprendizaje guiado por metodologías activas, que le permitan aplicar los conocimientos a la vida real.

La CCL (competencia en comunicación lingüística) es una competencia clave a nivel global, y necesaria para un buen desarrollo del nivel oral y escrito por parte del alumnado. Esta Secuencia Didáctica está diseñada con la finalidad de capacitar al estudiantado para poder crear textos narrativos y definir la terminología lingüística que los acompaña. A través de las diversas actividades, el estudiantado mejorará el aprendizaje de la lecto-escritura mediante el trabajo con los textos en las fases de comprensión, planificación y creación; la oralidad mediante la realización del *Diario de viaje* con el que se trabaja la pronunciación y la adecuación a los contextos discursivos; y la aplicación de los conocimientos de uso de la gramática en las tareas de revisión y reescritura de sus textos. A la vez, desarrollará el gusto por la escritura, redactando textos de intención literaria en un contexto comunicativo real. La autoevaluación crítica y la capacidad de reescribir los textos aplicando propuestas de mejoras, contempladas como propuestas didácticas de la secuencia didáctica, otorgarán al estudiantado un perfil competencial lingüístico y comunicativo.

En relación con la adquisición de la CCEC (competencia de conciencia y expresión cultural) las actividades que se proponen en la secuencia didáctica están pensadas para el progresivo desarrollo de una actitud creativa ante la escritura. Siendo así, se trabajarán estrategias de búsqueda de ideas, de planificación y de creación; junto con actividades de conocimiento sobre los elementos narrativos del relato digital. La interpretación de los textos, la redacción de estos con intención literaria y sobre todo la incorporación de una actitud crítica ante la escritura, son marcadores de concreción de esta competencia.

En cuanto a la CD (competencia digital), el fomento del trabajo con las TIC es fundamental en esta secuencia didáctica y sobre todo desde el cese de actividad docente presencial y traslado de esta a una situación de impartición virtual. El trabajo de búsqueda de recursos, la realización de las narrativas digitales a partir de herramientas tecnológicas y el uso de las TIC para la comunicación, implementadas en esta secuencia, capacitan al alumnado para realizar un uso autónomo de las tecnologías y, por lo tanto, para la adquisición de la competencia digital. Además, el proyecto realizado en la secuencia didáctica otorga al alumnado la capacidad de comprender, producir y comunicarse a

través de imágenes y otros recursos visuales, con una comunidad en constante expansión como la que existe en la Red.

Por otra parte, el trabajo en grupos cooperativos fomenta las interacciones, la escucha activa y el respeto por las opiniones de las demás personas; por lo que contribuye en gran medida a la adquisición de las CSC (competencias sociales y cívicas). La secuencia didáctica propone la evaluación grupal, es decir, no se realizará ninguna evaluación individual; la calificación que alumnos y alumnas lleven será la que obtengan como grupo. Esto es así para fomentar el trabajo cooperativo real. Las tareas se han planeado con la misma finalidad, además de integrar la promoción de las TIC para la comunicación, aprovechando la situación de encierro producida por el estado de alarma.

Finalmente, en relación con la CAA (competencia de aprender a aprender), la autoevaluación crítica de los textos producidos por el alumnado, a partir del trabajo con actividades de revisión, desarrolla paulatinamente el gusto por la escritura. Así mismo, las actividades en las que se producen textos que sirven de herramientas para organizar los pensamientos propios contribuyen a la adquisición de la CMCCT (competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología). Estas son, por ejemplo, las estrategias para trabajar las ideas, la creación del plan de escritura o del guion. El estudiantado reconoce en la escritura de estos textos, un instrumento para poder organizar su pensamiento.

Objetivos

Objetivos Generales. Esta secuencia didáctica se ha diseñado teniendo en cuenta los siguientes objetivos generales de etapa propuestos para la enseñanza secundaria obligatoria en el currículo gallego, explicitados en el Decreto 86/2015, del 29 de junio de 2015.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, incorporar nuevos conocimientos. Adquirir una preparación

básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en uno mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidad.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Objetivos Específicos. Estos objetivos generales se concretan en la secuencia didáctica, mediante los objetivos específicos para el proyecto, teniendo en cuenta también los contenidos curriculares (ver Tabla 1: Relaciones).

- a. Comprender las características y los elementos que definen un relato digital.
- b. Seleccionar un tema utilizando diversas estrategias de búsqueda de ideas.
- c. Emplear diversas estrategias para la planificación, revisión y reescritura del relato digital, a través de planes de escritura y guiones.
- d. Realizar una búsqueda de recursos en la Red conociendo las licencias de uso, respetando los derechos de autoría y las buenas prácticas
- e. Crear un relato digital empleando un mapa interactivo como soporte.
- f. Registrar, a través de discursos orales grabados, un informe de las prácticas grupales.

Tabla 1

Relación de los objetivos específicos con los objetivos generales seleccionados

Objetivos Específicos	Objetivos Generales
a. Comprender las características y los elementos que definen un relato digital	h, l
b. Seleccionar un tema utilizando diversas estrategias de búsqueda de ideas	e, g, h
c. Emplear diversas estrategias para la planificación, revisión y reescritura del relato digital, a través de planes de escritura y guiones	e, g, h, b
d. Realizar una búsqueda de recursos en la Red conociendo las licencias de uso, respetando los derechos de autoría y las buenas prácticas	b, e, h
e. Crear un relato digital empleando un mapa interactivo como soporte	g, h, l
f. Registrar, a través de discursos orales grabados, un informe de las prácticas grupales	g, h

Contenidos

Los contenidos del currículo de la materia de Lengua Castellana y Literatura se reparten en los cuatro bloques relacionados con las cuatro destrezas básicas de la competencia comunicativa: comunicación oral (escuchar y hablar), comunicación escrita (leer y escribir), conocimiento de la lengua y educación literaria. El currículo organiza estos componentes de la educación lingüística y literaria de modo que no se determina ninguna relación aparente entre ellos, por lo que, bajo la filosofía pedagógica sobre la que está planteada esta secuencia didáctica, se pretende crear una continuidad de planteamiento en relación con la selección de los contenidos de cada bloque, con la finalidad de organizarlos de manera que planteen aprendizajes significativos y se relacione con los objetivos propuestos.

Siendo así y en el marco del proyecto de composición escrita planteado como metodología, se seleccionarán los contenidos primando el enfoque instrumental del área, es decir, tendrán más peso los contenidos procedimentales y actitudinales, que los conceptuales. De este modo, en la secuencia didáctica se trabajarán los siguientes contenidos curriculares:

Bloque 1. Comunicación Oral: Escuchar y Hablar

B1.5. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales, y evaluación progresiva.

Bloque 2. Comunicación Escrita: Leer y Escribir

B2.2. Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos.

B2.3. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas, respetando las ideas de las demás personas.

B2.4. Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca escolar y de las tecnologías de la información y de la comunicación como fuente de obtención de información. Educación para el uso, el tratamiento y la producción de información.

B2.5. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso.

B2.8. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como manera de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.

Bloque 3. Conocimiento de la Lengua

B3.2. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz.

Bloque 4. Educación Literaria

B4.3. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos, utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

Contenidos Específicos. La selección de contenidos se ha contemplado como un todo, respondiendo a la idea de que se aprende de forma relacionada y secuencial; sobre

todo siendo conscientes de la complejidad que supone el aprendizaje del proceso de escritura. Para la concreción de contenidos, relacionándolos con los objetivos generales y específicos, se han redactado los siguientes (ver Tabla 2: Relaciones).

- a. Conceptualización del relato digital como una nueva forma de narrar. Características del género y elementos que lo definen. (contenido conceptual).
- b. Estrategias de planificación, escritura y revisión de los relatos digitales. Búsqueda del tema, plan de escritura y guion. (contenido procesual).
- c. Búsqueda, digitalización y producción de artefactos expresivos para la realización del relato digital. Los bancos de recursos. Derechos de autoría, licencias de uso y buenas prácticas en Internet. (contenido procesual).
- d. Creación de relatos digitales con diversos medios tecnológicos (contenido procesual).
- e. Colaboración, cooperación y valoración en las actividades de aprendizaje en grupo. Elaboración de informes y muestra de los procesos llevados a cabo a través del Diario de viaje y el e-portafolio. (contenido actitudinal).

Tabla 2

Relación de los contenidos específicos con los contenidos curriculares seleccionados

Contenidos Específicos	Contenidos Curriculares
a. Conceptualización del relato digital como una nueva forma de narrar. Características del género y elementos que lo definen.	B. 2.2 / B. 2.3
b. Estrategias de planificación, escritura y revisión de los relatos digitales. Búsqueda del tema, plan de escritura y guion.	B. 2.5 / B. 3.2
c. Búsqueda, digitalización y producción de artefactos expresivos para la realización del relato digital. Los bancos de recursos. Derechos de autoría, licencias de uso y buenas prácticas en Internet.	B. 2.4
d. Creación de relatos digitales con diversos medios tecnológicos	B. 2.8 / B. 4.3
e. Colaboración, cooperación y valoración en las actividades de aprendizaje en grupo. Elaboración de informes y muestra de los procesos llevados a cabo a través del <i>Diario de viaje</i> y el <i>e-portafolio</i> .	B. 1.5

Contenidos Mínimos. Así mismo, en relación con la atención a la diversidad se ha marcado un grado mínimo de consecución de contenidos, esenciales para adquirir la mínima competencia lingüística y literaria.

- Comprensión de las características narrativas de los relatos digitales.
- Reconocimiento y expresión del tema y la intención comunicativa en los relatos digitales.
- Empleo de estrategias básicas para la realización de relatos digitales.
- Búsqueda y selección de recursos en la Red.
- Creación de relatos digitales sencillos mediante el uso de las TIC.

Contenidos Transversales. Finalmente, en relación con los contenidos transversales, el trabajo en equipos cooperativos estimulará un espíritu tolerante y solidario en relación con la educación para la paz. El conocimiento de las normas que rigen el uso oral de la lengua redundará en esta idea en relación con las interacciones entre iguales y con la docente. Indirectamente, a través de los diversos ejemplos de relatos y narrativas digitales se introducirán temas como el desarrollo de una igualdad de oportunidades efectiva, educación para la salud o el respeto al medioambiente.

En el trabajo con los modelos propuestos de relatos digitales, se fomenta el desarrollo de valores inherentes al principio de igualdad de trato, favoreciendo la visibilidad de la realidad homosexual y tratando de evitar los comportamientos discriminatorios por razón de identidad sexual o de género. Y, para concluir, con la práctica de los debates y las interacciones en gran grupo se promoverá el aprendizaje de la prevención y resolución de conflictos. Así mismo, desde el trabajo de la confrontación argumentativa se trabajará la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol de las emociones, el diálogo y la empatía. Acciones que también contribuyen al Plan de Convivencia del centro.

Metodología

El principio pedagógico que rige el diseño de esta intervención didáctica se basa en la idea de que se ha de aprender de forma relacionada aquello que se ha de utilizar como tal. En base a este pensamiento, se ha diseñado una metodología para el proceso de trabajo docente que permitiera abordar la actividad online sin abandonar esta idea, realizando un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita la utilización coordinada y

recursiva de los saberes; donde el estudiantado se convierte, paso a paso, en aprendiz autónomo y reflexivo.

De entrada, se han adoptado metodologías generales relacionadas con el grupo-clase que atienden al trabajo en grupos cooperativos; al trabajo por proyectos en relación con proceso de enseñanza-aprendizaje; y la clase invertida o *Flipped Classroom* (Tourón, Campión, y Díez, 2014) como planteamiento metodológico para la docencia online. La realización de procesos de escritura de un texto colectivo, desde el trabajo cooperativo, permite el diálogo, las interacciones y las dinámicas de roles que servirán para crear un aprendizaje compartido; donde cada individuo pueda escoger aquel rol con el que se sienta más identificado o al que pueda aportar más competencias. De la misma manera, mediante el trabajo con sus iguales de forma horizontal, recibirá la ayuda que necesite, ampliando o desarrollando competencias nuevas en un clima de confianza y apoyo.

El trabajo en equipo no solo es una metodología de trabajo en las aulas, sino que debería ser una filosofía para cualquier momento de realización conjunta en la vida; ya que se consiguen mejores resultados trabajando en equipos cooperativos, que de forma individual o en un equipo de trabajo donde la toma de decisiones se produzca de forma vertical y descendente. Lo más difícil en este caso fue determinar cómo se puede producir un trabajo cooperativo real a través de medios virtuales. Para ello fue necesario estudiar diversas herramientas y tomar algunas decisiones importantes: en cuanto a las actividades, se procuró en todo momento que se diseñaran con la idea de que fuera necesario la colaboración de todos los miembros del equipo y que quedara registrada la participación de cada alumno y alumna en el proceso. Se ideó entonces la posibilidad de realizar, además del reparto de roles y tareas, un diario de aprendizaje en el que cada grupo debiera registrar una serie de informes en audio, al finalizar cada tramo del proyecto. De esta manera, no solo se procuraba un registro del proceso de trabajo grupal, sino que se instaba a que los grupos realizaran tareas de planificación y expresión oral. Se recogen muestras de alguno de estos audios en el Anexo.

Por otro lado, en relación con los objetivos y contenidos curriculares planteados en la secuencia didáctica, se optó por realizar una metodología de trabajo por proyectos, cuya finalidad era crear una antología de relatos digitales cuyo soporte fuese un mapa interactivo; empleando elementos de las narrativas transmedia y digital. El objetivo de esta opción metodológica es que el alumnado sea capaz de trabajar procesos de escritura

cada vez más complejos y en el marco de una situación comunicativa real. Para ello, se diseñó un plan de actividades y tareas, secuenciadas y graduadas en nivel para que todos los grupos tuvieran las mismas oportunidades de alcanzar los objetivos y contenidos curriculares, desarrollando significativamente su competencia lingüística. Lo interesante del trabajo por proyectos en este caso es que cada individuo puede aprender a su ritmo dentro del grupo, fortalecer las debilidades con la ayuda de sus iguales y utilizar las competencias para aportar su trabajo a la realización del proyecto. Esta idea está relacionada con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Ambas metodologías, el trabajo cooperativo y el trabajo por proyectos, son excelentes opciones para la atención a la diversidad del aula, promoviendo una filosofía de la escuela inclusiva.

Finalmente, en relación con la nueva situación de docencia virtual, se planteó realizar las sesiones mediante la metodología de la clase invertida o *Flipped Classroom*. Pero no entendiendo la clase invertida como un mero traslado de los materiales y procedimientos de la clase presencial a la virtual; sino buscando la manera de realizar un método con el que proporcionar contenidos conceptuales que contextualizaran el proyecto, para luego trabajarlos de forma procesual en grupos cooperativos, con apoyo de las instrucciones y la retroalimentación para cada tarea y tramo del proceso. En este sentido se empleó la herramienta *Symbaloo* (ver Anexo 4), que permite crear itinerarios de aprendizaje personalizados. Lo que se hizo fue crear un itinerario interactivo donde el alumnado pudo, activar saberes previos, adquirir saberes nuevos y comprobar si realmente se habían asimilado los conocimientos antes de pasar a la fase de realización del proyecto. Se escogió esta herramienta digital por su estructura de trabajo, en la cual se podía realizar y seguir el itinerario de cada alumno y alumna por separado: cuanto tiempo había permanecido en cada tarea, cuántos aciertos y errores había cometido, qué conceptos les habían parecido más complicados, etc. Estas estadísticas sirvieron para reajustar el nivel de trabajo del planteado para el proyecto; así como para diagnosticar el nivel de conocimientos y procesos de cada estudiante.

En relación con metodologías específicas para la materia de Lengua Castellana y Literatura, se ha optado por un enfoque comunicativo, relacionada con los saberes funcionales. Esto es así porque la materia prima de este proyecto, concretado en la secuencia didáctica, son los géneros discursivos. En concreto el trabajo a partir de los

textos narrativos digitales y su situación real de uso, en un contexto determinado y con una finalidad concreta. Esta decisión se ha adoptado teniendo en cuenta que, para la docente en prácticas, escribir es una actividad social compartida. Por ello, las situaciones de escritura deben tener un sentido para el alumnado y un objetivo que puedan percibir claramente en relación con la situación comunicativa en la que se inscriben. Así, los relatos digitales, además de ser una motivación por lo novedoso o tecnológico; sirven para relacionar las prácticas académicas de la escritura con el universo del estudiantado adolescente, donde la escritura digital y las narrativas transmedia tienen un sentido fundamentalmente comunicativo.

A la ayuda de estas cuestiones metodológicas acuden las TIC, pero siempre pensando en un enfoque procesual, en la idea de hacer con una finalidad concreta y no la de usar la tecnología por novedosa e “hipermoderna”. Con la idea de crear un aula virtual, donde se trabaje el enfoque comunicativo con altas posibilidades de interacción real entre grupos y con el gran-grupo se emplearon diversos métodos, por ejemplo, herramientas para realizar debates virtuales, mapas y definiciones conjuntas. O la creación de itinerarios para acercar los conocimientos conceptuales a modo de clase expositiva virtual, como en el caso de *Symbaloo*. Muestras del trabajo con estas herramientas se pueden consultar en el *Anexo*.

Temporalización y desarrollo

La secuencia didáctica se desarrollará virtualmente a lo largo de ocho sesiones de trabajo de duración aproximada de dos a tres semanas. Esta vaga concreción de la duración responde a la particularidad de que, con el nuevo método de docencia, el centro solo dispone de una hora a la semana de clases virtuales para esta materia, el resto de la semana, el alumnado se organiza según su propia autonomía y disposición. Por eso resulta difícil concretar el tiempo real de duración de esta secuencia en el escenario actual. Sin embargo, el planteamiento para que se realice con todas las garantías de poder conseguir los objetivos, es de tres semanas. El contenido, secuenciado en la programación de aula, pertenece al segundo trimestre, pero debido a que se ha optado por realizar repaso durante este último trimestre, se ha diseñado una propuesta que trabaje con el género narrativo. Además, el proceso de escritura de este género discursivo se practica muy poco en Secundaria, a favor de textos argumentativos o expositivos; por lo que resultaba interesante desde el punto de vista motivacional e innovador.

