



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Evaluación diagnóstica de la composición
escrita en alumnado de Educación Primaria.
Influencia mediática frente a Literatura infantil
en la narración

D. Domingo Albarracín Vivo

2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Evaluación diagnóstica de la composición
escrita en alumnado de Educación Primaria.
Influencia mediática frente a Literatura infantil
en la narración

DOMINGO ALBARRACÍN VIVO

2021

Dirigida por:

Dr. Eduardo Encabo Fernández (UM)
Dra. Isabel Jerez Martínez (UM)

Agradecimientos y dedicatorias

Hace algún tiempo nos adentramos en una experiencia tan enriquecedora como exigente, la cual no podríamos haber llevado a cabo sin la colaboración directa o indirecta de todas las personas que han estado vinculadas a la tesis doctoral.

Primeramente destacar los agradecimientos a mis directores: el Doctor Eduardo Encabo Fernández y la Doctora Isabel Jerez Martínez por su ejemplaridad profesional e implicación académica y personal en este trabajo, mostrando constancia, sabiduría, creatividad y experiencia, despertando el sentimiento de admiración.

La creación de una obra tan extensa conlleva el sacrificio personal y con ello la dedicación de muchas horas de nuestra vida, por ello parece lógico agradecer a las personas que han apoyado incondicionalmente esas subidas y bajadas emocionales que el esfuerzo acomete, esencialmente a mi familia, como pilar básico de mi educación.

No sería posible escribir unas palabras que reflejaran la admiración que siento por mi madre, ella es ejemplo de valores esenciales demostrando una superación y coraje impropio del resto de mortales. Por ello, me gustaría agradecerle especialmente su apoyo, no solamente durante el periodo en el que se ha realizado este trabajo, sino en toda mi trayectoria académica, ya que su lucha constante por aportarle la mejor educación a sus hijos nunca ha cesado, estando a mi lado en todos los escalones superados para llegar a esta etapa. Dedicarle este trabajo es para mí un orgullo.

A mi hermana Antonia y mi cuñado Álvaro porque me han dado dos grandes amores, mis sobrinas Nerea y Paula, las cuales hacen contagiosa su felicidad.

No podría olvidar a mi compañera en este viaje de la vida, Natalia me has enseñado lo que es el amor y siempre has escuchado mis ideas para solventar cualquier problema, con una persona como tú apoyando es difícil no adentrarse en grandes retos.

Una mirada al cielo me hace pensar que aunque no os pueda ver, siento vuestro orgullo y apoyo. Papá aunque me dejaste demasiado pronto tenía claros los valores que me transmitías y he podido cumplir tu sueño de tener un maestro en la familia, saber que estaba alimentando tus deseos me daba fuerzas para seguir con cualquier proyecto. Abuelo Domingo, con un poco de tu sabiduría podrían escribirse muchísimos libros, sigo creyendo en tus consejos y agradezco tu ayuda, nos dejaste durante este proceso por lo que disfruté tus alegrías en los logros que tuve, tu sonrisa durante las cosas buenas que pasaban eran mi mayor orgullo. Abuela Juana, con más personas como tú el mundo sería un lugar idílico ejemplo de compromiso familiar, humildad y trabajo. Me enseñaste una visión diferente del mundo.

A mi abuela y mis tíos por confiar siempre en mi progresión y prestar vuestra ayuda cuando era necesario.

No puedo olvidar a mis amigos: Diego, Gabi, Juanjo, Sergio, Gonzalo, Rodri, Emilio, Irene, Víctor, Eloy, Mavi, Juani, Isma, Patri, Rocío y Marta, compartir aficiones, así como tiempo de ocio es tan necesario como el trabajo, y elegiros a vosotros para vivirlo una de las mejores decisiones.

Por último, agradecer a mis compañeros y compañeras de los colegios en los que he impartido clases sus aportaciones respecto a la visión educativa del contexto que compartimos, así como a todos los niños y niñas que he tenido como alumnos, haciéndome dirigir esta experiencia mágica e ilusionante que llamamos enseñanza.



ÍNDICES

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	15
I.1. Contexto y planteamiento del problema de investigación	15
I.2. Preguntas de investigación	17
I.3. Presentación de los capítulos que forman la tesis doctoral	19
CAPÍTULO II: COMPOSICIÓN ESCRITA.....	25
II.1. Introducción al capítulo.....	25
II.2. Aproximación, análisis y evolución del concepto desde la perspectiva de la investigación	25
II.3. Didáctica de la composición escrita.....	27
II.3.1. Creación literaria: actividad para Educación Primaria	30
II.3.2. El pretexto como herramienta para la composición de textos.....	32
II.3.3. Influencia en la escritura: factores sociales	33
II.4. Tratamiento de los textos en Educación Primaria.....	35
II.4.1. Currículo	35
II.4.2. Temáticas	38
II.5. Investigaciones previas relevantes en la composición escrita de Educación Primaria.....	39
CAPÍTULO III: INFLUENCIA MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	44
III.1. Introducción al capítulo.....	44
III.2. Situación de los medios de comunicación en el currículo	45
III.2.1. Relevancia de los medios de comunicación en la actualidad educativa	45
III.2.2. La Competencia mediática e informacional del alumnado.....	47
III.2.3. Concreción de los elementos curriculares en las dimensiones mediáticas.....	49
III.3. Intervención educativa con los medios de comunicación.....	56
III.3.1. Alfabetización Mediática e Informacional (AMI).....	58
III.3.2. Pensamiento crítico y nuevas concepciones: literacidad	61
III.3.3. Estrategias pedagógicas y didácticas con medios de comunicación	64
III.3.4. Influencia mediática y competencia literaria	67
III.4. ¿Qué consideramos elemento mediático en el análisis del estudio? TIC/TAC.....	68
III.5. Investigaciones relevantes con medios de comunicación en alumnado de Educación Primaria	71
CAPÍTULO IV: LITERATURA INFANTIL. DIDÁCTICA Y NUEVAS TENDENCIAS	77

IV.1. Introducción al capítulo	77
IV.2. Educación literaria y Literatura infantil.....	78
IV.2.1. Fundamentos de la enseñanza literaria	79
IV.2.2. Lectura y nuevos formatos narrativos en tiempos de digitalización.....	81
IV.2.3. Pensamiento crítico y personajes demandados socialmente	83
IV.2.4. Presencia curricular de la Literatura infantil	86
IV.3. Aproximación a la Literatura infantil y el canon formativo	88
IV.3.1. Posible nuevo canon de Literatura infantil	89
IV.3.2. Influencia Disney en la Literatura Infantil	91
IV.4. Investigaciones previas con Literatura infantil	94
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA. FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	98
V.1. Objetivos de la investigación.....	98
V.2. Participantes y contexto	98
V.3. Diseño de la investigación.....	101
V.4. Trabajo de campo	102
V.5. Variables.....	103
V.6. Recogida de información: Instrumentos y procedimientos.....	105
V.6.1. Instrumentos.....	105
V.6.2. Proceso de recogida de información.....	108
V.6.3. Criterios de rigor científico	112
V.7. Plan de análisis de la información	113
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS	120
VI.1. Composiciones escritas del alumnado	120
VI.1.1. Producciones asociadas al pretexto de <i>Pinocho</i>	120
VI. 1.1.1. Categoría: niveles de vinculación.....	121
VI. 1.1.2. Categoría: elementos mediáticos	127
VI. 1.1.3. Categoría: niveles críticos	137
VI. 1.1.4. Categoría: temáticas de la historia	142
VI. 1.1.5. Categoría: faltas de ortografía.....	154
VI. 1.1.6. Relaciones entre categorías.....	162
VI.1.2. Producciones asociadas al pretexto de <i>Aladdín</i>	166
VI. 1.2.1. Categoría: niveles de vinculación	167
VI. 1.2.2. Categoría: elementos mediáticos	173
VI. 1.2.3. Categoría: niveles críticos	180

VI. 1.2.4. Categoría: temáticas de la historia	186
VI. 1.2.5. Categoría: faltas de ortografía.....	195
VI. 1.2.6. Relaciones entre categorías.....	204
VI.2. Entrevistas a los docentes participantes	207
CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	230
VII.1. Objetivo específico 1. Niveles críticos	230
VII.2. Objetivo específico 2. Temáticas.....	235
VII.3. Objetivo específico 3. Elementos mediáticos	239
VII.4. Objetivo específico 4. Evaluación ortográfica y sus posibles relaciones.....	242
VII.4.1. Objetivo específico 4. Evaluación ortográfica y elementos mediáticos.....	246
VII.4.2. Objetivo específico 4. Evaluación ortográfica y pensamiento crítico	249
VII.5. Objetivo específico 5. Niveles de vinculación con la historia original	250
VII.6. Objetivo específico 6. Expectativas y pensamiento docente	254
VII.7. Relaciones entre objetivos	261
CAPÍTULO VIII: SECUENCIA DIDÁCTICA PROPUESTA	267
CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES	281
IX.1. Fundamentos de la tesis doctoral.....	281
IX.2. Limitaciones del estudio	284
IX.3. Implicaciones y perspectivas futuras.....	285
CAPÍTULO X: REFERENCIAS	290
CAPÍTULO XI: ANEXOS.....	308
ANEXO I. Actividades realizadas por los estudiantes.....	310
ANEXO II. Instrumento para revisar y validar la entrevista docente.....	315
ANEXO III. Puntuaciones obtenidas en las cuestiones aplicando la fórmula del coeficiente de validez V de Aiken	320
ANEXO IV. Entrevista al docente del alumnado participante en el estudio	322
ANEXO V. Documento explicativo de la intervención en el aula para los centros participantes.....	325
ANEXO VI. Documento de consentimiento informado.....	329
ANEXO VII. Selección de composiciones escritas con el pretexto de <i>Pinocho</i>	331
ANEXO VIII. Selección de composiciones escritas con el pretexto de <i>Aladdín</i>	352
ANEXO IX. Muestra de las transcripciones de entrevistas	373

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Concepto de composición escrita bajo el enfoque didáctico.....	28
Tabla 2. Contenidos, Criterios de Evaluación (CEV) y Estándares de Aprendizaje Evaluable (EAE)	36
Tabla 3. Modelos principales y características de los mismos en la composición escrita.....	39
Tabla 4. Presencia de la Competencia mediática en el resto de competencias	47
Tabla 5. EAE relacionados con la competencia mediática en las áreas troncales de Educación Primaria.....	50
Tabla 6. Ámbitos de la Alfabetización Mediática e Informacional	60
Tabla 7. Aportaciones de la Literatura infantil a las Competencias clave en nuestra actividad	87
Tabla 8. Contenidos, Criterios de Evaluación (CEV) y Estándares de Aprendizaje Evaluable (EAE)	88
Tabla 9. Colegio A. Área de menos de 20000 habitantes	109
Tabla 10. Colegio B. Área de menos de 20000 habitantes	109
Tabla 11. Colegio C. Área de menos de 20000 habitantes	109
Tabla 12. Colegio D. Áreas urbanas de más de 50000 habitantes.....	109
Tabla 13. Colegio E. Áreas urbanas de más de 50000 habitantes.....	110
Tabla 14. Colegio F. Áreas urbanas de más de 50000 habitantes	110
Tabla 15. Producciones eliminadas en relación al centro participante	111
Tabla 16. Composiciones totales de los estudiantes para la recogida de información ...	111
Tabla 17. Resultados totales en los niveles de vinculación de la actividad uno.....	122
Tabla 18. Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable sexo... ..	123
Tabla 19. Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable centros digitales.....	124
Tabla 20. Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable zona residencial	124
Tabla 21. Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable tipología de centro	125
Tabla 22. Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable nivel socio-económico del centro participante	126

Tabla 23. Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable referente al curso escolar de los participantes	126
Tabla 24. Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable sexo	130
Tabla 25. Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable centros digitales	131
Tabla 26. Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable zona residencial	133
Tabla 27. Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable tipología de centro	134
Tabla 28. Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable nivel socio-económico	135
Tabla 29. Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable curso escolar	136
Tabla 30. Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable sexo	138
Tabla 31. Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable centros digitales	139
Tabla 32. Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable zona residencial	140
Tabla 33. Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable tipología de centro	140
Tabla 34. Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable nivel socio-económico	141
Tabla 35. Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable curso escolar	142
Tabla 36. Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable sexo	146
Tabla 37. Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable centros digitales	148
Tabla 38. Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable zona residencial	149
Tabla 39. Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable tipología de centro	150
Tabla 40. Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable nivel socio-económico del centro	152
Tabla 41. Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable curso escolar	153
Tabla 42. Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable sexo	156

Tabla 43. Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable centros digitales	157
Tabla 44. Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable zona residencial	158
Tabla 45. Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable tipología de centro.....	159
Tabla 46. Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable nivel socio-económico del centro	161
Tabla 47. Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable curso escolar	162
Tabla 48. Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la categoría niveles críticos	163
Tabla 49. Distribución de errores ortográficos en función de los elementos mediáticos citados en la actividad uno.....	164
Tabla 50. Medias de errores ortográficos según los elementos mediáticos citados en la actividad uno	165
Tabla 51. Resultados totales en los niveles de vinculación de la actividad dos.....	168
Tabla 52. Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable sexo	169
Tabla 53. Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable centros digitales.....	170
Tabla 54. Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable zona residencial	170
Tabla 55. Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable tipología de centro	171
Tabla 56. Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable nivel socio-económico del centro participante	172
Tabla 57. Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable referente al curso escolar de los participantes	172
Tabla 58. Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable sexo.....	175
Tabla 59. Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable centros digitales.....	176
Tabla 60. Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable zona residencial	177

Tabla 61. Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable tipología de centro	178
Tabla 62. Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable nivel socio-económico	179
Tabla 63. Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable curso escolar	180
Tabla 64. Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable sexo.....	182
Tabla 65. Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable centros digitales	183
Tabla 66. Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable zona residencial	183
Tabla 67. Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable tipología de centro	184
Tabla 68. Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable nivel socio-económico	184
Tabla 69. Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable curso escolar	185
Tabla 70. Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable sexo	189
Tabla 71. Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable centros digitales.....	190
Tabla 72. Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable zona residencial.....	191
Tabla 73. Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable tipología de centro	192
Tabla 74. Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable nivel socio-económico del centro.....	193
Tabla 75. Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable curso escolar	194
Tabla 76. Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable sexo.....	197
Tabla 77. Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable centros digitales	198
Tabla 78. Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable zona residencial	199
Tabla 79. Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable tipología de centro.....	200
Tabla 80. Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable nivel socio-económico del centro	202

Tabla 81. Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable curso escolar	203
Tabla 82. Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la categoría niveles críticos	204
Tabla 83. Distribución de errores ortográficos en función de los elementos mediáticos citados en la actividad dos	206
Tabla 84. Medias de errores ortográficos según los elementos mediáticos citados en la actividad dos.....	207

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución del alumnado participante.....	100
Figura 2. Distribución de los docentes participantes	101
Figura 3. Fórmula del coeficiente de validez V de Aiken	107
Figura 4. Niveles de vinculación con la historia original correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad 1	121
Figura 5. Elementos mediáticos vinculados con el pretexto correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad uno	128
Figura 6. Elementos mediáticos no vinculados con el pretexto correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad uno	129
Figura 7. Niveles críticos del alumnado con el pretexto correspondientes a las historias creadas por los estudiantes en la actividad uno.....	138
Figura 8. Temáticas de las composiciones correspondientes a las historias creadas por los estudiantes en la actividad uno	144
Figura 9. Tiempos en los que se desarrollan las historias creadas por los participantes en la actividad uno	145
Figura 10. Errores ortográficos cometidos por los participantes en la actividad uno	155
Figura 11. Niveles de vinculación con la historia original correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad 2.....	168
Figura 12. Elementos mediáticos vinculados con el pretexto correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad dos	173
Figura 13. Elementos mediáticos no vinculados con el pretexto correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad dos	174
Figura 14. Niveles críticos del alumnado con el pretexto correspondientes a las historias creadas por los estudiantes en la actividad dos.....	181

Figura 15. Temáticas de las composiciones correspondientes a las historias creadas por los estudiantes en la actividad dos	187
Figura 16. Tiempos en los que se desarrollan las historias creadas por los participantes en la actividad dos	188
Figura 17. Errores ortográficos cometidos por los participantes en la actividad dos.....	196
Figura 18. Pregunta 1 de la entrevista a docentes: detección de problemas en las composiciones escritas del alumnado.....	209
Figura 19. Pregunta 2 de la entrevista a docentes: uso de borradores para la planificación de las composiciones escritas de los estudiantes.....	211
Figura 20. Pregunta 3.1 de la entrevista a docentes: expectativas respecto a las faltas de ortografía que tendrán los estudiantes en sus composiciones	212
Figura 21. Pregunta 3.2 de la entrevista a docentes: existencia de relaciones entre faltas cometidas por el alumnado y los elementos mediáticos que aparecen en cada narración.....	213
Figura 22. Pregunta 4 de la entrevista a docentes: percepción del conocimiento respecto a los clásicos Disney tratados en el pretexto	215
Figura 23. Pregunta 5 de la entrevista a docentes: temáticas novedosas frente a clásicos Disney en las composiciones de los estudiantes	216
Figura 24. Pregunta 6 de la entrevista a docentes: relaciones con los cuentos tradicionales	217
Figura 25. Pregunta 7.1 de la entrevista a docentes: las tres temáticas principales de las narraciones creadas por el alumnado en el pretexto de <i>Pinocho</i>	218
Figura 26. Pregunta 7.2 de la entrevista a docentes: las tres temáticas principales de las composiciones del alumnado en el pretexto de <i>Aladdín</i>	220
Figura 27. Pregunta 8 de la entrevista a docentes: pensamiento acerca de la apreciación del alumnado respecto a los mensajes implícitos en las imágenes.....	221
Figura 28. Pregunta 9 de la entrevista a docentes: Visión crítica del alumnado respecto a las temáticas de las imágenes	222
Figura 29. Pregunta 10 de la entrevista a docentes: causalidad de la falta de apreciación respecto a los mensajes implícitos en las imágenes.....	223
Figura 30. Pregunta 11 de la entrevista a docentes: aparición de elementos mediáticos diferenciados del pretexto en las composiciones del alumnado	224
Figura 31. Pregunta 12 de la entrevista a docentes: materiales para propiciar el acercamiento del alumnado a los clásicos literarios.....	225
Figura 32. Pregunta 13 de la entrevista a docentes: necesidades formativas asociadas a las actividades planteadas	226

Figura 33. Niveles críticos obtenidos en ambas actividades	231
Figura 34. Errores ortográficos relacionados con los elementos mediáticos citados en la actividad uno.....	248
Figura 35. Errores ortográficos relacionados con los elementos mediáticos citados en la actividad dos	249
Figura 36. Niveles de vinculación con la historia original en las actividades uno y dos	252
Figura 37. Imagen utilizada como pretexto en la sesión 6 de la secuencia didáctica propuesta.....	273
Figura 38. Imagen utilizada como pretexto en la sesión 9 de la secuencia didáctica propuesta.....	274
Figura 39. Pódium ortográfico.....	275
Figura 40. Datos narrativos.....	276
Figura 41. Imagen utilizada como pretexto en la sesión 13.....	277



CAPÍTULO I

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

I.1. Contexto y planteamiento del problema de investigación

El presente estudio se compone de tres elementos que deberían ser esenciales en nuestro sistema educativo: la composición escrita, entendida desde su visión más creativa y su concreción en el género narrativo; una influencia mediática, que ha de ser clave en los planteamientos actuales, debido a la conexión con la vida cotidiana del alumnado y sus nuevas formas de comunicación; la Literatura Infantil, concebida como una forma de expresión y tratamiento de las problemáticas sociales que acontecen, a través de la modificación de clásicos populares. Los cambios normativos en materia de educación en los últimos años, no han conseguido diversificar las habilidades que habrían de tener los niños y niñas de Educación Primaria para enfrentarse a una sociedad de la información y la comunicación. Seguimos observando una escuela en la que mayormente se premia el aprendizaje memorístico tradicional, dejando en actividades puntuales aspectos tan relevantes como el tratamiento de la información y la formación crítica de los estudiantes, creando una desconexión entre la escuela y la realidad que envuelve a los estudiantes.

En la actualidad, existe un interés creciente enfocado en la formación docente para la preparación mediática e informacional del alumnado, el cual, viene promovido desde instituciones tan relevantes como la UNESCO (2007) con sus recomendaciones de formación y la UNESCO (2011) con un currículo para docentes. Este énfasis ha provocado la creación de diversos estudios que pretenden analizar el grado de competencia mediática de los estudiantes y también de los docentes, a modo de evaluación inicial, para la creación de acciones educativas que los incrementen, como consecuencia de las necesidades que tienen los alumnos y alumnas actuales. El panorama competencial que se desarrolla en nuestro sistema educativo es esencial para comprender la alfabetización informacional y mediática, ya que hace referencia a diversas capacidades que proporcionan la autonomía del alumnado, para que pueda desarrollarse e interactuar como ciudadano. Por ello, durante el marco teórico del estudio se insiste en la necesidad de incorporar la competencia mediática en los planes educativos de los estudiantes de Educación Primaria, mencionando su importancia y su adecuación, así como las dimensiones que integran dicha competencia, con planteamientos pedagógicos y posibilidades curriculares. Por ello, según García-Roca (2016) encontramos el reto educativo de equilibrar la tradición y una vanguardia con nuevas prácticas de participación escritora y lectora que no pueden ser olvidadas en el ámbito académico.

La escritura creativa de narraciones es otro de los aspectos relevantes del estudio. Las experiencias actuales muestran que el alumnado lee y escribe grandes cantidades de textos, pero estos procesos resultan diferentes a las finalidades educativas, debido a una cultura de la inmediatez, en la cual, los estudiantes presentan problemas para la creación de escritos que requieran cierto tiempo de reflexión, puesto que se encuentran más familiarizados con los textos espontáneos de mensajería instantánea, sustituidos en muchas ocasiones por imágenes. Por ello, la formación en los procesos de escritura desde la planificación de las ideas hasta la revisión del texto final, así como sus fases intermedias integran gran relevancia educativa. El adjetivo “creativa”, pone de manifiesto un conjunto de habilidades necesarias, como el conocimiento de la estructura de los textos, el estilo propio, así como las experiencias previas del alumnado, lo cual, nos lleva a cumplir uno de los objetivos didácticos más relevantes, asociado a la idea de iniciar el conocimiento partiendo de los intereses y preocupaciones del alumnado. López Valero et al. (2017) afirman que “el profesorado debe ser consciente tanto de los cambios sociales que afectan a la motivación por la escritura como de las formas de hacer más atractivo el desarrollo de esta habilidad lingüística” (p. 95). La comodidad que plantea la sociedad actual conlleva el desarrollo de estrategias que puedan fomentar la actividad escritora del alumnado. Martos Núñez y Martos García (2014) hacen visible la necesidad de nuevas alfabetizaciones cercanas al alumnado.

La Literatura infantil en la etapa de Educación Primaria es fundamental para que los estudiantes puedan comprender su realidad cotidiana, para ello resulta necesario establecer tareas que desarrollen la competencia literaria, mejorando en la redacción de textos con poca extensión, bien organizados y con coherencia, siendo una actividad esencial la escritura de cuentos o historias que conozcan previamente (López Valero y Encabo Fernández, 2012). Desde el trabajo de campo partimos de dos clásicos como son *Pinocho* y *Aladdín*, incitando al alumnado a la transformación de la historia con elementos que encuentran en su día a día, mediante la incorporación de problemas socialmente relevantes, sin olvidar la creatividad y la fantasía que hacen de la Literatura un mundo mágico, así como un pilar relevante en la educación de las personas. Las dimensiones actuales nos llevan a plantear un nuevo canon de Literatura infantil, el cual se vincula a lo audiovisual, como consecuencia de la cultura iconográfica que acontece en nuestras vivencias, complicando la separación del hecho literario con otros materiales que en ocasiones pueden ser confusos, lo cual conlleva nuevas formas de enfocar la lectura y la escritura en su vinculación a la Literatura infantil con estudios como García Rivera y García-Manso (2016); Martos García y Martos Núñez (2020); García Carcedo (2018).

Situando estudios previos relevantes como las siguientes tesis doctorales: Rovira Collado (2015) con la Literatura infantil en internet; Ramada Prieto (2017) y su nuevo corpus literario-electrónico; Hergueta Covacho (2017) en la vinculación de la competencia mediática en la práctica educativa; Hernández Delgado (2018) mediante el estudio del concepto de Literatura infantil; Fernández de Gamboa Vázquez (2018) caracteriza la narrativa infantil contemporánea; Aguirre Romero (2019) destaca el uso tecnológico para la escritura creativa.

Desde nuestro estudio pretendemos responder a las siguientes lagunas de investigación, ya que nos encontramos inmersos en un proceso de renovación según el Consejo de Europa (2002) mediante el *Marco común de referencia de las Lenguas*, el cual aboga por un enfoque crítico-comunicativo de la enseñanza lingüística y literaria, con planteamientos que incluyan términos intermedios entre la dimensión cultural y la literatura, manteniendo la relevancia de la misma. Siguiendo a López Valero y Encabo Fernández (2016) encontramos como desafío pendiente en la Didáctica de la Lengua y la Literatura las dificultades que la influencia mediática está causando en el uso normativo de la lengua, lo cual desvirtúa la tarea docente, así como el auge excesivo de los contenidos audiovisuales que pone en riesgo el disfrute del gusto literario y por ende la lectura. Estas ideas centran los objetivos de la investigación y pretenden ofrecer respuesta desde una evaluación diagnóstica de la realidad.

I.2. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que citamos a continuación nos permiten definir los objetivos del estudio en función de los elementos que resultan trascendentes para la mejora de la realidad educativa. Por ello, planteamos las siguientes cuestiones:

¿El alumnado de Educación Primaria tiene la capacidad para interpretar los mensajes que muestra la cultura iconográfica actual?

El mundo de las imágenes y la cultura audiovisual forma parte de la realidad diaria del alumnado, por ello, se hace necesaria una interpretación que conecte con su intertexto lector y aquellos conocimientos que sean suficientes para contrastar críticamente el mensaje que pretende ofrecer, estas acciones son tareas relevantes que forman parte de la competencia comunicativa en sus nuevas alfabetizaciones y que se asocian con el mundo mediático y la lectura crítica.

¿Cómo son las narraciones que atraen a los niños y niñas que han crecido entre elementos mediáticos?

Esta pregunta resulta muy relevante para aquellas personas que se dedican a la creación de historias que tienen como destinatarios principales a los niños y niñas, puesto que la Literatura infantil ha de adaptarse a los cambios culturales que conectan con las inquietudes y placeres de los estudiantes. Tal vez si contestamos de forma correcta a esta cuestión podamos interiorizar en los estudiantes el deseo de una acción con tanta importancia como la lectura.

¿Existen diferencias respecto al sexo o la ubicación del centro educativo asociadas al análisis del pensamiento crítico, el tratamiento de la Literatura infantil o la influencia mediática?

La cuestión se vincula esencialmente con las variables del estudio, ya que lo mediático, lo literario, la escritura y el pensamiento crítico pueden tener dimensiones diversas en su tratamiento urbano o rural, así como según el sexo de los estudiantes.

¿La influencia mediática está produciendo dificultades en el uso normativo de la Lengua?

Las nuevas formas de escritura derivadas de los dispositivos móviles fundamentalmente, unidas con una sociedad en la que prima la inmediatez de las conversaciones con escritura en línea, han creado una fuerte preocupación por la facilidad para redactar de forma errónea palabras y no ser consideradas como un fallo ortográfico, sino una necesidad comunicativa. Esta tarea desvirtúa el trabajo que realizan los docentes en las aulas. Por ello, para la presente investigación se pregunta a los mismos por los problemas que tiene su alumnado en la escritura. También se pretende evaluar la ortografía de los estudiantes para visibilizar esta problemática que acontece a la generación que más lectura y escritura acumula diariamente. Por ello, los esfuerzos que se realicen en la creación de prácticas que unifiquen criterios para la mejora, tendrán resultados muy provechosos porque conectan estrechamente con acciones cotidianas.

¿Se encuentra unida la Literatura infantil al enfoque crítico comunicativo?

La respuesta a esta cuestión nos la ofrece el concepto de Literatura, ya que aporta una visión de la realidad y nos permite conectar con nuestro entorno y las problemáticas socialmente vivas, desde su instrumentalización la lectura literaria entre sus múltiples beneficios se encuentra el desarrollo de un pensamiento crítico, el cual es fundamental en una sociedad que obliga a la evaluación constante de la información que manejamos.

¿Tienen los docentes un conocimiento claro acerca de la capacidad escritora de su alumnado?

Las creencias de los docentes acerca de su alumnado son muy relevantes puesto que son los maestros y maestras los que flexibilizan los tiempos en función de aquellos aprendizajes que consideran más oportunos, siendo la escritura una dimensión que debería ocupar un lugar con relevancia en los mismos. Además, las propuestas de innovación que se llevan a cabo requieren el conocimiento sobre las necesidades de los estudiantes para adentrarse en un aprendizaje constructivo que parte de los conocimientos previos del alumnado en función de las expectativas y el conocimiento docente.

¿Existe una relación entre la ortografía y los elementos mediáticos que maneja nuestro alumnado?

La respuesta de esta pregunta tiene una gran relevancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que la vinculación positiva o negativa de elementos mediáticos pueden aportarnos los materiales necesarios para la mejora de la composición escrita de nuestro alumnado y por ende su capacidad ortográfica.

¿Tiene el alumnado de Educación Primaria la capacidad escritora para la creación de una historia novedosa que parte de un clásico literario?

Esta pregunta se centra en la escritura creativa del alumnado, sin duda uno de los ámbitos que más interés despliega en las Ciencias de la Educación, por ello, desde el ámbito de la escritura y la literatura no podemos olvidar una capacidad esencial en el desarrollo íntegro de los estudiantes. Además, desde la cuestión se alude directamente al intertexto lector mediante los clásicos trabajados en la propuesta.