El diseño de las actividades, de los materiales y el uso de las herramientas digitales para realizar las tareas están diseñadas pensando en el trabajo autónomo del alumnado, con una dedicación mínima de tres horas a la semana. Las fases de realización del proyecto son las siguientes:

Primera Fase. Fase de presentación del proyecto y la secuencia didáctica. Se explican los objetivos y la finalidad del proyecto. En este momento llegamos a acuerdos importantes sobre cómo vamos a trabajar, los tiempos de realización y cuál será el producto final y los instrumentos que usaremos para cada fase de proyecto, incluida la evaluación. Aquí me presento como docente-acompañante y les propongo la creación de un contrato pedagógico donde acordemos una serie de decisiones consensuadas acerca de la manera de trabajar online. En esta fase se realiza una prueba diagnóstica de saberes previos, trabajamos con la activación de estos y se introducen saberes nuevos a través de la metodología de la clase invertida, que servirán de contexto para el trabajo con el relato digital a partir de la siguiente sesión. Esta fase comprende una sesión de trabajo en aula virtual.

Segunda Fase. Se trata de la fase de desarrollo del proyecto. Se analizan textos modelo para conocer los elementos y características del relato digital. Y se trabajan estrategias de planificación propias del proceso de escritura. Esta fase es la más larga y comprende seis sesiones de trabajo en aula virtual, que se distribuyen en dos momentos: de planificación y de producción de las narrativas digitales. En cada una de ellas habrá una tarea final de realización de un producto: plan de escritura, escritura del guion o realización del relato digital. Y un cierre que sirva para sintetizar los aprendizajes realizados.

Tercera Fase. Fase de cierre del proyecto. Se realizará una prueba diagnóstica de salida y se evaluará el proyecto en su conjunto, a partir de una reflexión en gran-grupo. Esta sesión de cierre comprende una sesión de trabajo en aula virtual y la evaluación de la secuencia didáctica y docencia.

A continuación, se describe el desarrollo diseñado para cada sesión, así como los recursos y materiales didácticos que se van a emplear:

Sesión 1. Dónde Estamos

Objetivo Docente. Conocer los saberes previos del alumnado.

Actividades

Presentación de la Secuencia. A través de un vídeo interactivo creado con la herramienta *Genially* (ver Anexo 3) se presenta la docente y el proyecto de trabajo, concretado a partir de la secuencia didáctica.

Prueba Diagnóstica. Realizada a partir de un formulario (ver Anexo 2), servirá para dibujar un panorama de los saberes previos del alumnado respecto al género narrativo y desde qué punto partimos. Por si hubiera que ajustar en algún punto la secuencia didáctica. Esta prueba consiste en un pequeño cuestionario sobre gustos, preguntas de conocimientos sobre narrativa, de interpretación de un texto narrativo breve y la creación, por parte del estudiantado, de un microrrelato tomando como referencia un título dado. Esta prueba se evaluará con una lista de cotejo que pueda servir para esbozar el panorama desde el que partimos.

Al finalizar cada tramo del proyecto, cada grupo deberá subir un audio al *Diario de Viaje*. Se les proporcionará una guía con pautas para realizarlo en la primera sesión.

Sesión 2. Planificando el Viaje

Objetivos Didácticos. a) Comprender las características y los elementos que definen un relato digital; b) Registrar, a través de discursos orales grabados, un informe de las prácticas grupales.

Actividades

Activación de Saberes Nuevos. La Narrativa Digital. A través del mismo itinerario de *Symbaloo* (ver Anexo 4), se llega ahora a contenidos nuevos. Mediante la metodología de la clase invertida, se realiza una breve presentación sobre conceptos clave de la narrativa, se les pide que realicen una búsqueda del término en un diccionario, se proyecta un vídeo breve que

relaciona el tópico del camino del héroe con relatos cinematográficos actuales e introduce diversos conceptos del relato digital. Una vez visto el vídeo se lleva, mediante enlace, a un espacio privado, creado con la herramienta *Padlet*, donde se realiza un debate sobre lo qué es y no es narrativa, visualizando varios ejemplos y debatiendo mediante el uso de comentarios y “me gusta”. La siguiente actividad recogida en el itinerario es la lectura de un relato mediante el uso de Twitter, creado por el escritor Guillem Clua y titulado *#Emil&Xaver*.

Una vez finalizada la lectura, se enlaza la dirección de otro espacio privado en *Padlet* (ver Anexo 5) para completar la tarea final de esta primera sesión: una definición conjunta del relato digital, basándose en la lectura del hilo de Twitter. Para realizar la definición, cada estudiante debe aportar una entrada y comentar las demás entradas, en términos de acuerdo y desacuerdo. Esta actividad es la única que será individual, pues la herramienta permite registrar la entrada de los alumnos y alumnas, sus progresos y sus saberes. Por lo que será vital para la realización de actividades de trabajo con contenidos, en el sentido de seguir indagando cómo aprenden en el caso de que se necesitara ajustar la programación.

Presentación de la Web del Proyecto. Se presenta una web (ver Anexo 6) donde se recogen todas las fases, tareas y recursos del proyecto ya que, debido a que no se puede realizar una comunicación directa con el alumnado, es difícil poder resolver las dudas. La presentación la realiza la docente habitual del grupo en una sesión de clase. En esta web se presenta una nube de palabras realizada a partir de las definiciones sobre el relato digital de la anterior sesión. Para completar el trabajo con los contenidos conceptuales, se visualiza un vídeo y una infografía a modo de esquema. Se presentan también los instrumentos de trabajo del grupo: el *Diario de viaje* y el *e-portafolio*. En esta parte deberán realizar tres tareas.

1. Creación de los grupos: reparto de roles, búsqueda de un nombre y creación de un avatar.

2. Realizar una primera entrada de audio en el diario: presentación del grupo, objetivos que se trabajarán en el proyecto, qué esperan aprender y cuestiones que quieran aportar. Para realizar el *Diario de Viaje* se les proporciona una plantilla y el instrumento de evaluación, la lista de cotejo (ver Anexo 11).
3. Una vez creados los grupos, deberán acceder a su *e-portafolio*, que ha sido creado como un espacio privado en *Padlet* para cada uno de los grupos. En él deberán subir los textos y los audios, además de utilizarlo para la recogida de los materiales que necesiten para realizar el relato digital. Los grupos son privados para cada uno de los grupos, por lo que tienen una contraseña. Para averiguar dicha contraseña deben superar un juego estilo *Breakout* (ver Anexo 7) con preguntas relacionadas con contenidos de la materia que han aprendido este curso. Se ha pensado en esta forma de gamificación para motivar al alumnado ante la compleja sucesión de tareas que presenta la web cuando se visualiza el proyecto completo.

Sesión 3. Accionando Máquinas

Objetivos Didácticos. a) Seleccionar un tema utilizando diversas estrategias de búsqueda de ideas; b) Emplear diversas estrategias para la planificación, revisión y reescritura del relato digital, a través de planes de escritura y guiones; c) Registrar, a través de discursos orales grabados, un informe de las prácticas grupales.

Actividades

Búsqueda del Tema y Trabajo con las Ideas. Se propone, a través de la web, trabajar los temas de los relatos mediante diversas estrategias de búsqueda de ideas. El alumnado debe visualizar, mediante presentaciones interactivas, tres formas de trabajar con las ideas: Tormenta de Ideas, La Estrella y Frases Empezadas. Los materiales están creados de modo que puedan visualizar los vídeos en grupo, a pesar de estar en casa, y que puedan realizar las actividades a la vez. La tarea final será realizar al menos una de las estrategias propuesta y subirla al *e-portafolio*.

El Plan de Escritura. Una vez seleccionado el tema, se propone trabajar un plan de escritura (ver Anexo19) con el que estructurar el relato, buscar la intención y el público objetivo. Se les proporciona una plantilla descargable. Deben realizar la tarea y subirla al *e-portafolio* para su evaluación. Se les entrega también la rúbrica de evaluación (ver Anexo10).

Sesiones 4 y 5. Estructurando la Ruta

Objetivos Didácticos. a) Emplear diversas estrategias para la planificación, revisión y reescritura del relato digital, a través de planes de escritura y guiones: b) Registrar, a través de discursos orales grabados, un informe de las prácticas grupales.

Actividades

Primera Versión del Guion. Se realiza una presentación interactiva breve sobre la realización de guiones y su importancia en el proyecto a través de un itinerario creado con *Symbaloo*, al modo de clase invertida. La tarea que se pide comprende los siguientes pasos.

1. Realización de una primera versión del guion (cada miembro del grupo debe ejercer su rol: organización, supervisión, investigación, diseño, seguimiento). Se proporciona una plantilla descargable en la web (ver Anexo 12).
2. Subida del guion al *e-portafolio* y envío a uno de los otros grupos para realizar una evaluación entre iguales. Previamente la docente les habrá proporcionado una lista de cotejo para realizar la evaluación.
3. Envío de los guiones evaluados a sus grupos de origen. Subida de esta muestra al *e-portafolio*.

Segunda Versión del Guion. Escritura de una segunda versión del guion siguiendo las recomendaciones de los compañeros y compañeras de otros grupos. Subida de la muestra al e-portafolio.

Sesiones 6 y 7. Realizando el Viaje

Objetivos Didácticos. a) Realizar una búsqueda de recursos en la Red conociendo las licencias de uso, respetando los derechos de autoría y las buenas prácticas; b) Crear un relato digital empleando un mapa interactivo como soporte; c) Registrar, a través de discursos orales grabados, un informe de las prácticas grupales.

Actividades

Búsqueda de Recursos en Red. Se realizará una primera sesión dedicada a la búsqueda de recursos y materiales en Internet. Mediante presentación interactiva creada como un itinerario de aprendizaje, se presentarán los contenidos relacionados con los bancos de recursos y las buenas prácticas en la Red. Así mismo, se les proporcionará una caja de herramientas online para que empiecen a realizar la búsqueda de los recursos y artefactos expresivos, siguiendo el guion que han creado. Los materiales que seleccionen deberán subirlos al *e-portafolio*, archivados mediante el sistema de carpetas.

Realización del Relato Digital. En la segunda sesión se creará el relato digital mediante la herramienta *Google Maps Engine* (ver Anexo 8), los recursos seleccionados y el guion que han realizado. La docente permanecerá conectada para las posibles dudas que surgieran. Tendrán colgado en la web del proyecto el modelo que han visualizado en la presentación interactiva, así como un tutorial con los pasos a seguir y con consejos de realización aprovechamiento. Una vez realizados todos los relatos, publicaremos la antología. Para ello, realizaremos un debate sobre cuál sería el mejor lugar para publicarla y el procedimiento a seguir.

Sesión 8. Deshaciendo las Mochilas

Objetivo Docente. Realizar un cierre dialógico del proyecto y realizar las evaluaciones de la secuencia didáctica y la docencia.

Actividades

Cierre del Proyecto. Reflexión y Debate. Realizaremos un debate reflexivo a modo de cierre del proyecto, en el espacio privado de *Padlet* habilitado para ello. Acto seguido se repartirá un abreve prueba de salida mediante la que se quiere comprobar si se realizaron los logros, que consistirá en realizar el mismo ejercicio de interpretación y creación de un microrrelato que se realizó en la prueba de diagnóstico. Se evaluará con la misma rúbrica, para determinar si se han notado cambios sustanciales entre una y otra producción.

También se pasará una encuesta a los grupos para que evalúen la secuencia didáctica y la docencia, aportando opiniones de mejora si fuese el caso. La docente realizará también un *feedback* en positivo sobre el trabajo de los grupos, animándolos a que sigan indagando en las narrativas digitales.

Materiales Didácticos y Recursos. Para la búsqueda y creación de los recursos y materiales de esta secuencia didáctica se han contemplado varias fases y objetivos. Por un lado, se realizó una primera fase de búsqueda de materiales para adaptarse a la nueva situación de docencia integral online, con la problemática añadida de no poder comunicarse directamente con el grupo-clase. Se buscaron materiales para la creación de contenidos: presentaciones, esquemas, mapas, infografías, etc. Se buscaron herramientas para procurar una comunicación más o menos regular y que no pusiera en peligro la identidad del alumnado, pues son menores de edad y no está permitido proponer el trabajo con aplicaciones en las que deban registrarse. Hubo que valorar y probar cada una de las herramientas seleccionadas.

En una segunda fase se crearon los materiales y se procuró, en la medida de lo posible, que fueran originales. De todos los materiales creados, solo un vídeo es de autoría externa. Se ha procurado trabajar con software libre en la creación de materiales EXE y seleccionar recursos con licencia CC (*Creative Commons*) de bancos de imágenes como *The Commons*. Las herramientas y materiales fueron los siguientes.

Para la Creación de Materiales e Impartición de la Secuencia Didáctica

- Mapas, infografías, diseño de presentaciones: se empleó *Canva.com*

- Presentaciones, vídeos interactivos y materiales gamificados: se empleó *Genially*, aunque fue necesario realizar una suscripción debido al límite de la cuenta gratuita.
- Para la creación de itinerarios de aprendizaje con estadísticas, se empleó *Symbaloo*, también fue necesario realizar alta de pago.
- Para la realización de la antología de relatos se usó *Google Maps Engine*.

Para la Comunicación y Realización de Actividades en Gran-Grupo. Como, por ejemplo, debates, se empleó la herramienta *Padlet*, que resultó ser muy funcional para docencia online en esta experiencia.

La Web del Proyecto. Se creó a partir de materiales EXE, creados con *EXElearning*, un software de licencia libre. Y se subieron a *Gaasp*, una plataforma también libre de pago; de materiales educativos, que ofrece espacio público y gratuito para donde los /las docentes pueden compartir sus materiales con la comunidad; basados en la filosofía de los REA.

Materiales Personales. Uso de ordenador, conexión a Internet y todos los materiales de escritorio disponibles en casa.

Materiales Relacionados con la Organización. Mucha dedicación a la preparación de materiales originales, estudio y pruebas para conocer las aplicaciones de las herramientas y trabajo de reestructuración de la secuencia didáctica para planificar la adaptación a la nueva situación.

Evaluación

La evaluación del proyecto, concretado en la secuencia didáctica, se entiende durante todo el proceso como un acto de retroalimentación, porque también forma parte del aprendizaje. Se contempla una evaluación inicial para saber de dónde se parte para poder diagnosticar si la propuesta está ajustada en cuanto a criterios de nivel y motivación, relacionados con los saberes del alumnado. No es tanto una muestra calificativa, sino un punto de partida para realizar mejoras o detectar posibles necesidades de aprendizaje y refuerzo en algún individuo. Para la realización de esta prueba se utilizará el procedimiento de la encuesta (ver Anexo2) y la creación de una tarea escrita. Se evaluará mediante una lista de cotejo. Durante el proceso de realización del proyecto y sus diversas actividades

y tareas, se contempla la realización de una evaluación formativa y continua. Cada fase será evaluada para ser consciente de posibles necesidades de ajustes o mejoras en la secuencia didáctica.

Durante esta fase se contemplan varios instrumentos: por un lado, se irán evaluando los aprendizajes mediante las interacciones online con el alumnado a través de los espacios privados de *Padlet* (muro de dudas y e-portafolios) y mediante las entrevistas con la docente-tutora sobre el *feedback* que le vaya proporcionando el estudiantado. También se observarán las progresiones del trabajo del grupo mediante los *e-portafolios* y el *Diario de viaje*. Para evaluar estos procedimientos, se usarán listas de cotejo y rúbricas. La tarea final se evaluará mediante una rúbrica con la intención de que el alumnado tome conciencia del aprendizaje realizado.

Por otra parte, se realizarán procesos de autoevaluación, mediante la evaluación de la primera versión de los guiones, realizada entre pares. Para ello se empleará una rúbrica que se les proporcionará previamente. Así mismo, tanto el estudiantado, como la docente-tutora evaluarán la secuencia didáctica y la impartición de la docencia mediante encuestas y entrevistas. Finalmente, se realizará una autoevaluación para diagnosticar la eficacia de la secuencia didáctica en las tres fases de impartición: previa, desarrollo y finalización. Se hará mediante una lista de control con la finalidad de detectar problemas y realizar mejoras durante el proceso de docencia.

Criterios de Evaluación. Los criterios de evaluación son la referencia que sirve para valorar el grado de consecución de los objetivos curriculares, así como para valorar el grado de desarrollo de las competencias básicas. Los criterios de evaluación se concretan en una serie de indicadores de logro que pueden servir como orientación para saber qué tipo de actividad se puede diseñar para el desarrollo de las competencias base y la consecución de objetivos, ya que suelen referirse a procesos de conducta que son perfectamente observables en actividades o tareas de las secuencias didácticas y el trabajo por proyectos. Los criterios de evaluación y los indicadores de logro seleccionados para la evaluación de esta secuencia didáctica son los siguientes (ver Tabla 3: Correspondencias de Criterios y Estándares).

BI.5. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de manera individual o en grupo.

LCLB1.5.4. Pronuncia con corrección y claridad modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.

B2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos en diferentes formatos y soportes.

LCLB2.2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.

B2.3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de texto a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones de las demás personas. **LCLB2.3.1.** Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto.

LCLB2.3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.

LCLB2.3.3. Respeta las opiniones de las demás personas.

B2.4. Buscar y manejar información, en la biblioteca o en otras fuentes, en papel o digital, para integrarla en un proceso de aprendizaje continuo.