I.3. Presentación de los capítulos que forman la tesis doctoral

El trabajo comienza con un capítulo introductorio en el cual se justifica el estudio de la tesis doctoral mediante el tratamiento de sus conceptualizaciones esenciales y el estado científico en el que se muestran en la actualidad, lo cual provoca el planteamiento del problema de investigación y a tenor del contexto las preguntas asociadas al mismo que se encuentran relacionadas con los objetivos que pretendemos alcanzar en el trabajo empírico. Dicho capítulo continúa con la actual presentación, con la finalidad de ofrecer una visión global de la tesis doctoral.

A continuación, se concreta el tratamiento de los capítulos que tienen un motivo teórico, vinculándose esencialmente con la parte empírica del estudio en lo referente a la composición escrita, la influencia mediática y la Literatura infantil en Educación Primaria, puesto que se trata de la etapa a la que pertenecen los participantes del mismo. Los tres capítulos de índole teórica siguen una estructura similar en su tratamiento, el cual se inicia con una introducción al capítulo y posteriormente se centra en los aspectos más concretos de la temática, permitiendo en todos ellos establecer una visión curricular de la cuestión y un apartado específico con las investigaciones previas más relevantes.

El capítulo dos inicia la parte teórica del estudio la cual se establece hasta el capítulo cinco que es de índole metodológica. En el capítulo dos se revisa la bibliografía esencial vinculada con las cuestiones empíricas que acontecen al ámbito de la composición escrita, destacando en lo referente a la didáctica: el pretexto, la creación literaria y los factores sociales que recubren la escritura, lo cual conecta de forma directa con la actividad que desarrolla el alumnado para la obtención de la información.

En el capítulo tres se alude fundamentalmente a la influencia mediática, dicho apartado muestra el auge del sentido curricular y el interés educativo que despierta lo mediático en la actualidad, debido a las necesidades diarias de los estudiantes y un contexto comunicativo cada vez más complejo. Por otra parte se muestra la intervención educativa con dichos medios conectando con el pensamiento crítico y la competencia literaria. Además, realizamos de forma específica la conceptualización de aquellos elementos que consideramos mediáticos en la parte empírica, un apartado necesario que complementa la explicación del análisis de las producciones y responde teóricamente a la consideración de nuevas alfabetizaciones.

El cuarto capítulo es el último de la parte teórica y muestra una visión de la Literatura infantil que parte de sus fundamentos didácticos y analiza las nuevas tendencias en la misma, así como las cuestiones referentes al canon formativo y la influencia Disney en las obras. Otro aspecto relevante del capítulo es su conexión con los problemas socialmente relevantes haciendo una reflexión sobre la concepción de lo literario como representación de la realidad, desde la necesidad de los estudiantes por adentrarse en el mundo de la fantasía con personajes socialmente demandados por la actualidad, todo ello tratando también su perspectiva curricular desde la educación literaria. Por todo ello, la composición escrita, la influencia mediática y la Literatura infantil, aportan en los tres primeros capítulos del estudio las claves y antecedentes teóricos en los cuales se sustenta la presente investigación.

De este modo se llega al capítulo cinco con los contenidos metodológicos que inician el marco empírico, tratando de concretar los detalles del estudio de manera exhaustiva. Por ello, cabe destacar para su explicación dos grandes grupos, por un lado los objetivos, participantes, diseño, trabajo de campo y variables de la investigación; así como por otro lado, plantear todo el proceso desde la creación y validación de los instrumentos utilizados hasta la planificación del análisis de la información, incluyendo los criterios que aportaron rigor al estudio. Además, contiene materiales relevantes en el anexo como las actividades realizadas por los estudiantes participantes, la entrevista a docentes tutores y las estadísticas que valoran dicho instrumento.

Los resultados de la presente investigación se concretan en el capítulo sexto. Su organización se vincula con los instrumentos de recogida de información, puesto que encontramos dos grandes apartados de resultados. En primer lugar, se muestra el análisis realizado de las composiciones escritas, estas se dividen en otros dos bloques, derivados de la actividad uno con el pretexto de *Pinocho* y la actividad dos relacionada con *Aladdín*. Los dos subapartados se han desarrollado siguiendo el mismo nivel organizativo, agrupando en ambos los resultados correspondientes a las cinco categorías que se tenían en cuenta para el análisis de las producciones, así como el desglose de cada una de estas categorías, en función de las seis variables que contiene el estudio. Cada categoría contiene su propia red semántica, la cual aporta los estadísticos concretos en todas las variables tratadas; esta estructura es continua en las dos actividades que relacionan los resultados obtenidos de los estudiantes que participan en el estudio. En segundo lugar, se facilitan los resultados que provienen de las entrevistas realizadas por los docentes, la presentación de dichos datos responde al orden de las preguntas, asociando a cada cuestión una red semántica del contenido analizado.

La interpretación y discusión de los resultados anteriores se muestra en el capítulo VII, el cual se organiza en función de los objetivos específicos que se plantean responder en esta investigación, para ello se integran los datos obtenidos en la actividad uno y dos que realizan los estudiantes, así como la vinculación de las categorías y las variables que se extraen de las mismas, en relación a las preguntas de la entrevista docente. Dichas asociaciones se hacen posibles a través de una triangulación de datos, que a su vez permite establecer relaciones entre los diferentes objetivos que se plantean en el presente estudio.

El diseño metodológico del presente trabajo ha posibilitado la generación de un conocimiento que revierte en una secuencia didáctica, la cual se localiza en el capítulo

VIII, puesto que toda evaluación diagnóstica ha de concluir con una secuencia de actividades que proporcionen mejoras a los hallazgos visibilizados en la investigación. Por ello, se parte de las metodologías activas para el planteamiento de un proyecto anual que vincula sus objetivos principales al incremento de la capacidad del alumnado en los tres grandes bloques que componen este trabajo: la composición escrita, la Literatura infantil y los elementos mediáticos, desde la vinculación de las actividades a las categorías analizadas que han ofrecido unos resultados menos deseados. Dicha propuesta se encuentra adaptada a la realidad y tiene un carácter que facilita la integración en cualquier programación de aula referida a los cursos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria, puesto que sus contenidos son transversales y generan un conocimiento que se potencia durante toda la etapa educativa, como la creatividad, el pensamiento crítico y la progresión lingüística.

El capítulo IX se destina a las conclusiones del estudio, el cual se organiza en tres secciones: en primer lugar, se muestran los fundamentos de la tesis doctoral, los cuales se relacionan a los principales hallazgos que se han encontrado en función de los objetivos planteados; en segundo lugar, se mencionan de forma detallada las limitaciones que hemos encontrado en la realización de este trabajo; en tercer lugar, se ofrecen las implicaciones que poseen los resultados obtenidos, así como su relación con las lagunas de investigación localizadas, lo cual genera nuevas vías de indagación y perspectivas futuras que se podrían abordar a partir del presente estudio.

Las referencias de los principales investigadores en las temáticas que integran esta tesis doctoral se ubican en el capítulo X, siguiendo un estilo de normas APA en su séptima edición. Según American Psychological Association (2020). Por último, encontramos una sección de anexos en el capítulo XI, que muestran evidencias del estudio, así como aquellos materiales necesarios que permitirían reproducir esta investigación en otros contextos.



CAPÍTULO II

COMPOSICIÓN ESCRITA

CAPÍTULO II: COMPOSICIÓN ESCRITA

II.1. Introducción al capítulo

La escritura es una de las grandes conquistas de la Educación Primaria, así lo refleja el currículo de Educación Primaria, como parte fundamental de la competencia comunicativa y también como objetivo de etapa en el conocimiento y uso de la misma. La importancia de esta supera los límites del área de Lengua Castellana y Literatura, ya que es considerada como indispensable para la adquisición y expresión del resto de contenidos, por su gran influencia en la vida cotidiana del alumnado. Durante el capítulo, se realiza un análisis actualizado y crítico de los aspectos vinculados con la composición escrita que se integran en el estudio, permitiendo observar la progresión conceptual y los métodos más innovadores de trabajarla, haciendo especial hincapié en el ambiente social que recubre las composiciones escritas de nuestros estudiantes.

Hemos tenido la posibilidad de observar grandes cambios con respecto a la concepción tradicional de la escritura, producidos principalmente por internet y la escritura en línea, propiciando nuevos retos y planteamientos educativos vinculados con el avance tecnológico. Siguiendo a Chartier y Scolari (2019) encontramos la necesidad de asociar las tres culturas de lo escrito: la escritura a mano, la publicación impresa y la escritura digital, rechazando una percepción engañosa de la equivalencia.

II.2. Aproximación, análisis y evolución del concepto desde la perspectiva de la investigación

Las investigaciones sobre la escritura en el ámbito de la Educación Primaria han experimentado en el último siglo un desarrollo importante. Cabe destacar que en la actualidad debido a su complejidad, no se encuentra entre los campos de investigación que más literatura en forma de estudios almacena, por tanto nos adentramos en un ámbito menos explorado que algunas de sus influencias más cercanas como la comprensión lectora. Su concepción siempre se ha encontrado ligada al objeto de estudio del momento histórico que tengamos en cuenta. Por ello, en el presente estudio se ofrece una evolución del concepto desde sus inicios.

En primer lugar, alrededor de la primera mitad del siglo pasado, encontramos un modelo que entendía la composición escrita desde una visión que tan solo se preocupaba de los aspectos históricos-filológicos de la literatura. Posteriormente surgen nuevas inquietudes desde la *escuela formalista rusa* y el movimiento *New Criticism* de los

Estados Unidos, los cuales, teniendo sus diferencias compartían el texto y sus estructuras como foco de estudio. Su análisis se realizaba de manera aislada tanto del autor como del contexto social y cultural que lo rodeaba. Salvador Mata y Arroyo González (2005) distinguen dos perspectivas: el análisis micro-estructural, en el cual se tienen en cuenta los aspectos formales del texto (letras y palabras) y el análisis macro-estructural, el cual aborda la estructura en la cohesión textual. En segundo lugar, tras obtener una crisis observable en la expresión escrita del alumnado se hizo necesario un cambio de concepción, el cual, venía fundamentado según Camps (2003) en la teoría inicial de la psicología cognitiva y con ella los llamados modelos de etapas, que tenían como finalidad ofrecer al alumnado estrategias para escribir siguiendo subprocesos de planificación del texto, escritura y revisión del mismo. Tras el análisis de esas etapas, finalmente se demostró que el proceso era más complejo de lo que inicialmente se creía afirmando que no es un proceso lineal sino “recursivo” a través de un conjunto de subprocesos que incluyen una serie de operaciones Flower y Hayes (1981). En tercer lugar, pasamos a tener en cuenta el contexto de escritura como un aspecto relevante para poder desarrollar los procesos descritos anteriormente.

Salvador Mata y Arroyo González (2005) entienden que la investigación en la composición escrita ha desarrollado dos perspectivas diferentes a lo largo de la historia: en primer lugar; una visión que focaliza sus esfuerzos en los procedimientos para la producción, la cual parte de una orientación esencialmente cognitiva sobre dichos procesos del escrito, y en segundo lugar; una dimensión centrada en el texto como producto de carácter lingüístico, fundamentado en los aspectos y estructuras formales del propio texto. En referencia a los aspectos cognitivos de la escritura los prototipos más elaborados que explican el proceso de la composición escrita son los de Flower y Hayes (1981) entendiendo esta como proceso de pensamiento mediante la planificación, producción y revisión del texto. Estas investigaciones de carácter más psicológico han tenido gran interés de investigación, llegando hasta nuestros días propuestas con los diferentes procesos.

Siguiendo a Camps (2003) es imposible definir una línea que separe los estudios estrictamente cognitivos, en los cuales el contexto solo se tiene en cuenta desde su representación por los interlocutores, y aquellos estudios con una orientación sociocognitiva, que abordan el concepto de contexto de forma amplia en una situación concreta de comunicación que forma parte del entorno social. Por ello, la forma de entender la composición escrita resulta un aspecto primordial para los objetivos de los estudios que se quieran plantear.

Una forma de entender la expresión escrita es la de Albarrán Santiago y García García (2010) como una actividad que se compone de procesos cognitivos múltiples de distinto orden, como la escritura correcta de vocablos, la selección del léxico, la construcción de las oraciones y todas aquellas operaciones y suboperaciones asociadas al trazado de las palabras en papel u ordenador; todas estas actividades cognitivas, compuestas por sus correspondientes tareas llegan a obtener un determinado producto final. Una visión distinta es la de Salvador Mata y Arroyo González (2005) afirmando que: actualmente los estudios en composición escrita son planteados desde diferentes perspectivas, entre las cuales, encontramos la escritura como un proceso cognitivo y social. Además cabe señalar la estrecha relación existente entre la escritura y otros procesos lingüísticos, como la lectura o el lenguaje oral.

Para nuestro estudio, cobran gran importancia los aspectos sociales y culturales señalados para los procesos de producción escrita, concretamente la influencia de los medios de comunicación conformando los usos del lenguaje. Por tanto, la emergencia del contexto con trabajos como Milian Gubern (1996) inician la reflexión sobre la temática y la complejidad en la escritura. Desde nuestra perspectiva para este estudio, hacemos especial hincapié en el carácter contextual de la escritura, por ello entendemos la composición escrita como una actividad en la cual se crea significado interviniendo una serie de procesos cognitivos, mediante la interacción con el contexto para ser usados como medio de comunicación.

En nuestra forma de entender la escritura se tienen en cuenta aspectos como: escribir no es copiar sino producir sentido por parte de quien escribe (Ferreiro y Teberosky, 1999), alejándonos del mero hecho de copiar textos y acercándonos a la idea de producir significados. También se tiene en cuenta Lecuona Naranjo et al. (2003), en su visión fundamentada en modelos cognitivos, lingüísticos y sociales. Por último, tenemos una perspectiva de la escritura como un acto comunicativo teniendo en cuenta que está inmersa en un contexto y que tendrá unos lectores, no siendo un producto final sino un texto ligado a la interpretación de los lectores.

II.3. Didáctica de la composición escrita

En el apartado anterior hemos intentado aproximarnos a la conceptualización de la composición escrita, ya que, su concepto determina la manera con la que se puede enseñar y por ende, nuestro planteamiento didáctico, haciendo necesario este apartado teórico. Encontramos la necesidad de clarificar dichas formas de entender la composición escrita desde una visión didáctica, para ello, se crea la Tabla 1 mediante una adaptación

a partir de Albarrán Santiago y García García (2010), añadiendo la perspectiva contextual y social de la escritura y completando dichas concepciones.

Tabla 1

Concepto de composición escrita bajo el enfoque didáctico

Concepto	Explicación
Gramatical	Centrado en los conocimientos acerca de la gramática y la puesta en práctica de dichos saberes, sin tener en cuenta el contexto que rodea al alumnado.
Funcional	Tan solo pretende la satisfacción de las necesidades que surgen para la comunicación, este concepto tiene en cuenta el contexto pero se olvida de lo cognitivo y lo lingüístico.
Procesual	Se fundamenta en las actividades mentales para la creación de textos, mediante la planificación, textualización y revisión. Este concepto abarca lo lingüístico y cognitivo sin atender al contexto.
Contenido	Para esta forma de entender la escritura, esta solo es un mero instrumento para aprender contenidos académicos y poder expresarlos. Hace hincapié en el carácter lingüístico de la escritura pero olvida el contexto, su visión cognitiva y sobretodo, la importante perspectiva social de la escritura.
Integral	La composición escrita resulta una actividad cognitiva que se compone de diversas tareas mentales conducentes a un texto escrito, en el cual, se observan los aspectos lingüísticos y todas sus características, incluyendo el género y la tipología del texto, siendo un instrumento para satisfacer necesidades personales de comunicación e incluso una forma de ocio, que parte de un contexto social y cultural, tanto para el escrito como para su interpretación.

Fuente: adaptación de Albarrán Santiago y García García (2010).

Autores como Guerrero Ruiz y Caro Valverde (2015) afirman que: frente a un enfoque conductista tradicional, en el cual, el docente tiene la función de ofertar las tareas y ser el único evaluador de los productos escritos; el enfoque procesual, permite a los maestros y maestras la función de ayudar a su alumnado en el desarrollo de sus capacidades escritoras, así como, las diversas perspectivas de evaluación desde diferentes audiencias. Para Cassany (1990) encontramos cuatro enfoques de aprendizaje de la escritura basados en la gramática, las funciones, el proceso y el contenido afirmando que: “Los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación. Asimismo, cualquiera de los enfoques didácticos expuestos incluye de

alguna forma estas cuatro perspectivas de la expresión” (p. 79). Cuando se analizan enfoques didácticos, nunca existe uno puramente único, sino que se tiene en cuenta el predominio de unos aspectos característicos de un paradigma didáctico frente a otros. En estos enfoques didácticos de Cassany podemos observar la ausencia de un factor esencial cuando se trata de algo tan complejo como la escritura, el contexto.

Nuestra visión en cuanto a la didáctica de la composición escrita para este estudio parte de una concepción integral de la misma, deteniéndonos en el contexto y su carácter social, sin olvidarnos de todos los aspectos que esta perspectiva de la escritura conlleva. Resulta necesaria una pedagogía de la escritura que estimule a los estudiantes cumpliendo las siguientes propiedades: 1. Las tareas deben ser significativas, conectando con los intereses del alumnado y permitiendo el trato de problemas reales y complejos que acontecen en nuestra sociedad actual; 2. Es necesario integrar las distintas habilidades lingüísticas como: hablar, escuchar, leer, escribir y conversar según el Marco de Referencia de las Lenguas; 3. Conviene guiar el trabajo a modo procesual, con el fin de ir monitorizando las estrategias de planificación, textualización y revisión; 4. Interesa que dichas actividades sean planteadas en grupo para convertir la escritura en una interacción social (Guerrero Ruiz y Caro Valverde, 2015).

Los estudios realizados a lo largo de la historia de la investigación en composiciones escritas, han tenido una gran repercusión en la forma de orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las metodologías más tradicionales al igual que ocurren en otros ámbitos de la educación han sido activas para los docentes y pasivas para el alumnado. Según Rijlaarsdam y Couzjin (citado en Fernández De Haro et al., 2009) los inconvenientes de los modelos tradicionales son: la falta de reflexión sobre los procesos de redacción; una evaluación realizada por el docente y no por el alumnado; un feedback centrado más en el producto, que en el proceso. Estas carencias son visibles en tres tipos de actividades que son fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita: actividades de control, en las cuales se observa el comportamiento del alumnado haciendo la tarea; actividades evaluativas, tanto del proceso de escritura como de la calidad del producto; actividades reflexivas, mediante inferencias sobre la competencia del alumnado como escritor. Además, los docentes deben implicarse de manera colaborativa en la composición, ayudando a reflexionar durante la escritura, hasta observar un dominio evidente de la competencia.

Dicha reflexión en la escritura parece ser imprescindible para desarrollar destrezas cognitivas y metacognitivas. Algunos autores coinciden en la elaboración de

materiales concretos para ayudar en esta tarea, Lecuona Naranjo et al. (2003) aporta la creación de *hojas de pensar* siendo un apoyo externo para orientar dichos procesos como los ejecutivos durante la textualización, dichas hojas se componen de pautas con estrategias y pasos que los estudiantes han de tener en cuenta en su estructuración y organización de las composiciones. Albarrán Santiago y García García (2010) también encuentran aconsejable que el alumnado de Educación Primaria posea un cuaderno específico que tenga como objetivo la planificación de las producciones, permitiendo hacer los borradores necesarios, así como el subproceso de revisión en sus composiciones. Guerrero Ruiz y Caro Valverde (2015) centran su visión de los materiales específicos en un portafolio, o diario de clase con el fin de madurar en los procesos de autoevaluación. Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2016) utilizan los mapas mentales como proceso de planificación de la escritura.

En este apartado encontramos los aspectos de la escritura y su didáctica tenidos en cuenta para nuestra investigación, siendo: la creación literaria, el pretexto y las influencias sociales en la escritura. Todos estos factores resultan claves en la actividad que realizan los participantes del estudio, por ello, se concreta y justifica su forma de entenderlos en las siguientes líneas.

II.3.1. Creación literaria: actividad para Educación Primaria

A lo largo de la historia de la educación, la creación literaria en el ámbito de la Lengua y la Literatura ha tenido un lugar discreto en las aulas de Primaria. Las distintas obras literarias eran leídas por los estudiantes con el fin de contestar unas preguntas posteriores sobre diversos aspectos de la obra. Esta manera de concebir la literatura en las aulas de Primaria llega hasta nuestros días, es comúnmente conocido el último apartado de cualquier libro de texto referente a la literatura de esa unidad, con un poema, un cuento, o cualquier otra tipología literaria, en dichas obras siempre aparece un recurso literario, con su definición y algún ejercicio de comprensión lectora de la obra. Desde nuestra perspectiva, esa es la visión más tradicional para trabajar la literatura, quedándonos solo en sus aspectos técnicos y en su comprensión lectora. En estas formas de entender el área de Lengua y Literatura, la escritura pasa a una mera actividad de redacciones, resúmenes e intento de dominio ortográfico y gramatical para los aspectos más formales del currículo y su traslado a otras materias. Este tipo de actividades deben darse en el área, la problemática se plantea cuando únicamente la escritura se trabaja desde esta perspectiva. Camps (2009) afirma que la escuela debe constituir un ámbito en el cual, la escritura se use como instrumento de reflexión y

comunicación para cualquier actividad. Por lo que, la escritura creativa parece idónea si la entendemos como algo que va más allá de la información, primando la calidad estética, la originalidad y la creatividad, por lo tanto, se incluye la literatura y sus géneros y subgéneros (García Carcedo, 2011).

La forma de entender la escritura creativa para el presente estudio tiene las siguientes características: la reflexión del alumnado acerca de su realidad cotidiana; estimular sus capacidades lingüísticas; configurar un clima de pensamiento para que el alumnado sea capaz de afrontar la escritura de forma literaria y visibilizar su intertexto, con el fin de utilizarlo para sus creaciones literarias. Nuestra propuesta de actividad para los tres últimos cursos de Educación Primaria, hace del alumnado un lector activo, el cual, debe ahondar en su intertexto, activando la interpretación del mismo y mezclándolo con sus vivencias, teniendo como único fin la creación de una nueva ficción, a partir de una imagen dada sobre un cuento conocido que actúa a modo de pretexto, en el cual, se han incluido elementos mediáticos que el alumnado maneja a diario.

Por lo tanto, esta actividad tiene sus orígenes en la antigüedad, con un concepto de autoría distinto al de nuestros tiempos, grandes autores se apoyaron en mitos e incluso personajes que pertenecían a un imaginario colectivo para crear sus propias obras literarias. Posteriormente, encontramos a Rodari (1983) con su obra *gramática de la fantasía*, de la cual, se extraen numerosas propuestas para las aulas de Educación Primaria, mediante el tratamiento de la literatura, cambiando finales, inventando personajes, entre otras muchas alternativas. En la actualidad, según García Rivera y Bravo Gavero (2019) se encuentran conexiones entre las narrativas ancestrales y las narrativas emergentes, dichas asociaciones surgen de la atmósfera mediática y tecnológica que acontece, puesto que los textos vuelven a ser abiertos e inestables, permitiendo una continuidad por un escritor colectivo, esta idea se encuentra reflejada en los *fanfiction*, siendo para Díaz Agudelo (2009) “un relato escrito por admiradores (y detractores) de una ficción, tomando para su escritura los personajes, el ambiente y la trama de ésta” (p. 9). Estas características conforman la idea de nuestra actividad, teniendo algunos elementos comunes y otros diferentes a todas ellas.

Lo importante de todos estos antecedentes, es la forma de entender la recepción del texto por parte del lector, vinculando de manera directa la lectura y la escritura creativa. Por lo tanto desde nuestra propuesta giramos muchos aspectos de la escritura y la lectura de un texto: la importancia no recae en el texto o imagen literaria que se trabaja, sino en el alumnado; el lector ya no es un mero agente pasivo, sino que

interpreta el texto a través de sus vivencias para dar vida a una nueva historia a través de su intertexto lector; cobran gran relevancia los hipertextos, ya que, el alumnado no piensa solamente en la obra del pretexto, sino que piensa en otras historias que le ocurren a personajes de diferentes obras literarias, incluso de otras tipologías. A nuestro parecer, la forma de trabajar la literatura a través de la escritura creativa, nos acerca a la realidad de nuestro alumnado, poniendo sobre el papel, ya no solo su reflexión sobre la escritura, en sus aspectos más academicistas sino, también sus sentimientos, despertando el gusto por la misma. García Carcedo (2011) argumenta que un proyecto de escritura debe tener una serie de textos de referencia, tomando la literatura como una fuente inagotable de géneros, estrategias y modelos. Para nuestra propuesta nos hemos ayudado de cuentos conocidos por todos los niños y niñas, para que actúen a modo de pretexto mediante una imagen que contiene elementos mediáticos que suscitan la reflexión de temáticas socialmente relevantes.

II.3.2. El pretexto como herramienta para la composición de textos

Siendo coherentes con nuestra visión constructivista, la creación de textos a partir de la nada no existe, por ello, para este estudio, nos planteamos cómo alimentar el pensamiento de los discentes para que escriban acerca de los objetivos propuestos. Para Luchetti (2012) el pretexto es una excusa o incentivo para la creación de otro texto. Partiendo de esta visión, el uso de imágenes que susciten la reflexión parece ser adecuado. Esta forma de crear textos nuevos requiere la intertextualidad de tal forma que, tras la observación de la imagen, pensamos automáticamente en la obra referida. Nuestro objetivo para la creación del pretexto pasa por conectar los clásicos Disney con elementos mediáticos actuales. El uso de clásicos en el pretexto se justifica con la idea anterior de intertexto, el alumnado necesita conocer esos personajes que aparecen en las imágenes dadas, con el fin de conectar dicho personaje con sus vivencias personales para crear un nuevo cuento. Las imágenes que referimos para su uso como pretexto son las siguientes:



Pinocho



Aladdín

Las imágenes han sido creadas por el artista Tom Ward Studio (2017), en las cuales podemos observar que su tarea es ofrecer una visión actualizada de los clásicos Disney con elementos mediáticos como los móviles o las videoconsolas. Otro de los aspectos que destacan en las imágenes para el presente estudio es la visible crítica a la sociedad, poniendo de manifiesto problemas sociales como el sexismo o el excesivo uso del móvil. Surgiendo interesantes preguntas como: ¿qué consecuencias puede tener en la historia? ¿El alumnado es capaz de visibilizar lo que la imagen pretende transmitir? ¿Son críticos con esas situaciones? Todas estas cuestiones se introducen entre nuestros objetivos, intentando ofrecer respuesta con algunos de los resultados de la investigación. Haciendo del pretexto un aspecto fundamental para nuestro estudio.

Según López Valero et al. (2017) los pretextos más motivadores para los estudiantes se asocian a lo audiovisual porque están vinculados con su realidad cotidiana, encontrando una sociedad iconográfica que se configura esencialmente a partir de imágenes. Además, este pretexto no tiene únicamente beneficios lingüísticos sino también posee un valor concreto, ya que se utiliza para interpretar las ideas que suscitan en los estudiantes.

II.3.3. Influencia en la escritura: factores sociales

La investigación respecto a la escritura ha centrado sus publicaciones en forma de estudios explotando su dimensión cognitiva y lingüística, quedando los aspectos sociales que la recubren fuera del análisis mayoritario. Si reflexionamos sobre los antecedentes más clásicos encontramos la corriente pedagógica del constructivismo, la cual posee como principales representantes a los prestigiosos Jean Piaget y Lev Vygotsky, resumiendo su teoría en una sencilla frase de Kaplún (1998), no podemos comunicar sin conocer. Estas ideas nos llevan a preguntarnos: ¿qué conoce el alumnado de Educación Primaria? Responder a la pregunta anterior de forma genérica nos llevaría a una afirmación errónea que con frecuencia acomete en nuestro sistema educativo, contemplando que todos los estudiantes se encuentran atraídos por las mismas cosas, pero sí que podemos ofrecer un elemento compartido, la época que nos ha tocado vivir, concretada en la diversidad mediática y social que acontece. Si contrastamos esta visión con la escritura, podemos afirmar siguiendo a Freinet (citado por Camps, 2003) que nuestro lenguaje es social por naturaleza y lo desarrollamos a través de las situaciones que implican compartir la comunicación con otras personas.

La influencia mencionada anteriormente es tan relevante que Fernández De Haro et al. (2009) afirma que “la actitud personal del profesor y el clima que se cree en la clase

condicionan más la eficacia de esta enseñanza que las lecciones que pueden impartirse en relación con los temas de composición” (p.150). Estas ideas permiten conocer que cuando los estudiantes generan ideas para sus composiciones escritas se producen mediante sus experiencias previas, y estas, tienden a ser mediáticas ya que son el resultado de los aprendizajes que conciben y procesan de manera cotidiana.

La dimensión social de la escritura va más allá de la generación de ideas, afectando también a la exigencia de la misma. El alumnado participante que forma parte de los tres últimos cursos de Educación Primaria comienza sus primeros contactos con los móviles, ya sean personales o de familiares. Además, las consolas, los chats, así como distintas aplicaciones y otros tantos elementos mediáticos, requieren la escritura como medio de comunicación, por tanto nuestros estudiantes producen gran cantidad de textos diariamente, lo que realmente cambia es la visión de los mismos (Albarracín Vivo et al., 2020). Se puede observar una ejemplificación siguiendo a (Camps, 2009) mediante la tolerancia frente a los errores ortográficos en textos inmediatos como pueden ser los correos electrónicos o cualquier chats, en cambio no los toleramos en trabajos académicos o cartas formales. Por lo tanto, lo social en la escritura es tan relevante que condiciona tanto lo lingüístico como lo cognitivo. Desde un punto de vista estrictamente didáctico observamos que según Lecuona Naranjo et al. (2003) el interés por parte del alumnado en la escritura es un factor primordial para su aprendizaje, debiendo ser abordada como forma de comunicación para el desarrollo sociocultural de las personas, concienciando al alumnado de la utilidad de dicha habilidad. Viendo la atracción que generan los video-juegos los móviles, los correos electrónicos, chats diversos, etc., podríamos utilizarlos como fuente de motivación para sus composiciones escritas, no tanto como medio, sino como tema, mezclando lo académico con lo social y mediático. Siguiendo a López Valero, et al. (2017) el proceso de digitalización que nos adentra en las rutinas diarias influye a los estudiantes, tanto en el comportamiento como en el modo de pensar. La escritura no resulta ajena a estas transformaciones, viéndose influenciada en la forma y el contenido de las producciones, las cuales se impregnan de la influencia de los medios.

Resulta imprescindible analizar los cambios producidos en la escritura, desde la llegada de internet y los textos en línea, según Cassany (2012a) es el cambio más trascendental para la lectura y la escritura, aportando que han aumentado exponencialmente los interlocutores y documentos que establecen contacto con millones de personas; la ausencia de filtros y controles para la producción de mensajes e información; la homogeneización física y contextual, referente a la textura, los formatos y

tamaños, siendo variaciones diferentes; la preferencia de la escritura en diferentes contextos para ofrecer más tiempo en el pensamiento como el caso del correo electrónico; la cooperación, cambiando los conceptos de autor y lector; sin duda, la más relevante a nuestro parecer se asocia con la diversificación de los escritos, en forma de mensajes coloquiales traducidos a la escritura, los dibujos con signos de puntuación, así como la escritura alejada de la normativa en la llamada escritura “ideofonemática” Torres i Vilatarsana (citado por Cassany, (2012a) llegando a formar en los estudiantes “idiolectos”, ya que reconocen los escritos de otras personas por su escritura particular.

Uno de los modelos de escritura más relevantes fue el creado por Candlin y Hyland (citado por Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006) dichos autores insisten en que “la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, interpersonales y políticos” (p.45). Es decir, responde a elementos particulares situados en un contexto social y cultural. Dichos elementos particulares, son únicos en cada sujeto, compartiendo un contexto social y cultural con algunos elementos materiales pero con vivencias, gustos y circunstancias diferentes, todo ello hacen que la escritura se vea influenciada por lo social y más concretamente para este estudio por lo mediático.

II.4. Tratamiento de los textos en Educación Primaria

En el presente apartado trataremos de dar respuesta al modo de tratamiento de textos escritos en Primaria, haciendo referencia en primer lugar: al currículo que interviene en los tres últimos cursos de Educación Primaria y en segundo lugar: las temáticas que forman la base, para el planteamiento de ejercicios, actividades y tareas de escritura.

II.4.1. Currículo

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación (LOE), así como la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013 de 9 de diciembre (LOMCE), regulan el sistema educativo, y como desarrollo de ambas se ha publicado el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el cual se concreta posteriormente en los currículos autonómicos correspondientes, en nuestro caso el Decreto 198/2014 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2014a). Actualmente los nuevos procesos hacen vigente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Aunque la información curricular que maneja el

estudio pertenece a la LOMCE por su actividad durante el desarrollo del trabajo de campo. Teniendo en cuenta el carácter orientativo que la LOMLOE propone en los estándares de aprendizaje evaluables que se concretan en este apartado.

Toda esta legislación y normativa está fundamenta en las características psicopedagógicas de los niños y las niñas de dicha etapa educativa. Por lo que, resulta relevante destacar cuál es el papel de la escritura en cuanto a su distribución en los tres últimos cursos, siendo el nivel seleccionado para nuestra investigación. Dentro de la concreción del currículo mencionada para la Región de Murcia, se ha de resaltar que el área de Lengua castellana y Literatura resulta de gran interés siendo una de las asignaturas troncales del mismo. En cuanto al tema que tratamos, la expresión escrita es un bloque de contenido específico del área, encontrando contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables concretos de la escritura. Para nuestra propuesta, por encontrarse directamente relacionados, cobran interés los siguientes:

Tabla 2

Contenidos, Criterios de Evaluación (CEV) y Estándares de Aprendizaje Evaluable (EAE)

Contenidos	Criterios de Evaluación	EAE
Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades:	Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.	Escribe diferentes tipos de textos de forma creativa, partiendo de estímulos diversos
	Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.	Escribe textos, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.
Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.	Producir a partir de modelos dados textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones...	Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas o modelos dados, utilizando recursos.

Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, estructura,...), revisión y mejora del texto.	Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole.	Resume el contenido de textos propios del ámbito de la vida personal y del ámbito escolar, recogiendo las ideas fundamentales y utilizando una expresión personal.
Uso de las TIC para la realización de trabajos y tareas.	Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones.	Usa las nuevas tecnologías para escribir, hacer presentaciones y buscar información.
Plan de escritura.	Llevar a cabo el plan de escritura que dé respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia escritora.	Redacta textos siguiendo los pasos de planificación, redacción, revisión y mejora.
	Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.	Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones.

Fuente: Decreto 198/2014 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2014a).

Se ha de comentar que cada uno de los contenidos del currículo pretende conseguirse de forma progresiva, por ello, podemos encontrar contenidos repetidos en los distintos cursos que componen esta etapa educativa. También nos gustaría resaltar, una de las consideraciones didácticas recomendadas en el currículo, la cual, pretende conectar las actividades de aprendizaje con la vida y el contexto personal del alumnado, siendo esta una de las características visibles en nuestra propuesta de escritura. Según Tolchinsky (2001) afirma que: es imprescindible una mayor presencia de la escritura creativa en los currículos de Educación Primaria, unificando propuestas didácticas de escritura creativa con la competencia literaria. En esta línea, Albarracín Vivo (2018) muestra una propuesta que integra la Lengua y la Literatura, ofreciendo significado en ambas dimensiones. Es relevante destacar que este apartado tan solo hace referencia a las asociaciones curriculares de la escritura en nuestra investigación. Por lo que, en apartados posteriores se vincularán otros aspectos del estudio relacionados con la normativa vigente como las Competencias clave y su modo de trabajarlas en las actividades de escritura propuestas.

Los avances tecnológicos han impregnado la escritura y el soporte de la misma, cada tecnología requiere conocimientos diferentes para realizar un escrito, desde el bolígrafo, pasando por la máquina de escribir, los procesadores de textos y la actual escritura en red. Con respecto a la escritura en línea se puede pensar erróneamente que se adquieren de manera informal, mediante prácticas externas a la escuela, Cassany (2013) afirma que es un componente imprescindible de la escritura y por ello ha de estar presente en el currículo oficial, trabajando aquellas prestaciones lingüísticas que nos ofrece la escritura digital, a menudo infrautilizadas o desconocidas. Al otro lado encontramos la escritura tradicional, la cual, resulta indiscutible, ya no solamente por la extensión de su uso sino por su valor simbólico y la capacidad de reflexión lingüística que nos aporta.

II.4.2. Temáticas

Desde nuestra investigación se tratan las temáticas que conciernen a la escritura de los niños y niñas de Educación Primaria, con el fin de obtener una información cualitativa acerca de cuáles son sus focos de interés. En una visión puramente didáctica, el alumnado escribirá en sus cuentos aquellas temáticas que les resultan atractivas, ya que, como se mencionaba en el apartado anterior, dicha escritura creativa se realiza a partir de sus vivencias y pensamientos. A pesar de la relevancia de esta cuestión, existe una escasa producción científica acerca de qué temáticas les gusta a los niños y niñas de la actualidad. Esta información nos podría facilitar la creación de actividades de composición escrita, bajo un principio didáctico fundamental que trata de enseñar a través de aspectos que ilusionan a los discentes para captar su atención e implicación en la realización de una tarea. Nuestra actividad ofrece libertad en la escritura acerca de las acciones de los personajes, permitiendo que el alumnado a través de sus deseos cuente una historia, en definitiva se trata de que los alumnos y alumnas puedan crear un cuento que les gustaría leer. Haciendo posible mediante el análisis de dichas producciones las temáticas más frecuentadas, facilitando la creación de los nuevos materiales de escritura.

La importancia que tiene esta cuestión y la falta de investigaciones que dan respuesta a la misma, ponen de manifiesto que en la educación actual encontramos grandes propuestas ideadas por los docentes, con gran relevancia innovadora, pero carentes de un factor esencial en un proceso de enseñanza-aprendizaje, que es la opinión de los discentes. Actividades extraídas al azar de prestigiosos libros para mejorar la composición escrita en Primaria tratan temas como *los carros* o *la bañera*. Sabiendo que si preguntamos a cualquier niño o niña, nos diría objetos muy distintos para que

fueran los protagonistas de sus producciones, como videoconsolas, deportes o música. Por ello, desde este estudio se pretenden argumentar temáticas diferentes para la creación literaria.

II.5. Investigaciones previas relevantes en la composición escrita de Educación Primaria

En la actualidad la mayoría de estudios sobre composición escrita para las aulas de Educación Primaria se centran en el paradigma cognitivo acerca de cómo enseñar y aprender la composición escrita con la finalidad de obtener composiciones de calidad en nuestro alumnado. Desde nuestra investigación tratamos de estudiar esta dimensión de la Lengua y la Literatura, pretendiendo acercarnos al qué escriben, conociendo distintos aspectos que responden al contexto en el cual se encuentra inmersa la escritura de nuestro alumnado. Podemos encontrar una serie de estudios que se han interesado por la evolución del concepto de composición escrita, así como sus posibilidades didácticas desde sus distintos paradigmas, mediante los estudios de Camps (2003); Salvador Mata y Arroyo González (2005); Camps (2009); Salvador Mata y García Guzmán (2009); Albarrán Santiago y García García (2010); Cassany (2012b); Guerrero Ruiz y Caro Valverde (2015); entre otros autores.

El grupo Didactext, liderado por Teodoro Álvarez Angulo de la Universidad Complutense de Madrid se encuentra entre los más potentes del ámbito de la expresión escrita de nuestro país. Por ello, siguiendo a Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006), podemos realizar la siguiente Tabla 3 acerca de los modelos de escritura. Estos modelos no son excluyentes, sino que se complementan teniendo gran proyección didáctica en el planteamiento de actividades de composición escrita.

Tabla 3

Modelos principales y características de los mismos en la composición escrita

Modelo	Características principales
El modelo de Flower y Hayes (1981)	Creación, organización y transcripción de ideas a texto. Mediante conceptos como: planificación, textualización y revisión.
Modelo de Nystrand (1982)	Trata de averiguar la distribución de los elementos que conforman el texto, dependiendo de los objetivos del escritor, para detectar lo adecuado e inadecuado de su texto.
Modelo de Beaugrande y	Estos autores tienen en cuenta operaciones

Dressler (1982)	cognitivas y metacognitivas centrándose en el proceso de escritura.
Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982)	Se centran en operaciones cognitivas y metacognitivas unidas a la planificación, textualización, revisión y edición. Siendo el concepto de la escritura, el conocimiento de la estructura textual y el conocimiento de sus capacidades.
Modelo de Candlin y Hyland (1999)	Señalan entre otras cuestiones los aspectos para la producción textual: la interpretación, la expresión, la relación y la explicación. Tratando de vincular las investigaciones de la escritura, sus procesos y su práctica social.
Modelo de Grabe y Kaplan (1996)	El propósito se vincula al género de escritura, pero este puede ser tan amplio que no encaje en ningún género. Por ello, nos preguntamos: por qué, dónde, cuándo y cómo. Teniendo gran incidencia y relación en la producción del texto.

Fuente: adaptación de Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006).

Puesto que se trata de un trabajo de investigación en composición escrita, no nos podemos quedar como marco referencial de trabajos anteriores en aquellas cuestiones puramente teóricas de las cuales derivan estrategias y cuestiones pedagógico-didácticas. Por ello, se han de mencionar distintos trabajos de escritura. Con respecto a la escritura creativa vinculada a la literatura, podemos destacar a García Carcedo (2011); García Carcedo (2018), desarrollando tareas de escritura creativa a partir de modelos literarios. Pérez Hernández (2017), con la descripción de imágenes con figuras literarias y creación poética, teniendo en cuenta el trabajo con pretextos en forma de poema. Abad Ruiz (2011), mediante la escritura creativa y las formas de literatura emergentes. Otro aspecto relevante en cuanto a la escritura en nuestra investigación es su influencia con los aspectos sociales y para ello nos centramos en algunos resultados que justifican uno de nuestros objetivos. Bustamante (2014) realiza una propuesta didáctica de expresión escrita a través de la creación audiovisual, con el fin de formar una motivación para la escritura en el aula. Lecuona Naranjo et al. (2003), encuentra diferencias en la eficacia de la composición escrita con respecto a distintos contextos, a pesar de tener otros objetivos de sus datos observamos que la televisión y los vídeo-juegos se sitúan entre las preferencias de su muestra, propiciando un pensamiento de otra variable en la influencia de sus composiciones, la mediática. Siendo también un estudio que antecede una de nuestras variables, la cual, vincula la escritura, lo mediático y su contexto.

Cabe mencionar algunos estudios previos asociados a la composición escrita de narraciones, lo cual concreta con la actividad escritora planteada, encontrando: Rubio (2019) en su investigación acerca de las composiciones narrativas cotidianas; Fernández et al. (2019) con la evaluación de aspectos semánticos y retóricos en los relatos mediante una rúbrica; García-Azkoaga (2018) llevando a cabo la evaluación lingüística de la cohesión nominal en narraciones; Aguilar Lara (2015) aporta una rúbrica como sistema para la evaluación de narraciones detallando diversas dimensiones, abordando ejes centrales de la perspectiva narrativa de la investigación.

Estudios cercanos a las nuevas formas de escritura, concretamente a las composiciones “ideofonemáticas”, pretenden acabar con los estereotipos sociales que presentan, concibiéndolas como algo contraproducente Plester y Wood (2009) concluyeron en diferentes estudios una asociación positiva entre la práctica del móvil con mensajes “ideofonemáticos” y las habilidades de escritura convencional, alejándose del pensamiento de dicha escritura como el enemigo de la cultura escrita y su aprendizaje, así como de ideas que pretenden prohibir esta corriente, considerando que puede generar grandes problemas ortográficos posteriores, adquiriendo hábitos negativos como la ausencia de tildes o signos de puntuación.

Por ello, pensamos que la influencia mediática en la composición escrita tiene un papel más que relevante para ser un objetivo claro de estudio, obteniendo grandes beneficios didácticos.



CAPÍTULO III

INFLUENCIA MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO III: INFLUENCIA MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

III.1. Introducción al capítulo

El desarrollo paralelo de lo mediático y lo tecnológico ha cambiado la manera de acceder y tratar la información, toda la llamada sociedad del conocimiento tiene un punto de partida muy claro, la implantación de la red, este hallazgo hizo que los estudiantes crecieran rodeados de pantallas, aplicaciones, móviles, etc., acuñando el término según Prensky (2001) de “nativos digitales”. Esta denominación resulta relevante porque nos permite acercarnos a la realidad de nuestro alumnado ya no solamente en la escritura tratada en el capítulo anterior, sino en la interacción y el aprendizaje de los estudiantes, sintiéndose cómodos con los documentos hipertextuales y multimodales, con diferentes cuentas en redes sociales o *YouTube*, superando en algunas ocasiones las barreras legales con la finalidad de intercambiar información de la manera más rápida posible, es decir, con recursos iconográficos y pequeños textos, procesando en paralelo varias cosas a la vez, desde un enfoque multitarea. Todas estas características tienen sus ventajas e inconvenientes, ya que no se trata de generaciones más o menos capaces que otras, tan solo responden a las necesidades sociales que se encuentran diariamente. Cassany (2012a) aclara el debate sobre las especulaciones positivas o negativas en los procesos de comunicación y cognición, afirmando que la red y lo tecnológico no es bueno o malo per se; dependiendo de las prácticas particulares en cada contexto. Por ello, la educación actual tiene un reto importante, primeramente localizar las necesidades del alumnado, el cual, tiene dificultades propias de la inmediatez en las nuevas formas de comunicación, presentando carencias cuando se trata de profundizar en temáticas que requieren un análisis calmado y contrastado, haciendo necesaria una adaptación educativa a este nuevo contexto de aprendizaje denominado por Bauman (2008) como *modernidad líquida*.

El interés educativo por lo mediático no es algo tan actual, ya en 2007 la UNESCO creó las 12 recomendaciones para la educación en medios y posteriormente en 2011 un currículo de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) para docentes. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Organización de Naciones Unidas, 2020) concretan en el número 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” lo cual, conecta directamente con la preparación para la realidad cotidiana. Por ello, desde nuestra consideración, la AMI es una de las grandes metas educativas actuales, siendo un aspecto general que recubre todas las competencias y materias educativas, así como

una fuente, en la cual se alimentan los valores y las emociones, aportando gran sentido a términos muy relevantes en la realidad de las aulas como: creatividad, autonomía y pensamiento crítico. Coincidiendo con García-Ruiz et al. (2014) en el planteamiento de la alfabetización mediática como un derecho de los ciudadanos.

III.2. Situación de los medios de comunicación en el currículo

III.2.1. Relevancia de los medios de comunicación en la actualidad educativa

Las predicciones sobre la evolución de la enseñanza resultan complejas, por ello, remitimos a la realidad diaria en los centros escolares. A menudo solemos implicar como principio didáctico que los procesos de enseñanza-aprendizaje han de estar al servicio de los estudiantes, permitiendo interpretar el entorno que les rodea. Utilizando la metáfora de Chartier y Scolari (2019) que concibe al lector como un viajero, no se queda solamente en ese recurso literario, sino que en el pasado se debía viajar para poder consultar un libro, debido a la escasez de copias, un lujo al alcance de muy pocos, ya que el saber leer y la disposición económica para los desplazamientos no era algo global, lo cual muestra una barrera importante en lo sociocultural. Todo lo anterior nos sirve para entender la situación presente, en la cual, se han superado los límites mencionados anteriormente, entonces nos preguntamos, ¿existen límites en la actualidad? En esta cuestión radica la importancia educativa en lo mediático, ya que, en menor medida, pero sí existen barreras socioculturales, no en el acceso como ocurría en el pasado, sino en los filtros de la información recibida. Ambròs Pallarès y Breu (2011) argumentan que: “únicamente una élite sabe usar, entender y difundir información (...) creando una forma de analfabetismo funcional, que como todo analfabetismo es una forma de esclavitud” (p.41). Sin olvidar que la información es un poder que ha de estar cercano a los estudiantes y que resulta necesario para una mente crítica.

Utilizando una visión competencial de la educación, podríamos afirmar que un estudiante solamente podría ser autónomo, siendo capaz de acceder, leer, interpretar, contrastar la veracidad de la información, extraer sus propias conclusiones y comunicarlo con eficacia a los demás. Se pueden observar gran variedad de habilidades o “microcompetencias” que se encuentran dentro de dicha secuencia, como la lectura, la interpretación de textos, la búsqueda de información, el análisis de la misma, el resumen, las palabras clave, la visión crítica y la capacidad para comunicarnos con el resto de personas. Por ello, se justifica la necesaria presencia de lo mediático en la educación,

con la finalidad de garantizar la preparación del alumnado para hacer frente a su realidad cotidiana.

Las analíticas en medios sociales más actuales (eMarketer, 2017) muestran una sociedad que año tras año aumenta los porcentajes de conexión y uso de los medios sociales, provocado generalmente por su relación con la utilización del móvil. Mediante sus redes sociales más utilizadas, la información estadística con respecto al uso de las mismas tiene una visión muy compleja, ya que las finalidades pueden tener en distintas ocasiones usos comerciales, por ello, se muestran limitadas al pago de suscripciones. Esta información tampoco resulta especialmente relevante en el panorama educativo por el hecho de tener como participantes a las personas mayores de edad. Con respecto a los estadísticos de los niños y niñas, también se pueden comprobar resultados significativos: pasando de forma progresiva más tiempo con aparatos mediáticos, en una edad cada vez más precoz, como así muestran los estudios de Pérez Escoda (2018); Pérez-Escoda et al. (2016); García-Ruiz et al. (2014). Además, se incluye una legislación que docentes, familiares y alumnado, pasamos por alto, vinculada con la edad mínima para el uso de diferentes redes sociales, consumo de videojuegos, películas, etc., considerando consecuencias importantes por el grado de maduración necesaria para interiorizar y ser crítico con los contenidos que se muestran.

Chomski (2012) afirma que los medios de comunicación resultan tan relevantes en los niños y niñas que construyen uno de los factores en la creación de la identidad de los mismos, a través de los elementos mediáticos que consumen, ya que según Ambròs Pallarès y Breu (2011) hacen posible el desarrollo del lenguaje, la imaginación, el aprendizaje por descubrimiento, las nuevas formas de razonamiento y comunicación; así como, las conexiones con la memoria a largo plazo, por el grado de motivación que contienen los contenidos visualizados, junto con unos valores y principios éticos necesarios para desarrollarse como ciudadanos.

Dicha realidad nos permite alejar la mirada en un análisis cultural, observando cómo la *sociedad de la información* se ha transformado en la *sociedad del conocimiento*, según Sacristán Lucas (2013) la información antes era unidireccional “del uno hacia los muchos, ahora es multidireccional en los dos sentidos: los muchos reciben y también emiten” (p.35). Todo ello, ha sido propiciado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación en adelante TIC, encontrando multitud de información con poco fundamento que cualquier persona, no siendo especialista, puede transmitir. Cassany (2012a) explica los cambios producidos en la cultura, desde la incidencia de los medios

de comunicación, la cual, parte de una situación homogénea y local, llevada a cabo en un entorno inmediato mediante las relaciones con otros estudiantes, vecinos y familiares. Con la llegada de la Red, ya no es una cuestión de cercanía territorial, sino de intereses comunes del alumnado, configurando comunidades o grupos virtuales alrededor de una temática, produciendo como consecuencias una cultura más imprevisible y cambiante, con ciertos vacíos respecto al conocimiento cercano, pero altamente cualificada para expresar elementos lejanos que circulan en sus centros de interés. Conviene preguntarnos si el alumnado que finaliza la Educación Primaria se encuentra preparado para desenvolverse en este entramado actual y qué cambios se llevan a cabo en el sistema educativo para su adaptación, lo cual, se muestra en el siguiente apartado.

III.2.2. La Competencia mediática e informacional del alumnado

Uno de los pilares fundamentales en el currículo actual es el aprendizaje por competencias; los medios de comunicación han estado muy presentes en las mismas. El concepto de competencia se remonta legislativamente a la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación) bajo el nombre de competencias básicas, destacando por su vinculación a lo mediático el “Tratamiento de la información y competencia digital”. Sus dimensiones de trabajo resultan importantes, aportando una idea novedosa: la transformación de la información en conocimiento, apreciando que las TIC van más allá de su uso instrumental en la educación. Posteriormente, tras la reforma educativa promovida por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), la idea de competencia pretende dar respuesta a las situaciones problemáticas que se pueden plantear al alumnado en su vida cotidiana y para ello, ha de hacer propias una serie de habilidades que le permitan desenvolverse de forma eficaz en dichas realidades. Con esta visión de competencia, parece lógico que lo mediático tiene un papel fundamental. Sin embargo, no existe una competencia oficial denominada *Competencia mediática*, aunque se pueden apreciar habilidades de la misma distribuidas por el resto de competencias, dicha asociación se pretende resumir en la siguiente tabla:

Tabla 4

Presencia de la Competencia mediática en el resto de competencias

Competencia	Aportación
Aprender a aprender.	Habilidades para el tratamiento de cualquier información, así como la obtención de una capacidad crítica, aplicable a cualquier situación.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	Asumir iniciativas con los medios de comunicación, con la capacidad de saber gestionarlos de manera adecuada, reconociéndose como audiencia activa, con participación e interacción.
Competencia digital.	La implicación de las TIC como métodos más habituales para el intercambio de información, así como su uso seguro y crítico.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	Reconocer el papel evolutivo de las TIC en nuestra sociedad actual, así como los grandes avances científicos producidos en gran parte por la facilidad para compartir la información.
Competencia en comunicación lingüística.	Transformación de la comunicación, la lectura y escritura digital, la evolución de los medios, la adquisición de vocabulario mediático, la decodificación del lenguaje audiovisual, nuevos entornos comunicativos, los diferentes formatos y soportes de la información.
Competencias sociales y cívicas.	La competencia mediática permite la participación activa del alumnado en la sociedad, así como la capacidad para relacionarse con otras personas, conociendo los nuevos y antiguos medios de comunicación.
Conciencia y expresiones culturales.	Capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales, la educación del sentido estético y la relación de dichos mensajes con otras formas de manifestaciones mediáticas y artísticas.

Fuente: Elaboración propia.

Tras observar el recorrido de la Competencia mediática con respecto al panorama curricular, procede analizar el origen de su concepción. Según Pérez y Delgado-Ponce (2012) en la actualidad no podemos entender la competencia digital y la competencia audiovisual de forma aislada, ya que se ha producido una integración terminológica entre ambas, debido a la presencia de la digitalización de los medios de comunicación, requiriendo una respuesta educativa convergente. Siendo relevante que las nuevas generaciones de estudiantes adquieran un nivel competencial adecuado al consumo mediático que realizamos. García-Ruiz et al. (2014) afirman tras los resultados de su estudio, que los niveles respecto a dicha competencia no son óptimos en el alumnado español de Educación Primaria, por lo que parece necesario seguir esforzándonos para mejorar el currículo escolar en estas nuevas alfabetizaciones.

Las dimensiones de la Competencia mediática no responden a un modelo único, puesto que a medida que dicho concepto competencial ha ido avanzando, progresivamente ha cambiado sus exigencias. Por ello, encontramos con Ferrés Prats (2007) seis dimensiones fundamentales en la comunicación audiovisual: lenguajes, procesos de interacción, tecnología, procesos de producción y difusión, ideología, valores y estética. Tras la digitalización de la mayoría de los medios y el consumo de pantallas. Pérez y Delgado-Ponce (2012) construyen un sistema de capacidades piramidal, que integran diez dimensiones en tres ámbitos distintos: el conocimiento, la comprensión y la expresión. Quizá en la actualidad, fruto del alumnado prosumidor, el sistema piramidal mostrado, no responda adecuadamente a las necesidades, ya que, los niños y niñas están consumiendo y produciendo información constantemente, por ello, las actividades vinculadas en estas dimensiones deberían orientarse de manera igualitaria tanto al conocimiento mediático, como a la comprensión y expresión de la información.

Resulta relevante argumentar que lo mediático y lo contextual están en estrecha vinculación, debido a que los elementos que lo componen son propios de una sociedad y de un momento histórico determinado, dicho carácter contextual hace que lo mediático no se escape a ninguna Competencia oficial ni materia de la Educación Primaria, entendiendo según Carbonell Sebarroja (2015) el contexto como currículo, aplicable a cualquier conocimiento.

III.2.3. Concreción de los elementos curriculares en las dimensiones mediáticas

Cabe realizar un análisis del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, concretando las áreas troncales y más exhaustivamente los Estándares de Aprendizaje Evaluables (en adelante EAE) que responden a cuestiones claramente mediáticas. Cabe reseñar que tras la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) los estándares de aprendizaje evaluables que se muestran tienen un carácter orientativo.

Tabla 5

EAE relacionados con la competencia mediática en las áreas troncales de Educación Primaria

Área troncal	EAE implicados con la competencia mediática
Ciencias de la Naturaleza	1.1.1. Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, comunica su experiencia, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y por escrito.1.1.3. Consulta y utiliza documentos escritos, imágenes y gráficos.1.1.4. Desarrolla estrategias adecuadas para acceder a la información de los textos de carácter científico.1.3.2. Expone oralmente de forma clara y ordenada contenidos relacionados con el área manifestando la comprensión de textos orales y/o escritos.1.4.2. Hace un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de ocio.1.4.3. Conoce y utiliza las medidas de protección y seguridad personal que debe utilizar en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.1.5.1. Realiza experiencias sencillas y pequeñas investigaciones: planteando problemas, enunciando hipótesis, seleccionando el material necesario, realizando, extrayendo conclusiones, y comunicando los resultados.5.1.3. Observa e identifica alguna de las aplicaciones de las máquinas y aparatos, y su utilidad para facilitar las actividades humanas.5.4.1. Elabora un informe como técnica para el registro de un plan de trabajo, comunicando de forma oral y escrita las conclusiones.5.4.2. Valora y describe la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.5.4.3. Conoce y explica algunos de los avances de la ciencia en: el hogar y la vida cotidiana, la medicina, la cultura y el ocio, el arte, la música, el cine y el deporte y las tecnologías de la información y la comunicación.5.4.4. Efectúa búsquedas guiadas de información en la red.5.4.5. Conoce y aplica estrategias de acceso y trabajo en Internet.5.4.6. Utiliza algunos recursos a su alcance proporcionados por las tecnologías de la información para comunicarse y colaborar.
Ciencias Sociales	1.1.1. Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones, reflexiona acerca del proceso seguido y lo comunica oralmente y/o por escrito.1.2.1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, blogs, redes sociales) para elaborar trabajos con la terminología adecuada a los temas tratados.1.2.2. Analiza informaciones relacionadas con el área y maneja imágenes, tablas, gráficos, esquemas, resúmenes y las tecnologías de la información y la comunicación.1.3.3. Expone oralmente, de forma clara y ordenada, contenidos relacionados con el área, que manifiesten la comprensión de textos orales y/o escritos.1.4.1. Realiza trabajos y presentaciones a nivel individual y grupal que suponen la búsqueda, selección y organización de textos de carácter geográfico, social e

		histórico.1.9.1. Muestra actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor que le hacen activo ante las circunstancias que le rodean.
Lengua Castellana y Literatura		Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar 1.1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.1.1.2. Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección.1.1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.1.1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa, adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.1.2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales.1.3.1. Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen.1.3.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente, sustituyendo elementos básicos del modelo dado.1.3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación.1.3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.1.4.1. Muestra una actitud de escucha activa.1.4.2. Comprende la información general en textos orales de uso habitual.1.4.3. Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global (léxico, locuciones).1.5.1. Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje.1.6.1 Identifica el tema del texto.1.6.2. Es capaz de obtener las principales ideas de un texto.1.6.3. Resume un texto distinguiendo las ideas principales y las secundarias. 1.8.2. Responde de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal, interpretativa y crítica del texto, e infiere el sentido de elementos no explícitos en los textos orales.1.8.3. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo.1.9.3. Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.1.10.1. Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.1.11.1. Resume entrevistas, noticias, debates infantiles procedentes de la radio, televisión o Internet.1.11.2. Transforma en noticias hechos cotidianos cercanos a su realidad ajustándose a la estructura y lenguaje propios del género e imitando modelos. 11.3. Realiza entrevistas dirigidas.1.11.4. Prepara reportajes sobre temas de intereses cercanos, siguiendo modelos.