LCLB2.4.1. Utiliza de forma autónoma diversas fuentes de información, e integra los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.

B2.5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.

LCLB2.5.1. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación), y evalúa su propia producción escrita o la de sus compañeros y de sus compañeras.

LCLB2.5.2. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.

B2.7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.

LCLB2.7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.

LCLB2.7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.

LCLB2.7.4. Conoce y utiliza herramientas de las tecnologías de la información y de la comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos, o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.

B3.1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los usos de la lengua.

LCLB3.1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos, aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos en sus producciones orales, escritas y audiovisuales.

B4.6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

LCLB4.6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

LCLB4.6.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.

Tabla 3

Correspondencia entre Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje

<i>Criterios de Evaluación</i>	<i>Estándares de Aprendizaje</i>
B1.5. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de manera individual o en grupo.	LCLB1.5.4. Pronuncia con corrección y claridad modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.
B2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos en diferentes formatos y soportes.	LCLB2.2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.
B2.3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de texto a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones de las demás personas.	LCLB2.3.1. Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto. LCLB2.3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto. LCLB2.3.3. Respetar las opiniones de las demás personas
B2.4. Buscar y manejar información, en la biblioteca o en otras fuentes, en papel o digital, para integrarla en un proceso de aprendizaje continuo.	LCLB2.4.1. Utiliza de forma autónoma diversas fuentes de información, e integra los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.
B2.5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.	LCLB2.5.1. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación), y evalúa su propia producción escrita o la de sus compañeros y de sus compañeras.

	LCLB2.5.2. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida.
B2.7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	<p>LCLB2.7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.</p> <p>LCLB2.7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura.</p> <p>LCLB2.7.4. Conoce y utiliza herramientas de las tecnologías de la información y de la comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos, o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.</p>
B3.1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los usos de la lengua.	LCLB3.1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos, aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos en sus producciones orales, escritas y audiovisuales.
B4.6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	<p>LCLB4.6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.</p> <p>LCLB4.6.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.</p>

Criterios de Calificación. La calificación es una decisión derivada del proceso de evaluación. Es la expresión codificada de este proceso evaluativo. Los criterios de evaluación serán el referente para realizar la cuantificación. Por tanto, se calificará de la siguiente manera (ver Tabla 4: Criterios de Calificación).

Tabla 4

Criterios de Calificación. Porcentajes

Criterios de Calificación		
Instrumento o procedimiento	Criterios de evaluación	Total
Relato digital	B. 4.6	20 %
	B. 4.3	20 %
<i>Diario de viaje</i>	B. 1.5	20 %
	B.2.7	10 %
<i>e-Portafolio</i>	B.2.5	10 %
	B.3.1	10%
Trabajo en equipo	B.2.2	5 %
	B.2.3	5 %

Se puede consultar la Tabla 5 para ver una relación completa de todos los elementos de currículo seleccionados (anexos)

Medidas de Atención a la Diversidad

En el grupo-clase no hay en el grupo ninguna persona que sea ANEAE. Sin embargo, se han considera una serie de cuestiones en relación con la diversidad que puede haber en un grupo de 30 personas, en el sentido de pensar las diferencias como valor añadido de grupo. Las metodologías están planteadas para realizar un continuo trabajo en grupos cooperativos, en los que se fomente la participación de diversas formas, siendo esta la mejor manera de desarrollar y adquirir competencias. El diseño de actividades se ha realizado pensando en el total del alumnado, ya que, sea por la causa que sea, en un momento dado, alguna persona necesite determinados recursos de aprendizaje o de apoyo.

Así mismo, se ha creado una web para albergar todos los materiales que se trabajarán y actividades extra de refuerzo si fuesen necesarias. Además de servir de archivo, es un punto de consulta de dudas y de información continua. En la selección de herramientas para el trabajo online de las tareas y actividades propuestas, se ha considerado que sean de fácil acceso, de interfaz sencilla, en castellano preferiblemente y que el alumnado pudiera acceder a ellas sin necesidad de registro o de dejar sus datos personales. Además, de cada uno de los procesos de trabajo con herramientas virtuales, se han creado tutoriales y modelos de ejemplo de lo que se pide en las tareas, para que el alumnado pueda consultarlas en caso de dudas, sin tener que esperar a las sesiones virtuales. Si bien es cierto que las actividades enfocadas al uso exclusivo de las TIC pueden generar problemas y denotar la existencia de importantes brechas en el concepto de igualdad de oportunidades, antes de proponer esta secuencia didáctica a la docente-tutora, se ha asegurado que ningún alumno o alumna tuviera problemas de conexión, de carencia de dispositivos electrónicos o/y ordenador de sobremesa.

Por supuesto que el panorama educativo gallego real no siempre es así y este grupo-clase supone una excepción en muchos sentidos. Pero si el posible escenario fuese otro, la secuencia didáctica podría adaptarse sin problemas ya que no depende de las TIC para la consecución de los objetivos y el desarrollo de las competencias. Las TIC son un vehículo de comunicación viable en este escenario, pero que no supone un obstáculo de realización si hubiera que implementar la secuencia en otro momento y realidad educativa. Todas las actividades y materiales se podrían adaptar sin que la secuencia didáctica viera afectados sus elementos básicos.

Docencia y Resultados

Resultados Previos

En un primer momento la secuencia didáctica estaba planteada para la docencia presencial, por lo que hubo que adaptarla a la nueva situación. Antes de su puesta en marcha, se habían previsto los siguientes resultados.

- Mejora en el nivel de expresión escrita de los grupos.
- Aumento de la motivación y participación en las clases virtuales.

- Aumenta el sentido de conciencia de escritor/escritora.
- Provoca una reflexión sobre el proceso de escritura.
- Mejoras en los procesos de planificación, de la producción escrita y de otras disciplinas.

El 12 de marzo, unas semanas antes del comienzo presencial de la realización del *Practicum II*, se decretó el Estado de Alarma debido a la alerta sanitaria provocada por el Covid-19 en todo el Estado. Como consecuencia se suspendieron todas las actividades docentes, tanto en la universidad de Zaragoza, como en las aulas de secundaria de todo el Estado. Esto tuvo como consecuencia la imposibilidad de llevar a cabo la propuesta tal y como se había planteado desde un primer momento y derivó en una ardua tarea de repensar los procedimientos ya que no quería trasladarlos simplemente a la enseñanza online. De modo que la cuestión era cómo adaptar el trabajo cooperativo y las metodologías planteadas al nuevo panorama educativo, sin que derivara en un simple traslado de materiales y técnicas propias de la clase presencial, replicadas en la docencia online. Por otro lado, tanto la tutora del centro como yo debimos comenzar el periodo de prácticas unas semanas más tarde de lo corriente, debido a que el gobierno autonómico gallego envió con demasiado retraso las líneas a seguir en materia educativa, respecto a la nueva situación de confinamiento y docencia virtual.

El centro había suspendido las clases y estaba trabajando en la manera de solucionar la docencia online, la dirección y los departamentos no pudieron hacerse cargo inmediato de las personas que estábamos de prácticas y tampoco podíamos tener acceso a la plataforma por cuestión de protección de datos de los menores, pues se necesitaba el permiso de las familias. Fueron semanas de espera, aprovechadas para repensar y diseñar de nuevo la secuencia didáctica; así como el trabajo con nuevas herramientas digitales que permitieran la creación de materiales y sobre todo la comunicación con el grupo; ya que, debido a la imposibilidad de realizar una comunicación directa, cuestiones tan importantes en esta secuencia como la interacción con los grupos y la retroalimentación, se vieron inhabilitadas.

Para investigar la manera en la que se estaba llevando a cabo la docencia virtual, se realizó una entrevista previa a la tutora del centro. Los datos más importantes que se extrajeron de la entrevista fueron los siguientes.

Contextualización Actual de la Docencia. En la situación pasada de docencia online, la docente-tutora del centro estaba impartiendo las sesiones correspondientes a la materia de Lengua Castellana y Literatura a través de la herramienta *Microsoft Teams*, que estaba asociada a la cuenta de la plataforma institucional SM Educamos. Inicialmente tuvieron algunos problemas debido a que el alumnado no estaba familiarizado con el uso de esta herramienta: pero en el caso del grupo de 3º A, ya empleaban la herramienta *Classroom* antes de la suspensión de la actividad presencial. Como las interfaces de ambas herramientas son similares, el alumnado de este grupo-clase apenas tuvo problemas de uso. Sin embargo, la tutora remarca que la plataforma no es muy intuitiva en un principio, lo que requiere dedicar un tiempo previo a investigar cómo funciona. Como ventaja, señala, tiene un chat privado y la posibilidad de realizar videollamadas que, para el seguimiento de tutoría, es un punto importante.

En un primer momento, suspendidas las clases por el estado de alarma, no se impartía docencia virtual, simplemente se repartían los días de la semana entre envío de tareas y recibo de tareas. Durante el periodo de prácticas, se distribuyeron unas horas a la semana fijadas de docencia online. Los horarios de docencia estaban establecidos por el centro en función de que, partiendo del horario ordinario, se establecía una hora de clase online para las materias que tenían 3 horas presenciales a la semana. En el caso de la materia de Lengua Castellana y Literatura, las clases eran viernes a las 12:10. Las horas restantes se suponían para el trabajo individual de las tareas que tenía el alumnado. En esta modalidad no se estaba realizando trabajo cooperativo o en grupos. En cuanto a la evaluación, las medidas adoptadas por el centro fueron las indicadas por la Administración del Estado: la evaluación tendría que ser siempre en beneficio del estudiantado. Este último trimestre no fue evaluado de forma ordinaria, sino que se realizó la media de las dos primeras evaluaciones. El trabajo realizado en este tercer trimestre podía sumar hasta dos puntos a esa media. En relación con esto, el Departamento marcó unos criterios de evaluación determinados. En caso de que un alumno o alumna tuviera que ir a recuperación, se planteó la posibilidad de realizarla mediante actividades que el alumnado debería ir entregando por bloques.

En cuanto a los contenidos, en el momento en el que se suspendieron las clases, quedaban los contenidos programados para impartir en la tercera evaluación; fundamentalmente dos temas de literatura. De la segunda evaluación quedó únicamente

el examen global, por lo que prácticamente ya estaba cerrada. Sin embargo, se debieron de realizar unos ajustes en los criterios de la segunda evaluación ya que se suspendieron las clases antes de poder realizar el examen global y este tenía bastante peso en la nota final. En el departamento de Lengua Castellana y Literatura se decidió seguir avanzando en contenidos, aunque se cambiaron los criterios de evaluación y no se estaban tratando con la misma profundidad que si se realizaran sesiones presenciales. Esta decisión se tomó en base a que se valoró que el alumnado llevara los contenidos relativamente avanzados para el siguiente curso. A la vez, se hicieron sesiones para repasar y reforzar contenidos ya dados. En relación con el tipo de actividades que se trabajaron en las clases virtuales antes de entrar la autora del presente trabajo, ambas docentes de los tres grupos de tercero (A, B y C) trabajaban los textos de forma práctica; esto es, a través de comentarios literarios, actividades de interpretación comprensión, etc. Igualmente habían diseñado actividades de repaso de léxico, semántica y casos especiales de acentuación. Y habían realizado alguna tarea de visionado de vídeos con actividades relacionadas. Los materiales con los que la docente-tutora del centro suele trabajar son de elaboración propia. De igual modo lo fueron para las clases virtuales.

Por otro lado, dado el carácter de evaluación irregular de este trimestre, no se contempló realizar pruebas finales como tal, sino que se valoró la participación en las clases virtuales ya que la asistencia fue obligatoria; así como la realización de tareas y la lectura voluntaria. Para el alumnado que tuviera alguna de las dos evaluaciones anteriores suspenso, se realizaron tareas y ejercicios de recuperación.

Acceso a la Tecnología por Parte del Alumnado y Asistencia al Aula Virtual.

En cuanto al uso de medios tecnológicos y posibles problemas de brecha digital, la situación fue favorable en este sentido ya que, aunque los medios se comparen con otros miembros del hogar, todo el grupo-clase tiene acceso a varios dispositivos móviles y ordenadores personales. La asistencia a las clases virtuales era obligatoria, por lo que la presencia/ausencia se marcaba en la plataforma y se realizaba un seguimiento constante del alumnado como en las sesiones presenciales. En este grupo en concreto hubo un alumno que presentó múltiples ausencias desde que comenzó la docencia online; pero no eran debidas a motivos tecnológicos, sino que se trató de un caso de desmotivación ya que el alumno era repetidor y manifestó en varias ocasiones no querer estudiar más. El comportamiento del grupo fue satisfactorio, tanto en las clases presenciales como en las

virtuales; algo que pude comprobar por mí misma durante la observación de varias sesiones durante el *Practicum I*. Sin embargo, la docente-tutora afirmó, en su momento, que las clases virtuales estaban siendo muy poco participativas por parte del alumnado, ya que normalmente eran clases expositivas y si había tareas que corregir se solía llamar por lista debido a que las personas voluntarias siempre son las mismas. Para los docentes, la participación del alumnado en esta modalidad fue un reto pues convienen en que resultó demasiado pasiva. Para comunicarse con el grupo-clase, la docente-tutora emplea la plataforma *Microsoft Teams* y, en ocasiones, el correo electrónico. Demostró, por otra parte, gran dominio de las herramientas de trabajo virtual para la comunicación, gestión y creación de materiales interactivos.

Resultados Obtenidos

Según las muestras recogidas en el Diario de viaje de cada uno de los tramos del proyecto realizados, la valoración del proyecto es altamente positiva. Lo que más destacan es la motivación que les supuso el proyecto pues lo consideraron un respiro después de tanta tarea y trabajo durante el confinamiento. También señalan que les motivó porque es un proyecto diferente y que les permitió realizar trabajo en grupo antes de acabar el curso. Trabajar con los compañeros y compañeras es algo que les divierte y les motiva, máxime después de haber estado prácticamente aislados más de dos meses.

Los grupos cooperativos funcionaron relativamente bien, salvo algún problema menor que se produjo casi al finalizar el proyecto. Según sus informes en audio, tienen muy asumido el procedimiento de trabajo en equipo. En total fueron siete grupos y todos trabajaron en gran medida, si bien es cierto que algún grupo trabajó para la excelencia, realizando todas las tareas extra no obligatorias; todos los grupos entregaron los materiales a tiempo, demostrando además un buen dominio de los procesos y de la comprensión de las instrucciones de cada tarea. Ha habido alguna ocasión en la que se han generado dudas, pero se han resuelto con los compañeros y compañeras o en el espacio habilitado para ello. En todo momento ha sido un grupo-clase muy respetuoso y trabajador. Las calificaciones así lo demuestran. La única nota por debajo de 9 corresponde a un grupo en el que hubo una discordancia grande la última semana del proyecto y uno de los miembros decidió trabajar en solitario. Pero en general todos los grupos han demostrado gran capacidad de esfuerzo, y han entregado todos los materiales que se les demandaba, cumpliendo con los tiempos.

Se ha observado, a través de las diversas muestras del trabajo de composición escrita que los grupos han revisado y mejorado sus trabajos. Por ejemplo, en el caso de los guiones, después de la realización de una primera versión, todos los grupos escribieron una segunda versión basándose en los comentarios de los compañeros y compañeras y en algunas muestras ese trabajo de revisión es destacado. Lo que determina la importancia de realizar actividades de evaluación en la fase de revisión de los textos.

En cuanto a la elaboración del relato digital, hubo grupos que realizaron las narraciones con más medios que otros; pero todos usaron un mínimo de tres elementos, siendo las imágenes, los vídeos y los audios los más empleados. En algunos grupos incluso se atrevieron a experimentar con códigos QR para la realidad aumentada. En general, todos entendieron las instrucciones y los videotutoriales creados para ayudarles a realizar los relatos en la aplicación cartográfica.

En cuanto a la valoración de la secuencia didáctica y posibles mejoras, se ha empleado una lista de control que contempla todos los momentos, desde el diseño hasta la evaluación de la secuencia didáctica.

Conclusiones

En general esta práctica docente ha supuesto mucho esfuerzo y horas gastadas en la elaboración de materiales, seguimiento o mejoras. Pero también ha sido una experiencia muy provechosa en muchos sentidos; sobre todo para darse cuenta de la dificultad que supone el diseñar sobre el papel o la teoría, sin haber pisado las aulas nada más que como alumna. Es curioso ver como aquellas cuestiones que pensabas que estaban perfectamente claras en tu cabeza, al ver las dudas del alumnado te das cuenta de que no eran tan claras como pensabas en un principio. Quizás porque las únicas experiencias de docencia que he tenido han sido con alumnado adulto y fuera de las aulas de formación reglada. Por ello, una de las cuestiones que más he tenido que ajustar tiene relación con el tema de las instrucciones de las tareas y los tiempos de realización de cada actividad.

En algunas sesiones estaba contemplado que se realizara una *Flipped Classroom* mediante la herramienta *Symbaloo*, pero finalmente se optó por un vídeo tutorial porque resultaba más sencillo para que los grupos comprendieran el manejo de las diversas herramientas. Se empleó, sin embargo, *Symbaloo* para el primer itinerario, de activación del conocimiento; pues resultaba más sencillo para esa etapa más conceptual. Los vídeos

y la realización de una web con todas las instrucciones, materiales y enlaces fueron elementos que no se habían planteado desde el diseño, pero a partir de la primera sesión se hicieron imprescindibles. Una herramienta que fue todo un descubrimiento y que ayudó muchos a los grupos y a mí, en relación con la nula posibilidad de interacción, fue *Padlet*. Tremendamente intuitiva, de aspecto amable y con funcionalidades diversas para realizar actividades o interaccionar manteniendo el anonimato.