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

2.1.2. Descodifica con precisión y rapidez todo tipo de palabras. 2.2.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta. 2.2.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana. 2.4.3. Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto. 2.4.4. Produce esquemas a partir de textos expositivos. 5.1. Interpreta el valor del título y las ilustraciones. 5.2. Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global. 2.5.3. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto. 2.5.4. Realiza inferencias y formula hipótesis. 2.5.5. Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos. 2.7.1. Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo. 2.8.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto. 2.8.2. Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad. 2.8.3. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios. 2.8.4. Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto, plantea hipótesis, realiza predicciones e identifica en la lectura el tipo de texto y la intención. 10.2. Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.

Bloque 3. Comunicación escrita: escribir

Analizado en el Capítulo 2 sobre composición escrita

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

4.3.3. Conoce las normas ortográficas y las aplica en sus producciones escritas. 4.4.1. Señala las características que definen a las diferentes clases de palabras: clasificación y uso para construir el discurso en los diferentes tipos de producciones. 4.4.2. Utiliza correctamente las normas de la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita. 4.4.6. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.

Bloque 5. Educación literaria

Analizado en el Capítulo 4 de Literatura

Matemáticas

1.1.1. Comunica verbalmente de forma razonada el proceso seguido en la resolución de un problema de matemáticas o en contextos de la realidad. 1.2.1. Analiza y comprende el enunciado de los problemas (datos, relaciones entre los datos,

contexto del problema). 1.2.5. Identifica e interpreta datos y mensajes de textos numéricos sencillos de la vida cotidiana (facturas, folletos publicitarios, rebajas). 1.6.2. Planifica el proceso de trabajo con preguntas adecuadas: ¿qué quiero averiguar?, ¿qué tengo?, ¿qué busco?, ¿cómo lo puedo hacer?, ¿no me he equivocado al hacerlo?, ¿la solución es adecuada? 1.13.1. Realiza un proyecto, elabora y presenta un informe creando documentos digitales propios (texto, presentación, imagen, video, sonido), buscando, analizando y seleccionando la información relevante, utilizando la herramienta tecnológica adecuada y compartiéndolo con sus compañeros. 5.2.3. Realiza e interpreta gráficos muy sencillos: diagramas de barras, poligonales y sectoriales, con datos obtenidos de situaciones muy cercanas. 5.3.1. Realiza análisis crítico argumentado sobre las informaciones que se presentan mediante gráficos estadísticos.

Fuente: Decreto 198/2014 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2014a).

Como se puede observar en la tabla anterior, el área de Lengua Castellana y Literatura es la que mayores aportaciones realiza al campo de la Competencia Mediática, debido a su enfoque fundamentalmente comunicativo en el currículo. Coincidiendo con el estudio de Ramírez-García et al. (2014) encontrando descriptores de dicha competencia en el 34,54% de los contenidos de la materia. En el resto de áreas, conviene detenernos en el bloque 1 de Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Matemáticas. Dicho bloque responde a cuestiones comunes en cada una de las áreas referenciando la forma de trabajo y los hábitos en las mismas. Por ello, una evaluación real de la Competencia Mediática en el alumnado de Educación Primaria debería asociar los EAE citados en la Tabla 4 a una rúbrica competencial, compuesta por los indicadores de logro, contemplando dichos EAE en formato ítem. Al igual que se ha de realizar con el resto de competencias oficiales según la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria.

La evaluación, en los últimos años es el elemento que sufre más innovaciones en el panorama educativo y por ende su normativa, los estudios interesados en la medición de la competencia mediática han aportado una serie de dimensiones muy vinculadas a los EAE nombrados como: acceso y búsqueda de información, lenguaje, tecnología, procesos de producción, política e industria mediática, ideología y valores, recepción y comprensión, participación ciudadana, creación y comunicación, generando en el estudio una serie de actividades para cada una de estas dimensiones (Pérez y Delgado-Ponce, 2012).

Jacobs (2014) analiza desde una perspectiva crítica y amplia el currículo actual estadounidense, observando la urgencia de un alfabetismo mediático en el aula, fundamental en la sociedad actual, incluyendo su vinculación con el pensamiento crítico. Desde nuestra perspectiva, el presente currículo cuenta con elementos suficientes para trabajarla, como ha podido demostrarse durante el apartado. El problema recae en el valor que desde la Educación Primaria le otorgamos a lo mediático, con actividades demasiado superficiales que se resuelven sin una reflexión crítica, solamente extrayendo y copiando cantidades de información, que en algunas ocasiones los niños y niñas ni han leído previamente, aportando las ponderaciones más bajas a los EAE asociados. Además, la presencia curricular de la competencia mediática podría encontrarse más explícita, visibilizando la relevancia que verdaderamente contiene para preparar al alumnado en una sociedad de medios de comunicación. Coincidimos con Ramírez-García y González-Fernández (2016) en la presencia difuminada de los medios en el currículo escolar, encontrándose condiciona por el interés que cada comunidad autónoma pretenda prestar.

La crítica y mejora curricular por sí misma no garantiza una educación para el siglo XXI, por muy ambiciosa que esta pueda llegar a ser. Lo que realmente condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje, es la intervención educativa que se realiza en los centros, bien es cierto que ha de encontrarse respaldada por una normativa educativa, pero estas transformaciones no pasan por el cambio, sino por el crecimiento y actualización en los planteamientos. Por ejemplo: no se trata de quitar la lectura tradicional del currículo actual, sino de ofrecer nuevos soportes, formatos y tratamientos de la información con respecto a la misma.

Dicha preocupación por los contenidos mediáticos en el currículo viene dada desde la expansión de los medios de comunicación, como consecuencia de ofertar una respuesta educativa a las necesidades sociales, en esta situación se enmarcan en París las 12 recomendaciones para la educación en medios creadas por la UNESCO (2007), insistiendo en la necesidad de incorporar la educación mediática en todos los niveles educativos, con un carácter de aprendizaje permanente en la vida de los estudiantes; el uso respetuoso de los medios; la necesidad de una formación adecuada de los docentes; así como la definición de las habilidades mediáticas básicas que deberían poseer. Todo ello, nos lleva a la siguiente publicación de esta institución en una visión muy acertada con respecto a la relevancia de los medios y su papel en la educación.

La UNESCO en 2011, a través de Wilson et al. (2011) creó un currículo para docentes en Alfabetización Mediática e Informacional (en adelante AMI), produciendo un cambio significativo con respecto a la valoración que hasta entonces había recibido este ámbito y desencadenando estudios posteriores que profundizan en algunas de sus vertientes. Dicho currículo hace hincapié en la importancia de la formación docente en los medios de comunicación actuales, con la finalidad de empoderar a su alumnado, creando una ciudadanía racional, crítica e informada. Por ello, desglosan diversos enfoques pedagógicos, curriculares y didácticos, que giran en torno a tres grandes áreas temáticas para los docentes: conocimiento de los medios; evaluación de los textos y fuentes de información; uso y producción de los medios. Se incide en el cambio que requiere de manera inmediata la figura docente, como guía en un proceso enfocado a los estudiantes. Han pasado algunos años de esta publicación y la realidad en cuanto a formación del profesorado no ha recibido grandes cambios asociados al desarrollo de las capacidades mediáticas en los planes de estudios que tienen como destinatarios a futuros docentes. La situación mencionada complica que se pueda ofrecer una alfabetización adecuada al alumnado, encontrándonos con una propuesta de currículo para docentes que no ha terminado de encajar en la práctica universitaria. Siguiendo la afirmación de Wilson (2012) dicho currículo solamente ha de ser reconocido como un inicio y no como un final; siendo un grupo de ideas que posibilitan dirigir la AMI, pero no limitan su actuación y contemplan los orígenes para la formación del profesorado en las distintas instituciones educativas.

En 2019, se llevó a cabo una iniciativa dirigida por Google, Fad y el Gobierno de España, junto con el apoyo de los medios de comunicación, bajo el nombre del proyecto *(In)fórmate*, teniendo como principales objetivos, promover la alfabetización mediática y el pensamiento crítico en los adolescente de 3.º y 4.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante E.S.O) en los centros españoles, centrando su puesta en práctica en las metodologías innovadoras, fundamentalmente la gamificación, el uso de las tecnologías y el trabajo cooperativo. Dicho proyecto se desarrolla de manera transversal en las áreas de: Lengua y literatura, Educación plástica, visual y audiovisual, Tecnología, Tecnologías de la Información y la Comunicación o Comunicación y Sociedad en FP Básica; construyendo las siguientes competencias clave: comunicación lingüística, competencias digitales, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, y conciencia y expresiones culturales (Fad y Gobierno de España, 2019). Cada docente que quiera participar en el proyecto ha de inscribir su aula en el sitio Web correspondiente, trasladando la responsabilidad por la educación mediática al

profesorado de manera opcional en la ESO. Este proyecto, nos hace plantear una cuestión fundamental: ¿es necesario una idea similar en Educación Primaria? La respuesta es claramente afirmativa, e incluso se debería profundizar aún más, partiendo de la obligatoriedad de su inclusión en el currículo, para preparar al alumnado en la realidad que le acontece.

III.3. Intervención educativa con los medios de comunicación

“A veces decimos que hay que motivar a los niños, pero de hecho, ya tienen sus propias motivaciones” (Bona, 2016, p.23). Con la llegada de las TIC a las aulas, se generó un gran debate, encontrando por un lado los beneficios que conllevaba y por otro, sus posibles inconvenientes. En la actualidad nadie duda que forman una parte fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como bien podemos observar se encuentran en la realidad social y por tanto han de estar en la escuela. Desde nuestra posición, pensamos que lo mismo ocurrirá con lo mediático, el análisis audiovisual, los mensajes implícitos, la información contrastada, las nuevas formas de escritura y lectura, etc. formarán parte del currículo de Educación Primaria, ya que no escapan a ninguna competencia, área o curso. Tras justificar su presencia en las aulas, en las siguientes líneas tratamos de responder al cómo se integrara dicha enseñanza.

La sociedad que nos rodea, se compone de un consumo alto de medios de comunicación, llegando a ser imprescindibles, las habilidades para codificar y decodificar imágenes audiovisuales ejercen funciones ciudadanas cotidianas. Sin embargo, la intervención educativa no ha tenido una progresión paralela, teniendo como falsa premisa según Aguaded-Gómez (2012) que el mero hecho de consumir medios, puede garantizar el aprendizaje de los mismos. Lo cierto es que nuestro alumnado está acostumbrado a la interpretación y producción de información en diferentes formatos, todo ello de manera superficial. Corroborar esta idea, el estudio de García-Ruiz et al. (2014) con respecto a unos porcentajes menores de respuestas correctas, en la profundización del uso tecnológico para el dominio mediático que se requiere. Nicholas et al. (2007) ofrecen las limitaciones que presentan los alumnos y alumnas pese a ser nativos digitales, entre las carencias vinculadas con los aspectos mediáticos, encontramos que en diferentes ocasiones los estudiantes no son conscientes de sus necesidades de información, haciendo muy difícil un funcionamiento autónomo eficaz; la sensación de inmediatez que produce la sociedad actual hace que nuestro alumnado no profundice en los textos leídos digitalmente, poniendo en peligro la evaluación crítica del mismo; en líneas generales los estudiantes navegan de manera ingenua por la red atribuyendo a todo el mismo valor y

creyendo que todo está en la red; utilizan lenguaje cotidiano para búsqueda de información, pasando por alto el uso de los motores de búsqueda con respecto a palabras clave, sintaxis de las oraciones, etc.

Las ideas anteriores no han de provocar el pensamiento erróneo de encontrarnos ante una generación ignorante que únicamente victimizamos ante los medios, sino que debemos recuperar y aprovechar las prácticas que se realizan fuera de los centros escolares e incorporarlas a los procesos de enseñanza-aprendizaje formales, encontrando como ejemplificación de lo anterior el trabajo de Vera Campillay (2016) en el cual, utiliza los memes como un recurso educativo para la enseñanza lingüística y literaria. Chartier y Scolari (2019) afirman que: “no se pueden dejar las competencias transmedia en el ámbito informal, deben ser recuperadas dentro del entorno formal” (p.85).

En esta línea, aparecen nuevos géneros discursivos, trabajándose desde novedosas innovaciones educativas con planteamientos didácticos de investigación-acción, hasta actividades de libros de texto, para trabajar de manera tradicional con la inclusión de los mismos. Todo ello demuestra otra de las afirmaciones claves de la temática, la innovación educativa fundamentalmente no se nutre del recurso utilizado, sino del uso que se haga con este. Los géneros discursivos según Cassany (2012a) se clasifican en sincrónicos y asincrónicos, estableciendo como diferencia esencial de ambos. La coincidencia en línea del lector. Por ello, en los sincrónicos aparecen el chat y los juegos de rol. Sin embargo, dentro de los asincrónicos se encuentran la web, el correo, la wiki, los foros, los blogs, dicho autor coloca las redes sociales en estos últimos, pero sus últimas transformaciones las convierten en sincrónicos por la capacidad de interaccionar al instante y la introducción de los chat entre sus nuevas prestaciones.

Además de los géneros, encontramos nuevas formas de lectura y escritura, estas últimas han sido analizadas en su capítulo correspondiente. Con respecto a la lectura diremos en primer lugar, que no es algo independiente del escrito, sino que ambas se encuentran complementándose de manera continua, por ello queríamos destacar el uso de los textos en el panorama educativo actual, las tareas y proyectos que se realizan siguen encontrándose vinculadas en su mayoría al pensamiento tradicional, entendiendo la lectura como una secuencia lineal cerrada, con un inicio y un final que se consiguen completar línea tras línea. Los estudiantes realizan lecturas de manera cotidiana de un modo diferente, las cuales también habrían de practicarse en los centros escolares. Encontrándonos ante los textos digitales, conviene aclarar la idea de textos digitales,

diferenciándola de otros textos que le atribuimos ese adjetivo sin merecerlo, es el caso de los libros en formato digital “e-book” su lectura es muy similar a la tradicional, solamente se diferencia en la digitalización del texto, para nosotros cuando nos referimos a un texto digital estamos ante un entramado de hipervínculos que nos llevan de un texto a otro, en una estructura hipertextual. Sacristán Lucas (2013) aporta como diferencias con el texto tradicional: la forma de estructurar los contenidos, rotando por la presencia de enlaces; los componentes icónicos, con un papel más relevante y el factor tecnológico, ya que los hipertextos se encuentran vinculados a las aplicaciones informáticas. También, nos gustaría añadir que producen saltos temporales, es decir, permiten la asociación de textos actuales a otros del pasado, haciendo propio un contraste significativo que hace más complejo el concepto de lectura.

Por ello, la actividad que se propone en el estudio concede la oportunidad de reflexionar sobre dos imágenes para crear una narración, pretendiendo que los niños y niñas de los tres últimos cursos de Educación Primaria tomen distancia del contenido y puedan compararlo con su pensamiento crítico, sus creencias y sus experiencias previas, dicha tarea es compleja y requiere un esfuerzo intelectual importante para estudiantes de Primaria, el cual, pensamos que se encuentra minimizado por las lecturas que realizan, manteniendo esa asociación fundamental de lectoescritura y su conexión con los hipertextos y los recursos para filtrar la información.

III.3.1. Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)

La lectoescritura ha tenido diversos cambios desde su aparición, evolucionando junto con las transformaciones de la sociedad, si nos fijamos en dichos cambios, podemos apreciar que las ideas que se transmiten tanto en la actualidad como en el pasado, radican en los textos orales y escritos, esta función central del texto no es únicamente coherente con las sociedades pasadas, sino también con las producidas por el mundo de las conexiones e internet, entonces conviene preguntarnos, ¿qué cambios encontramos en los textos? Las novedades principales se encuentran fundamentalmente en la forma de producir y tratar dichos textos, respondiendo a unas características nuevas con respecto al formato y el soporte, dando origen a tipologías textuales diferentes a las pasadas. Por ello, se introduce en este apartado el término alfabetización, haciendo referencia desde su etimología al manejo de los textos, este concepto necesita apoyarse en otros adjetivos para poder actualizarlo.

Rodríguez Cortés (2014) muestra las nuevas alfabetizaciones requeridas en la escuela actual, las cuales han de preparar a los estudiantes para su análisis, producción

y consumo crítico, encontrando: la *alfabetización audiovisual*, destacando los medios de masas como la televisión, publicidad o el cine; “alfabetización digital”, desde sus distintas variaciones en el uso de la informática; “alfabetización informacional”, en la idea esencial de las habilidades para la búsqueda de información; la “multialfabetización”, como la capacidad para hacer frente a los múltiples entornos de diferentes lenguajes, diversidad de textos, y necesidad de distintos alfabetismos integrados. Los defensores de la educación en medios del siglo XX adelantaban un cambio educativo con el auge tecnológico, el cual, más bien ha optado por su instrumentalización en detrimento de la formación, siendo esta educación digital, gran parte de la alfabetización mediática.

Ferrés Prats et al. (2011) abogan por la concepción de acuerdo a las recomendaciones del Parlamento Europeo en diciembre de 2008, concretada en educación mediática, argumentando que a pesar de la utilización de diferentes términos en España como: educomunicación, educación en medios audiovisuales, educación para los medios, etc., deberíamos adaptarnos a las concepciones europeas, con el fin de no perder visibilidad y realizar una suma de esfuerzos en la reivindicación de estos contenidos educativos.

En esta línea, Wilson et al. (2011) en su trabajo para la UNESCO en 2011, introducen el término “Media and Information Literacy (MIL)” entendiendo su traducción como “Alfabetización Mediática e Informacional (AMI)”, la cual, parte del significado individual de dichas alfabetizaciones para producir una visión holística con unos objetivos concretos, basados en la participación activa del alumnado en la sociedad actual, lo cual permite el cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. Definiendo las siglas AMI como: “las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida” (p.185).

La necesidad de concretar esa visión global mencionada anteriormente, conduce a la creación de la siguiente tabla basada en las alfabetizaciones recomendadas por la UNESCO para su integración en el concepto de AMI:

Tabla 6

Ámbitos de la Alfabetización Mediática e Informacional

AMI	Alfabetización Digital.
	Alfabetización Bibliotecaria.
	Alfabetización Mediática.
	Alfabetización Televisiva.
	Alfabetización Noticiosa.
	Alfabetización en Libertad de Expresión y en Libertad de Información.
	Alfabetización Publicitaria.
	Alfabetización en el juego.
	Alfabetización Computacional.
	Alfabetización en Internet.
	Alfabetización Cinematográfica.
	Alfabetización Informacional.

Fuente: UNESCO. Wilson et al. (2011).

La UNESCO, en sus publicaciones vinculadas con la educación mediática, atribuye a la misma una posición de prioridad en el desarrollo educativo del siglo XXI. Fedorov (2014) realizó un recorrido histórico sobre la educación en medios de comunicación de diferentes países, afirmando que dicha alfabetización no se extiende de manera igualitaria en estos, y que los avances que se llevan a cabo en la actualidad educativa no resultan suficientes. Coincidiendo con la idea de Sánchez Carrero y Contreras Pulido (2012) referente a la escasa (en ocasiones nula) preparación para el uso de los medios de comunicación por parte de los centros educativos y de las familias. Teniendo en cuenta estas ideas, podemos entender que la alfabetización mediática, la cual integra distintas dimensiones, es un reto real de la actualidad educativa en Educación Primaria.

Tras abordar las dimensiones y la relevancia de la AMI en educación, conviene acercarnos de una forma un tanto utópica, pero necesaria en los planteamientos referentes a los objetivos que han de alcanzar nuestros alumnos y alumnas, asociados al perfil del prosumidor ideal. García-Ruiz et al. (2014) afirman que debería ser un productor de nuevos mensajes, que posee capacidades para organizar los recursos y generar un contenido innovador y creativo; siendo también, revisor de la información que percibe y elabora de manera crítica; ha de ser observador del proceso de comunicación, teniendo en cuenta las diversas audiencias; seleccionador, consumiendo aquellos contenidos que

necesita y filtrando los mismos; unificador, con respecto a los criterios para la realización de dicha filtración, como la calidad del contenido, inclusión, tecnología y difusión; manipulador, entendiendo el término como una persona que se adapta y maneja las nuevas formas de comunicación procedentes de la tecnología; dinamizador y organizador de la comunicación, con los recursos requeridos para un entendimiento eficaz, cuidando la calidad de los productos realizados. Desde el panorama educativo actual deberíamos educar a nuestros estudiantes para que pudieran llegar a ser unos prosumidores ideales, contemplando que lo mencionado anteriormente no son aprendizajes técnicos e inmediatos, sino más bien, hacen referencia a capacidades que se van mejorando e incorporando a medida que se trabaja y se reflexiona a lo largo de toda una vida, respondiendo al concepto más básico de competencia.

En la actualidad, los estudiantes piensan, procesan, buscan, filtran y comunican la información de manera rápida, intuitiva, fragmentada y guiada en cierta medida por los elementos audiovisuales. Todo ello produce una colisión con los planteamientos que encontramos en las escuelas del momento, por ello, las capacidades nombradas anteriormente para un estudiante que actúa como prosumidor ideal se encuentran bloqueadas por los planteamientos pedagógicos que se transmiten. Las consecuencias de esta realidad, dejan ver la falta de alfabetización mediática e informacional del alumnado en los centros educativos, que no favorecen a la autonomía y empoderamiento, para responder a sus necesidades mediáticas e informacionales.

III.3.2. Pensamiento crítico y nuevas concepciones: literacidad

La idea de AMI que se ha mantenido durante los apartados anteriores, no reduce solamente dicha alfabetización a las capacidades técnicas, para la comprensión, análisis y producción de información, sino también como acercamiento al pensamiento crítico, el cual, asocia una de sus principales habilidades a lo mediático, por la función que realiza el alumnado como ciudadano en una sociedad que prácticamente nos obliga a poner en juicio cualquier idea que podemos escuchar, leer o deducir como consumidores de diversos contenidos. Por ello, lo ético en los medios pasa en diferentes ocasiones por enjuiciar aquellas informaciones que recibimos, para generar una idea propia respecto al contenido.

Esta idea, encuentra como referente clásico a Freire (2004) bajo el pensamiento de enseñar a leer el mundo de manera simultánea a la lectura de la letra, mediante la asociación de los aspectos más técnicos de la lectura, con el contenido que muestran las letras, palabras y frases que se descodifican. El entramado actual se caracteriza por la

ausencia de filtros en la información que consumimos, teniendo gran peligro para los niños y niñas de Educación Primaria como usuarios de la Red, por ello, es fundamental llevar estos pensamientos a los centros educativos, ya que la lectura cotidiana, no se produce únicamente en los textos tradicionales, sino en los eslóganes publicitarios, las frases de películas o series de televisión, e incluso la interpretación iconográfica, ampliando a un campo multimodal.

La situación mencionada, hace necesaria la capacitación de nuestro alumnado para la comprensión, entendida desde su progresión. En los primeros cursos de Educación Primaria se hace hincapié en la decodificación del texto, aunque la comprensión también se trabaja, su posicionamiento está en segundo plano, los avances en la comprensión se producen en torno al segundo curso de Educación Primaria, centrando los esfuerzos en una comprensión literal del texto, con pequeñas cuestiones de lectura inferencial, es decir, la llamada “lectura entre líneas”. En los últimos cursos de la etapa, cuando la lectura literal e inferencial se tienen interiorizadas, tratamos la lectura crítica, la cual nos permite distinguir aquellos aspectos invisibles en el texto, permitiendo el posicionamiento e incitando a la reflexión temática.

La visión crítica que despliega la escritura y la lectura nos lleva a la visualización de las mismas como una práctica vinculada al entramado social, llevando a diferentes autores/as a la creación de términos asociados como: cultura escrita, alfabetismo, literidad, escrituralidad, etc. Los investigadores/as más destacados se han decantado por el término literacidad, definida como “los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2005, p.89). Encontramos diferentes tipos de literacidad vinculados con distintos ámbitos, en este apartado nos centramos en la literacidad crítica, mediante la necesidad de visibilizar en el alumnado que cualquier texto pertenece a un contexto concreto, conteniendo cierta subjetividad desde la mirada sesgada de la realidad.

De acuerdo con Vargas Franco (2015) dicha literacidad crítica hace referencia a la capacidad para filtrar y seleccionar las grandes cantidades de información que recibimos, analizar su rigor y veracidad, interpretar el contexto, ser conscientes de los nuevos roles como lectores y escritores, evitando ser manipulados por los discursos orales, escritos e iconográficos que se transmiten por Internet, principalmente a través de las redes sociales. Todo ello es importante trabajarlo con nuestros estudiantes con la finalidad del empoderamiento, para hacer frente a las necesidades actuales, las cuales no pueden trabajarse desde planteamientos educativos de lectura y escritura tradicional.

De este modo siguiendo a López Valero y Encabo Fernández (2016, p.120), podemos afirmar que la literacidad “transita desde una noción simple a una cuestión compleja que requiere el desarrollo de destrezas”, encontrando en la literacidad electrónica un ámbito de motivación para la construcción del hábito lector como una alternativa para los estudiantes que sienten cierto rechazo a los libros físicos, ya que las historias resultan igual de atractivas, siendo el formato un aspecto que recupera el gusto por la lectura para dicho alumnado.

Desde esta perspectiva, nace la propuesta planteada para estudiantes de los tres últimos cursos de Educación Primaria en esta investigación, partiendo de Problemas Sociales Relevantes (PSR), también llamados Cuestiones Socialmente Vivas (CSV), asociando no solamente lo lingüístico en la comprensión y producción textual, sino también lo literario en un intertexto lector de los clásicos, así como, lo social, reflejando problemas actuales que se están produciendo en nuestro entorno como la discriminación de género o el uso abusivo de las tecnologías. Pretendiendo observar primeramente si el alumnado es capaz de captar los mensajes implícitos de las imágenes y posteriormente si es crítico con estas situaciones.

Como se puede observar, estas nuevas tendencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, necesitan primeramente una formación del profesorado para que puedan llegar de manera efectiva a las aulas de Educación Primaria. Lorenzatti, Blazich, y Arrieta (2019) ponen de manifiesto que independientemente del texto y los contenidos trabajados, son los maestros y maestras mediante la contextualización de estos los que pueden hacer que los estudiantes se apropien de ciertos matices, que permitan hacer inferencias pudiendo establecer una visión crítica con respecto a los mismos. Ortega Sánchez y Pagès Blanch (2017) constatan menores resultados en las prácticas de lectura crítica con respecto a la comprensión literal e inferencial de los discursos sociales en alumnado de Grado en Educación Primaria, En esta línea Albarracín Vivo y Encabo Fernández (2019) también encuentran resultados inferiores a los esperados en el alumnado universitario de Grado en Educación Primaria, con respecto a los posicionamientos críticos en los pretextos iconográficos ofertados para la creación de narraciones. Estos antecedentes parecen probar la necesidad de crear programas de formación del profesorado y la visibilización de los contenidos en los currículos de futuros docentes, para la mejora en las competencias críticas.

III.3.3. Estrategias pedagógicas y didácticas con medios de comunicación

La Alfabetización mediática e informacional, ha sido un elemento relevante para la investigación educativa en los últimos años. Pero la preocupación por aunar la dimensión educativa con la mediática tiene como primer antecedente a Freinet, aproximadamente en 1920, fue el primer educador en manejar los medios de comunicación en los centros educativos a través de la imprenta escolar, un hecho que cambió las motivaciones de los aprendizajes del momento. Históricamente han sido muchos especialistas en materia de educación, los que han mostrado sus intereses en estas dos vertientes, tradicionalmente separadas, destacando: Kaplún, (1998) con gran experiencia de trabajo mediático en países latinoamericanos; Masterman (1993) con la insistencia en la comprensión y expresión de la realidad del alumnado a través de dichos medios; la (UNESCO, 1984) con su libro: *la educación en materia de educación* recoge prestigiosos artículos de autores internacionales, y consigue la consolidación de un espacio con relevancia investigadora en el campo educativo. Tanto los antecedentes históricos como los actuales, hacen hincapié en el binomio educación y medios de comunicación, dando lugar a la creación del término: “educomunicación”. Coslado (2012) establece que su finalidad es: “la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados” (p.165).

Teniendo presente la procedencia de dicha alfabetización con medios de comunicación, conviene hacer un recorrido didáctico y pedagógico por las propuestas más innovadoras y actuales para producir una enseñanza informacional y mediática de calidad. Según Chiva Bartoll y Martí Puig (2016) es necesario crear escenarios de enseñanza-aprendizaje próximos a la realidad. Por ello, pensamos que la metodología ideal que integra los elementos necesarios para trabajar la alfabetización mediática e informacional del alumnado es el Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas, también llamado ABP. Escamilla González (2015) lo define como:

“una estrategia de trabajo que integra contenidos de las áreas y las materias con técnicas para aprender a pensar que movilizan todas las inteligencias orientadas al desarrollo de competencias clave y alrededor de núcleos, particularmente significativos para los alumnos, por medio de situaciones que les permitan cooperar, investigar, tomar decisiones, crear productos y valorarlos”. (p.17)

Un aspecto verdaderamente relevante de los proyectos es su permeabilidad con respecto al uso de otras metodologías predominantes en las aulas, es decir, cualquier

docente puede introducir en su metodología cotidiana un proyecto que trate lo mediático, partiendo de otra idea esencial que es la temática, ya que dicho proyecto puede ser del interés del alumnado, fomentando la motivación, la implicación y el gusto por aprender, simultáneamente a los contenidos que se pretenden evaluar. En definitiva, lo importante es que nuestros estudiantes, accedan de manera segura a la información, contrasten la misma en diversas fuentes, sean capaces de interpretarla y darle un sentido propio, que conduzca hasta la opinión argumentada desde sus experiencias previas. Los proyectos y lo mediático comparten otro elemento esencial, su transversalidad con respecto a las áreas y competencias, permitiendo tanto el enfoque globalizador de materias, como su trabajo individualizado, así como grandes talleres, que pueden abarcar un curso completo o de forma pormenorizada con tareas compuestas por un conjunto pequeño de actividades concretas.