Debido a la situación de docencia online, no fue posible realizar ninguna clase presencial y, debido a las cláusulas de protección de datos y de menores del centro, tampoco fue posible en ningún momento, interaccionar directamente con los grupos. Todo se hizo a través de la docente-tutora o de las plataformas escogidas como herramientas de comunicación. Si bien es cierto que algunas de las tareas seguramente se hubieran realizado de otra forma siendo presenciales; una vez que superamos las dificultades de la primera sesión, la interacción a través de las redes fue fluida. En el momento en que tuve que adaptar la secuencia didáctica a una situación de no presencialidad, pensé que se había acabado el mundo porque una de las premisas en las que se basa este método, como se ha explicado a través del aparato teórico, es la comunicación; el trabajo en el espacio social del aula. Las características del grupo-clase contribuyeron en gran medida a generar el clima de trabajo y comunicación que este proyecto requería. He de admitir que hubo momentos en los que pensé que se me había ido la mano con la carga de tareas (y aún lo sigo pensando); pues quizás estuviera bien para un proyecto a desarrollar en un trimestre. Pero todos los grupos entregaron los materiales requeridos a tiempo, incluso cuando estaba a punto de ajustar y reducir alguna de las tareas. Tampoco fueron excesivamente críticos en este aspecto, lo que supone que están acostumbrados a grandes cargas de trabajo y a realizar una organización adecuada de sus tiempos.

En relación con el trabajo de los grupos cooperativos, ha sido muy interesante comprobar como sí es posible realizar dinámicas y trabajo de grupo cooperativo real a través de la Red. Era una de las apuestas importantes de esta secuencia didáctica y creo que se ha cumplido con buenos resultados. Claro está que se trataba de un grupo-clase habituado a trabajar de esta manera y lo único que tuve que hacer fue implementar sus procesos habituales de comunicación a los canales virtuales. Entre los miembros del grupo, para las reuniones, han trabajado a través de la plataforma *Microsoft Teams*, con

las pantallas en remoto y conectadas. Esto sucedió, por ejemplo, en la tarea sobre la tormenta de ideas, en la que se les preparó un vídeo para que pudieran verlo, al mismo tiempo, desde sus casas. El vídeo explica cómo es el proceso de recogida de ideas y después tiene una cuenta atrás de un minuto de duración en la que cada individuo debe generar esa lluvia de ideas; para ponerlas después en común con el grupo, de forma dialógica. De esta manera resulta un proceso más complicado que si se realizara de forma presencial en el aula; pero también ha supuesto un desarrollo de la autonomía y manejo de las TIC para comunicarse y realizar las actividades. En general les ha gustado poder trabajar en grupos en un proyecto de final de curso, ya que para el año comienzan un nuevo nivel educativo.

Uno de los momentos más curiosos de esta docencia virtual fue durante el primer debate que preparamos con la herramienta *Padlet*. El debate se diseñó con una interfaz muy similar a la de las redes sociales: con posibilidad de comentar, enlazar elementos e incluso conceder “me gusta” a través de la dinámica de pulsar el dibujo de un corazón, que aparece al final de cada comentario. Lo curioso fue que tuvieron dudas acerca de cómo realizar el debate; es decir, a pesar de que el aspecto de la plataforma era muy similar a las que suelen usar para comunicarse habitualmente, ningún alumno o alumna había realizado ninguna entrada porque dudaban de cómo debía hacerse. Cuando les comenté el procedimiento, el debate comenzó a llenarse de comentarios y “me gusta”.

Esto me llevó a preguntarme si realmente esta anécdota se produjo porque no sabían usar la plataforma, o porque no eran capaces de relacionar lo que para ellos significaba hacer un debate y el medio en el que se les estaba pidiendo debatir. Una vez explicado esto, no tuvieron ningún problema en realizar el resto de las tareas relacionadas con las plataformas digitales. Curioso fue, sin duda, que en ningún momento les comenté la posibilidad de añadir “me gusta” a las publicaciones del e-portafolio y, sin embargo, cuando empezaron a usarlo, hicieron también uso de esta posibilidad de forma autónoma.

Quizás esto sirva para reflexionar lo “alejada” que a veces está la escuela, o el mundo académico, de la realidad de los adolescentes. Y también de la necesidad de preguntarnos, como docentes, qué estamos haciendo mal y cómo estamos usando las herramientas que tenemos. Si las estamos usando “por hacer” o las usamos con un objetivo didáctico real. Está claro que las TIC facilitan la creación de materiales y acortan

los tiempos de trabajo; pero a veces caemos en el error de olvidarnos que están al servicio del aprendizaje, no para que quede una sesión “bonita”.

Otra de las cuestiones que me mantuvo en vilo durante las primeras sesiones fue la preocupación por saber dónde estaban los límites a la hora de abordar contenidos y llevar materiales para la realización de tareas y debates. No en un sentido moral, sino más bien relacionado con la madurez del alumnado. Del miedo a presuponer una mayor o menor madurez de la que pudieran tener; siendo así que las actividades, o les parecieran muy aburridas e infantiles, o demasiado complicadas y difíciles de entender. Pero creo que a veces es tan sencillo como hablar con los/las estudiantes y preguntarles qué opinan, qué piensan, qué les gustaría hacer. Sé que la realidad del máster no es la realidad de las aulas, con ratios elevadas, fracaso escolar, alumnado desmotivado, absentismo y diversas problemáticas que obstaculizan la docencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero si estamos aquí es porque queremos cambiar esta realidad, reflexionando sobre por qué esto está siendo así y qué podemos hacer para que mejore. Desde luego, escucharlos y escucharlas, mostrarles otros referentes posibles y abrir las aulas, sacarlas del encorsetado mundo académico de currículo, objetivos, criterios, estándares, canon literario y libros de texto aburridos; para acercarlas a su realidad.

Referencias

- Adam, J. (1984). *Le récit*. Paris: P.U.F.
- Alcoverro, C. (1988). *Literatura i creació als ensenyaments secundaris*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Álvarez Angulo, T., & Ramirez Bravo, L. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la cultura. *Didáctica. Lengua y Literatura*(18), 29-60.
- Bajtín, m. M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *La estética de la creación verbal* (págs. 248-293). México: Siglo XXI.
- Camps, A. (coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAO.
- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En A. (. Camps, *Secuencias didáctics para aprender a escribir* (págs. 37-52). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En a. (. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 13-36). Barcelona: Graó.
- Camps, A., & Vilà i Santasusana, M. (2003). Proyectos para aprender lengua. En A. (. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 53-57). Barcelona: Graó.
- Carreter, L., & Correa Calderón, E. (2006). *Como se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de los escrito*. Barcelona: GRAO.
- Cassany, D. (2012). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D., & Hernández, D. (2012). ¿Internet:1; Escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*(14), 126-141. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121840006>
- Decreto 86/2015, del 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG del 29 de junio de 2015). Recuperado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Goldendstein, J. (1979). Michel Strogoff: Initiation au récit, récit d'imitation. *Pratiques*(22-23), 49-68.
- González Blanco, E. (2016). Un nuevo camino hacia las humanidades digitales: el laboratorio de innovación en humanidades digitales de la UNED (LINHD). *Revista Signa*(25), 79 - 93.
- Graves, D. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1989). Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. razón centrada en el sujeto. En *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying organization of writing processes. En I. Gregg, & E. (. Steinberg, *Cognitive processes in writing* (págs. 3-30). Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Leontiev, A. (1978). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions Sociales.
- Londoño Monroy, G. (2012). Learning in the Classroom:Telling and Creating Digital Storytelling. *Digital Education Review*(22), 19-36.
- Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En U. (. Ruiz Bikandi, *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 121 - 138). Barcelona: Graó.

- Ohler, J. (2005). *El mundo de las narraciones digitales*. Obtenido de Eduteka, Tecnologías de Información y Comunicaciones para la Educación Básica y Media: www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php
- OULIPO. (1973). *La littérature potentielle*. París: Gallimard.
- Pennac, D. (1998). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PROPP, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Queneau, R. (2006). *Ejercicios de estilo*. Barcelona: Cátedra.
- Ribas Seix, T. (2011). Evaluar en el área de lengua y literatura. En U. (. Ruiz Bikandi, *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 61-78). Barcelona: Graó.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte a l'action. Essais d'herméneutique II*. París: Du Seuil.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.
- Rosales-Statkus, S., & Roig-Vila, R. (2016). El relato digital. Análisis de sus elementos y tipología. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*(0), 84-94. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257951>
- Rosales-Statkus, S., & Roig-Vila, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*(44-45), 163-174.
- Russel, D., & Yáñez, A. (2003). Teoría de la Actividad Histórico-Cultural Vygotskiana y la Teoría del Sistema de Géneros: Una Síntesis sobre la Escritura en la Educación Formal y la Escritura en otras Prácticas Sociales. *Entrelinguas*, 8(1/2), 67-81.
- Russell, D. R. (1995). Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. En J. Pretraglia, *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (págs. 55-78). Hillsdale: Erlbaum.
- Sánchez-Enciso, J., & Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios*. Madrid: Montesinos.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*(58), 43-64.

Shaughnessy, M. (1977). *Errors and expectations. A guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.

Tourón Figueroa, J., Campión, R., & Díez Ochoa, A. (2014). *The flipped classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Océano.

Villalustre Martínez, L., & Del Moral Pérez, M. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237

Anexos

CUADRO RELACIONAL DE ELEMENTOS DEL CURRÍCULO PARA ESTA SECUENCIA DIDÁCTICA							
OBJ. GENERALES	OBJ. ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	CONCRECIÓN DE CONTENIDOS	CRITERIOS DE EV.	ESTÁNDARES DE AP.	C.C.	SESIÓN
h, 1	1. Comprender las características y los elementos que definen un relato digital	<p>B2.2. Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos.</p> <p>B2.3. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas, respetando las ideas de las demás personas</p>	1. Conceptualización del relato digital como una nueva forma de narrar. Características del género y elementos que lo definen	<p>B2.2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos en diferentes formatos y soportes</p> <p>B2.3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de texto a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo, respetando en todo momento las opiniones de las demás personas</p>	<p>LCLB2.2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido.</p> <p>LCLB2.3.1. Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto</p> <p>LCLB2.3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.</p> <p>LCLB2.3.3. Respeta las opiniones de las de las personas</p>	CCEC CCL CSC	1, 2

e, g, h, b	<p>2. Seleccionar un tema utilizando diversas estrategias de búsqueda de ideas</p> <p>3. Emplear diversas estrategias para la planificación, revisión y reescritura del relato digital, a través de planes de escritura y guiones</p>	<p>B2.5. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso</p> <p>B3.2. Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales, reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas para conseguir una comunicación eficaz</p>	2. Estrategias de planificación, escritura y revisión de los relatos digitales. Búsqueda del tema, plan de escritura y guion	<p>B2.5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados</p> <p>B3.1. Aplicar los conocimientos sobre la lengua y sus normas de uso para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos, y para la composición y la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos, utilizando la terminología gramatical necesaria para la explicación de los usos de la lengua</p>	<p>LCLB2.5.1. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas y estructura) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación), y evalúa su propia producción escrita o la de sus compañeros y de sus compañeras</p> <p>LCLB2.5.2. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita y ajustándose a las normas ortográficas y gramaticales que permiten una comunicación fluida</p> <p>LCLB3.1.2. Reconoce y corrige errores ortográficos y gramaticales en textos propios y ajenos, aplicando los conocimientos adquiridos para mejorar la producción de textos en sus producciones orales, escritas y audiovisuales</p>	CAA CCL	3, 4, 5
b, e, h	4. Realizar una búsqueda de recursos en la Red conociendo las licencias de uso, respetando los derechos de autoría y las buenas prácticas.	B2.4. Utilización progresivamente autónoma de la biblioteca escolar y de las tecnologías de la información y de la comunicación como fuente de obtención de información. Educación para el uso, el tratamiento y la producción de información	3. Búsqueda, digitalización y producción de artefactos expresivos para la realización del relato digital. Los bancos de recursos. Derechos de autoría, licencias de uso y buenas prácticas en Internet	B2.4. Buscar y manejar información, en la biblioteca o en otras fuentes, en papel o digital, para integrarla en un proceso de aprendizaje continuo	LCLB2.4.1. Utiliza de forma autónoma diversas fuentes de información, e integra los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.	CD	6

g, h, l	5. Crear un relato digital empleando un mapa interactivo como soporte	<p>B2.8. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como manera de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones</p> <p>B4.3. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos, utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa</p>	4. Creación de relatos digitales con diversos medios tecnológicos	<p>B2.7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal</p> <p>B4.6. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa</p>	<p>LCLB2.7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento</p> <p>LCLB2.7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la escritura</p> <p>LCLB2.7.4. Conoce y utiliza herramientas de las tecnologías de la información y de la comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos, o escribiendo y dando a conocer los suyos propios</p> <p>LCLB4.6.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa</p> <p>LCLB4.6.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos</p>	<p>CMC CT CD</p> <p>CSC</p> <p>CCEC CCL CAA</p>	7, 8
g, h	6. Registrar, a través de discursos orales grabados, un informe de las prácticas grupales	B1.5. Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público: planificación del discurso, prácticas orales formales e informales, y evaluación progresiva.	5. Colaboración y cooperación y valoración en las actividades de aprendizaje en grupo. Elaboración de informes y muestra de los procesos llevados a cabo a través del Diario de viaje y el e-portafolio	EV: B1.5. Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de manera individual o en grupo.	LCLB1.5.4. Pronuncia con corrección y claridad modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral	CCL	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Anexo 2

Prueba Diagnóstica

Cuál crees que sería el planteamiento (comienzo de la historia), nudo y desenlace

El comienzo sería la primera frase.

El nudo sería "En la casa [...]anotaba algo"

El desenlace serían los dos últimos párrafos.

En qué momento (tiempo) y espacio transcurre la historia

Puede ser en cualquier época, en todas hay grandes compositores, y en el interior de un domicilio familiar.

Cuál crees que es la intención de este relato

Mostrar la inocencia infantil ante la realidad de los adultos.

A partir de este título: LAS OVEJAS NO PUEDEN VOLAR, redacta un microrelato que tenga un comienzo, un nudo y un desenlace

Era época de exámenes y Ana llevaba varios días durmiendo muy poco porque estaba demasiado nerviosa.

Cada mañana se levantaba, se pegaba una ducha y se dirigía a tomar el desayuno con el resto de su familia. Veía a todos correr de un sitio para otro, apurando para poder cumplir con sus horarios de entrada.

-¡Ana, espabila que no llegas! - le dijo su madre.

- Estoy cansada, llevo varios días acostándome tarde por los exámenes y cada día me cuesta más dormir - dijo Ana.

Su madre le quitó importancia y le recordó lo que ya le había dicho en otras ocasiones similares - Cuenta ovejas pasando de un lado a otro de una valla y ya verás como te duermes.

Ana bajó la cabeza y se sentó en el coche sin decir nada y entonces su hermano pequeño le contó al oído:

- Yo sé porque no duermes, mamá no lo sabe pero, no puedes contar las ovejas bien porque no pasan de un lado para otro porque no son pájaros y no pueden volar.

Anexo 3

Muestra de presentaciones con Genially



Fig. 1. Primera Presentación. Dónde Estamos

La imagen muestra la interfaz de edición de Genially. En la parte superior izquierda, hay un menú de "Interactividad" con opciones como "Etiqueta", "Ventana", "Ir a página" y "Enlace". En la parte superior derecha, hay un selector de tamaño (Pequeña, Mediana, Grande) y un botón de cerrar. En el centro, hay un editor de texto con un título "Cómo vamos a aprender" y un párrafo de texto:

Vamos a realizar **clases virtuales y trabajo cooperativo**. Pero no os deprimáis aún que os prometo que será un proyecto motivador y divertido. Organizaré todos los materiales y las instrucciones para que sepáis en todo momento dónde está cada cosa y qué es lo que hay que hacer. Y estaré disponible para cualquier duda o pregunta que os surja. Escribir es un proceso complicado, pero no imposible si somos capaces de encontrar nuestro propio método. Iremos viendo, paso a paso, cómo elaborar nuestros relatos, asimilando las características del medio y los elementos que nos hacen falta. Trabajaremos con imágenes, vídeos, audio, redes sociales, programas de diseño sencillos y todo tipo de herramientas que ya conozcáis o que investiguemos.

En la parte inferior derecha, hay dos botones: "ELIMINAR" y "GUARDAR".

Fig. 2. Primera Presentación. Dónde Estamos

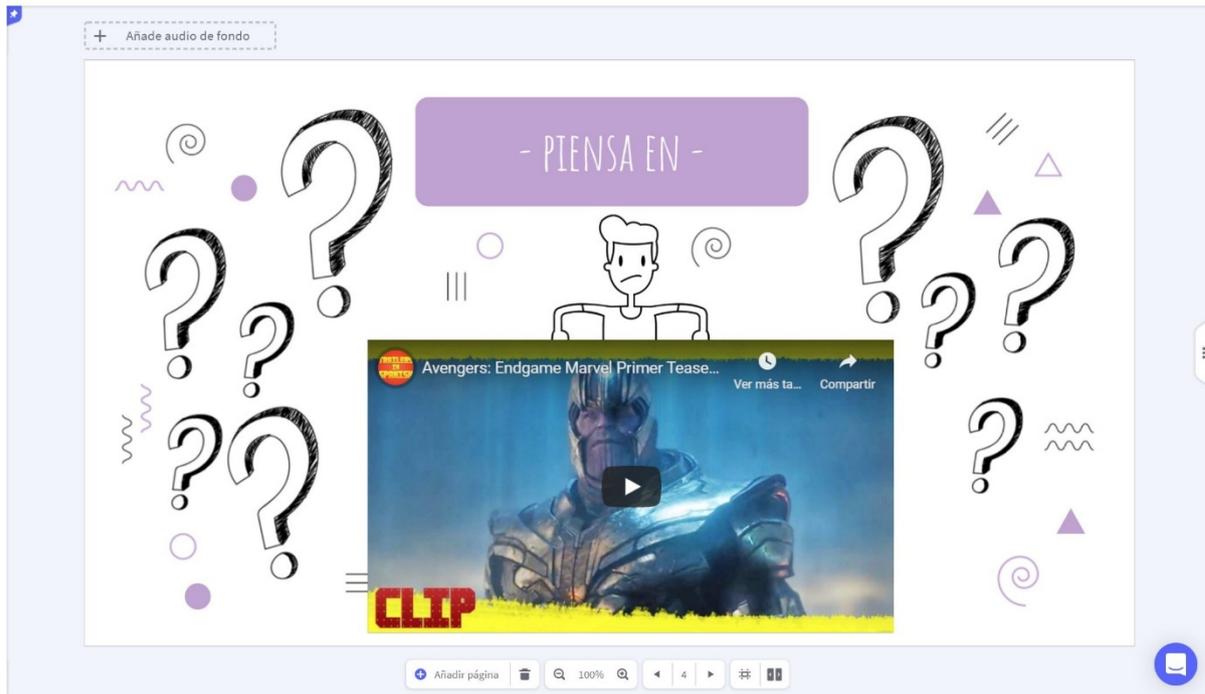


Fig. 3. Presentación. Narrativas Digitales



Fig. 4. Presentación Lluvia de Ideas

Anexo 4

Muestras de Itinerario de Aprendizaje con Symbaloo. Primera Sesión

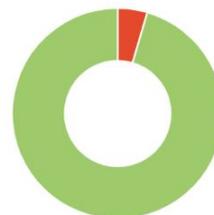
Tarea para: narrativa digital_relatos_segulmiento



Usuarios activos en este momento

0

Rendimiento del Estudiante



Estadísticas del alumno

Bajo	Media baja	Media	Media más alta	Alto
E Eva 0%				J Julia 100%
				P Proba 100%
				J José 100%
				C Claudia 100%
				I Izan 100%
				N noelia 100%
				X Xoana 100%
				L Lucas 100%
				N Nacho 100%
				A Adriana 100%
				M Martao 100%
				L Lucía Rivas 100%
				M María Rendo 100%
				J Jorge 100%
				M Marta 100%
				N nereia 100%
				H Hugo Pin 100%
				J Jimena Pascual 100%
				L Lucía Dávila 100%
				L Laura 100%
				S Sonia 100%

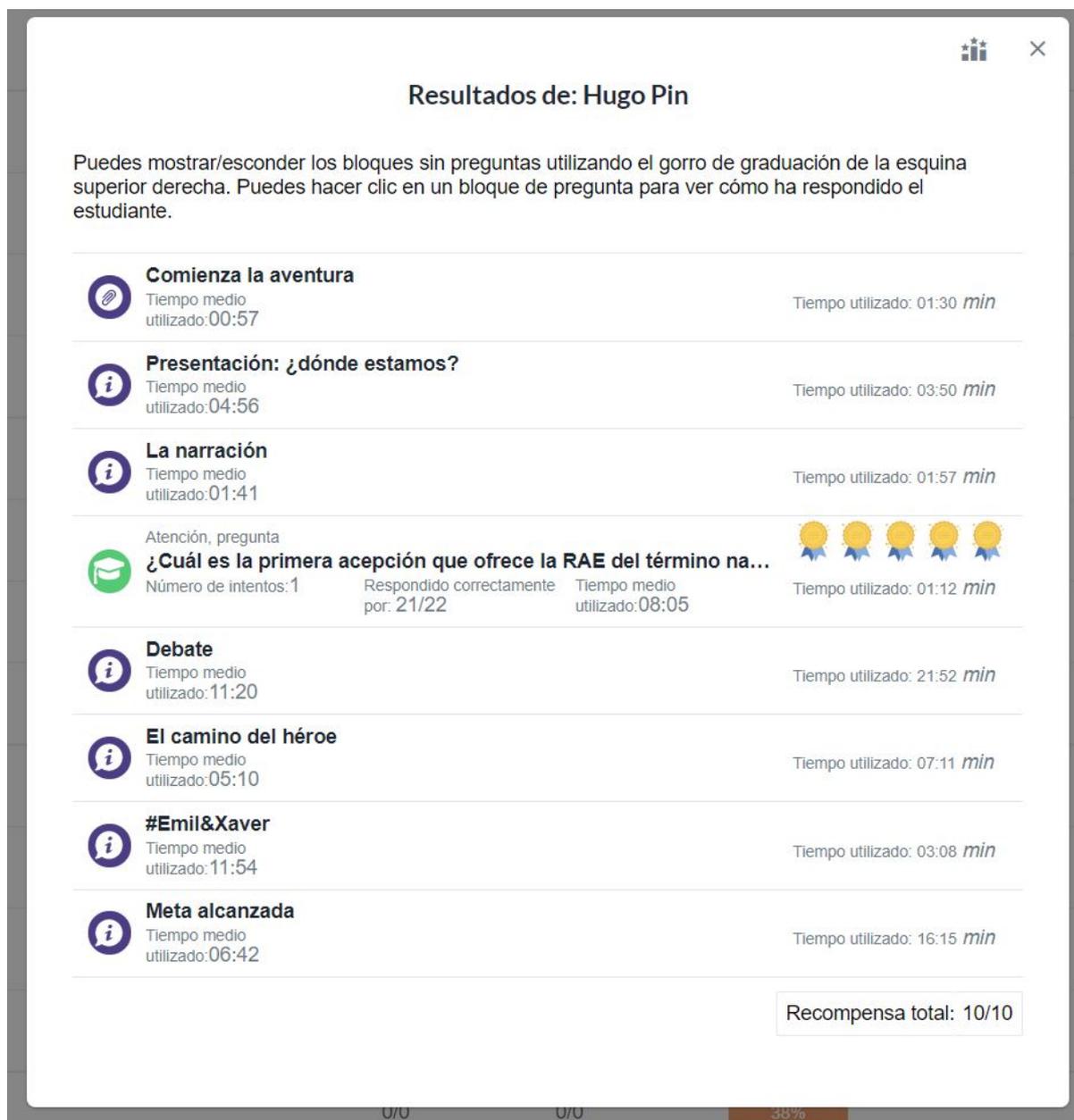


Fig. 7. Ejemplo de Itinerario Personalizado con Symbaloo

Anexo 5

Uso de la herramienta Padlet

The screenshot shows a Padlet board titled "Debate" with a yellow header. The board contains five columns of content, each with a title and a description:

- Un collage:** ¿Hay elementos en este collage de Georges Bousquet que nos indique que estamos ante una narración? ¿Podríamos escribir, a modo de historia, lo que sucede en esta imagen?
- Relatograma:** Este tipo de dibujos se llaman relatogramas y se suelen hacer durante los eventos como, por ejemplo en congresos, presentaciones de productos o en manifestaciones. ¿Os parece una nueva forma de narrar? ¿Se podría apreciar algún elemento de los que hemos estudiado?
- Un trailer cinematográfico:** ¿Hay algún elemento aquí que sea narrativo? ¿Podéis intuir el tema, los personajes, el argumento? ¿Qué clase de película nos vamos a encontrar viendo este trailer?
- Un videojuego:** Es un trailer de un videojuego, pero aún así, ¿creéis que los videojuegos pueden ser considerados narrativos? En la industria hay mucho debate respecto a esta cuestión.
- Una viñeta o un comic:** ¿Hay alguna historia, algún tema en esta viñeta de Quino? ¿Nos está queriendo contar algo?

Each column includes a representative image (collage, relatograma, trailer, video game trailer, comic strip) and a list of anonymous comments. The board also features a "Debate" header with instructions: "¿Es narración, o no? Para debatir sobre esta cuestión, solo tenéis que comentar debajo de cada ejemplo que os he puesto. Podéis comentar sobre las preguntas y dejar vuestras reflexiones o podéis argumentar a favor o en contra de un comentario realizado."

Fig. 8. Debate Sobre Narrativa

The screenshot shows a Padlet board titled "Definición Conjunta Sobre Relato Digital" with a dark background. The board contains six columns of text, each with a title and a definition:

- Relato digital:** Es aquel relato que cuenta una historia a través de internet en este caso la plataforma twitter
- Relato Digital:** Es una historia narrada a través de redes sociales o que recurre a recursos digitales de todo tipo.
- Relato digital.** Un relato digital es aquel que te cuenta una historia mediante redes sociales. En estos textos también se suelen usar imágenes o videos que lo acompañan para que te hagas una idea de los sentimientos y los sitios de los que te habla.
- ¿Que es un relato digital?** -Un relato digital es una forma de contar una historia de una manera que no es con papel y lápiz, si no a través de las redes sociales o internet.
- Un relato digital es historia disponible desde cualquier lugar.** en la noticia habla de la relacion que tienen entre si
- Relato digital** Un relato digital es un género narrativo en el que se cuenta una historia pero de una manera diferente, es decir, combinando elementos digitales como imágenes, sonidos, etc, para entretener y atraer más al lector. Sobre el relato de Twitter el tema es descubrir por qué hay dos personas enterradas juntas y la relación que tienen entre si. Las intenciones del autor son copartir una historia real e inusual. Nos ha hecho sentir intriga por querer resolver el misterio.

Each column includes a heart icon indicating the number of likes and a "Añadir comentario" button.

Fig. 9. Definición Conjunta Sobre Relato Digital

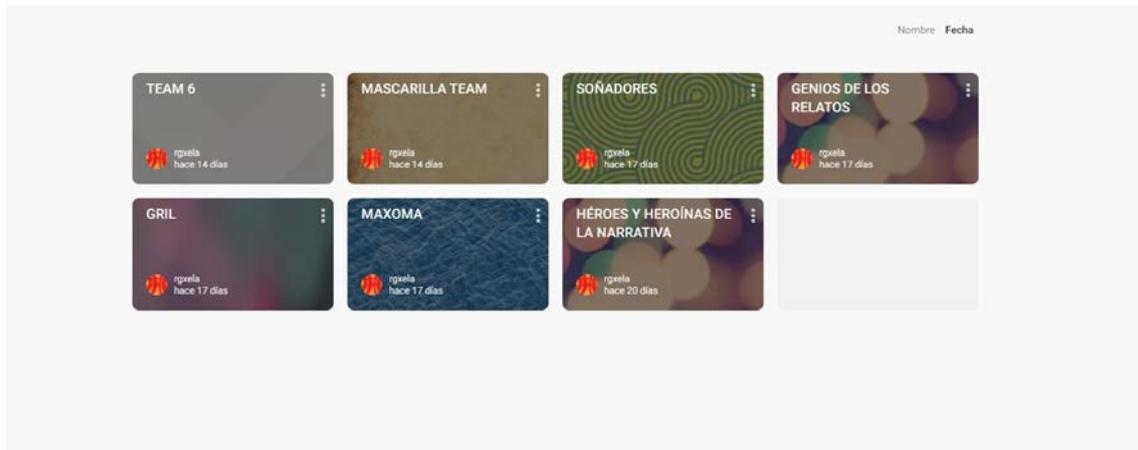


Fig. 10. Panel de Padlet de los Grupos. Portafolio

ESTRATEGIAS DE ESCRITURA

Lluvia de ideas

Lluvia de ideas:

- Racismo
- Abuso
- Tormenta
- Verano
- Adopción
- Respeto
- Concienciación
- Sociedad
- Problemas
- Feminismo
- Igualdad
- Discriminación

Lluvia de ideas
Word document
padlet drive

❤️ 1

4 comments

 **Anónimo** 23d
Hola Xela: Ayer a la noche revisamos que estuviese todo subido y nos fijamos en que faltaba la lluvia de ideas, lo resubimos ahora, esperamos que no te cause ningún problema. Un abrazo :)

 **rgxela** 23d
Hola. Perfecto! ¿Cómo vais con el guion? O me he despistado yo y no lo veo 😊😊

 **Anónimo** 23d
Lo estamos haciendo justo ahora, que hemos tenido problemas y no lo hemos podido subir antes

 **rgxela** 23d
Ok, genial. Si necesitáis ayuda, dejadme un aviso. ¡Ánimo! 😊

 Añadir comentario

GUIÓN EVALUADO

LISTA DE CRITERIO PARA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES		
CRITERIO	SI	NO
1. Tiene título	SI	NO
2. Se entiende perfectamente la intención	SI	NO
3. Tiene un tema claro	SI	NO
4. El público al que se dirige está bien definido, gracias al tema y a la intención	SI	NO
5. Presenta una estructura de inicio – Medio – Desenlace	SI	NO
6. El conflicto (o problema) está claramente expresado	SI	NO
7. El conflicto (o problema) se resuelve al final	SI	NO
8. Se describen las personas (si las hubiera)	SI	NO
9. La historia se cuenta con la cantidad exacta de detalles. No es demasiado corto ni demasiado largo.	SI	NO
10. La historia transcurre en un tiempo determinado (o variado)	SI	NO
11. La historia cuenta con mínimo 5 espacios diferentes	SI	NO
12. El uso de la gramática y la ortografía es el correcto	SI	NO

comentario guión
PDF document
padlet drive

❤️ 1

1 comentario

 **rgxela** 23d
¡Perfecto, equipo! Muy buena evaluación. Se la paso al grupo para que le ayude con la versión final. Y os pasaré la vuestra tan pronto la tenga. Mientras, podéis ir buscando los materiales. 😊👉

 Añadir comentario

Fig. 11. Interacciones a través de Padlet

Anexo 6

Web del Proyecto



Fig 12. Captura de la Web. Se puede consultar en:

<https://graasp.eu/resources/5ecf692d64ce4458063b420d/index.html>

 Tarea 1 - Escritura del guion -

🕒 Finaliza: lunes 8 Duración estimada: 15 a 20 minutos



PASOS

- 1_ Deberéis realizar el guion narrativo según esta [plantilla](#)
- 2_ Cuando lo tengáis, deberéis subirlo a vuestro portafolio

PENSAD

- En todos los elementos del guion (personajes, trama, tiempo, espacio, etc.)
- En que es un relato, no una novela; por lo que debe ser breve y con un comienzo y un final
- Pensad en el mapa, debéis tener muy claros los puntos que vais a utilizar, no lo dejéis para el último día.

Si somos capaces de hacer esta tarea antes del martes, ningún equipo se quedará sin guion para hacer la siguiente tarea 😊

Búsqueda de materiales

Fig. 13. Captura de la Web del Proyecto

Fin de trayecto



Llegar hasta aquí significa que hemos llegado al final y que hemos cumplido nuestra misión como escritores y escritoras.

Ahora sabemos más de narrativa digital y hemos creado una **antología de relatos** digitales que podemos compartir con familiares y amigos. Se pueden realizar muchas más historias de este tipo, usando diversas herramientas.

Os animo a que sigáis creando y os dejaré un premio en los portafolios, según reciba vuestros relatos.

¡Muchas gracias por acompañarme en este viaje!

Una cosa más...

Tarea 2 - Evaluación del guion de otro grupo

🕒 Finaliza: miércoles 10 Duración estimada: 10 a 15 minutos



Vuestra misión es evaluar el guion que os he subido al portafolio. Para ello debéis hacer uso de esta [plantilla](#)

Una vez que el guion esté evaluado, deberéis subir el guion y la evaluación al portafolio. Ya os he dejado un espacio para esta tarea.