Resulta complicado compatibilizar la educación mediática e informacional con la enseñanza tradicional basada en el libro de texto, puesto que la mayoría del contenido se encuentra agrupado en las concepciones y clasificaciones de los aprendizajes fundamentalmente científicos, observando de manera excepcional pequeñas actividades de búsqueda de información para profundizar en dichos contenidos. Siendo necesaria esta transformación, mediante proyectos que se encuentren vinculados con las preocupaciones y actividades diarias del alumnado, mostrando al mismo tiempo problemas sociales relevantes, que requieran una reflexión crítica. Procede citar algunas estrategias didácticas como: el trabajo cooperativo, aportando la posibilidad de discutir diferentes puntos de vista y los beneficios que produce el aprendizaje en equipo; el estudio de casos, desde la empatía y el tratamiento de la información; el enfoque reflexivo, desde la creación de debates temáticos en el aula, manifestando la interpretación del contenido; entre otras muchas formas de llevar lo informacional y mediático a las aulas de Educación Primaria. Con la finalidad principal de crear una verdadera pedagogía del empoderamiento.

Todo ello, no solamente condiciona el papel del alumnado sino también las funciones docentes. El profesorado ha de admitir un nuevo rol que posibilite la alfabetización mediática e informacional mediante: la creación de materiales, la orientación en actividades de razonamiento, la motivación que requiere la constancia en la profundización temática, la transmisión de experiencias, la investigación-acción en unos procesos de enseñanza-aprendizaje poco explorados, la formación y búsqueda de marcos teóricos sólidos para sus actuaciones, etc. Ramírez-García y González-Fernández (2016) muestran que aunque los protagonistas de este sistema educativo

formal, se encuentran impregnados de forma cotidiana en las experiencias mediáticas, no encontramos una transferencia de dichos conocimientos en la mayoría de los centros escolares. Prensky (2011) destaca que los estudiantes actuales desean el aprendizaje a través de la colaboración y el diálogo, la creatividad en el centro escolar así como la conexión de dicho aprendizaje con la realidad. En ello radica la idoneidad de una pedagogía de la “coasociación”, o las mentes asociadas, en la cual, el alumnado desarrolla su responsabilidad en el uso de las TIC y el tratamiento de la información.

La UNESCO a través de su currículo ALFIN para profesores (Wilson et al., 2011) señala los siguientes aspectos metodológicos para la formación docente en medios: 1. Enfoque de Enseñanza Reflexiva. Ejemplo: explorar la privacidad en los medios a través de un análisis primario y secundario de los mismos. 2. Aprendizaje basado en problemas. Ejemplo: diseñar una campaña de mercadeo social para una audiencia concreta. 3. Indagación científica. Ejemplo: investigar el acoso a través de los medios. 4. Estudio de caso. Ejemplo: analizar una estrategia exitosa utilizada en medios de comunicación. 5. Aprendizaje cooperativo. Ejemplo: trabajo en conjunto. 6. Análisis de textos. Ejemplo: extraer la audiencia, el autor, el propósito de un texto concreto. 7. Análisis contextual. Ejemplo: los videojuegos. Se puede observar como las estrategias que propone dicho currículo de la UNESCO para el profesorado y las que proponíamos anteriormente para el trabajo mediático con alumnado de Educación Primaria, se encuentran asociadas. Concluyendo que se ha de continuar en esta línea pedagógica y didáctica de la enseñanza mediática, primeramente en una formación docente de calidad, capacitada para guiar a los estudiantes más jóvenes en el aprendizaje de sus distintas dimensiones.

En relación con la Didáctica de la Lengua y la Literatura el trabajo con medios de comunicación se encuentra asociado de manera directa y con una vinculación mayor que en el resto de áreas, dicha conexión no es algo producido por la explosión tecnológica de la información, ya que encontramos precedentes como las actividades realizadas con la prensa o la radio. Actualmente abarca una dimensión muy grande ya que la lectura multimodal que realizamos a diario y en diversos dispositivos se encuentra en una expansión constante y desde el ámbito de la Lengua y la Literatura se trata de dar una respuesta óptima para preparar al alumnado en la realidad que acontece.

III.3.4. Influencia mediática y competencia literaria

La influencia mediática llega a todas las áreas de conocimiento y desde el presente apartado, se pretende visibilizar la incidencia de lo mediático en las capacidades literarias que han de fomentarse desde la Educación literaria.

Los saberes culturales que poseen los estudiantes han sido adquiridos fundamentalmente de la cultura audiovisual que acontece, este hecho no es algo negativo, puesto que podemos pensar que estamos ante una sociedad informada y consciente de las referencias que emiten los clásicos literarios, ya que se pueden visualizar capítulos, películas, críticas de expertos, imágenes representativas, sinopsis lectoras, etc.

La problemática surge en dos vertientes diferenciadas: en primer lugar, cuando dicho conocimiento no se corresponde con el hecho lector (Jerez Martínez y Encabo Fernández, 2010); en segundo lugar, encontramos la imposibilidad de interpretación personal debido a que la visión de la lectura ya se encuentra posicionada y no permite nuevas visiones. Ambas situaciones tienen características y motivos comunes, puesto que no se ha accedido al texto original, debido a la inmediatez y la facilidad que pueden llegar a presentar otras formas de llegar al conocimiento, aunque la interpretación y uso cultural de dicha información se extiende a nuestra vida cotidiana, por ende se deduce que tenemos una visión sesgada e incompleta de la obra, encontrándose en numerosas ocasiones vinculada a intereses comerciales. Esta idea causa gran interés cuando se trata de personas que se identificarán como mediadores y mediadoras de lectura.

Siguiendo a López Valero y Encabo Fernández (2015) podemos entender la idea anterior desde el solapamiento de la competencia literaria y la competencia enciclopédica, entendiendo esta última como “los saberes que sin ser estrictamente académicos forman parte de la cultura y permiten a la persona comunicarse” (p. 30). Esta carga cultural asociada a la literatura se observa en numerosos medios, consumidos por niños y adultos, lo cual implica que las personas utilicen fragmentos incompletos y faltos de coherencia argumental, produciendo desconocimiento literario y lo que es más grave, un rechazo por la lectura bajo la errónea creencia de conocer la obra.

Desde nuestro trabajo se han seleccionado dos clásicos literarios *Pinocho* y *Aladdín* siendo este primero uno de los grandes ejemplos de adaptaciones de clásicos literarios que poseemos en nuestro intertexto lector con el desconocimiento de la obra original, y en ocasiones de la adaptación textual. Sin embargo, utilizamos su argumento

para comprender nuestra realidad social, por el conocimiento del personaje principal o el título de la obra que hemos podido observar en algún medio.

El reto que debemos enfrentar desde esta situación contextual es la convergencia de medios (Jenkins, 2008), encontrando el equilibrio desde las experiencias de nuestro alumnado que llegan de una cultura audiovisual hasta el hecho literario, para motivar la lectura y propiciar un conocimiento más profundo, el cual conlleva la interpretación personal de la obra y permite diversas interpretaciones, despertando la imaginación y la fantasía que produce la lectura de esta manifestación artística.

III.4. ¿Qué consideramos elemento mediático en el análisis del estudio? TIC/TAC

Pensar en lo mediático nos lleva a la interacción y el intercambio de información, pero aunque para los más jóvenes resulte extraño, estos conceptos no se han creado en el mundo conectado de las tecnologías, remitiendo a 1979 para encontrar la primera tesis doctoral sobre la evolución mediática, dirigida por Neil Postman, siendo uno de los creadores del concepto de “media ecology” junto con términos que han ido adquiriendo relevancia como “media archeology”, “old media”, “dead media” y “media evolution”, llegando al concepto que define nuestro apartado, los “new media”.

Conectando con la parte empírica del estudio, podemos afirmar que al igual que todos los elementos tecnológicos no son mediáticos, todo lo mediático tampoco es tecnológico. El mundo digital ha introducido diferentes términos durante su inclusión en nuestro sistema educativo, aludiendo en gran parte de sus definiciones aspectos mediáticos. En sus inicios encontramos las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuando dicho entorno digital tenía como objetivo la información y comunicación con el resto de personas a través de dichas tecnologías, este concepto parte de ideas superadas en la actualidad, encontrando las siglas: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC); si profundizamos en el término, se puede observar que incluyen a las anteriores, teniendo como principal diferencia la acción que realizamos para convertir la información en conocimiento, a través del tratamiento crítico de la misma, un término similar hace referencia a la Alfabetización Informacional y Mediática (ALFIN). A continuación, se analizan los elementos mediáticos encontrados en las producciones del alumnado, comenzando por los que aparecen en el pretexto dado: las videoconsolas y el selfi.

Para nuestro estudio, hemos decidido introducir la videoconsola como elemento mediático por contener en la mayoría de las características para su consideración: espacio en línea, aplicaciones de correo electrónico y redes sociales, acceso a Internet, la posibilidad de la comunicación oral mediante micrófono y escrita mediante chat, así como, la creación de comunidades de personas que interaccionan simultáneamente a través de dicho juego. Según Gros (2008) las nuevas generaciones se alfabetizan digitalmente a través del juego y adquieren competencias diferentes a las generaciones previas, encontrando capacidades que les han de servir para manejarse en la sociedad digital. Coincidiendo con resultados actuales como el estudio de Pérez-Escoda et al. (2016) en el cual, afirman que jugar es la actividad tecnológica más realizada por los estudiantes de Educación Primaria. Por ello, es fundamental analizar la relación entre el uso de los juegos digitales y el aprendizaje. Se trata de observar los puntos de intersección entre la experiencia del videojuego y los procesos didácticos de la sociedad digital. Con respecto al ámbito de la escritura, se localiza en su función principal de comunicación mediante mensajes cortos y escritura “ideofonemática”, encontrando generalmente situaciones multipantalla. Lógicamente, en el ámbito escolar ofrece grandes posibilidades didácticas, desde cualquier aspecto que recubre la escritura, pasando por la gramática y la ortografía principalmente. Lo más relevante en estos medios se vincula con la omisión de las primeras y últimas fases en el proceso de escritura, es decir, la reflexión inicial del escrito a modo de planificación y la revisión final del mismo. Por ello, su planteamiento en los centros educativos, debe tratar una cuestión importante: ¿es igual esta escritura que la de una narración? Dando a conocer que el problema en un escrito formal, se crea cuando no completamos el proceso de escritura.

Cassany (2012a) apunta al prejuicio de los videojuegos como una tarea que no es formativa, resaltando que el alumnado mientras juega consulta webs para informarse de novedades, trucos, datos..., participa en foros y chats, compartiendo experiencias, escribe y lee *fanfic*, etc. Afirmando que los estudiantes a menudo dedican el tiempo equivalente a una asignatura escolar, con habilidades similares a las de la lectura de un libro.

El selfi también lo hemos considerado dentro de los elementos mediáticos por ser un modo de comunicar información mediante imágenes e interactuar con otras personas, además de proporcionar una influencia en el vocabulario tecnológico que utilizamos de manera cotidiana, fruto de una cultura iconográfica, en la cual el mundo audiovisual tiene un papel fundamental. Además, su utilización resulta cotidiana, siendo un elemento relevante para transmitir información en redes sociales, lo cual nos lleva a una cuestión

controvertida, ¿utiliza el alumnado de Primaria las redes sociales? La respuesta es afirmativa, los niños y niñas esencialmente de los últimos cursos de Educación Primaria, son usuarios de plataformas como: *Instagram*, *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Tik Tok*, etc., accediendo a las mismas a través de sus teléfonos móviles o tabletas. El 72% de los niños españoles entre seis y once años tiene un perfil en una red social (Ruipérez Serrano, 2018). Estos datos coinciden con los aportados por Pérez Escoda (2018) en su estudio sobre redes sociales, teniendo un 75,4% de respuestas en estudiantes de sexto curso de Educación Primaria que afirman su acceso a *YouTube*; un 70,6% a *Musica.ly*. Aportando datos relevantes, ya no solamente en el acceso sino también en la creación de contenidos, como es el caso de *Instagram* con un 50% de respuestas.

La idea anterior nos lleva a plantearnos distintas cuestiones tanto legales como pedagógicas. La legislación española permite el tratamiento de los datos con consentimiento a partir de los catorce años, solamente siendo posible con menor edad, tras el respaldo del padre, madre o tutor legal. En los registros de aplicaciones mencionadas anteriormente, la edad mínima requerida es de trece años, resultando muy sencillo para los estudiantes de Primaria falsear los datos correspondientes al año de nacimiento en los registros iniciales. Por ello, la realidad indica que los niños y niñas de los 9 a los 12 años utilizan las redes sociales de uso mayoritario, en detrimento de las creadas específicamente para estas edades como *YouTube Kids* o *Messenger Kids*, formando parte de los elementos mediáticos que los alumnos y alumnas del estudio incluyen en sus narraciones. En lo relativo a los aspectos pedagógicos de las redes sociales coincidimos con Barroso Osuna y Cabero Almenara (2013) en la defensa de una adecuada integración de éstas en las aulas, ya que pueden proporcionar distintas posibilidades vinculadas con la realidad cotidiana, reforzando las competencias sociales, la colaboración, cooperación, motivación y mejora de la comunicación entre los estudiantes.

Los estadísticos con respecto a los usos de las TIC vinculadas a Internet muestran en su análisis que los estudiantes en su tiempo libre utilizan la Red fundamentalmente para actividades vinculadas con el ocio, como la comunicación con amigos y amigas, la descarga de música, los videojuegos y la búsqueda de información sobre temas de su interés; en un nivel menor en cuanto al uso, encontramos la resolución de trabajos escolares, siendo generalmente búsquedas de información relacionadas con las materias, e incluso la colaboración en tareas con otros estudiantes (Sigales, Mominö, y Meneses, 2013). Se encuentran como precedente el abundante uso comunicativo de

las TIC, el cual acompañado de la Red produce la constante interacción para el intercambio de información, llevando a la consideración de elementos mediáticos a diversos objetos que nunca habríamos pensado que lo son, como es el caso del reloj, modificando sus funciones para mejorar la comunicación entre personas, cuantificar y compartir todo tipo de información con el resto. No resulta alarmante que los niños y niñas de Educación Primaria escriban los elementos mediáticos anteriores en sus producciones en forma de narración, siendo relevantes en las actividades diarias que forman parte de sus historias personales.

La Región de Murcia, y más concretamente su Consejería de Educación, se ha preocupado por la generación de conocimiento respecto a las TIC y desde el año 2013 se creó una iniciativa para la creación de Centros Digitales bajo la implantación del proyecto *Enseñanza XXI*, cuyo objetivo principal era asociar las TIC a las materias educativas y sus recursos esenciales, para sustituir los libros de texto tradicionales. Cabe matizar, que dicho proyecto es distinto de los llamados Planes TIC, creados desde la propia identidad de cada centro educativo. La actualización del proyecto “Enseñanza XXI” está regulada por la Resolución de 21 de marzo de 2017, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad para el desarrollo del Programa Centros Digitales, encontrando dos modalidades: por un lado los Centros Digitales de Competencia Avanzada, en los cuales se ha de impartir un mínimo del 75% de las materias en formato digital; por otro lado, los Centros Digitales de Competencia Básica: utilizan los recursos digitales en al menos el 25% de las materias impartidas en el centro. Estos datos resultan relevantes en nuestro marco teórico porque algunos de los centros seleccionados a los cuales pertenecen nuestros participantes son Centros Digitales.

III.5. Investigaciones relevantes con medios de comunicación en alumnado de Educación Primaria

Con respecto a la competencia mediática, observamos como antecedentes relevantes el trabajo de Pérez y Delgado-Ponce (2012) mostrando la necesidad de la convergencia conceptual que da lugar a dicha competencia, integrando el mundo audiovisual y el digital, como fruto del dominio tecnológico que encontramos actualmente. Además, crean distintas dimensiones de la competencia mediática, siendo un aspecto relevante para llevar a cabo las acciones educativas. En esta línea competencial, el estudio de García-Ruiz et al. (2014) sitúa al alumnado español de cuarto curso de Educación Primaria en un nivel medio (56,50 %) de capacidad mediática, evaluando las dimensiones citadas por Ferrés Prats (2007) entre las que destaca la dimensión de

“Recepción e interacción” por su vinculación con el presente estudio, la cual hace referencia a la capacidad de valorar críticamente elementos de los mensajes, así como el reconocimiento de la audiencia activa y corresponsabilidad social de los contenidos que se producen. Pudiendo comprobar que la progresión en estas alfabetizaciones ha de incrementarse, debido a las grandes posibilidades que nos ofrece la tecnología. Por ello, estos autores abogan por la introducción de la educación mediática en el currículo escolar de manera explícita, con la finalidad de alcanzar un nivel óptimo en la misma. Desde el Instituto de Tecnología Educativa (ITE) del Ministerio de Educación encontramos una iniciativa que pretende conocer la Competencia Mediática en la ciudadanía española, la cual concluye según Ferrés Prats et al. (2011) en unos resultados muy bajos en las evaluaciones de las distintas dimensiones, abogando por la necesidad de introducir en el currículo escolar dicha competencia.

Partiendo de la idea terminológica anterior, la competencia digital es una parte muy relevante en lo mediático, por ello, cabe citar un precedente que quizá sea el estudio más representativo a nivel europeo, realizado por el *Institute for Prospective Technological Studies*, concretado en cuatro informes, el último a cargo de Punie et al. (2013) en el cual, analiza cinco áreas competenciales, vinculadas estrechamente con lo mediático como son: la información, la comunicación, la seguridad y la resolución de problemas. Creando dimensiones para cada una de estas áreas competenciales, con diferentes categorías de análisis y ejemplos de los mismos. Por ello, constituye una base para los estudios posteriores como el de Johnson et al. (2014) haciendo hincapié en un nivel insuficiente de competencia digital en niños y adolescentes europeos, volviendo a una idea esencial del capítulo: el uso y convivencia con la tecnología por parte de los estudiantes no produce un dominio de los dispositivos electrónicos para su manejo adecuado.

El acceso a la tecnología desde edades tempranas es una característica de los estudiantes actuales, conviene conocer qué usos hacen de la misma en su vida cotidiana. El trabajo de Pérez-Escoda et al. (2016) muestra que la tableta es el más usado para jugar y ver vídeos o música; el ordenador para hacer deberes o ver películas; y el móvil para hablar con los amigos. Destacando el dato de 75% correspondiente al uso del móvil por parte de los niños y niñas de segundo curso de Educación Primaria, el cual, justifica para nuestro estudio que el alumnado de los tres últimos cursos de dicha etapa hace un uso cotidiano de este elemento mediático. Además, en esta investigación encontramos un precedente en referencia a nuestra variable ubicación del centro, visualizando diferencias con respecto al aprendizaje con elementos tecnológicos, se concluye que los

estudiantes de ámbitos rurales afirman aprender más de sus docentes que los de ámbitos urbanos, mientras que el alumnado de ámbito urbano dice aprender más con la familia que los del contexto rural.

Los datos que se han podido observar durante el capítulo acerca del uso de las redes sociales, la conectividad y su vinculación con el uso tecnológico (Pérez Escoda, 2018), ponen de manifiesto que en numerosas ocasiones los estudiantes de Educación Primaria realizan unas actuaciones en función de sus redes sociales y la publicación de contenidos en las mismas, tras la idea de parecerse a algunos de sus grandes referentes en la Red, los “influencers” ayudados de la cultura de la imagen, la cual ha proporcionado grandes cambios en las industrias tecnológicas, con la creación de mejores cámaras en los teléfonos móviles, nuevos instrumentos de fotografía como palos selfi, convirtiéndose en un negocio que invierte cada vez más en publicidad a través de redes sociales y de grandes usuarios con miles e incluso millones de suscriptores, siendo los niños y niñas de menor edad los consumidores más vulnerables por el hecho de no tener una competencia mediática acorde a las necesidades de los retos cotidianos.

El creciente interés por la mejora competencial en aspectos tecnológicos según la legislación estatal y los programas autonómicos citados en el capítulo como “Enseñanza XXI” con sus Centros Digitales o los propios Planes tecnológicos llevados a cabo desde la organización interna de los centros escolares y promovidos por las normativas españolas de educación, así como otros programas como “Internet Segura For Kids” con una línea gratuita y confidencial de ayuda en casos asociados a las tecnologías, los menores y las familias. Estos datos son muestras de la relevancia otorgada, que al parecer todavía es insuficiente. Según Ramírez-García y González-Fernández (2016) el uso tecnológico tiene unos resultados paradójicos, ya que debería ser uno de los aspectos más desarrollados en las escuelas. Sin embargo, el alumnado se sitúa en su mayor parte en niveles básicos con respecto a esta dimensión educativa. Desde nuestra opinión, se justifica por la rapidez de los avances tecnológicos, y por tanto la modificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje no resulta eficaz porque se concibe con cierto retraso en comparativa con la demanda cotidiana, ya que las mejoras educativas han de corroborarse por las Ciencias de la Educación para posteriormente crear una normativa que asegure su alfabetización, al igual que ocurre actualmente con la alfabetización mediática del presente estudio.

Es frecuente encontrar trabajos de investigación vinculados con los docentes de Educación Primaria, asociados a las TIC/TAC como Gewerc y Montero (2013); Pérez-

Escoda et al. (2016) e incluso a la Competencia mediática como los estudios de Ramírez-García y González-Fernández (2016); Aguaded et al. (2015). Se localizan en menor medida las diferentes alfabetizaciones como objeto de investigación (Wilson et al., 2011). Dichos trabajos se reducen con los alumnos y alumnas de Educación Primaria como protagonistas si nos centramos en la ALFIN, debido a la novedad de su concepción Ramírez-García y González-Fernández (2016); Cruz-Díaz, et al. (2016); Castro-Martínez y Díaz-Morilla (2021). Desde nuestro estudio reconocemos la existencia de dicha influencia mediática, ya que como se ha podido observar en los apartados anteriores se encuentra en la vida cotidiana de nuestros estudiantes, adentrándonos en conocer cómo afecta al alumnado en su escritura.



CAPÍTULO IV

LITERATURA INFANTIL. DIDÁCTICA Y NUEVAS TENDENCIAS

CAPÍTULO IV: LITERATURA INFANTIL. DIDÁCTICA Y NUEVAS TENDENCIAS

IV.1. Introducción al capítulo

Para introducir la Literatura infantil y su didáctica debemos conocer que no se trata de un aprendizaje más que debemos trabajar en la Educación Primaria, puesto que se ha de ofrecer el valor que posee, haciendo una disciplina fundamental para que los estudiantes puedan comprender e interactuar con su entorno cultural y social, por ello su didáctica integrará una significación del contenido, capacitando la proyección del mismo hacia nuevos aprendizajes, para ello se requiere la construcción del conocimiento y una progresión competencial que permita adaptarse a una sociedad de cambios veloces y demandantes de un aprendizaje permanente.

En el capítulo se extiende la visión curricular de la Literatura infantil en la etapa de Educación Primaria, incluyendo la competencia literaria y la competencia comunicativa como eje fundamental de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como el resto de elementos curriculares asociados a las mismas que dan forma a la concreción curricular del área de Lengua Castellana y Literatura en la Región de Murcia.

Por otro lado, la Educación literaria que pretendemos analizar, se muestra desde su concepción fantástica haciendo hincapié en las grandes posibilidades didácticas de la misma y en su asociación al disfrute personal como forma de ocio, la cual produce unos aprendizajes que nos permiten experimentar críticamente las vivencias de los autores junto con la recreación mental de las historias, aportando vida a los textos. Por ello, cada persona entiende la Literatura de forma distinta, asociándola a las vivencias y relaciones que ha mantenido a lo largo de su trayectoria como lector. Desde el presente trabajo se entiende como el arte de contar historias, vinculado a la fantasía, el gozo y la evasión de la realidad. Permitiendo desglosar una pregunta esencial en la Educación literaria del momento, ¿cómo recuperamos la fantasía literaria?

En la actualidad el desarrollo tecnológico está transformando todos los ámbitos del conocimiento, la Literatura no es una excepción, cambiando los soportes y formatos que consumimos, lo cual está produciendo serias dificultades para distinguir el contenido literario de otras producciones asociadas al mismo. Tradicionalmente la Literatura tuvo un cambio conceptual desde la oralidad a la escritura, dicho cambio se produjo fundamentalmente por la necesidades de recopilación y fue materializado por los avances sociales y culturales de dicha etapa, la gran progresión tecnológica y el tiempo que

dedicamos a estos nuevos soportes y formatos de lectura nos guía a otro gran cambio en una sociedad digital, ya que no observamos diferencias únicamente en los dispositivos de lectura, sino también están emergiendo nuevos géneros y estructuras que potencian y recubren dichas novedades, desde las bibliotecas digitales con tertulias en entornos virtuales (Rodríguez et al., 2021), a los *fanfiction*, pasando por una cultura iconográfica que demanda nuevas alfabetizaciones y plantean nuevos retos en la educación literaria. López-Gil y Franco-Chávez (2021) realizan una promoción de la literatura infantil en línea. Vizcaíno et al. (2019) destaca el fomento de la escritura y la lectura a través de los “booktubers” mediante mensajes con formato de videoblog. Velasco y Trillo-Domínguez (2019) analizan los formatos incipientes para la crítica literaria, primando el horizonte transmedia y la interacción en las prácticas.

Las transformaciones que se mencionan no solamente cambian lo material sino también las condiciones de vida de las personas, así como las formas de pensar, por lo que se puede observar un reflejo en los sistemas educativos, cambiando las maneras de expresión de las personas, por lo que todo ello ha contribuido a que no se pueda conceptualizar la lectura y la escritura como se hacía en épocas anteriores (López Valero et al., 2016). Además, se añaden los intereses comerciales que se observan en los contenidos audiovisuales, dificultando la divergencia de pensamiento lector y poniendo énfasis en las capacidades críticas de nuestro alumnado para desenvolverse en la sociedad. Justificada dicha importancia se le atribuye a esta visión crítica un apartado teórico específico en su vinculación con los objetivos del estudio.

IV.2. Educación literaria y Literatura infantil

La educación literaria se encuentra inmersa en los planteamientos educativos actuales, formando parte del currículo de Educación Primaria y ligada a la lectura y promoción de la misma, sin olvidar que nos adentramos en un paradigma teórico que se encuentra en construcción. Una de sus grandes finalidades es proporcionar las herramientas necesarias para que los estudiantes sean capaces de disfrutar los textos literarios, para ello se ha de crear un fuerte equilibrio entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el placer de contemplar su valor artístico. Esta situación resulta compleja ya que nuestras vivencias actuales son fruto de la inmediatez diaria que posee nuestra sociedad, por ello observamos las diversas formas de lectura que emergen. La Literatura infantil es un arte y por ende tiene grandes posibilidades comunicativas abordando desde la normativa educativa dos grandes pilares que sostienen la enseñanza literaria, siendo la

competencia comunicativa y la competencia literaria esenciales para la concreción del resto de elementos curriculares.

Mendoza Fillola (2005) proporciona algunos aspectos que se han de tener en cuenta para la Educación literaria y la Literatura infantil: las bases para desarrollar la Educación literaria están compuestas por la Literatura Infantil; el lector que reconoce las características lingüísticas-estéticas del texto, es el niño; la grandeza del hecho literario propicia que se integre en diferentes elementos curriculares; establecer un canon escolar de lecturas que engloben criterios estéticos y pedagógicos es fundamental; debemos pretender formar personas receptoras de un gran número de obras literarias; la teoría descriptiva de catálogos de obras y autores no sirve en estos primeros contactos literarios; la finalidad del disfrute lector, de forma simultánea a la interpretación, aprendizaje y valoración de la obra es esencial; se ha de proporcionar un acercamiento lúdico y motivador a la literatura en los primeros cursos de Educación Primaria; el consumo de literatura debe responder de forma afectiva a los gustos estéticos y cuestiones psicoafectivas de los estudiantes. Desde una visión más actual, se hace hincapié en los espacios que difunden la Literatura infantil, acuñando el concepto de una lectura social que interactúa y muestra las posibilidades de la red (Sánchez-García et al., 2021). Como podemos apreciar todas las premisas parten del niño como centro de interés, pretendiendo el descubrimiento de la lectura por placer acercándose a los aspectos problemáticos que pueden aparecer en su vida cotidiana.

Todas las ideas de la Educación literaria que se han proporcionado muestran cómo debemos abordarla, así como sus características más relevantes, por ello no debemos olvidar que en la actualidad la Educación literaria tiene grandes dificultades docentes que se encuentran al margen de la discusión teórica y que se centran más en las peculiaridades de los estudiantes, encontrando según Gutiérrez Sebastián (2016) que nuestra sociedad dispone de otros productos estéticos asociados al ocio que requieren un menor esfuerzo que la lectura asociándolo a una selección de obras recomendadas que en diversas ocasiones se encuentran lejos de los intereses del alumnado por motivos de extensión, lenguaje, complejidad, haciéndolas poco accesibles y dificultando el entendimiento de la misma y, por ende, el disfrute artístico

IV.2.1. Fundamentos de la enseñanza literaria

Desde nuestro estudio entendemos la Literatura como un arte de expresión, estableciendo códigos para el intercambio de ideas. Esa comunicación es un fin en sí misma, alejándonos de pensamientos clásicos que reconocían la expresión como

meramente un medio. Estos términos son esenciales para la perspectiva didáctica puesto que determinamos que cierta manera de expresión se puede producir con la aplicación de conocimientos y pautas, por lo que la expresión artística requiere aprendizajes, no siendo suficiente con las condiciones naturales que tienen nuestros estudiantes, quedando justificada su enseñanza.