Anexo 7

Breakout para Descifrar las Claves de los Portafolios



Fig. 16. Juego de Escape Para Descifrar las Claves Secretas

Anexo 8

Muestras de Trabajo Sobre el Mapa

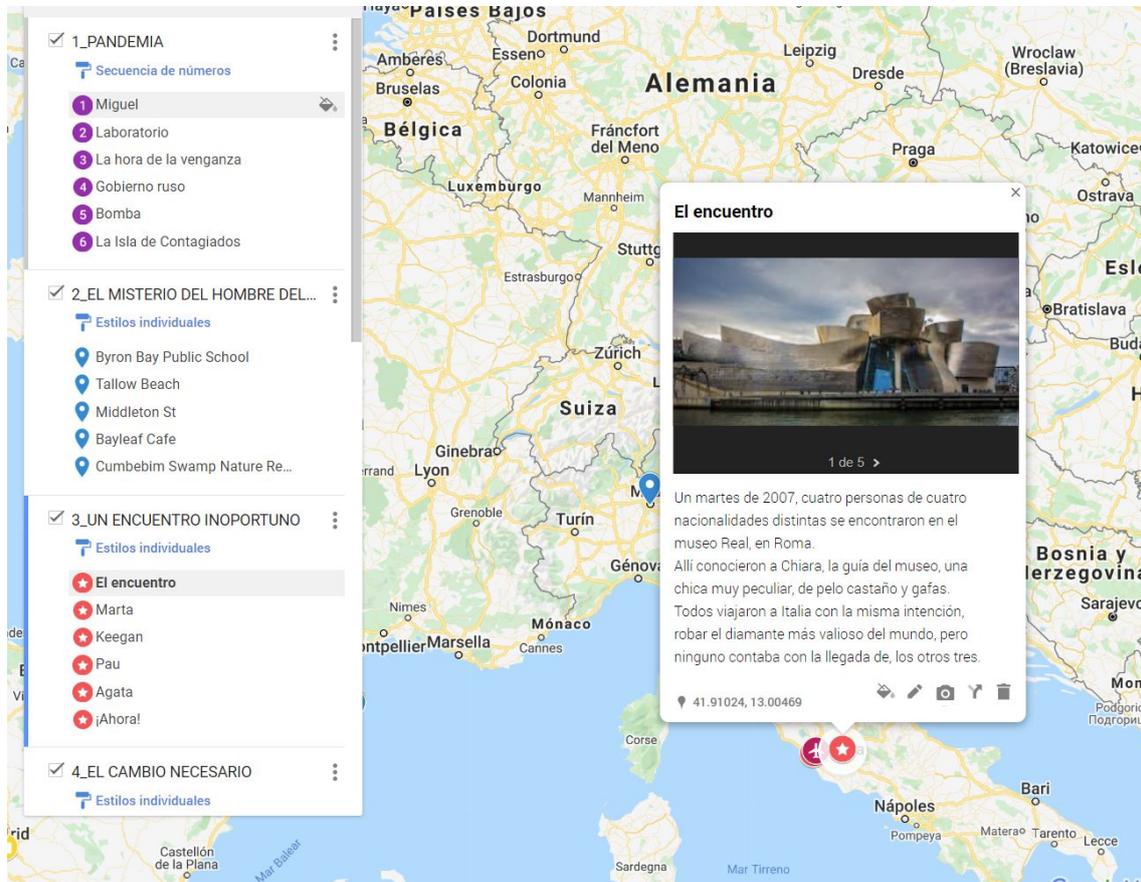


Fig. 17. Relato Digital en el Mapa

Puede Consultarse en

https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1A8p7i5_sPd_QPBARaH5DX_vge4TxW7o3&usp=sharing

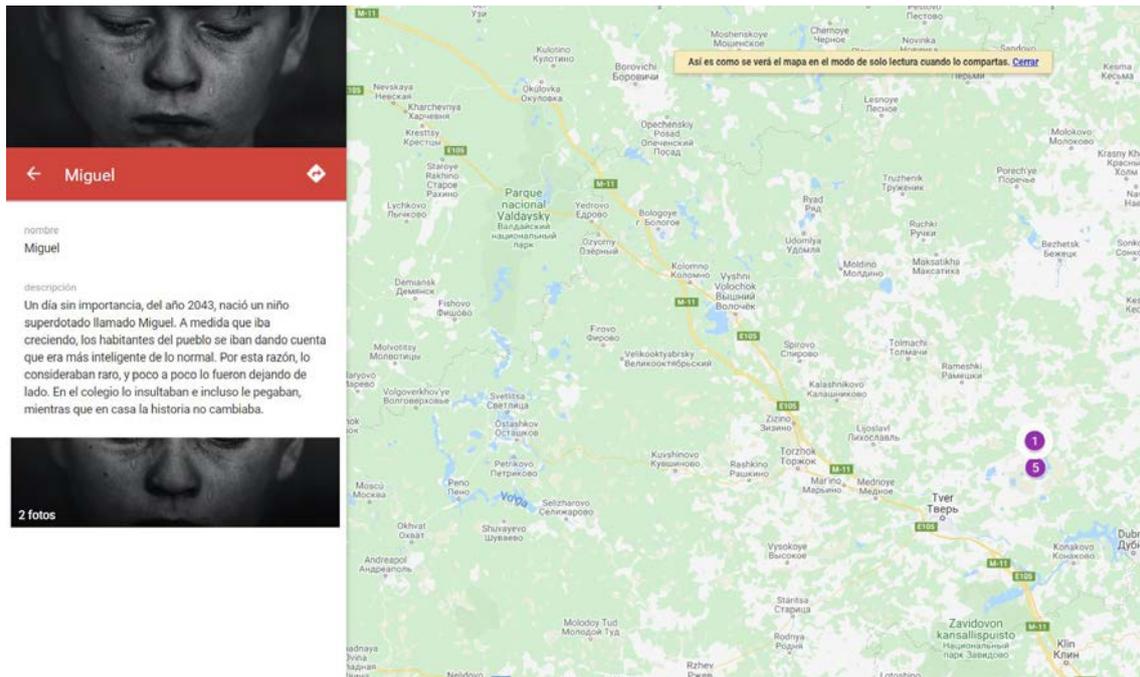


Fig. 18. Relato Digital en el Mapa

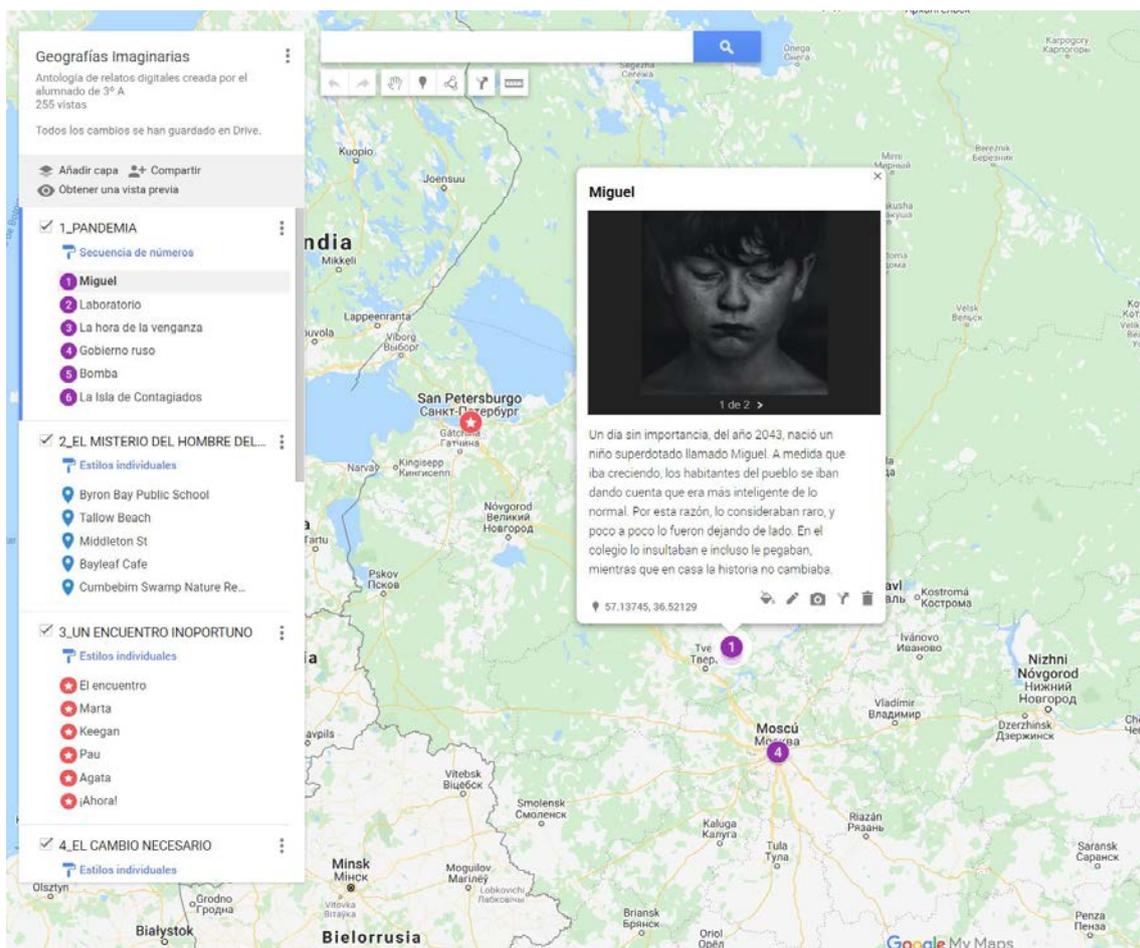


Fig. 19. Relato Digital en el Mapa

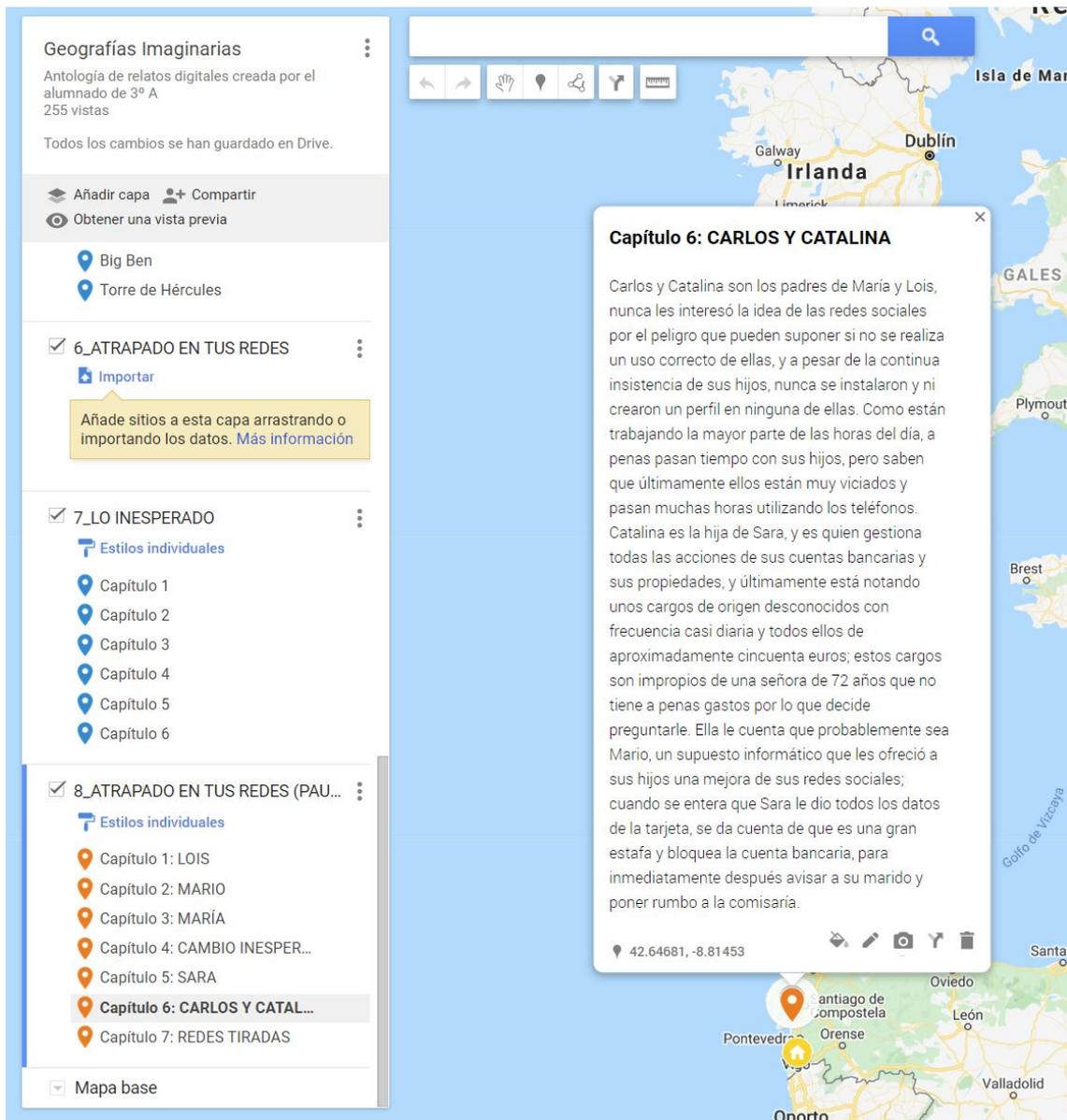


Fig. 20. Relato Digital en el Mapa

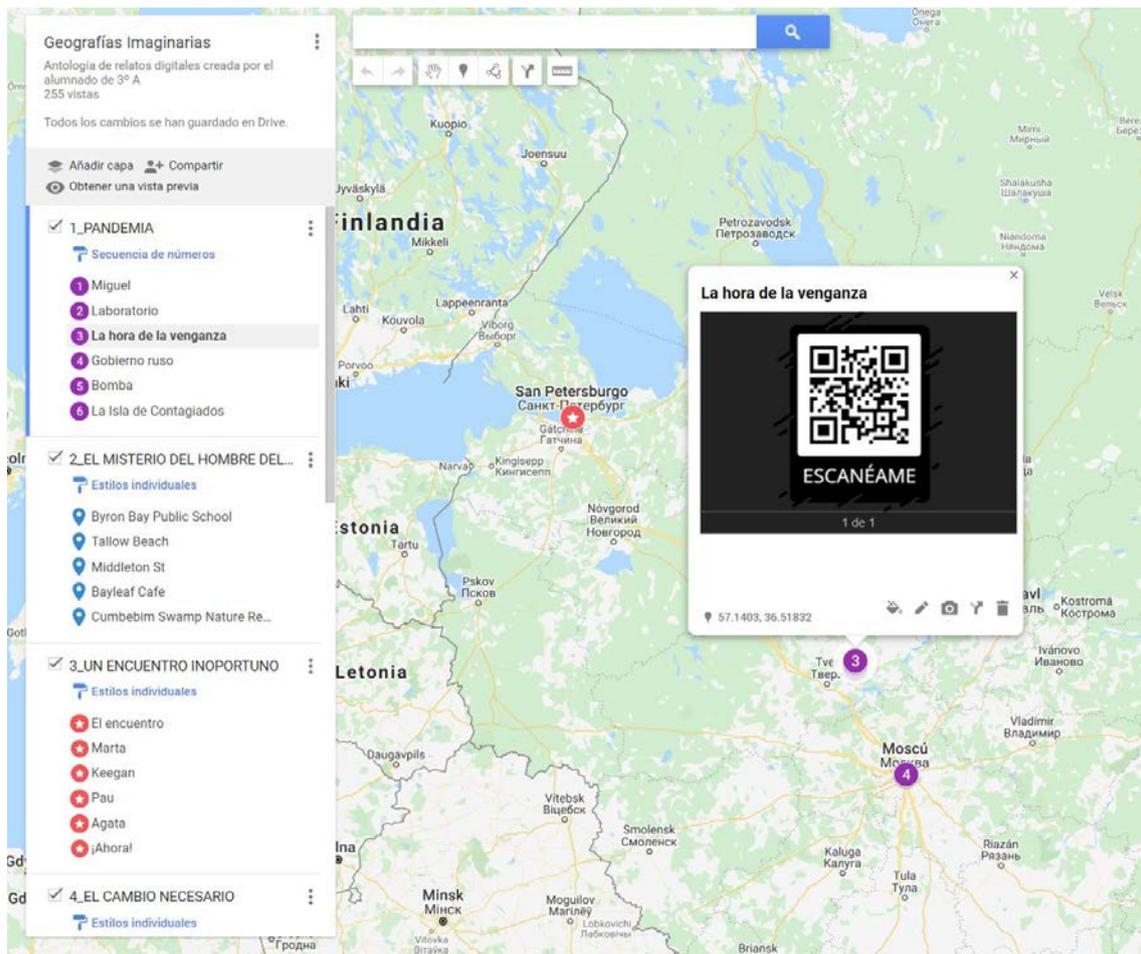


Fig. 21. Relato Digital en el Mapa. Uso de Códigos QR

Anexo 9

Plan de Escritura

Plan de escritura

Nombre del grupo:

Tema	
Objetivo o intención del relato	
A qué público va dirigido	
Acciones o argumento	

Anexo 10

Rúbrica del Plan de Escritura

RÚBRICA PARA EVALUAR EL PLAN DE ESCRITURA				
	5	4	3	2
Objetivo e intención del relato	Escriben de manera clara y precisa un objetivo para el relato, en el que se plantea claramente cuál es la intencionalidad	Redactan un objetivo	Elaboran un objetivo inicial del relato, pero no se corresponde con la intención	Presentan dificultades al establecer un objetivo y una intención para el relato
Temática del relato	Muestran un tema claro y preciso sobre lo que quieren escribir	Elaboran un tema para el relato	Se acercan a la idea de tema del relato, pero no queda claro del todo	Presentan dificultades para establecer un tema del relato
Ideas y argumentos	Las ideas están muy bien organizadas. Son claras y coherentes con el tema	Hay una organización de ideas y se corresponden con el tema planteado	Las ideas están desordenadas, pero tienen que ver con el tema propuesto	Las ideas están desordenadas y no tienen que ver con el tema propuesto.
Público al que se dirige	Definen el público según la intención y el tema del relato	Presentan un público específico para el relato	El tipo de público que han elegido no se adecúa a la intención del relato	Muestran dificultades para definir un público para el relato

Anexo 11

Lista de Cotejo para Diario de Viaje

LISTA DE COTEJO PARA DIARIO DE VIAJE			
ÍTEMS	SI	NO	LOGROS, DIFICULTADES, SUGERENCIAS
1_ Esfuerzo y regularidad			
Hay una reflexión para cada tarea realizada			
Existe regularidad en el trabajo en equipo			
Aceptan, analizan y ejecutan las recomendaciones de la docente respecto al diario			
2_ Metacognición			
Existe una reflexión valiosa, incorporando tanto los datos objetivos como las valoraciones respecto a la organización de las tareas y/o los conflictos de grupo			
Son conscientes de que el diario es una herramienta útil para gestionar el autoaprendizaje			
Incluyen sugerencias de mejora del trabajo grupal			
3_ Extensión de la reflexión			
Abordan la reflexión con seriedad y rigor y no únicamente como un mero trámite			
Reflexionan respecto a la calidad de sus trabajos			
Siguen las pautas de las plantillas proporcionadas por la docente, respondiendo a las preguntas planteadas			
4_ Uso de la lengua oral			
Organizan sus ideas y las expresan con claridad y fluidez			
Pronuncian correctamente y hablan con la velocidad adecuada			
Emplean un léxico adecuado al contexto comunicativo			