Partiendo de la idea anterior podemos afirmar que la enseñanza literaria en Educación Primaria se orienta a la formación de personas y disfrute de los textos literarios, contemplándola en diversas ocasiones como un recurso didáctico, lo cual no supone transgredir su carácter artístico (López Valero y Encabo Fernández, 2016), “En contadas oportunidades se enseña la literatura como experiencia artística que puede estar al alcance de los pequeños. Lo ideal es que al trabajo de lectura infantil no se le reste la importancia estética del texto literario” (Hoyos Londoño, 2015, p.88). Estas afirmaciones atribuyen la instrumentalización literaria en detrimento del reconocimiento estético, lo cual no favorece la promoción de la lectura por ocio en edades adultas. Los planteamientos más actuales abogan por la integración del contenido lingüístico y literario en la enseñanza, creando aprendizajes significativos sin olvidar su importancia estética. Poniendo una mirada relevante en cómo enseñar y trabajar el texto literario y aportando relevancia a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Los géneros que ocupan a la Literatura Infantil es otra cuestión controvertida, puesto que distintos autores la consideran un género en sí misma, por ello referenciamos los más destacados siguiendo a Gutiérrez Sebastián (2016) en narrativa, la cual incluye los cuentos populares y literarios, así como diferentes referencias a la novela juvenil; el teatro infantil, con títeres, teatro de sombras, marionetas y otras dramatizaciones; la poesía, encontrando una primera división entre poesía tradicional y poesía de autor; libros con imágenes como el álbum ilustrado, siendo uno de los géneros emergentes y un recurso esencial en la Educación literaria de Educación Primaria. Cabe mencionar que dentro de los géneros mencionados pueden encontrarse obras que su autor ha realizado pensando en niños y niñas como destinatarios y obras que con el paso del tiempo han sido apropiadas por estos destinatarios. Otra cuestión asociada a los géneros que ha suscitado en los últimos estudios gran interés investigador es la ubicación de las producciones de los niños y niñas, no podemos olvidar que desde nuestra propuesta se propone la creación de una narración que considera la promoción en la escritura de textos literarios, encontrando como premisa que no podemos sobrevalorar esas creaciones infantiles, las cuales nos ofrecen un gran desarrollo de la expresión, el ámbito

afectivo y la evolución intelectual, así como la interiorización de esquemas y estructuras textuales.

La realidad de nuestros estudiantes señala un auge de la ficción fantástica, con un lector mucho más activo, el cual tiene una visión más global de las artes, puesto que puede pasar de la lectura del libro al visionado de la película o interactuar con los personajes en un videojuego (Martos Núñez, 2006). Siendo esta diversidad textual una aspiración relevante en la formación literaria del alumnado (Encabo Fernández et al., 2016). No podemos afirmar que la actividad planteada en la presente investigación se trate de un *fanfiction*, puesto que no tenemos constancia de la afinidad de los estudiantes participantes con las narraciones propuestas, aunque la definición es acertada en la creación de una historia a través de un pretexto compartido, impulsando la escritura creativa en la cual, el estudiante tiene un papel activo en la recreación de dicha ficción aportando alternativas a una historia publicada profesionalmente. Por ello, los esfuerzos se centran siguiendo a Mendoza Fillola (2010) en la mediación a través del intertexto entre la obra literaria y el lector. En otras palabras, lo que pretendemos desde la dimensión de la Educación literaria son los contactos que establecen los estudiantes con el texto, asumiendo el universo de ficción que se les facilita, primando la recuperación de la fantasía en el aprendizaje literario.

IV.2.2. Lectura y nuevos formatos narrativos en tiempos de digitalización

En las aulas de Educación Primaria la lectura digital se encuentra entre las acciones de nuestro alumnado, los móviles, tabletas, libros electrónicos, ordenadores y videoconsolas han cambiado la lectura cotidiana. Por ello, se observan modificaciones respecto a qué entendemos por lectura López Valero et al. (2016) indican que la respuesta se encuentra unida al entramado social que acontece, ya que el texto fluctúa entre diversas manifestaciones como entornos virtuales y formatos audiovisuales, lo cual supera a una tradición que implica cierta resistencia a la denominación de lectura. Por ello, encontramos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura el área de conocimiento más idónea para dichos aprendizajes, generando nuevas concepciones que pretenden responder a la realidad lectora del alumnado.

La lectura ya no es un acto lineal sino que se adentra en un escenario con múltiples opciones de selección transitando en las fuentes y formatos de información, lo cual ha proporcionado nuevas situaciones lectoras caminando hacia el concepto de hipertextualidad definido por López Valero y Encabo Fernández (2016) como “un

documento electrónico compuesto por unidades textuales interconectadas que forman una red de estructura no lineal” (p.168). En este término la comprensión puede ser más compleja por la dispersión que podemos crear entre las diversas unidades, así como la capacidad crítica para discernir las unidades válidas en la selección de información. Esta idea no cambia únicamente el formato y soporte, sino también los comportamientos, puesto que se asocia con la inmediatez en detrimento de unos estilos más elaborados, por lo que tendremos que ampliar nuestra concepción respecto a la consideración de la acción lectora y los textos.

Las preguntas que acontecen a esta didáctica de la lectura digital son: ¿Cómo se hace esta transición en los centros de Educación Primaria? ¿Hay una respuesta suficiente para la alfabetización en las nuevas formas de lectura? Estos interrogantes han motivado que nuestra intervención tenga en los docentes una clave para conocer la realidad en las aulas, puesto que la concepción de lectura ha cambiado, ya que nos enfrentamos a un texto incompleto y no estructurado, avanzando a una mayor actividad del alumnado lector que requiere una competencia comunicativa y literaria para construir significados coherentes y basados en el bagaje individual, por tanto deben ser capaces de poseer variaciones y niveles de profundidad derivados de las propias experiencias.

En términos didácticos se pretende establecer un equilibrio para potenciar las posibilidades y minimizar las contras, porque no podemos olvidar que estas últimas también están presentes, la velocidad de escritura y lectura nos llevan a la transgresión de las reglas ortográficas y una reflexión lingüística deficiente que debilita las formas estilísticas. Por otro lado, podemos encontrar grandes beneficios referentes esencialmente a compartir el conocimiento y dinamizar los aprendizajes literarios con gran cantidad de recursos.

El presente apartado teórico conecta esencialmente con la tipología textual propia de la actividad que realizan los estudiantes y sus características se asocian con algunas de las dimensiones estudiadas en el apartado empírico del estudio siendo la narración una de las formas discursiva más populares en la Literatura infantil. La selección de la narrativa infantil creada por los estudiantes propicia un versionado novedoso de los dos clásicos trabajados en la propuesta, esta actividad se inspiró en distintos problemas que encontramos en la actualidad narrativa de las obras en coherencia con las citadas por Colomer Martínez (2005): la falta de atractivo para los lectores de obras narrativas; la dificultad para encontrar motivación en la Educación literaria del alumnado; el gran desgaste de las figuras arquetípicas; la falta de concordancia entre los valores que

muestran los cuentos en determinadas dimensiones históricas y las necesidades críticas actuales.

Las nuevas experiencias narrativas se centran en lo audiovisual, en los últimos años se puede observar una aceleración significativa, asociando estos nuevos formatos con el cine, los videojuegos, la música y fundamentalmente las posibilidades que ofrece la conexión a internet, cada uno de estos elementos se transforma en potentes industrias que pretenden entrar en las acciones cotidianas de las personas, la pregunta que contiene la discusión se vincula con la acción lectora puesto que estos formatos contienen grandes cantidades de texto, siguiendo a López Valero et al. (2016) podemos afirmar que “limitar el concepto lector a la presencia de textos escritos puede no estar acorde con los tiempos actuales” (p. 205) por lo que debemos aprovechar la motivación y el conocimiento que generan estos formatos, centrándonos en la pluralidad textual y los contenidos del mismo para fomentar el aprendizaje en las aulas de Educación Primaria.

IV.2.3. Pensamiento crítico y personajes demandados socialmente

La idea de lectura justificada en el apartado anterior se puede conectar con el pensamiento crítico a partir del concepto de *lectura crítica*, en el cual el lector tiene la capacidad para interactuar con la información, relacionando los conocimientos previos y los actuales, apropiándose de la información a través de la reflexión y juicio personal del contenido con el objetivo de incrementar su conocimiento mediante la autonomía en el pensamiento (Encabo Fernández, 2014). Desde el capítulo de influencia mediática hemos podido asimilar las grandes cantidades de información que manejamos a diario, sin la reflexión crítica que se debería prestar, por lo que se produce una situación compleja que se ha de tratar en los centros educativos, incrementando el valor de esta lectura crítica que resulta esencial para discriminar todo tipo de información como pueden ser las noticias falsas, informaciones que pretenden ser científicas pero no han sido evaluadas, e incluso contenidos que consideramos apropiados para las aulas de Educación Primaria pero tienen otras finalidades. Este concepto no se aplica únicamente como contenido didáctico para fomentarlo en la etapa educativa que concierne, sino también para la formación del profesorado, y la reflexión permanente de los recursos textuales que se proponen al alumnado.

“El pensamiento crítico se basa en la facultad de relacionar muchas cosas entre sí” (Landow, 2009, p.345) esta definición se complementa con la lectura multimodal que realizamos en la actualidad a través de hipertextos y de la lectura en la navegación, la

cual suele caracterizarse por una lectura transversal con el riesgo que la superficialidad supone para la interpretación (Mendoza Fillola et al., 2015).

López Valero et al. (2016) afirman que debemos reflexionar sobre la semántica de los términos que esta sociedad postmodernista requiere, debido a los grandes intereses industriales y las luchas comerciales que se observan, las obras han pasado de leídas por una persona que se denomina lector a consumidas por usuarios, lo cual implica que la lectura contiene finalidades comerciales, en lugar de formativas y por tanto esta lectura posee grandes cargas económicas en la producción y aceptación de textos según la susceptibilidad del mercado. Esta problemática se agrava si asociamos dichas lecturas a la formación del pensamiento a través de la comercialización de unos libros determinados, por lo que técnicamente lo que podemos obtener como lectura son productos mediáticos con objetivos definidos. La idea anterior justifica la necesidad de una lectura crítica que pueda identificar y discernir con opinión propia cualquier temática controvertida, desde las lecturas que se asocian a la Literatura infantil.

La perspectiva crítica en la Educación literaria se entiende como un reflejo de la sociedad y las problemáticas que envuelven la actualidad, por ello, debemos mantener una relación con el concepto de fantasía, asociado a un sistema educativo que no debe premiar en exceso el aprendizaje memorístico-literario, en estas ideas radica devolver al alumnado el disfrute de la lectura literaria y con ello fomentar la reflexión de vivencias que incitan al pensamiento crítico en cuestiones socialmente vivas. García Rivera (1995); Colomer Martínez (2010); López Valero et al. (2013); García Rivera y Martos Núñez (2020) mantienen la idea de una socialización a través del uso de textos literarios, permitiendo al mismo tiempo el disfrute y la enseñanza.

Somos conscientes de la libertad del gusto por la lectura. Por ello, no debemos encorsetar el público de la Literatura infantil únicamente a los niños y niñas, partiendo de esta idea, existe una característica fundamental en los destinatarios más jóvenes, la socialización que producen los primeros contactos con el mundo literario y con ello englobamos la asunción de los roles que poseen los personajes literarios mediante la repetición de comportamientos o actitudes que se atribuyen al contexto. Esta visión moralizante de los contenidos se observa desde hace décadas visibilizando las necesidades inmediatas de temáticas socialmente vivas en esta Literatura infantil que consumen los estudiantes. Concretamente para nuestro trabajo nos centramos en dos temáticas que forman parte de los problemas socialmente relevantes que acusan nuestra actualidad: la discriminación de género y el abuso tecnológico.

Coincidimos con Colomer Martínez y Olid (2009) en la evolución que se aprecia en la Literatura infantil con los avances y retrocesos en los procesos sociales respecto a la superación de la discriminación femenina, este progreso no parece consolidado puesto que se debe fomentar un modelo literario que atribuya un papel femenino a favor de una visión que concibe la mujer como sujeto, en detrimento de versionados que asocian la idea de objeto a los personajes femeninos ante la mirada masculina. Esta situación se agrava con los contenidos audiovisuales, puesto que se ligan a intereses más comerciales y estereotipados. Según Núñez y Loscertales (2008) por sencillas que parezcan las escenas, son el resultado de planos, personajes, decorados, etc., Dichas elecciones conllevan una visión de la realidad, utilizando las características sociales aceptadas por los grupos mayoritarios, encontrando en numerosas ocasiones expectativas estereotipadas en hombres y mujeres. Por ello, siguiendo a López Valero et al. (2017) podemos afirmar que una de las tendencias actuales en la Literatura infantil es la presencia de personajes femeninos, que se muestran activos en la reivindicación social de la mujer.

Por otro lado, los datos respecto a la utilización de dispositivos electrónicos en nuestro país, como se observa en el capítulo anterior, están alcanzando cifras mayoritarias. La Literatura infantil desde su instrumentalización es una herramienta fundamental para tratar las problemáticas sociales vinculadas al contexto tecnológico, asociadas fundamentalmente a la comunicación y al tiempo que le dedican los estudiantes a los dispositivos. Se considera necesaria la incorporación de personajes que reflejen buenas prácticas y realicen críticas de los malos usos que puede alcanzar nuestro alumnado, así como la visibilización de las consecuencias asociadas. Además, las cuestiones socialmente vivas que pueden ofrecer los cuentos conectan con la esencia de sus personajes. Según García Rivera y Martos Núñez (2000) los cuentos también incluyen la mejor manera de adaptarnos al entorno que nos rodea y resolver los conflictos que se plantean en la historia.

Parece lógico que el tratamiento de problemas socialmente relevantes y su asociación al pensamiento crítico que ha de desarrollar el alumnado, requiere un análisis profundo de los textos por parte de los docentes, así como una formación necesaria para potenciar diversas estrategias metodológicas que fomenten el contraste de ideas y la crítica de conductas que no tienen cabida en nuestra sociedad. Siendo las narraciones una tipología perfecta para que los estudiantes se adentren en un espacio simbólico de interiorización acerca de los modos de actuación y relaciones interpersonales.

Concretamente los cuentos clásicos incluyen valores y comportamientos para la formación de un pensamiento que deriva en actuaciones (López Valero et al., 2013).

IV.2.4. Presencia curricular de la Literatura infantil

Para desarrollar el apartado curricular asociado a la Literatura infantil se enfoca primeramente en los aspectos más generales que recubren este ámbito para continuar con los elementos más concretos y significativos que se han de llevar al aula de Educación Primaria según la normativa que regula los procesos de enseñanza-aprendizaje (CARM, 2014a).

Los elementos más alejados a los que contribuyen las acciones del aula son las competencias, puesto que cada aprendizaje aporta a su evolución y por tanto nunca podemos dejar de aprender y ganar capacidades, esta idea pone de manifiesto la visión del aprendizaje permanente que se pretende alcanzar, para ello el alumnado debe tener a su disposición las capacidades necesarias para interiorizar de forma crítica los aprendizajes que se adquieren durante las vivencias diarias a lo largo de sus vidas.

La competencia literaria puede variar según el enfoque de los distintos autores, la creación de los textos literarios y la comprensión de los mismos son los aspectos que caracterizan a la mayoría de conceptos. Respecto a la relevancia de dicha competencia en nuestro sistema educativo, López Valero y Encabo Fernández (2016) indican que el desarrollo de las habilidades cobra sentido cuando estas se transforman en acciones críticas e interpretativas del texto, no siendo únicamente un modelo, sino que aportan contenidos éticos y estéticos asociados con la historia.

Consideramos que esta competencia literaria se puede asociar con la competencia comunicativa, es decir que el conjunto de saberes y las vivencias que se producen entre el lector y el texto se pueden interiorizar en nuestro discurso, motivando la integración de la Lengua y Literatura (López Valero et al., 2017). Este hecho teórico se puede observar en nuestra actividad de campo mediante la construcción ficcional de la historia inventada, la cual tiene en la lengua su herramienta comunicativa.

En nuestro trabajo consideramos que la Literatura infantil contribuye al desarrollo íntegro de la persona y por ende se vincula y aporta destrezas al resto de competencias como se puede observar en la Tabla 7, la cual relaciona las aportaciones de los contenidos referentes a la Literatura infantil en el trabajo de campo respecto a las Competencias clave.

Tabla 7

Aportaciones de la Literatura infantil a las Competencias clave en nuestra actividad

Competencia	Aportación
Aprender a aprender.	Comprensión de contenidos literarios que conectan con nuestro intertexto lector.
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	Creación de nuevas historias, aportando ideas novedosas y conectadas con la realidad.
Competencia digital.	Nuevos elementos en la historia y posibilidades narrativas.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	Reflexión de la evolución tecnológica desde las temáticas tradicionales a las actuales.
Competencia en comunicación lingüística.	Reproducción de estructuras textuales, vocabulario, ortografía y gramática.
Competencias sociales y cívicas.	Modelos éticos y comportamientos de los personajes creados.
Conciencia y expresiones culturales.	Las creaciones del alumnado están basadas en dos clásicos literarios que forman parte del imaginario colectivo.

Fuente: Elaboración propia.

Concretando los elementos curriculares, nos centramos en el Decreto 198/2014 del currículo autonómico para citar los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que aparecen en la actividad que se propone al alumnado mediante la Tabla 8. Cabe reseñar que en el área de Lengua Castellana y Literatura, encontramos que el bloque cinco se destina únicamente a la Educación literaria.

Procede señalar que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es la que centra el marco curricular de nuestro estudio puesto que se encontraba vigente durante la realización de las actividades. Tras la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) podemos comentar que los cambios significativos referentes a nuestra investigación se fijan en el carácter orientativo de los citados estándares de aprendizaje evaluables que se han citado como pertenecientes a la actividad y que fundamentan parte de su justificación curricular.

Tabla 8

Contenidos, Criterios de Evaluación (CEV) y Estándares de Aprendizaje Evaluable (EAE)

Contenidos	Criterios de Evaluación	EAE
Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.	Apreciar el valor de los textos literarios.	Reconoce las características fundamentales de textos literarios.
Creación de textos literarios valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos.	Producir a partir de modelos dados textos literarios en prosa o en verso, con sentido estético y creatividad: cuentos.	Elabora textos literarios de forma creativa a partir de sugerencias ajenas o de ideas propias, usando con imaginación el lenguaje y los recursos propios de cada género.
Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.	Conocer y valorar los recursos literarios.	Utiliza comparaciones, metáforas, aumentativos, diminutivos y sinónimos en textos literarios.

Fuente: Decreto 198/2014 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2014a).

IV.3. Aproximación a la Literatura infantil y el canon formativo

La lectura literaria en edades tempranas es un aspecto que no encuentra discusión, la realidad cambiante concede a la Literatura un espacio esencial para que los estudiantes puedan comprender su entorno, identificarse y disfrutar de la lectura. El debate se abre cuando pretendemos establecer una lista concreta de las obras que cumplen con las grandes finalidades de la llamada literatura infantil: instruir, educar y divertir. La cuestión hace referencia al canon formativo y tiene un punto de inflexión demasiado importante, centrándose en el concepto de Literatura infantil y su cuestionable existencia como ámbito específico.

López Valero et al. (2013) aproximándose al concepto de Literatura infantil sitúan sus raíces en Rousseau, Locke y Hobbes. Hernández Delgado (2018) afirma que no existe una noción unificada de qué incluye el concepto de Literatura infantil, por ende se

encuentran dificultades para su definición encontrando diversos constructos según las distintas posturas de los autores, encontrando por una parte definiciones como subliteratura por el didactismo forzado, la repetición de esquemas y el oportunismo (Lorente Muñoz, 2011); en contraposición con Martín Vegas (2009) argumenta que “la LIJ tiene todos los ingredientes de la Literatura, es decir, comparte los rasgos que definen la literariedad del texto” (p. 280); “La Literatura infantil significa comunicación con el niño y respuesta a sus particulares necesidades” (Gutiérrez Sebastián, 2016, p.25). Tras estas definiciones ejemplificamos que esta modalidad es cuestionada y no existe un consenso respecto a su delimitación, por ello resulta muy complejo establecer un conjunto de obras y agruparlas en una disciplina con diferentes perspectivas.

La Literatura representa la cultura de los Siglos (López Valero y Guerrero Ruiz, 1993). Esta afirmación nos conduce a la idea de una Educación literaria que propone el conocimiento de la realidad cultural y los problemas socialmente relevantes que observan docentes y alumnado en su vida cotidiana. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje con la Literatura resultan muy sensibles al momento, debido a que la Literatura representa a la sociedad (Colomer Martínez, 1996). Asumiendo la idea de Cerrillo Torremocha (2013) la cual, incide que los saberes literario se encuentran más allá de lo lingüístico y del texto porque conectan con recursos ajenos al mismo como son los culturales o históricos. Por ello, nos preguntamos por estas nuevas tendencias en la Literatura infantil que acontecen al alumnado de nuestros centros educativos.

IV.3.1. Posible nuevo canon de Literatura infantil

La Literatura infantil tiene una presencia en las aulas de Educación Primaria incuestionable, recibiendo el interés de diversas editoriales de calidad, que concretan colecciones que se dirigen esencialmente a niños y niñas con edades comprendidas en esta etapa educativa, así como asociaciones y organismos que intentan ofrecer su propio espacio, como ya podemos observar en la mayoría de bibliotecas, junto con un creciente interés investigador en las ciencias de la educación.

El canon en Literatura infantil se encuentra en un debate permanente centrando diversidad de estudios para definir un corpus de obras adecuadas para la lectura de los estudiantes. Los acercamientos que se han producido han sido tan acertados como controvertidos, debido a las grandes posibilidades existentes y los condicionantes que existen en la formación del alumnado, destacando: Tejerina Lobo (2004); Redondo y Gómez (2003); Nuñez Delgado (2009); Encabo Fernández et al. (2019).

La idea de canon no podemos confundirla con el concepto de clásico puesto que habría que ofrecer el tiempo necesario para que estos nuevos cánones escolares que acontecen se puedan considerar un clásico. Cerrillo Torremocha, (2013) lo define como un fenómeno dinámico y cambiante, el cual refleja el pensamiento de su época, lo cual plantea la siguiente cuestión ¿cómo es el contexto en el que se desenvuelve nuestro alumnado? La respuesta en una posición de globalización parece dificultar la creación de un canon literario debido a la heterogeneidad, lo único que parece establecer líneas comunes son los textos clásicos, aunque por otro lado mantienen su esencia en los versionados y las producciones audiovisuales, lo cual hace improbable la creación de un canon puro. Sumándonos a la idea de Hernández Delgado, (2018) en la composición de un hipotético canon híbrido en el cual se incluyen las principales obras de Literatura infantil junto a sus producciones audiovisuales ya que poseen gran relevancia cultural. Martos García y Martos Núñez (2020) afirman que el trabajo en estas categorías híbridas provoca repensar no solamente los textos que se incluyen, sino también su forma de abordarlos.

La atención de la Literatura infantil es captada por el alumnado esencialmente a través de la voz del adulto que transmite canciones, poemas y relatos, así como la imagen, iniciando el placer de contemplar, imaginar y sentir (Gutiérrez Sebastián, 2016). Las últimas tendencias están llevando la fusión de estas dos formas, difuminando el terreno de lo que consideramos literario, creando un entramado simbólico diferente. Esta cuestión inicia una fuerte reflexión, sobre la lectura visual y una interpretación que va más allá de las palabras, sumándole los intereses económicos de grandes productoras con materiales que cruzan límites de lo que entendemos actualmente por literatura y en ocasiones son confundidos con la misma.

La promoción de la lectura en Educación Primaria, contiene una desventaja relevante, la inmediatez que garantizan los formatos audiovisuales crea en el alumnado un contraste positivo en relación a la lectura tradicional, encontrando efectos sonoros, animaciones y otros aspectos llamativos para los estudiantes, en cambio la visión que producen de los personajes no es la que se preferiría desde la Educación literaria puesto que se ubican de forma única y personal, arriesgándonos a una información sesgada y parcelada. La idea anterior, hace fundamental el papel del maestro en la selección de textos originales que permitan la variedad de visiones y el pensamiento crítico promovido por la lectura, combinándolo con formatos audiovisuales que atraigan la lectura y animen a la realización de una verdadera comprensión, en la búsqueda del equilibrio mencionado radica el nuevo canon de Literatura infantil.

Otro elemento que consideramos esencial en el canon, son sus condicionantes, haciendo hincapié en la mezcla de los textos físicos y medios audiovisuales por los cuales los niños y niñas acceden a la información, así como la influencia mediática que reciben de forma constante. Los estudiantes de Educación Primaria consumen canales de televisión y películas que se vinculan con obras literarias, por ello resulta complejo diferenciar dónde se encuentra el trabajo textual con su extensión audiovisual, siendo dichos condicionantes generalmente económicos. Siguiendo a Encabo Fernández et al. (2019) podemos plantear el dilema que puede causar la fusión de la lectura y lo audiovisual, desencadenando una crisis lectora para las opiniones más tradicionales, por otro lado, atendiendo desde un sentido evolutivo a las necesidades de nuestro alumnado, puesto que son receptores de contenidos tanto audiovisuales como textuales, requieren nuevas alfabetizaciones, siguiendo la adaptación a la época que el concepto de canon fija en su definición.

La idea del llamado canon híbrido tiene como consecuencia la fragmentación del contenido que incide en los saberes literarios, propiciando las nuevas formas de pensamiento, las cuales partiendo desde esta perspectiva evolutiva ya vienen trabajadas, puesto que la cultura audiovisual y los hipertextos conocidos por el alumnado aportan coherencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello conlleva que los docentes se mantengan informados tanto de las novedades de la Literatura infantil como de las producciones audiovisuales de las mismas y conformen estrategias didácticas que motiven la lectura y escritura literaria. Siendo conscientes de la dificultad que conlleva la creación del canon propuesto por la heterogeneidad de materiales y la evolución temporal de los mismos. Cabe concluir que la idea canónica propuesta se basa en un lector motivado; un lector autónomo que encuentra diversas posibilidades de lectura en diferentes soportes, formatos y ambientes; así como un lector crítico, unificando los pilares esenciales de la competencia literaria.

IV.3.2. Influencia Disney en la Literatura Infantil

Los avances mediáticos están produciendo un acercamiento diferente a los textos literarios, teniendo el alumnado un papel activo en su interpretación, no quedándonos únicamente en la lectura y comprensión, trascendiendo a la visualización crítica de los problemas socialmente relevantes que suceden. Esta tendencia no es algo novedoso, sino que ya se podía ver hace algún tiempo el “debilitamiento de la dimensión metafórica y simbólica de las obras literarias infantiles a favor de otros elementos como la intriga

argumental, (...) el desplazamiento de la experiencia estética a la parte ilustrada del libro” (Colomer Martínez, 2000).

El problema mayoritario se percibe en un sentido cultural del conocimiento cada vez más lejano, son múltiples los factores que hacen posible esta situación, desde nuestra perspectiva apuntamos al debilitamiento de la información literaria que recibimos propiciando lagunas en el pensamiento de las personas, construyendo una información enciclopédica que en ocasiones resulta incompleta en detrimento de la profundización temática. Esta idea hace necesaria la distinción entre competencia literaria y competencia enciclopédica visibilizando un problema en la formación docente (López Valero y Encabo Fernández, 2015), lo cual provoca que gran parte del profesorado desconozca referencias de los cuentos clásicos que utilizan, siendo Disney/Pixar la factoría que ha proporcionado una dilución social extendida de forma lacónica de las narraciones que se utilizan.

Desde esta perspectiva, podemos manifestar que nos encontramos ante un contexto diferente, la cultura de la imagen transforma también la lectura de los clásicos. Por ello, conviene conocer cuáles son las posibilidades, así como las desventajas que nos proporciona para la Educación literaria. Redondo Moralo y García Rivera (2017) hacen hincapié en los paisajes idílicos que muestran dichas escenificaciones Disney siendo seductoras para el público, pero lejanas de la realidad que acontece. Los docentes han de analizar que los condicionantes consumistas e industriales a favor de una escena atractiva que predominan en los materiales audiovisuales, dichos componentes no deben eclipsar la formación del pensamiento crítico por parte del alumnado. Para ello, desde la Educación literaria no podemos alejar la mirada y situarnos en un contexto en el que los libros y la producción audiovisual no convivan sino proponer un corpus híbrido que permita el desarrollo de la competencia literaria en todas sus vertientes.

Siguiendo a López Valero et al. (2017) encontramos que no solamente se tienen en cuenta por parte de la marca Disney sus producciones audiovisuales, sino también los materiales comerciales en forma de texto asociados a las mismas, siendo en numerosas ocasiones percibidos como Literatura infantil debido a la dificultad en la unificación del concepto referente a la misma. Puesto que según Nikolajeva (2016) no existe una visión general completa del campo.

La influencia mencionada debe ser analizada por los docentes y familias, puesto que la literatura también es una cuestión cultural y nos atañe a toda la población, la

dificultad se encuentra en el apropiamiento de lo literario porque podemos caer en textos que adolecen de calidad y manifiestan grandes artefactos como paratextos llamativos, páginas con olores determinados..., entre otros, siendo importantes en la motivación de la lectura pero presentando la problemática de la profundización temática y la diversidad literaria.

Otro tema controvertido respecto a tal influencia se concreta en el contenido. Lluch (2014) afirma que los análisis de cuentos Disney engloban la renuncia a la tradición oral propia y a la tradición literaria europea, olvidando las diversas opciones que cada pueblo ha creado a lo largo de los siglos. Lo cual produce el empobrecimiento de una historia que se adentra en el imaginario del alumnado e incluso de los docentes. Estos versionados según Lluch (2014b) se rigen por un mundo estereotipado que no favorece a las demandas sociales actuales respecto a la discriminación de género con una visión de la mujer basada en la sumisión y la obediencia. La cuestión que plantea Lluch (2012) parte de los beneficios de las narraciones literarias, puesto que ayudan a los más pequeños en la formación de su identidad, el enriquecimiento de su propio imaginario y el proceso de socialización, por ello y en relación a los contenidos literarios conviene preguntarnos qué sucede cuando las historias son creadas para un beneficio económico y probablemente anulan la tradición y la riqueza cultural comentada anteriormente.