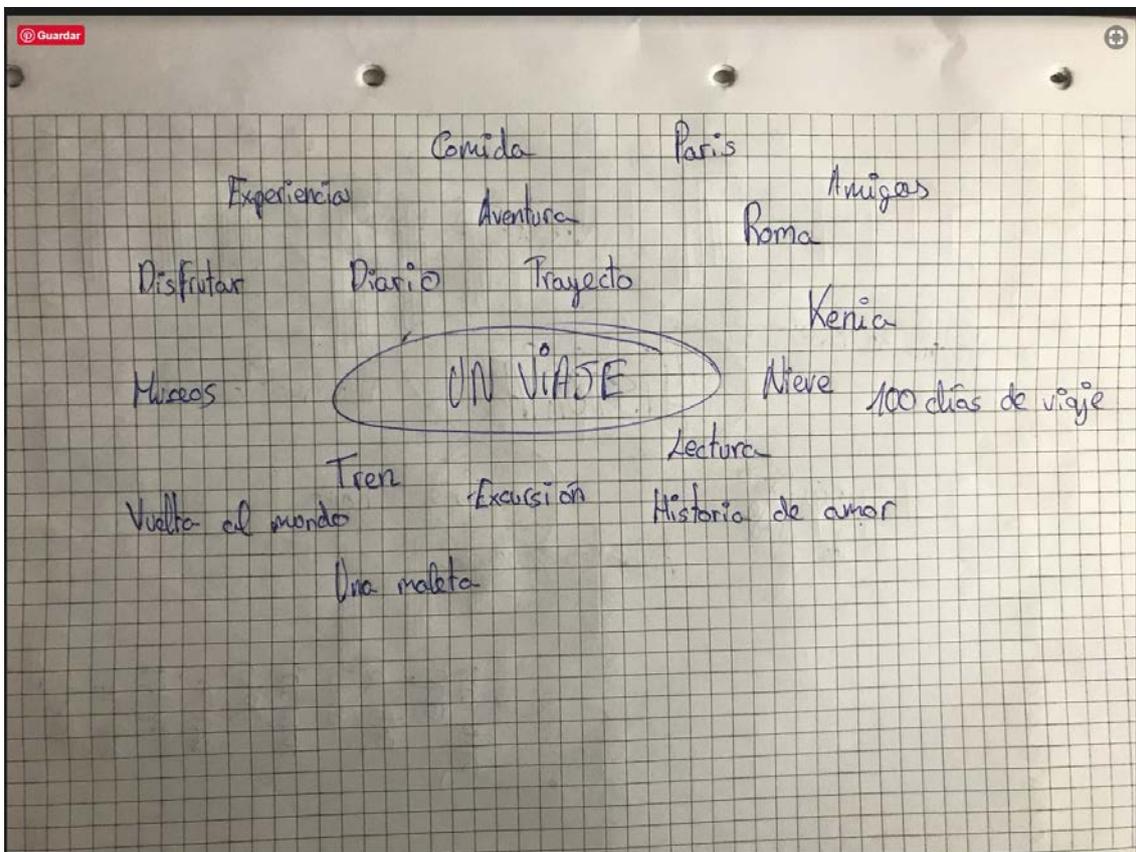
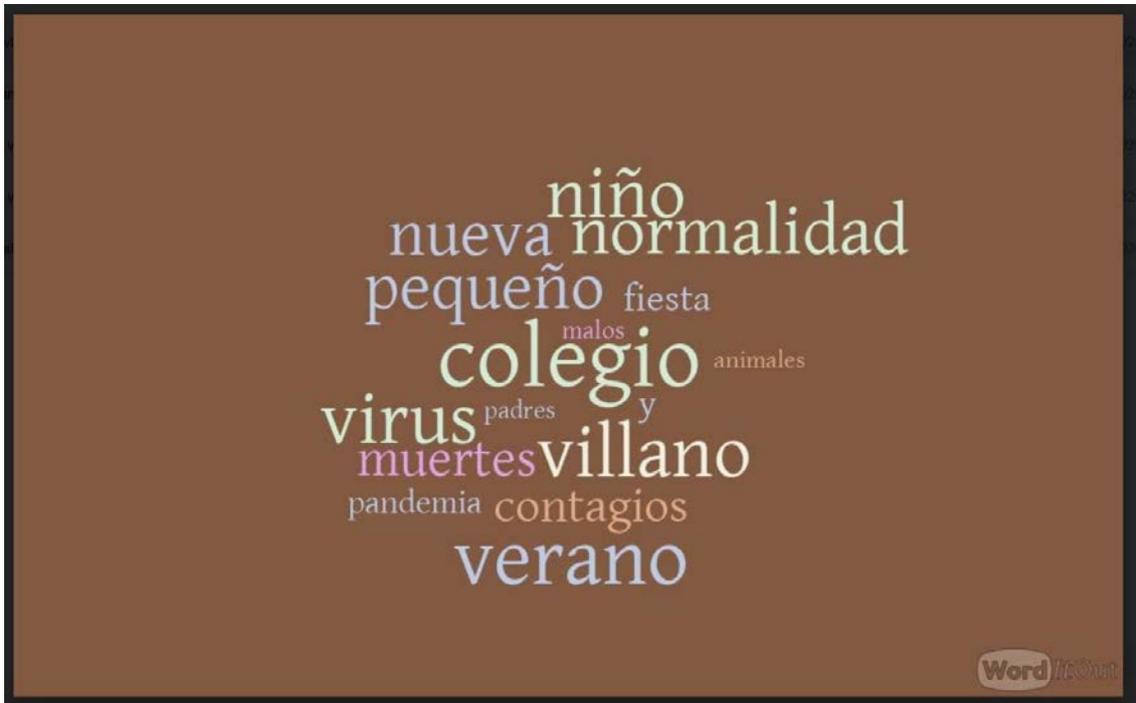
Anexo 12

Plantilla Para realizar el Guion

TÍTULO:			
OBJETIVO (Cuál es la intención del relato):			
GÉNERO (ficción, documental etc.):			
FOCALIZACIÓN (tipo de narrador):			
PERSONAJE/S (Protagonistas, antagonistas, secundarios.)		Características y rasgos relevantes de cada personaje	
TIEMPO:			
ESPACIO (Lugares del mapa en los que se desarrolla el relato. Mínimo 5):			
ARGUMENTO:	PLANTEAMIENTO (el problema):	DIÁLOGOS (pueden ser de personaje o narrador/a)	RECURSOS (vídeo, audio, dibujos, textos, enlaces, etc.):
	NUDO (el viaje)	DIÁLOGOS:	RECURSOS:
	DESENLACE (final y restauración del equilibrio)	DIÁLOGOS:	RECURSOS:

Anexo 13

Muestra Alumnado. Estrategias



SOCIEDAD
ANTIRRACISMO
PROBLEMAS
COLOR
POLÍTICA
SOLUCIONES
COHERENCIA
POBREZA
INJUSTICIAS
INFANCIA
EMPATÍA
TORMENTA
DELINCUENCIA
ACOSO
ESTADOS UNIDOS

RACISMO
CIUDADANÍA
IGUALDAD
CONCIENCIACIÓN
PAÍSES
ESTADOS

DIFICULTADES
FEMINISMO
RESPECTO
EDAD
NIÑOS
NIÑAS
BONDAD
VIOLENCIA
DISCRIMINACIÓN
FAMILIA

poema ruinas calor
 importante guardado crueldad
 abandono luz clave río maldad
 corona noche robo fantasía
 pueblo verano barco cueva
 generaciones mapa tesoro música ladrón
 azul asesinato
 ¡socorro! misterio montaña cartas
 despedidas libros aventura casa
 secreto bosque silencio
 valioso dinero estrellas velas
 código alarma tormentas

Anexo 14

Muestras Alumnado. Plan de Escritura

Plan de escritura**Nombre del grupo:** Soñadores

Tema	Una venganza que se descontrola.
Objetivo o intención del relato	Entretener al lector
A qué público va dirigido	A niños y niñas pequeños
Acciones o argumento	Miguel, como lo pasó mal de pequeño, decide crear un virus contra su familia a modo de venganza. El virus se descontrola y se convierte en una pandemia. El único que tiene la cura es él, pero el virus le afecta y muere. Por lo que la gente tiene que convivir con el virus en una nueva normalidad y poco a poco los casos se van aislando en una la Isla de Contagiados.

Plan de escritura

Nombre del grupo: MAXOMA

Tema	Un viaje
Objetivo o intención del relato	Contar una historia diferente
A qué público va dirigido	Dirigido a aquellos que les gustan las aventuras.
Acciones o argumento	Este relato trata de un grupo de amigos que van de excursión a Roma, a visitar el monumento más famoso de allí: el Coliseo. Lo que no se esperaban es que, Roma, no sería su único destino.

Plan de escritura

Nombre del grupo:

Tema	Las dificultades de las personas de otra raza en nuestra sociedad.
Objetivo o intención del relato	Concienciar a la gente de que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos.
A qué público va dirigido	A todos los públicos, y sobre todo a la gente racista.
Acciones o argumento	La historia tratará sobre un niño negro que crecerá en una sociedad racista y tendrá que saber desenvolverse en esa sociedad a lo largo de su vida.

Anexo 15

Muestras Alumnado. Guiones

TÍTULO: Pandemia			
OBJETIVO (Cuál es la intención del relato): mostrar una realidad paralela y entretener al lector			
GÉNERO (ficción, documental etc.): ficción			
FOCALIZACIÓN (tipo de narrador): Narrador en 3ª persona singular, omnisciente			
PERSONAJE/S (Protagonistas, antagonistas, secundarios.)		Características y rasgos relevantes de cada personaje	
Protagonista: Miguel Antagonista: gobierno ruso Secundarios: habitantes del pueblo (con su familia)		Miguel: crea el virus a modo de venganza Gobierno ruso: detener y encontrar a Miguel Habitantes del pueblo: trataban mal a Miguel y son los primeros contagiados.	
TIEMPO: En el futuro (año 2053)			
ESPACIO (Lugares del mapa en los que se desarrolla el relato. Mínimo 5): Moscú (Rusia): lugar desde el que actúa el gobierno Petrovskoye (Rusia): lugar del laboratorio de Miguel (aparece 2 veces) Bulunsky District (República de Sajá, Rusia): isla de contagiados Sutoki (Rusia): pueblo donde nace Miguel (aparece 2 veces)			
ARGUMENTO:	PLANTEAMIENTO (el problema): Se cuenta la infancia de Miguel y cómo decide irse de casa teniendo tan solo 10 años.	DIÁLOGOS (pueden ser de personaje o narrador/a) El narrador habla de la infancia de Miguel	RECURSOS (vídeo, audio, dibujos, textos, enlaces, etc.): Imagen de Miguel Música triste de ambiente
	NUDO (el viaje) <ul style="list-style-type: none"> Miguel crea un laboratorio y después un virus para vengarse. Decide contagiarse y volver a 	DIÁLOGOS: El narrador cuenta los hechos que van pasando. Una intervención del presidente ruso dando una orden a sus soldados.	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> Imagen del laboratorio Música maligna Imagen de soldados Sonido de una explosión

	su pueblo para contagiarlos a todos, pero se le va de las manos y acaba contagiando a gente por todo el país. <ul style="list-style-type: none"> El gobierno ruso se entera y destruye el laboratorio, y con él la vacuna del virus. 		
	DESENLACE (final y restauración del equilibrio) Después de una cuarentena, al disminuirse los casos, la gente que continúa contagiada es enviada a una isla, mientras que el resto del país vuelve a la normalidad.	DIÁLOGOS: El narrador cuenta los hechos.	RECURSOS: Imagen de una isla Música alegre



PRIMERA VERSIÓN

TÍTULO: EL MISTERIO DEL HOMBRE DEL CLUB.			
OBJETIVO (Cuál es la intención del relato): No debemos fiarnos de las apariencias 			
GÉNERO (ficción, documental etc.): misterio y acción.			
FOCALIZACIÓN (tipo de narrador): narrador en primera persona (mejor amigo de Thomas, Noah).			
PERSONAJE/S (Protagonistas, antagonistas, secundarios.)		Características y rasgos relevantes de cada personaje	
PROTAGONISTAS: Sam, Thomas y Mia. SECUNDARIOS: Noah, Lucas, Eva, Sophie, Leo y Amy.		SAM: alto, rubio, media melena, con tatuajes, piel morena y de ojos verdes. THOMAS: pelo rizado y corto, con pecas y ojos azules. MIA: alta, pelo moreno, ojos verdes y piel morena.	
TIEMPO: Agosto. 			
ESPACIO (Lugares del mapa en los que se desarrolla el relato. Mínimo 5) BYRON BAY: playa Tallow Beach (surf), Cumbeim Swap Nature Reserv (lugar de reunión), Bayleaf Cafe (lugar de reunión), Middleton St. (casa de Sam), Byron Bay Public School.			
ARGUMENTO:	PLANTEAMIENTO (el problema): Desaparición de Sam.	DIÁLOGOS (pueden ser de personaje o narrador/a) Desaparece Sam, que es el mejor surfista del equipo y más tarde se sabe que no ha sido secuestrado sino asesinado. Esto abre una investigación por parte de la policía y amigos.	RECURSOS (vídeo, audio, dibujos, textos, enlaces, etc.):



			  
<p>NUDO(el viaje) Investigación por parte de sus amigos.</p>	<p>DIÁLOGOS: Sam había descubierto el secreto de Thomas, su padre y él usaban el club para blanquear dinero del narcotráfico usando falsos patrocinadores. Sam le dio la oportunidad de entregarse, pero Thomas no quiso, por eso le amenazó con contárselo él mismo. (el resto de amigos también tenían problemas entre ellos, ya se desarrollará en las siguientes versiones del relato).</p>	<p>RECURSOS</p>  	
<p>DESENLACE(final y restauración del equilibrio) Resolución del misterio.</p>	<p>DIÁLOGOS: La investigación termina sin ningún culpable porque la policía no es capaz de encontrar a ningún asesino ya que todos tienen su propia razón para matarle. Se resuelve el crimen solo para los lectores, Noah es el asesino ya que el/su mejor amigo le amenazó con que si no lo hacía, acabaría con toda su familia y su gran carrera como surfista.</p>	<p>RECURSOS:</p> 	

TÍTULO: Un encuentro inoportuno.	
OBJETIVO (Cuál es la intención del relato): La intención de nuestro relato es enganchar y entretener al público y dar a conocer las reacciones de un posible ladrón al ser descubierto.	
GÉNERO (ficción, documental etc.): relato de ficción	
FOCALIZACIÓN (tipo de narrador): narrador en 3ª persona, focalización externa, se narra desde fuera	
PERSONAJE/S (Protagonistas, antagonistas, secundarios.)	Características y rasgos relevantes de cada personaje
Protagonista: Pau (Estados Unidos) Antagonista: Agata (Rusia) Secundario 1): Marta (España) Secundario 2): Keegan (Australia) Secundario 3): Chiara (Italia)	Pau- pelirrojo de pelo corto, a ninguno le cae bien porque es chulo y prepotente (viene de Estados Unidos) Agata- rubia de pelo largo, muy reservada y callada, nunca da información de más Marta- morena de ojos marrones, charlatana y muy alegre Keegan- pelo rubio, media melena, egoísta y muy competitivo, pero buena persona Chiara- morena pelo corto, con gafas, muy charlatana, guía del museo
TIEMPO: pasado y presente	
ESPACIO (Lugares del mapa en los que se desarrolla el relato. Mínimo 5): Australia, España, Italia, Estados Unidos y Rusia.	

Anexo 16. Muestras Alumnado

Revisión de Guiones

LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES		
CRITERIO	SI	NO
1. Tiene título	✓	
2. Se entiende perfectamente la intención		✓
3. Tiene un tema claro	✓	
4. El público al que se dirige está bien definido, gracias al tema y a la intención		
5. Presenta una estructura de Inicio – Nudo – Desenlace	✓	
6. El conflicto (o problema) está claramente expresado	✓	
7. El conflicto (o problema) se resuelve al final	✓	
8. Se describen los personajes (si los hubiera)	✓	
9. La historia se cuenta con la cantidad exacta de detalles. No es demasiado corta ni demasiado larga.		✓
10. La historia transcurre en un tiempo determinado (o varios)	✓	
11: La historia cuenta con mínimo 5 espacios diferentes	✓	
12. El uso de la gramática y la ortografía es el correcto		✓

Realizar una pequeña reflexión (en positivo y con respeto) sobre los puntos que habéis marcado como “no conseguido”, y proponed ideas para mejorarlos.

Creemos que la historia cuenta con demasiados detalles y que luego al redactarla será demasiado larga. Marcamos como no conseguido la intención porque no está determinada. En cuanto a la gramática, al texto le faltan signos de puntuación y no hay una buena cohesión.

Proponemos determinar una intención y revisar el contenido del nudo porque pensamos que hay muchas acciones, pero si lo queréis dejar así redactarlo de mejor manera.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES		
CRITERIO	SI	NO
1. Tiene título	✓	
2. Se entiende perfectamente la intención		✓
3. Tiene un tema claro	✓	
4. El público al que se dirige está bien definido, gracias al tema y a la intención		
5. Presenta una estructura de Inicio – Nudo – Desenlace	✓	
6. El conflicto (o problema) está claramente expresado	✓	
7. El conflicto (o problema) se resuelve al final	✓	
8. Se describen los personajes (si los hubiera)	✓	
9. La historia se cuenta con la cantidad exacta de detalles. No es demasiado corta ni demasiado larga.		✓
10. La historia transcurre en un tiempo determinado (o varios)	✓	
11: La historia cuenta con mínimo 5 espacios diferentes	✓	
12. El uso de la gramática y la ortografía es el correcto		✓

Realizar una pequeña reflexión (en positivo y con respeto) sobre los puntos que habéis marcado como “no conseguido”, y proponed ideas para mejorarlos.

Creemos que la historia cuenta con demasiados detalles y que luego al redactarla será demasiado larga. Marcamos como no conseguido la intención porque no está determinada. En cuanto a la gramática, al texto le faltan signos de puntuación y no hay una buena cohesión.