En la actualidad las adaptaciones que se están realizando respecto a las obras de Literatura infantil invierten los valores tradicionales fundamentalmente en los comportamientos de personajes femeninos, aunque no pueden desvincularse del versionado Disney puesto que los autores presuponen que el lector conoce ese argumento y forma parte del imaginario, mostrando alterada la recepción del cuento (Lluch, 2012). Esta cultura visual Disney posee una potente transmisión de ideas, Monleón (2018) hace visible que la mayoría de personajes malvados que aparecen en estos dibujos animados son hombres de mediana edad, ya que poseen en dichas historias capacidades asociadas a la fuerza y astucia, lo cual puede hacer pensar a la población infantil que la maldad reside en estos estereotipos.

Por todo ello, el contraste de materiales que se ha de realizar en la Educación literaria resulta fundamental, tanto para atraer y motivar la lectura como para desarrollar el gusto por los textos literarios que contengan gran calidad, sin olvidar la diversidad de formatos y soportes que encontramos a nuestra disposición, así como la capacidad para conectar dichas experiencias a través de la Red. Además, se ha de mostrar como las

historias se mantienen vivas y se modifican con el paso del tiempo, intentando explicar aquello que nos rodea a través del mundo literario.

IV.4. Investigaciones previas con Literatura infantil

Los estudios previos que marcan las principales líneas de investigación del capítulo muestran los antecedentes que nos ayudan en el planteamiento del estudio.

Por ello cabe señalar en el concepto de literatura infantil a Hernández Delgado (2018); López Valero et al. (2013) con una visión en construcción abierta a las nuevas tendencias que la actualidad puede poner a disposición de los procesos de enseñanza-aprendizaje, afirmando que “El repertorio verbal y las experiencias culturales (...) se han ido adquiriendo en sus interacciones en casa, en el entorno inmediato, en el contacto con el hábitat textual propio del entorno social alfabetizado y a través de los medios de comunicación” (López Valero y Encabo Fernández, 2016, p.53).

También destacan en el papel de los audiovisual y mediático en la Literatura infantil García Rivera y Bravo Gavio (2019); Encabo Fernández et al. (2019); López Valero et al. (2017); López Valero y Encabo Fernández (2015) mediante la posibilidad de un canon híbrido y la adaptación a las tendencias más novedosas en el canon de Literatura infantil, así como la necesaria diferenciación entre competencia literaria y competencia enciclopédica. Castro-Martínez y Díaz-Morilla (2021) exploran las posibilidades narrativas de la red social *Twitter* a través de la interacción en hilos. Rovira Collado (2017) afirma que los formatos audiovisuales y multimedia se han convertido en una herramienta fundamental para promover la lectura. En esta línea López-Gil y Franco-Chávez (2021) muestran una propuesta de “booktuber infantil” que transita en el ámbito educativo y del entretenimiento para el fomento literario.

Respecto a la formación docente encontramos como contenidos esenciales de la asignatura de Didáctica de la Literatura infantil el canon formativo y la Educación literaria, por lo que destacan por su asociación al estudio las siguientes propuestas: Ambròs Pallarès, (2014) con los hipertextos fragmentados mediante el uso de minificciones temáticas para trabajar la competencia lectoliteraria. En esta línea Rodríguez Chaparro (2017) muestra los beneficios de los primeros contactos con las adaptaciones literarias de los clásicos de la Literatura Universal en Educación Primaria, contribuyendo a la reflexión docente en actividades con adaptaciones actuales.

Las tesis doctorales de Rovira Collado (2015); Pena Presas (2016); Ramada Prieto (2017) Hernández Delgado (2018) en literatura infantil de la actualidad, así como

las más clásicas referentes a Colomer Martínez (1995); Obiols Suariponen (2001); Moreno García (2006), ponen de manifiesto el interés que la temática suscita en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. La Educación literaria ha tenido como referencia los manuales de Gutiérrez Sebastián (2016); López Valero y Encabo Fernández (2016); Martín Vegas (2009).

En referencia a la evolución de los personajes y versiones podemos observar los trabajos de Martos García y Martos Núñez (2020) haciendo hincapié en la hibridación entre lo escrito, lo oral y lo mediático; Sánchez Morillas (2013) visibilizando los cambios en los personajes de brujas desde las representaciones literarias y audiovisuales; Lluch (2012) con las modificaciones que la influencia Disney produce en la reescritura de las narraciones; García Rivera y Martos Núñez (2000) con los códigos prosopográficos y sus variaciones en los géneros narrativos.

Junto con los procesos sociales y el pensamiento crítico en la Literatura infantil que muestra Colomer Martínez y Olid (2009); se puede vincular a los problemas socialmente relevantes en un recorrido multidisciplinar como la ecología, lo cual permite observar los trabajos de Redondo Moralo y García Rivera (2017); Campos Fernández-Fígares y Martos García (2017); así como el tratamiento de la ecocrítica (García Única, 2017); el trabajo de García Rivera y Martos Núñez (2020) vincula la educación literaria y el discurso contrahegemónico. Dichos precedentes trasladan la educación literaria a cuestiones socialmente vivas, lo cual genera finalidades similares a la presente investigación.

Tras mostrar las referencias teóricas que se han manejado durante el capítulo conectamos todos los apartados teóricos en la propuesta que plantea la presente investigación, dando lugar al marco empírico de la misma con la metodología de la investigación que encontramos en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO V

METODOLOGÍA. FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA. FASES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

V.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la presente tesis doctoral se dividen en dos grupos, encontrando en primer lugar, un objetivo de carácter general, el cual se desglosa a través de los objetivos de índole específica.

El objetivo general es el siguiente:

- Evaluar la influencia de la atmósfera mediática actual de los estudiantes de Educación Primaria en su composición escrita espontánea de narraciones, las cuales se asocian a las expectativas docentes.

Para dar respuesta al mismo, se plantean como objetivos específicos:

1. Comprobar la capacidad crítica del alumnado con respecto a las situaciones dadas en el pretexto.
2. Conocer las temáticas más citadas por los estudiantes en sus composiciones escritas espontáneas.
3. Analizar los elementos mediáticos que aparecen en las producciones del alumnado sin formar parte del pretexto.
4. Evaluar la ortografía de las composiciones escritas, en relación con los elementos mediáticos y los niveles críticos de cada producción.
5. Valorar la vinculación de las historias creadas por el alumnado con la narración original.
6. Identificar el conocimiento de los docentes acerca de las capacidades y decisiones de su alumnado en sus composiciones escritas.

V.2. Participantes y contexto

El estudio se focaliza en los tres últimos cursos de Educación Primaria, compuesto por los cursos de cuarto, quinto y sexto de dicho nivel educativo, lo cual implica que los participantes tienen una edad comprendida entre 9 y 12 años, encontrando casos excepcionales de alumnos repetidores del último curso de la etapa

que pueden llegar a los 13 años, al amparo de la Orden de 20 de noviembre de 2014 por la que se regula la organización y evaluación en la Educación Primaria de la Región de Murcia (CARM, 2014b). La elección de estos participantes en edades avanzadas de la etapa viene condicionada por poseer ciertos conocimientos de Lengua Castellana y Literatura necesarios para el desarrollo de las actividades propuestas.

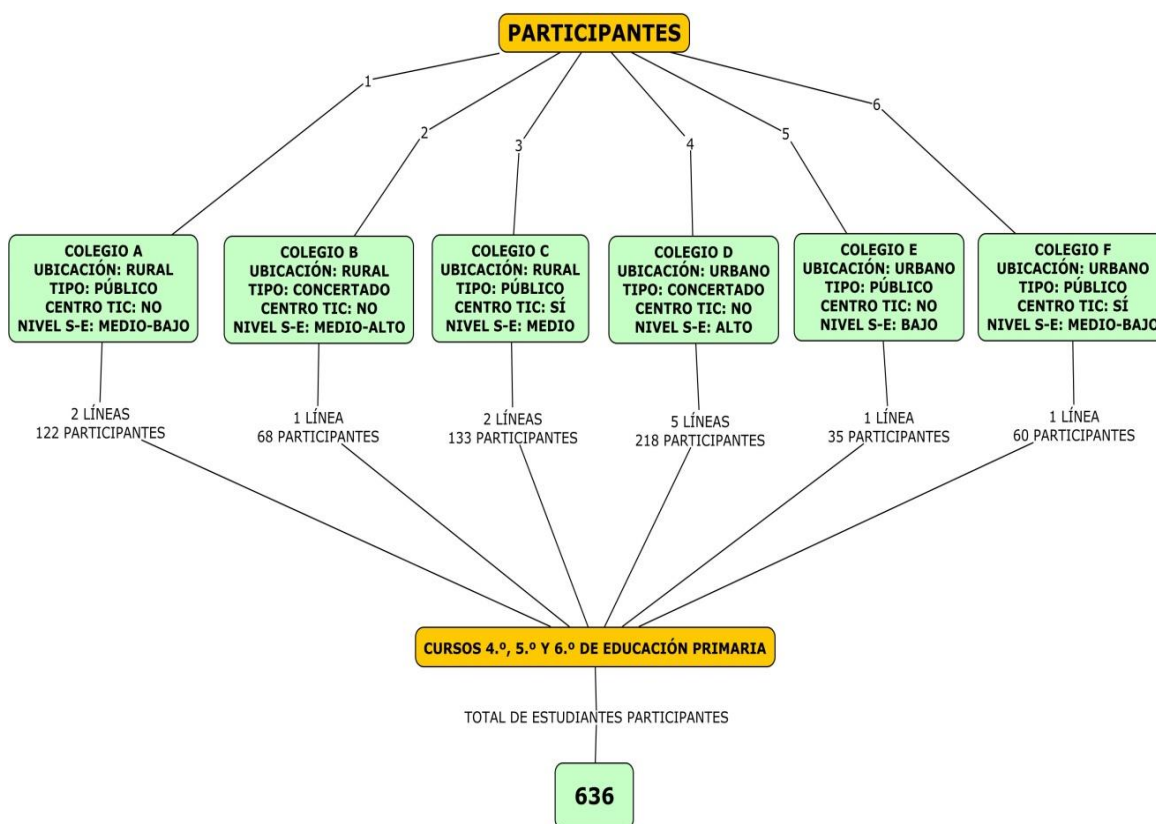
En referencia al contexto, se han seleccionado seis centros con diversas características teniendo como finalidad obtener una muestra que contemple distintos escenarios educativos. Por ello, se concreta en seis colegios de la Región de Murcia, entre los cuales cuatro responden a una tipología pública y dos a concertada. Los niveles socio-económicos de estos también son distintos, enmarcando la siguiente clasificación: bajo (un centro), medio-bajo (dos centros), medio (un centro), medio-alto (un centro) y alto (un centro). Su ubicación también es diferente ya que tres de ellos estaban ubicados en pequeñas áreas de menos de 20000 habitantes correspondientes a la zona del Noroeste Murciano y otros tres en grandes áreas urbanas de más de 50000 habitantes. Otra característica que contribuye a la definición del contexto de los estudiantes es la denominación de dos colegios intervenidos como “Centros Digitales” acogidos al programa llevado a cabo por la (CARM, 2017) dichos colegios se encontraban en la modalidad de Competencia Básica, la cual se caracteriza por ofertar enseñanza digital en al menos el 25% de las materias impartidas.

Las características anteriores focalizan el interés en una metodología de selección de los participantes por muestreo de variación máxima (Quintana Peña, 2006), la cual tiene como objetivo la obtención de las características que tipifican la realidad de la zona. Atendiendo según Colás Bravo et al. (2009) a un muestreo no probabilístico, ya que no ha sido una selección aleatoria, siendo más concretos se trata de un muestreo por juicios, en el cual se han elegido los participantes teniendo en cuenta los criterios de áreas urbanas, centros digitales y nivel socio-económico de los participantes. Dichos participantes han sido seleccionados no por su representatividad, sino por el potencial de información que pueden ofrecernos (Gómez Núñez et al., 2020), por ello se establece una relación cercana entre el investigador y el investigado integrándonos en el contexto del estudio.

En la Figura 1 se sintetiza la distribución de los estudiantes que han participado en el estudio, según las variables explicadas anteriormente. Se obtuvo un número total de 636 alumnos y alumnas, combinando los 6 colegios intervenidos, por ende sus aulas de 4.º, 5.º y 6.º en sus líneas correspondientes.

Figura 1

Distribución del alumnado participante

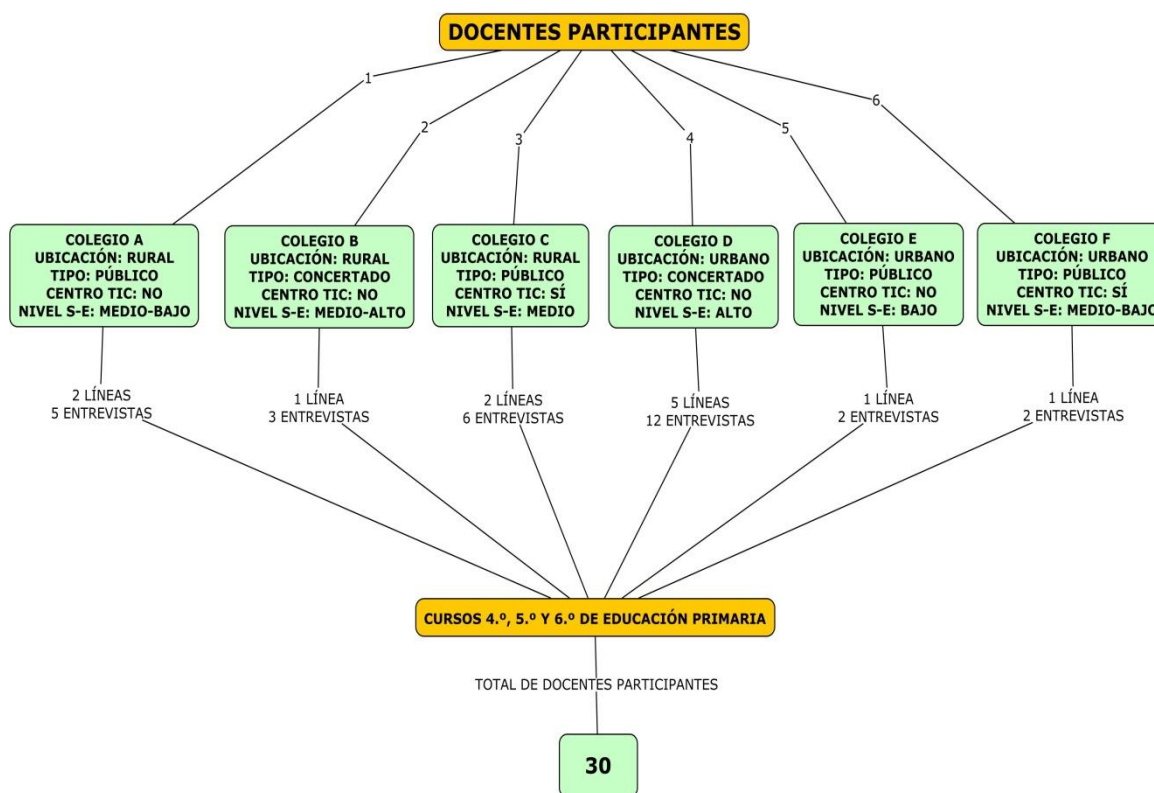


Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los participantes de la investigación no son únicamente los estudiantes de los centros, sino también conforman la muestra los maestros y maestras en calidad de tutores y tutoras de las aulas intervenidas. Si observamos el número de líneas de cada colegio y lo agrupamos con las tres clases de cuarto, quinto y sexto curso, tendríamos un número total de treinta y seis docentes. Debido a que algunos tutores o tutoras no estaban en el centro durante el trabajo de campo por circunstancias diversas, finalmente los docentes participantes fueron treinta, los cuales se detallan en la Figura 2. Dicho esquema sigue la estructura de variables que responde a los centros donde imparten clases. Estas características facilitarán la triangulación entre las dos tipologías de participantes, tanto alumnado como docentes.

Figura 2

Distribución de los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia.

V.3. Diseño de la investigación

El presente estudio se aborda desde la metodología de la investigación evaluativa, concretando su tipología en una evaluación diagnóstica basada en un paradigma humanístico-interpretativo, mediante un enfoque del interaccionismo simbólico, encuadrado en un diseño fenomenológico, el cual aporta rigor a los resultados obtenidos, a través de la triangulación de datos que provienen de las narraciones del alumnado y las entrevistas con docentes, atendiendo las distintas variables del estudio con un tratamiento de la información cualitativa basado en el análisis de contenido. En su calidad de investigación evaluativa, el conocimiento que esta genera revierte en una propuesta final para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La orientación fenomenológica pretende descubrir todo aquello que aparece como significativo en las percepciones y acciones de los participantes. Entre las estrategias de obtención de la información destaca la utilizada para nuestra investigación: las narraciones acerca de las prácticas y preocupaciones diarias desde la perspectiva de los

estudiantes (Bisquerra Alzina, 2014). Por otra parte el enfoque del interaccionismo simbólico “se interesa por comprender cómo los individuos aprenden diversos significados y símbolos en instancias concretas de interacción, es decir, los procesos por los que se elaboran los significados y a su vez éstos son utilizados para guiar nuevas acciones” (Colás Bravo et al., 2009, p. 104).

El enfoque del interaccionismo simbólico pretende comprender los procesos a través de los que se elaboran los símbolos que utilizamos para comunicarnos y adaptarnos a nuestro entorno, así como su inclusión en nuevas acciones. Se puede deducir que este enfoque está muy dirigido a los estudios lingüísticos en educación (Gómez Núñez et al., 2020).

Dicho modelo resulta relevante para examinar el fenómeno estudiado de manera holística, todo ello nos lleva a la afirmación actual sobre la metodología cualitativa, la cual estando bien realizada obtiene la misma credibilidad, validez y fiabilidad que los métodos cuantitativos, permitiéndonos en nuestro estudio ahondar en las cuestiones más significativas de la investigación comprendiendo la perspectiva, las vivencias y el contexto. El enfoque interpretativo según Colás Bravo et al. (2009) destaca por su “adaptabilidad para recoger información simultánea sobre múltiples factores y a varios niveles, su capacidad holística, es decir competencia para captar el contexto de forma global, idoneidad para captar e interpretar respuestas idiosincrásicas y únicas” (p. 99).

V.4. Trabajo de campo

El trabajo en el aula se encuentra destinado a las composiciones escritas que realizaron los participantes del estudio. Para ello, se propuso la creación de dos narraciones utilizando como pretexto dos imágenes diferentes, es decir una para cada narración. Estas han sido diseñadas por Tom Ward Studio (2017) en ellas, se introducen elementos mediáticos en clásicos Disney, las cuales se muestran a continuación:



El primer trabajo de campo que se realizó fue destinado a la prueba piloto, en la cual, se llevó a cabo una actividad en un colegio público y otra en uno concertado, ambos insertos en una población de 15000 habitantes en la zona del noroeste murciano. Dicha actividad incorporó una imagen de las dos seleccionadas para el estudio, cumpliendo la función de pretexto, concretamente la de *Pinocho*. Los estudiantes crearon un cuento partiendo de la imagen dada, siendo realizada por todo el segundo tramo de Educación Primaria de ambos centros.

Tras observar la viabilidad del estudio, su adecuación a las edades planteadas y la visualización de resultados parciales relevantes, se continuó con las dos actividades planteadas para la investigación, visualizadas en tareas individuales (véase anexo I: Actividades realizadas por los estudiantes) las cuales fueron hechas por los tres últimos cursos de Educación Primaria (4.º, 5.º y 6.º) de los seis colegios que forman la muestra del estudio. Ambas narraciones fueron creadas por todos los participantes, por ello el número de producciones dobla la cifra de participantes aproximadamente, ya que se pretendía que hubiera un espacio temporal entre la primera práctica escritora y la segunda, con la finalidad de hacer frente a principios didácticos que reflejan la fatiga creativa en el alumnado de Educación Primaria. Dicha actividad de escritura se realizaba individualmente, con una duración aproximada de treinta minutos. La actividad uno trataba la imagen alterada de *Pinocho* que actuaba como pretexto, mientras que la segunda actividad se iniciaba con el pretexto correspondiente a la imagen modificada de *Aladdín*.

V.5. Variables

El estudio contempla las siguientes variables:

- Variable sexo: se pretenden visualizar posibles diferencias significativas acerca de los aspectos analizados en las composiciones escritas creadas por los participantes de la investigación. Esencialmente en la segunda narración que han de crear los alumnos y alumnas, ya que se asocia a la crítica en la discriminación de género, siendo una variable relevante en la misma.
- Variable zona residencial: tiene como objetivo visibilizar posibles diferencias importantes asociadas a la ubicación del centro, ya sea en un ámbito urbano o rural. Esta variable se justifica mediante los distintos usos que se ofrece de los elementos tecnológicos en las diferentes zonas residenciales. Para la clasificación de los centros intervenidos seguimos los parámetros indicados por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2020), distinguiendo tres ámbitos:

- ✓ Grandes áreas urbanas de más de 50000 habitantes, que engloban al 56.4% de la población y suponen el 29% del territorio de la región.
 - ✓ Áreas urbanas entre 20000 y 50000 habitantes que suponen el 23.74% de la población y el 35% del territorio.
 - ✓ Pequeñas áreas urbanas de menos de 20000 habitantes y áreas rurales, que suponen el 19.8% de la población y el 35.9% del territorio. (CARM, 2020, p.1).
- Variable nivel socio-económico: los centros intervenidos tienen distintos niveles del alumnado inscrito respecto a la variable, esta información se puede ver reflejada en los propios documentos de los colegios, para ello la clasificación ha sido la siguiente: bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto. Dicha variable resulta importante fundamentalmente para el estudio de los elementos mediáticos y los niveles críticos.
 - Variable tipología del centro: referida esencialmente a la denominación de colegio público o concertado, puesto que en el estudio participa alumnado de ambas instituciones de manera equitativa.
 - Variable curso escolar: el estudio incluye los tres últimos cursos de la etapa de Educación Primaria, por ello esta variable resulta fundamental para establecer posibles diferencias en los objetivos propuestos respecto al curso de procedencia que ubica a los participantes.
 - Variable Centro TIC: asociada a la resolución de 21 de marzo de 2017 para el desarrollo del programa *Centros Digitales* promovido por la Consejería de Educación de la Región de Murcia (CARM, 2017). Con esta variable se pretende estudiar las posibles diferencias respecto a la competencia mediática del alumnado perteneciente a los colegios adscritos al programa *Centros Digitales*, el cual, tiene como antecedente el proyecto implantado en la Región de Murcia denominado *Enseñanza XXI con resultados positivos* durante el curso 2013-2014. El programa actual contiene dos modalidades según CARM (2017) “Centros Digitales: Competencia básica” ofreciendo como mínimo el 25% de las materias impartidas en el centro con recursos digitales y tecnológicos; “Centros Digitales: Competencia avanzada” impartiendo al menos el 75% de las materias del centro mediante recursos tecnológicos y digitales. Dos centros que componen la muestra de nuestro estudio se encuentran adscritos al programa en la primera modalidad “Centros Digitales de Competencia básica” resultando relevante el análisis diferencial respecto al resto de participantes.

V.6. Recogida de información: Instrumentos y procedimientos

V.6.1. Instrumentos

Los instrumentos para la recogida de información se asocian a los participantes del estudio, ya que se utiliza el análisis de contenido para las composiciones escritas que realiza el alumnado y la entrevista destinada a los maestros tutores de dichos estudiantes.

Respecto a las producciones y su análisis de contenido, refiere el estudio detallado de las dos actividades vinculadas a la escritura de narraciones que el alumnado realizó en el aula, proporcionando la información necesaria para la evaluación diagnóstica que se lleva a cabo en los estudiantes, con un claro componente cualitativo y la necesaria creación de diversas categorías de estudio asociadas con los objetivos del mismo, quedando explicadas en el apartado correspondiente al plan de análisis de la información.

Por otro lado, encontramos la entrevista a los maestros y maestras, los cuales tenían la condición de tutores y tutoras de los estudiantes participantes en el estudio, puesto que diversas cuestiones se asocian con las características del alumnado y las expectativas vinculadas a la escritura de sus discentes. La entrevista “es un modo directo de recogida de datos en el que se da una relación personal entre quien los recoge y quien los ofrece (Colás Bravo et al., 2009).

Dicha entrevista tiene un diseño *Ad hoc*, por ello ha seguido un proceso de validación sometida a juicio de tres expertos con reconocida trayectoria científica en el área de conocimiento, siguiendo los perfiles que se muestran a continuación:

José Rovira Collado (Experto 1). Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Formación e Innovación didáctica adscrito a la Universidad de Alicante. Doctor con cinco años de antigüedad y una trayectoria docente universitaria de más de diez años. Ha sido lector de lengua española en Italia más de nueve años. El profesor Rovira es especialista en Literatura infantil y juvenil en sus relaciones con la tecnología. Ha trabajado en artículos y proyectos de innovación e investigación que tienen que ver con estos temas en particular y con la Didáctica de la lengua y la literatura en particular.

Juan José Varela Tembra (Experto 2). Tutor UNED en el Campus de Ferrol de la Universidad de A Coruña. Doctor con ocho años de antigüedad y una trayectoria docente universitaria de más de diez años en distintas universidades. Su formación es filológica y

pedagógica, siendo sus publicaciones tendentes a aunar ambas disciplinas. Sus líneas de investigación son principalmente: “Didáctica de las lenguas y sus culturas”; “Literatura Infantil”; y “Formación inicial y permanente del profesorado”.

Eduardo Encabo Fernández (Experto 3): profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura adscrito a la Facultad de Educación (Universidad de Murcia) con más de quince años de experiencia profesional. Autor de más de cien publicaciones en su área de conocimiento, director de varias tesis doctorales, e investigador principal del grupo “Didáctica de la lengua y la literatura” de la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación son principalmente: “Estrategias de innovación didáctica en Lengua y Literatura”; “Literatura Infantil”; y “Formación inicial y permanente del profesorado”.

Los profesionales mencionados anteriormente realizaron el instrumento de validación de la entrevista, el cual fue elaborado *Ad hoc* (véase anexo II: Instrumento para revisar y validar la entrevista docente) compuesto por un resumen del estudio en sus páginas iniciales con la finalidad de contextualizar la instrumentalización de dicha entrevista, así como los datos de autoría con los correspondientes correos electrónicos para el envío de dichas revisiones. A continuación, contenía la ficha de evaluación compuesta por tres grandes apartados: en el primero la cuestiones se centran en los criterios de valoración de aspectos generales de la entrevista, como el título y los datos referentes al centro y la persona entrevistada, con cuestiones dicotómicas y espacio para las aclaraciones y propuestas de mejora del contenido mencionado; en el segundo apartado encontramos una escala tipo Likert con 12 ítems que valoraban cada una de las cuestiones que se planteaban llevar a la entrevista, en tres dimensiones distintas según la pertinencia, claridad y adecuación del ítem; para ello, tenía 5 niveles de puntuación: 1 - Ninguna; 2 - Poca; 3 - Suficiente; 4 - Bastante y 5 – Total; así como un espacio para los comentarios y aclaraciones respecto a la puntuación otorgada; finalizando con el tercer gran apartado de la ficha de evaluación que contemplaba otras observaciones para añadir a la revisión y validación de la entrevista.

La obtención de resultados del proceso de validación de las cuestiones se llevó a cabo mediante el coeficiente de validación V de Aiken (Aiken, 1985) con la finalidad de adoptar decisiones respecto a la viabilidad de cada uno de los ítems que componen el instrumento de recogida de información, para ello se aplica la siguiente fórmula a las puntuaciones obtenidas por los evaluadores especialistas del área:

Figura 3

Fórmula del coeficiente de validez V de Aiken

$V = \frac{\chi - l}{k}$	χ = media de calificaciones de los jueces l = valor de calificación más bajo de la escala k = rango de los valores posibles de la escala de valoración
--------------------------	---

Fuente: (Martin-Romera y Molina Ruiz, 2017).

Dicha fórmula “es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles” (Escurre Mayaute, 1988, p.107). Por ello, se han obtenido valores entre 0 y 1, teniendo en cuenta que los valores próximos a 1 tendrán mayor validez. El límite de puntuación mínima se estableció en 0.80 para la verificación de una cuestión en su media general, encontrándose todos los ítems que componen la entrevista con valores superiores al anteriormente citado, englobando todas las dimensiones evaluadas de la misma: pertinencia, claridad y adecuación, las cuales permiten la obtención de la media general de la pregunta (véase anexo III: Puntuaciones obtenidas en las cuestiones aplicando la fórmula del coeficiente de validez V de Aiken). Dicho procedimiento se inició calculando la media de las puntuaciones obtenidas por los especialistas en nuestra escala tipo Likert, restando el menor valor que pueden obtener y dividiendo entre el máximo (15 puntos). Por ejemplo: en las puntuaciones que observamos un 1 (puntuación máxima) han tenido una valoración de 5 en la validación del instrumento, tanto en las tres vertientes evaluadas, como por los 3 especialistas en la materia.

Tras la validación del contenido de los ítems, se siguieron las propuestas obtenidas del instrumento de evaluación completado por los revisores provocando las siguientes modificaciones tanto en las cuestiones como en la estructura general:

Respecto a las cuestiones:

- Pregunta 1: cambio en la redacción respecto al verbo, quedando “detecta” en lugar de “tiene”.
- Pregunta 3: reelaboración de la cuestión siguiendo las indicaciones propuestas.
- Pregunta 4: se añade en la actividad planteada para una mayor especificación.
- Pregunta 8: cambio del término sexismo por discriminación sexual.
- Pregunta 12: se incluye el verbo en pasado: “ha trabajado”.

En la estructura general se realizaron transformaciones siguiendo las indicaciones de los expertos:

- Se cambió el título de la entrevista.
- Se diferenciaron tres bloques que agrupaban las cuestiones según temáticas.
- También se añadió una cuestión propuesta vinculada a la formación docente, la cual se concreta en la pregunta número 13 de la entrevista.