Proponemos determinar una intención y revisar el contenido del nudo porque pensamos que hay muchas acciones, pero si lo queréis dejar así redactarlo de mejor manera.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES		
CRITERIO	SI	NO
1. Tiene título	X	
2. Se entiende perfectamente la intención		X
3. Tiene un tema claro	X	
4. El público al que se dirige está bien definido, gracias al tema y a la intención		X
5. Presenta una estructura de Inicio – Nudo – Desenlace	X	
6. El conflicto (o problema) está claramente expresado	X	
7. El conflicto (o problema) se resuelve al final	X	
8. Se describen los personajes (si los hubiera)	X	
9. La historia se cuenta con la cantidad exacta de detalles. No es demasiado corta ni demasiado larga.		X
10. La historia transcurre en un tiempo determinado (o varios)		X
11: La historia cuenta con mínimo 5 espacios diferentes	X	
12. El uso de la gramática y la ortografía es el correcto		X

Realizar una pequeña reflexión (en positivo y con respeto) sobre los puntos que habéis marcado como “no conseguido”, y proponed ideas para mejorarlos.

Consideramos que la historia cuenta con pocos detalles y que la redacción es mejorable. También creemos que el tiempo y el público al que se dirigen deberían estar mejor definidos. Tampoco tenemos clara la intención del relato ya que nos parece que más que contar una historia inusual, pretende enseñarnos que las personalidades distintas entre sí son capaces de encajar y convivir.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES		
CRITERIO	SI	NO
1. Tiene título	x	
2. Se entiende perfectamente la intención	x	
3. Tiene un tema claro	x	
4. El público al que se dirige está bien definido, gracias al tema y a la intención	x	
5. Presenta una estructura de Inicio – Nudo – Desenlace	x	
6. El conflicto (o problema) está claramente expresado	x	
7. El conflicto (o problema) se resuelve al final	x	
8. Se describen los personajes (si los hubiera)	x	
9. La historia se cuenta con la cantidad exacta de detalles. No es demasiado corta ni demasiado larga.	x	
10. La historia transcurre en un tiempo determinado (o varios)	x	
11: La historia cuenta con mínimo 5 espacios diferentes		x
12. El uso de la gramática y la ortografía es el correcto	x	

Realizar una pequeña reflexión (en positivo y con respeto) sobre los puntos que habéis marcado como “no conseguido”, y proponed ideas para mejorarlos.

Aquí está el guion evaluado, personalmente nos encanta el relato, pero no hay diálogo ni cinco lugares donde transcurra la historia. Pero está genial

Anexo 17

Muestras Alumnado. Segunda Versión del Guion

TÍTULO: El cambio necesario			
OBJETIVO (Cuál es la intención del relato): Mostrar cómo está la sociedad en algunas partes del mundo y concienciar a la sociedad de que hay que cambiar nuestra forma de ser.			
GÉNERO (ficción, documental etc.): Historia autobiográfica			
FOCALIZACIÓN (tipo de narrador): 1ª persona(narrador protagonista)			
PERSONAJE/S (Protagonistas, antagonistas, secundarios.)		Características y rasgos relevantes de cada personaje	
Protagonistas: Tom, Michael, Susan. Antagonistas: Stephen, Jake, Draymond y Jonh. Secundarios: Sr. James, Dra. García, Nerea y Jaime.		Michael: Niño negro que sufre el racismo estadounidense. Tom y Susan: Padres de Michael, familia solidaria y que lucha por la igualdad. Steph, Jake, Draymond y John: Son el grupo famoso del instituto, son todos blancos y se dedican a abusar de la gente de color Sr. James: Tutor de Michael que le ayuda en su etapa en E.E.U.U. Dra. García: Psicóloga que ayuda a Michael al llegar a España. Nerea: Mejor amiga española de Michael que acaba teniendo una relación con él. Jaime: Mejor amigo estadounidense de Michael, con el que se escribe todos los días.	
TIEMPO: 2012- 2020			
ESPACIO (Lugares del mapa en los que se desarrolla el relato. Mínimo 5): La historia empieza en California, pero debido al trabajo de Tom, Michael y Susan cambian de estado constantemente, y pasan por diferentes estados: Miami, Nueva York y Florida. Hasta que a Tom lo destinan a España, y su familia decide pasar allí el resto de su vida para escapar del racismo.			
ARGUMENTO: El relato cuenta la historia de un niño negro	PLANTEAMIENTO (el problema): Michael sufre abusos racistas en todos los institutos por los que pasa	DIÁLOGOS (pueden ser de personaje o narrador/a) Michael habla con sus padres, tutor y su mejor amigo sobre los problemas que tiene en los	RECURSOS (vídeo, audio, dibujos, textos, enlaces, etc.): Utilizaremos textos y audios para los diálogos. Incluso usaremos videos en alguna parte

estadounidense, que sufre racismo en todos los sitios de Estados Unidos por los que pasa, pero cuando encontró una posibilidad de escapar de eso no la desaprovechó, y decidió irse a vivir a España, donde logrará superar todos los vaches que le ponga la vida.		institutos y para buscar soluciones a esos problemas.	
	NUDO (el viaje) Al padre de Michaello destinan a España y decide irse con el para escapar de todos los abusos que sufre. Y unos meses después de llegar a España, se entera de que su mejor amigo ha fallecido, por lo que empieza a asistir a una psicóloga.	DIÁLOGOS: Michael habla con sus padres para ir a España, y una vez allí conoce a mucha gente. Pero también habla con Jaime, su mejor amigo estadounidense todas las tardes. Al cabo de unos meses empieza a asistir a la psicóloga García por el daño que le causó la muerte de Jaime, por lo que mantiene muchas conversaciones con la psicóloga.	RECURSOS: Utilizaremos audios y textos para el narrador y para los diálogos entre los personajes. Incluso usaremos videos en algunas partes.
	DESENLACE (final y restauración del equilibrio) Al final Michael acaba superando la muerte de Jaime y consigue establecer una vida buena en España.	DIÁLOGOS: Habla con toda la gente que le ha ayudado en esta etapa de su vida.	RECURSOS: Utilizaremos audios y textos para esta parte del relato. Incluso usaremos videos en algunas partes del relato.

TÍTULO: Pandemia			
OBJETIVO (Cuál es la intención del relato): mostrar una realidad paralela y entretener al lector			
GÉNERO (ficción, documental etc.): ficción			
FOCALIZACIÓN (tipo de narrador): Narrador en 3ª persona singular, omnisciente			
PERSONAJE/S (Protagonistas, antagonistas, secundarios.)		Características y rasgos relevantes de cada personaje	
Protagonista: Miguel Antagonista: gobierno ruso Secundarios: habitantes del pueblo (con su familia)		Miguel: crea el virus a modo venganza Gobierno ruso: detener y encontrar a Miguel Habitantes del pueblo: trataban mal a Miguel y son los primeros contagiados.	
TIEMPO: En el futuro (año 2053)			
ESPACIO (Lugares del mapa en los que se desarrolla el relato. Mínimo 5): Moscú (Rusia): lugar desde el que actúa el gobierno Petrovskoye (Rusia): lugar del laboratorio de Miguel (aparece 2 veces) Bulunsky District (República de Sajá, Rusia): isla de contagiados Sutoki (Rusia): pueblo donde nace Miguel (aparece 2 veces)			
ARGUMENTO:	PLANTEAMIENTO (el problema): Se cuenta la infancia de Miguel y como decide irse de casa teniendo tan solo 10 años.	DIÁLOGOS (pueden ser de personaje o narrador/a) El narrador habla de la infancia de Miguel. En ella los niños de su colegio se reían de él porque era demasiado listo, y por lo tanto les parecía un niño raro, y en casa sus padres no lo trataban como un hermano más, sino como si fuera un criado. Por ello decide irse tan pronto.	RECURSOS (video, audio, dibujos, textos, enlaces, etc.): Imagen de Miguel Música triste de ambiente
	NUDO (el viaje) • Miguel crea un laboratorio y	DIÁLOGOS: El narrador cuenta los hechos que van pasando.	RECURSOS: • Imagen del laboratorio

	después un virus para vengarse. • Decide contagiarse y volver a su pueblo para contagiarlos a todos, pero se le va de las manos y acaba contagiando a gente por todo el país. • El gobierno ruso se entera y destruye el laboratorio, y con él la vacuna del virus.	Una intervención del presidente ruso dando una orden a sus soldados.	<ul style="list-style-type: none"> • Música maligna • Imagen de soldados Sonido de una explosión
	DESENLACE (final y restauración del equilibrio) • Miguel estaba en ese momento en el laboratorio y es alcanzado por la explosión. No se llega a morir pero le quedan secuelas y pierde la memoria. • Aunque el gobierno ruso lo detiene, no logran que recuerde como fabricar la vacuna. • Después de una cuarentena, al disminuirse los casos, la gente que continúa contagiada es enviada a una isla, mientras que el resto del país vuelve a la normalidad.	DIÁLOGOS: El narrador cuenta los hechos.	RECURSOS: <ul style="list-style-type: none"> • Imagen de Miguel detenido por el gobierno • Imagen de una isla Música alegre

Anexo 18

Muestras Alumnado. Transcripciones de Audio

Hoy es 29 de mayo. Este es el primer audio, el de presentación. El grupo está formado por Xoana, María y Marta Ortoño. María está encargada de la organización y del diseño. Xoana de la supervisión. Y marta, de investigación y seguimiento. Nuestra motivación es aprender de una manera didáctica y distinta de lo que estábamos acostumbrados normalmente. Nos comprometemos a esforzarnos al máximo para sacar adelante este trabajo. El objetivo es aprender. Aprenderemos nuevas formas de hacer trabajos y *saberemos* más sobre los relatos. Por ahora nos parece un buen proyecto y muy interesante.

Bueno. Nosotros somos el grupo seis, nuestro nombre es *Team six*. Eh. Está formado por Marta Rey, Paulo, Ainara, Hugo Fernández y Rosalía. Nuestra motivación. Bueno. Este es un trabajo que nos mola mucho, aunque últimamente, aunque ahora mismo no estemos muy motivados porque últimamente tenemos bastante carga de trabajos. Nuestro objetivo es aprender a analizar relatos digitales y sobre todo disfrutar estando en equipo. Y... Y lo que hicimos hoy fue, el tema de los *stickers* pero... Y bueno. Y el próximo día haremos, eh...ay. Haremos (se ríe) ... lo de..., lo de... lluvia de ideas.

Durante la segunda reunión, elaboramos una lluvia de ideas entre todos y todas, junto con un folio individualmente. Más tarde, las pusimos en común y, las fue anotando, Claudia. Ya que es la encargada del diseño. Mientras, fuimos comentando, ideando, más o menos, unos, algunos bocetos de los personajes. Aclarando algunos rasgos de la historia y empezando a montar el argumento. Más tarde. Conjuntamente compartiendo la pantalla a través de la plataforma *Teams*, realizamos una ficha, eh..., que... recopilábamos toda esta información sobre el... nuevo relato. Nos organizamos muy bien desempeñando cada uno de nuestros roles aunque nos íbamos ayudando unos a otros, como por ejemplo, José realizaba unas tareas de diseño junto con Nuria, mientras que Claudia diseñaba la lluvia de ideas y Simón recopilando la información trabajada. Esto ayuda mucho a que el trabajo se realice cooperativamente. Lo que más nos costó fue comenzar a pensar las ideas con fluidez, aunque una vez que empezamos iban saliendo solas. No tuvimos ninguna duda en ningún apartado y estuvimos bastante de acuerdo, en como queríamos enfocar el relato. La trama, el ambiente, la ubicación y los personajes. (*Respecto?*) al trabajo individual cada uno realizó las tareas que le tocaban y nos coordinamos bien trabajando... y desempeñando cada uno nuestras tareas. Aunque siempre cooperativamente.

Anexo 19

Rúbrica para Evaluar el Relato Digital

RÚBRICA PARA EVALUAR EL RELATO DIGITAL				
CRITERIOS	5	4	3	2
1. Guion y planificación previa	En la realización de la narrativa se denota una excelente elaboración del guion y del trabajo previo de planificación.	En la realización de la narrativa se denota una buena elaboración del guion y del trabajo previo de planificación .	En la realización de la narrativa se denotan algunos fallos de guion y de trabajo previo. Se evidencia alguna falta de detalles narrativos, de recursos o no hay buen equilibrio entre las partes.	En la realización de la narrativa se evidencia una ruptura entre guion, planificación y resultado. Hay diversos problemas de falta de detalles, recursos o de equilibrio entre las partes. Faltan elementos importantes del relato digital.
2. Estructura del relato	El relato está estructurado en tres partes perfectamente equilibradas: inicio, nudo y desenlace	El relato está estructurado en tres partes: inicio, nudo y desenlace	El relato está estructurado en tres partes, aunque hay falta de equilibrio entre ellas	El relato presenta la falta de alguna de las partes, quedando incompleto y/o confuso.
3. La intención	Se establece un propósito inicial perfectamente definido y se mantiene a lo largo de la narración. Tiene una clara intención comunicativa.	Se establece un propósito inicial y se mantiene la mayor parte de la narración.	El propósito es claro, pero se pierde a lo largo de la narración	Tiene un propósito poco claro o carece de él.
4. Público objetivo	Se evidencia claramente el público al que va dirigido. Los recursos utilizados, el	Se evidencia el público al que va dirigido. El tema y la intención	Hay intención de dirigirse a un público concreto, pero el tema, la intención y los recursos no dejan	Se evidencia una conciencia limitada de las necesidades de que el relato esté

	tema y la intención están en consonancia con esto.	están relación con esto, pero algunos de los recursos no.	claro el público objetivo del relato.	dirigido a un público determinado.
5. El conflicto	El conflicto o pregunta dramática está perfectamente planteado, se presenta en el inicio y se resuelve al final con gran destreza. Hace que la historia “enganche”	El conflicto está bien planteado al inicio y se resuelve al final	El conflicto está bien planteado al inicio, pero no se resuelve al final o se diluye en el nudo de la historia, perdiendo interés hacia el final.	No se plantea conflicto o pregunta dramática. El relato resulta poco interesante y predecible
6. El ritmo de la historia	El ritmo de la historia está perfectamente coordinado con el uso de los tiempos, espacios y recursos utilizados. Es un todo equilibrado. No es ni muy larga ni muy corta	El ritmo de la historia es correcto, mantiene un equilibrio entre los recursos, tiempos y espacios. Tiene una longitud adecuada	Hay un desequilibrio en el ritmo de la historia, debido a la mala coordinación de los elementos del relato o a la descompensación de las partes.	NOo existe un ritmo equilibrado entre el uso de recursos, tiempos y espacios. Hay descompensación del peso de las partes.
7. Investigación y búsqueda de recursos	Se evidencia un excelente trabajo en la búsqueda y selección de recursos de calidad para la realización del relato. Hay adecuación entre el guion y la selección de recursos.	Se ha realizado un buen trabajo de búsqueda y selección de recursos. Hay adecuación entre el guion y la selección de recursos	Se denota un buen trabajo de búsqueda, pero la selección es irregular en cuanto a calidad y adecuación de los recursos al guion	No se evidencia un buen trabajo de búsqueda o de selección de los recursos. Hay falta de concordancia entre el guion y los recursos utilizados.
8. Uso de medios o recursos diferentes	Hacen un excelente uso de los recursos.	Hacen un buen uso de los recursos. Emplean	Hacen buen uso de los recursos. Emplean hasta 3	Emplean entre 1 y 2 recursos diferentes.

	Emplean 4 o más recursos distintos.	hasta 4 cuatro recursos distintos.	recursos diferentes	
9. Creación propia	Han creado más de 3 recursos propios o todos los recursos son propios	Han creado hasta 3 recursos propios	Han creado 1 o 2 recursos propios	No han creado recursos propios
10. Integración de los recursos entre sí	Existe una excelente integración de todos los recursos utilizados, al servicio de la historia.	Existe una buena integración de los recursos utilizados.	Hay integración de recursos, pero a veces se pierde el hilo de la historia	No hay integración de recursos. Se presentan fragmentados en detrimento del hilo narrativo.
11. Atribución de autoría	Se atribuyen todos los créditos por los recursos empleados en el relato, elaborados por terceras personas. Se presentan permisos o licencias de CC			No se presentan todas las atribuciones de los recursos creados por terceras personas.

Anexo 20

Calificaciones

Prácticum II							Trabajos del portafolio						Observaciones	
Xela Rodríguez García		Portafolio					40							
Lengua castellana y literatura		Diario					20							
Curso 2019 - 2020 / C.P. Compañía de María		Relato					30							
		Symbolo					10							
3º ESO A														
Nombre del grupo	Portafolio	Diario	Relato	Symbolo	Nota final	estrategia ideas	plan lectura	1ª versión guion	Evaluación	Materiales extra	Nota media	Observaciones	clave Paellier	
Soñador	4	2	3	1	10,00	1	1	1	1		4		1605	
Héroes y heroínas de la narrativa	4	2	2,5	1	9,5	1	1	1	1		4		1499	
Genios de los relatos	4	2	3	1	10,00	1	1	1	1		4		1554	
Mascarilla Team	4	1,83	3	1	9,83	1	1	1	1		4		1626	
MAXOMA	4+	2	2,75	1	10,00	1	1	1	1	x	4+		1615	
Team 6	4	0,64	2,75	1	8,39	1	1	1	1		4		1330	
GRIL	4	1,83	2,5	1	9,33	1	1	1	1		4		1619	
Número de alumnos		28												



Los trabajos del alumnado, así como los audios del diario de aprendizaje, se pueden consultar en este enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1MvZNH4M2NANPcIVD76-4LuBvpTDhBmf3?usp=sharing>

El mapa se puede consultar aquí:

https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1A8p7i5_sPd_QPBARaH5DX_vge4TxW7o3&usp=sharing