Tras la validación, la entrevista se define como estructurada (Colás Bravo et al., 2009) porque se inicia con un cuestionario previamente elaborado, el cual es inflexible, en las cuestiones que se plantean al entrevistado, así como en la presentación y orden de las preguntas realizadas. Con un nivel de directividad medio-alto (véase anexo IV: Entrevista al docente del alumnado participante en el estudio).

V.6.2. Proceso de recogida de información

La obtención de la información ha seguido un proceso estructurado en distintos niveles que se componían por tres grandes fases: en primer lugar, la planificación respecto a las características de los participantes, viabilidad del acceso al centro y programación de la temporalización; en segundo lugar, la negociación de acceso a los diversos centros educativos, compuesta por las visitas a los centros educativos para la explicación del proyecto (véase anexo V: Documento explicativo de la intervención en el aula para los centros participantes) así como para conocer su decisión respecto a la colaboración. Tras su aceptación se realizaban los trámites referentes a los permisos y documentación pertinente (véase anexo VI: Documento de consentimiento informado); quedando en tercer lugar, la realización de las dos actividades que engloban el trabajo de campo con el alumnado autorizado, junto con la entrevista a los docentes tutores de dichas aulas.

El primer nivel en la adquisición de información se logró llevando a cabo la prueba piloto que garantizaba la viabilidad del estudio, en la cual se siguieron las tres fases anteriormente citadas, recogiendo las producciones de dos centros educativos (Colegios A y B), siendo incorporadas posteriormente al resto de producciones, asociando las variables correspondientes según la ubicación y tipología de los centros.

En el segundo nivel se cumplieron las tres grandes fases en cuatro colegios que cumplían con las características predeterminadas para el estudio (Colegios C, D, E y F), quedando la siguiente distribución cronológica de intervención:

Tabla 9

Colegio A. Área de menos de 20000 habitantes

Curso	Líneas	Actividades
4.º	A	1 y 2
4.º	B	1 y 2
5.º	A	1 y 2
5.º	B	1 y 2
6.º	A	1 y 2
6.º	B	1 y 2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Colegio B. Área de menos de 20000 habitantes

Curso	Líneas	Actividades
4.º	A	1 y 2
5.º	A	1 y 2
6.º	A	1 y 2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Colegio C. Área de menos de 20000 habitantes

Curso	Líneas	Actividades
4.º	A	1 y 2
4.º	B	1 y 2
5.º	A	1 y 2
5.º	B	1 y 2
6.º	A	1 y 2
6.º	B	1 y 2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12

Colegio D. Áreas urbanas de más de 50000 habitantes

Curso	Líneas	Actividades
4.º	A	1 y 2
4.º	B	1 y 2
4.º	C	1 y 2
4.º	D	1 y 2
4.º	E	1 y 2

5.º	A	1 y 2
5.º	B	1 y 2
5.º	C	1 y 2
5.º	D	1 y 2
5.º	E	1 y 2
6.º	A	1 y 2
6.º	B	1 y 2
6.º	C	1 y 2
6.º	D	1 y 2
6.º	E	1 y 2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 13

Colegio E. Áreas urbanas de más de 50000 habitantes

Curso	Líneas	Actividades
4.º	A	1 y 2
5.º	A	1 y 2
6.º	A	1 y 2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14

Colegio F. Áreas urbanas de más de 50000 habitantes

Curso	Líneas	Actividades
4.º	A	1 y 2
5.º	A	1 y 2
6.º	A	1 y 2

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al procedimiento, en primer lugar, se realizaba en el aula una breve explicación de la actividad que debían hacer los alumnos y alumnas de los tres últimos cursos de Educación Primaria posteriormente, y de forma simultánea al proceso creativo del alumnado, se realizaba la entrevista al docente tutor, el cual, previamente había acordado la temporalización horaria adecuada para permanecer en el aula durante dicha intervención con la finalidad de ser entrevistado. Finalmente, se recogían las producciones y se acordaba un nuevo horario para la realización de la segunda actividad del alumnado, así como la conclusión de cualquier cuestión de la entrevista que por cualquier circunstancia no se hubiera podido realizar. Recabando en cada aula intervenida dos producciones por alumno/a participante y una entrevista al docente tutor/a de la misma.

Otro aspecto relevante refiere a la vinculación numérica entre el número de estudiantes participantes y la cantidad de producciones totales que se muestran en los resultados de las dos actividades propuestas, cabe mencionar que encontramos diferencias debidas a dos motivos fundamentales: primeramente, la legibilidad para considerar algunas composiciones, puesto que dificultaba la lectura de manera que imposibilitaba el acceso a la información que contenía, el procedimiento realizado con dichas narraciones fue su eliminación de la muestra. En segundo lugar, también se incorporan dentro de producciones eliminadas aquellas que tras ser planificadas no se pudieron elaborar porque el alumno/a no estaba en clase durante la ejecución de la propuesta. Por ello, cabe concretar dicha vinculación numérica respecto a las producciones eliminadas en la tabla 15, y precisando la cantidad de composiciones recogidas en la tabla 16, tanto en la actividad 1 con el pretexto de *Pinocho*, como en la actividad 2 fundamentada en el pretexto de *Aladdín*.

Tabla 15

Producciones eliminadas en relación al centro participante

Centro	Producciones eliminadas de la actividad 1	Producciones eliminadas de la actividad 2
A	9	8
B	2	2
C	9	11
D	6	9
E	7	8
F	5	5
Total	38	43

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16

Composiciones totales de los estudiantes para la recogida de información

Participantes	Producciones eliminadas de la actividad 1	Composiciones totales para el análisis
Actividad 1: 636	38	598
Actividad 2: 636	43	593

Fuente: Elaboración propia.

V.6.3. Criterios de rigor científico

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de la comprensión o la transformación de la misma, partiendo de los significados que se han atribuido por las personas, suponiendo que el investigador ha de aproximarse, convivir, y establecer relación con los participantes (Bisquerra Alzina, 2014).

El estudio contiene diversas estrategias que aportan rigor a la investigación realizada, garantizando la confianza de los hallazgos cualitativos, dichos criterios derivan en credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad según Rodríguez Sabiote et al. (2005)

Respecto a la credibilidad encontramos la *observación persistente*, ya que durante la recogida de información el investigador se encontraba en el campo, ofreciendo en los datos verosimilitud y permitiendo contestar cualquier cuestión referente a las actividades propuestas. *Triangulación*: se lleva a cabo una triangulación de datos, la cual “hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información” (Aguilar y Barroso, 2015) en nuestro estudio se observa la entrevista a los docentes participantes y el análisis de contenido para las producciones del alumnado de Educación Primaria, permitiendo establecer asociaciones entre los distintos datos recogidos y los participantes. *Comprobaciones de los participantes*: consistió en contrastar la información de los agentes colaboradores, es decir enviamos las entrevistas transcritas a los docentes participantes para confirmar dicha información. *Recogida de material de adecuación referencial*: los documentos que permitían observar y consultar la información posteriormente eran las anotaciones y grabaciones de entrevistas, así como las narraciones realizadas por los estudiantes para su interpretación.

El segundo criterio es la transferencia, encontrando en la misma la *descripción en profundidad* del contexto donde se lleva a cabo el trabajo de campo, siendo minuciosos en la información referente a las características de los centros educativos intervenidos. *Amplia recogida de información*, se puede observar en las variables que las especificaciones de los centros son muy variadas intentando recoger una visión adecuada de la realidad educativa del entorno estudiado.

El tercer criterio corresponde a la dependencia, justificada mediante las *pistas de revisión*, con una información detallada de la selección de participantes, el papel del investigador, así como el proceso del análisis de información. *Auditoría de dependencia*, es decir un control externo de calidad para evaluar las decisiones de la investigación.

Métodos solapados, la triangulación de datos hace posible solapar métodos mediante las distintas técnicas de recogida de información.

El cuarto criterio hace referencia a la confirmabilidad: se han utilizado *descriptores con bajo nivel de inferencia*, concretamente citas del propio texto en las producciones del alumnado que se encuentran señalizadas en el análisis cualitativo con el programa informático de Atlas.ti.

V.7. Plan de análisis de la información

El análisis de la información recogida se completó en dos grupos de cuatro fases. El primer grupo hace referencia al proceso de análisis de las narraciones del alumnado, mientras que el segundo grupo refiere el estudio de las entrevistas realizadas por los docentes. Ambos seguían una progresión temporalmente ordenada de las fases.

Dentro de esta primera agrupación asociada al análisis de producciones encontramos en la primera fase la digitalización de las mismas, ya que se escanearon todas las composiciones con la finalidad de introducirlas en el programa informático Atlas.ti, creando una unidad hermenéutica a la cual se añadieron sesenta documentos, cada uno de ellos contenía las producciones correspondientes a una actividad del aula intervenida. Dicho número de documentos se explica porque fueron un total de treinta aulas intervenidas que realizaban dos actividades. Gómez Núñez et al. (2020) define el análisis de contenido como: “la realización de un análisis inductivo del material transcrito, lo que nos lleva a establecer un sistema de categorías, creando una jerarquía en cuanto a la especificidad de los temas o etiquetas incluidas” (p. 118).

La segunda fase, centra sus esfuerzos en las categorías de análisis. Para su extracción se ha utilizado un sistema mixto el cual contiene un proceso deductivo que parte de categorías amplias, así como la asociación de significados que se obtienen inductivamente a partir de las producciones. De esta manera hemos generado un modelo fundamentado en la propia información recogida que concreta la totalidad de dichas acepciones. Lo cual permite afirmar que los niveles han sido creados *Ad hoc*.

La concreción de las categorías utilizadas para el análisis de las producciones del alumnado tiene el siguiente proceso: en primer lugar, se parte de un conjunto de categorías generales llamadas *familias* siguiendo el vocabulario del programa informático utilizado para el análisis cualitativo (Atlas.ti). A continuación, las familias se concretaron en subcategorías asociadas siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984) bajo un criterio temático y espacial con códigos descriptivos e interpretativos. Además, hemos

utilizado el conteo como indicador del impacto que tienen determinados aspectos. Este proceso no se ha realizado de manera lineal, sino circular, es decir las categorías finales se han ido descubriendo mediante pequeñas crisis de solapamientos, las cuales servían para crear nuevos ciclos de revisión del contenido.

Este concepto de categorización se encuentra enlazado a la definición de síntesis. De hecho “se ubican diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto, por lo que se puede afirmar que dicha labor es, en sí misma, una operación conceptual de síntesis, por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa”. (Rodríguez Sabiote et al., 2005, p. 146).

Tras su justificación y atendiendo al instrumento asociado al análisis de contenido en las narraciones del alumnado, cabe introducir las categorías y subcategorías utilizadas:

1. Niveles de vinculación de las historias creadas por los estudiantes con la historia original:
 - Nivel 1: La historia es la misma de la narración original, pero se añaden elementos mediáticos
 - Nivel 2: La historia ocurre después del cuento original.
 - Nivel 3: La historia es completamente distinta al cuento original salvo el nombre de todos los personajes que aparecen.
 - Nivel 4: La historia y algunos personajes son inventados.
2. Niveles críticos del alumnado con la imagen:
 - Nivel 1: No aparecen problemas vinculados con los medios de comunicación en la historia creada.
 - Nivel 2: Describe algún problema en su historia, pero no ofrece una solución.
 - Nivel 3: Cita un problema en su historia y lo resuelve.
3. Tiempos en los que se desarrolla la historia
 - Pasado
 - Presente
 - Futuro
4. Elementos mediáticos citados sin formar parte del pretexto
5. Temáticas tratadas en las composiciones de los estudiantes
6. Faltas de ortografía

Encontrando otras cuestiones analizadas con carácter más abierto (categoría 4 y 5) que no permiten su agrupación en categorías sintetizadas a través de una definición, sino que se englobaban con criterios de semejanza conceptual. Por ejemplo: *FIFA 20*, *Fortnite*, *Call of Duty*, etc. se unificaban bajo el concepto de videojuegos con la finalidad de mostrar todos los elementos en una misma red semántica.

En la tercera fase del análisis, se procedió al estudio detallado de cada producción en todas las categorías y subcategorías mencionadas anteriormente, así como la vinculación a las variables utilizadas. Para establecer dichas relaciones se utilizó la herramienta de análisis de Atlas. Ti en su función de tablas de concurrencia de códigos, lo cual posibilitó los datos numéricos respecto a las frecuencias y porcentajes que se ofrecen en los resultados del estudio, a través del tratamiento de las diferentes variables. Dicho mecanismo consistía en introducir las categorías y subcategorías en las columnas de la tabla de concurrencias de códigos, aportando en las filas de la tabla la variable que se pretendía analizar, lo cual arrojaba datos numéricos de las producciones que se encontraban enlazadas con la categoría y la variable seleccionada, en función de la codificación previa de las composiciones.

La cuarta y última fase referente al análisis de las composiciones escritas del alumnado focalizaba su atención en establecer ideas de asociación con la entrevista realizada a los docentes, por ello el momento temporal de esta fase se encuentra al final del proceso.

Tras el análisis de este primer grupo y la especificación de sus cuatro fases, cabe mencionar las estaciones que dirigieron el análisis de la información en el segundo grupo, el cual se compone de la información extraída por las entrevistas a los tutores del aula intervenida.

La primera fase de dicho grupo se llevó a cabo mediante la transcripción y digitalización de las entrevistas. Tras este proceso, fueron enviadas a los docentes participantes, aportando fiabilidad y objetividad a los datos.

Una segunda fase se centró en la definición de las categorías mediante un sistema de extracción inductivo, puesto que partieron de las peculiaridades de las mismas, siguiendo el proceso de construcción cíclica mencionado anteriormente y la diferenciación de familias y subcategorías, en este caso las familias se determinaron por las preguntas que componían dicha entrevista, lo cual, hacía necesario establecer este sistema para la unificación de criterios en la obtención de resultados. El método inductivo

se define según Gómez Núñez et al. (2020) como: “una forma de investigar y razonar en la que se remarca el valor de la experiencia como punto de partida para generar el conocimiento” (p.27).

Dichas categorías y subcategorías se muestran a continuación, en las cuales se realiza un esfuerzo de síntesis y semejanza conceptual:

1. Problemas en la composición escrita.
2. Planificación del texto.
 - Siempre.
 - Nunca.
 - En ocasiones.
3. Errores ortográficos.
4. Relación entre faltas y elementos mediáticos.
5. Conocimiento de los clásicos.
6. Inclinação en la redacción.
 - Nuevas historias.
 - Clásico Disney.
7. Relación con los cuentos tradicionales.
8. Temáticas de los textos y expectativa creativa.
 - Una temática.
 - Dos temáticas.
 - Tres temáticas.
9. Expectativas de visualización de mensajes implícitos.
 - Afirmativas.
 - Negativas.
10. Elementos mediáticos que aparecen diferentes al pretexto.
11. Trabajo con los clásicos literarios.
 - Afirmativo.
 - Negativo.
12. Planes de formación ofertados.

En la tercera fase del análisis de entrevistas se realizó el estudio detallado de las categorías creadas en cada una de las entrevistas que escribieron los docentes participantes. Fue importante la asociación de las variables utilizadas en el estudio a cada entrevista para establecer vinculaciones con las mismas. En algunas cuestiones no era

necesario el uso de subcategorías por lo que solamente se muestran las ideas asociadas a las familias.

La cuarta fase, se llevó a cabo tras finalizar el análisis de las entrevistas, de manera simultánea a la cuarta etapa del grupo referente a las producciones del alumnado (también era necesario tener acabado el trabajo de análisis de producciones), con la finalidad de establecer vínculos comunes que evidenciaran la triangulación de datos. De esta forma quedaron los dos grupos de análisis de la información conectados de forma coherente y siguiendo un proceso lógico y preciso.



CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos en función de los instrumentos de recogida de información que se han utilizado para alcanzar los objetivos propuestos en el estudio. Por ello, encontramos primeramente las producciones realizadas por los estudiantes participantes, estas se desglosan en relación a las dos actividades que se llevaron a cabo en el trabajo de campo, con la finalidad de concretar las categorías analizadas en cada una de ellas, junto con las variables citadas en el apartado metodológico. En segundo lugar, se describen los resultados obtenidos respecto a las entrevistas que realizaron los docentes participantes.

VI.1. Composiciones escritas del alumnado

Respecto a las composiciones de los estudiantes encontramos dos actividades diferentes en el estudio, las cuales realizaba cada uno de los participantes, en primer lugar, están las creaciones que tienen como pretexto la imagen ambientada de *Pinocho*, en segundo lugar, se muestran las producciones que contienen el pretexto de *Aladdín*. (Véase anexo I: Actividades realizadas por los estudiantes).

VI.1.1. Producciones asociadas al pretexto de *Pinocho*

En la actividad asociada al pretexto de *Pinocho* encontramos que los 636 participantes realizaron sus composiciones escritas. Tras eliminar las 38 producciones que no se podían contabilizar como muestra debido a su imposibilidad lectora, el número total de producciones se estableció en 598. Para facilitar la comprensión de estos resultados, se integran en el documento una selección de producciones asociadas a la actividad uno (véase anexo VII: Selección de composiciones escritas con el pretexto de *Pinocho*).

A continuación, se muestran los resultados correspondientes a las categorías analizadas, así como el estudio de las variables que componen la presente investigación. Cada categoría contiene su apartado propio, en el cual se relacionan las seis variables con los resultados totales aportando una información detallada a los objetivos del estudio. Para facilitar su lectura, la información se organiza de manera estructurada mostrando en primer lugar, los resultados totales de la categoría con su red semántica; a continuación, se describen los datos obtenidos de las variables manteniendo el siguiente orden: sexo, centros digitales, zona de residencia, tipología de centro, nivel socio-económico y curso escolar de los participantes.

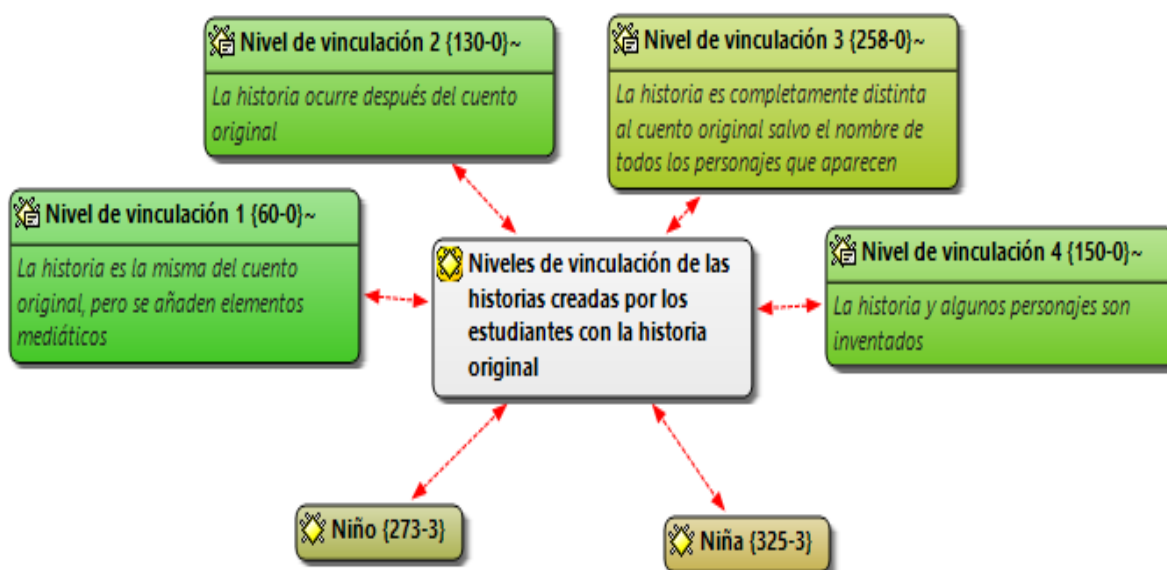
Cabe mencionar que tanto los datos numéricos que se observan en las tablas de variables como la información semántica ha sido extraída del programa informático Atlas. Ti, a través del análisis referido a las frecuencias y asociaciones de la codificación realizada en cada una de las producciones que conforman la muestra. Las tablas estadísticas de las variables organizadas en porcentajes y frecuencias son el resultado de la concurrencia de códigos, por ello presentamos primeramente los resultados totales, ya que a partir de los mismos se pueden obtener los datos específicos de cada variable.

VI. 1.1.1. Categoría: niveles de vinculación

La categoría analizada en función de los niveles de vinculación establece relaciones respecto a la historia de *Pinocho* con el clásico Disney conocido por los estudiantes. Por ello, encontramos cuatro niveles que son progresivos en cuanto a la creatividad de las composiciones. En la Figura 4 se muestran los resultados referentes a las 598 producciones analizadas, se localizan en primer lugar, 60 estudiantes en el nivel de vinculación uno; en segundo lugar, 130 producciones en el nivel de vinculación dos; en tercer lugar, 258 composiciones en el nivel de vinculación tres; por último, 150 historias en el nivel de vinculación cuatro.

Figura 4

Niveles de vinculación con la historia original correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad 1



Fuente: Elaboración propia.

Los colores de la Figura 4 están dispuestos en función de la densidad y fundamentación, quedando la misma entre los paréntesis que se sitúan junto al título de cada nivel, siendo el número de la izquierda la frecuencia del código y el número situado a la derecha su asociación con otras codificaciones. También cabe indicar que esta red semántica se trata de una familia de códigos, por lo que sus asociaciones se crean con flechas rojas. Esta figura nos permite conocer la vinculación de las composiciones que corresponden a la totalidad de los participantes.

Con la finalidad de mostrar los resultados totales de manera eficaz para su posterior discusión, procede la creación de la Tabla 17 con las frecuencias mencionadas anteriormente, así como el cálculo de los porcentajes que derivan de las 598 producciones que conforman la muestra.

Tabla 17

Resultados totales en los niveles de vinculación de la actividad uno

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Total	10.03	60	21.74	130	43.14	258	25.08	150

Fuente: Elaboración propia.

Tras describir de manera general los resultados de los diferentes niveles de vinculación, procede señalar sus especificaciones en función de las variables que se han tenido en cuenta para el estudio.

La primera variable analizada corresponde al sexo de los participantes. Para su especificación se ha creado la Tabla 18, en la cual se pueden observar los cuatro niveles de vinculación con sus frecuencias y porcentajes de forma diferenciada según el sexo que los alumnos y alumnas marcaban en el encabezado de su composición. Encontramos unas cifras totales de 325 producciones asociadas a las niñas y 273 a los niños, dichos resultados resultan relevantes para el cálculo de los porcentajes según las frecuencias de cada nivel en relación al sexo. Por ello, encontramos en el primer nivel de vinculación un 7.69% de producciones realizadas por niñas y un 12.82% creadas por niños; el segundo nivel de vinculación, muestra un 23.69% de las historias creadas por las niñas frente al 19.41% de los niños; el tercer nivel de vinculación, contiene el 43.38% de las composiciones asociadas a las niñas y el 42.86% a los niños; en referencia al cuarto nivel de vinculación se han obtenido el 25.23% de historias que proceden de niñas, mientras que el 24.90% provienen de los niños del estudio.

Como se puede observar en la Tabla 18 la suma de las frecuencias que refieren la variable de cada nivel de vinculación coincide con la totalidad de producciones que se integran en dichos niveles, es decir, que la frecuencia 60 que muestra la Tabla 17 en el nivel de vinculación uno, se asocia con la suma de las 25 producciones creadas por niñas más las 35 de los niños que se muestran en el nivel uno de vinculación referente a la Tabla 18.

La coincidencia numérica explicada anteriormente tiene su origen en las tablas de concurrencia de códigos que genera el programa de Atlas. Ti, posibilitando las diferentes variables en función de los resultados totales que se muestran en el inicio del apartado.

Tabla 18

Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable sexo

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
V. Sexo	%	F	%	F	%	F	%	F
Niña	7.69	25	23.69	77	43.38	141	25.23	82
Niño	12.82	35	19.41	53	42.86	117	24.90	68

Fuente: Elaboración propia.

La variable centros digitales tiene su origen en la implantación del proyecto *Enseñanza XXI* llevado a cabo por la Consejería de Educación de la Región de Murcia en diferentes modalidades de digitalización de los colegios. Por ello, en la Tabla 19 se muestran los resultados obtenidos por instituciones educativas que se encuentran inscritas en el programa con la denominación de *Centros TIC* y el resto de colegios intervenidos que no se insertaban en dicho proyecto, bajo el nombre de *Centros no TIC*. Los datos obtenidos son respecto a los centros TIC. Un 7.82% de las producciones se encuentran en el nivel de vinculación uno, el 22.34% en el nivel dos, el 41.67% en el nivel tres, siendo el 28.49% de las composiciones las que se encuentran en el nivel de vinculación cuatro de dichos centros que comparten esta innovación pedagógica. Por otro lado, encontramos en los centros que no son digitales un 10.97% en el nivel de vinculación uno, el 21.47% de las producciones en el nivel dos, el 43.91% de las historias se muestran en el nivel tres, mientras que el 23.62% se ubican en el nivel de vinculación cuatro respecto a la historia de clásicos Disney.

Como se puede observar en la Tabla 19 la suma de frecuencias respecto a los centros digitales es de 180 producciones, por las 418 composiciones que encontramos en

los centros que no se encuentran dentro de dicho programa y conforman la muestra de los estudiantes participantes.

Tabla 19

Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable centros digitales

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Centros digitales								
TIC	7.82	14	22.34	40	41.67	75	28.49	51
No TIC	10.97	46	21.47	90	43.91	183	23.62	99

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 20 refiere la variable zona residencial en relación al total de producciones asociadas a los cuatro niveles de vinculación con la historia creada por los estudiantes. Los participantes ubicados en zonas rurales para esta primera actividad han sido 303, frente a los 295 de zonas urbanas. Estos datos se reparten en las diferentes frecuencias de los cuatro niveles de vinculación. Los centros ubicados en zonas rurales han obtenido un 13.2% en el nivel de vinculación uno, 17.82% en el nivel dos, 38.61% en el nivel tres y 30.36% en el nivel 4 de asociación con la historia original. Por otro lado, en los centros que se encuentran en zonas urbanas un 6.77% de las producciones se encuentran en el nivel de vinculación uno, 25.76% en el dos, 47.79% en el tres y 19.66% en el cuatro. Estos porcentajes son el resultado de las relaciones que se establecen entre el total de los participantes en cada ubicación y la frecuencia de composiciones codificadas en cada nivel.

Tabla 20

Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable zona residencial

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Zona residencial								
Rural	13.2	40	17.82	54	38.61	117	30.36	92
Urbana	6.77	20	25.76	76	47.79	141	19.66	58

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta variable analizada trata la tipología de los centros educativos intervenidos, diferenciando su identidad como colegio concertado o colegio público. Los resultados obtenidos se observan en la Tabla 21, la cual refiere que el 10.43% de las

producciones que encontramos en el nivel de vinculación uno pertenecen a centros concertados, así como el 21.58% del nivel dos, el 46.04% correspondiente al nivel tres y el 21.94% del nivel cuatro de vinculación con la historia original. Por otro lado, los resultados respecto a los colegios públicos en dichos niveles de vinculación son: un 9.68% en el nivel uno, 21.87% en el nivel dos, 40.62% en el nivel tres y por último un 27.81% de producciones que se encuentran en el nivel 4. Los participantes ubicados en centros concertados son 278, frente a los 320 que pertenecen a colegios públicos.

Tabla 21

Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable tipología de centro

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Tipología de centro								
Concertado	10.43	29	21.58	60	46.04	128	21.94	61
Público	9.68	31	21.87	70	40.62	130	27.81	89

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 22 ofrece los datos obtenidos en referencia a la variable que relaciona los niveles socio-económicos de los participantes según el centro escolar al que pertenecen. Las producciones totales recogidas en el nivel alto han sido 212, 28 composiciones en el bajo, 124 en el medio, 66 en el medio-alto y 168 en el medio-bajo. Los indicadores anteriores son fundamentales para comprender los datos de la tabla, puesto que en función de la totalidad de producciones que se engloban en cada nivel socio-económico junto con la frecuencia de composiciones que se agrupan en los diferentes niveles de vinculación con la historia original, se pueden calcular los porcentajes que se observan. Destacamos el 19.69% de producciones que se muestran en el nivel uno de vinculación con un concepto socio-económico medio-alto; en el nivel dos el 35.71% que se obtiene de un grado socio-económico bajo; respecto al nivel de vinculación tres el 50.47% de composiciones que pertenecen a un centro con altos niveles socio-económicos; por último, en el nivel de vinculación cuatro tanto en los grados socio-económicos medio, como en el medio-alto y medio-bajo sus porcentajes son mayoritarios.

Tabla 22

Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable nivel socio-económico del centro participante

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Nivel socio-económico								
Alto	7.54	16	23.11	49	50.47	107	18.86	40
Bajo	14.28	4	35.71	10	35.71	10	14.28	4
Medio	11.29	14	18.54	23	40.32	50	29.83	37
Medio-alto	19.69	13	16.66	11	31.81	21	31.81	21
Medio-bajo	7.73	13	22.02	37	41.66	70	28.57	48

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la variable que analiza los resultados según el curso escolar de los participantes que realizan las composiciones escritas de esta primera actividad, se pueden observar en la Tabla 23, puesto que se organizan las frecuencias y porcentajes en referencia a los 598 participantes, organizados en 213 de cuarto curso, 187 de quinto curso y 198 pertenecientes a sexto curso.

Su distribución respecto a los niveles de vinculación con la historia original y el número de estudiantes por curso nombrado anteriormente ha sido la siguiente: en cuarto curso 12.20% de las composiciones se encuentran en el nivel de vinculación uno, el 23.94% en el dos, el 41.78% en el nivel tres y el 22.06% en el nivel de vinculación cuatro. En quinto curso las producciones que se encuentran en el primer nivel son del 10.16%, en referencia al nivel dos 20.32%, en el tercer nivel 39.03% y en el cuarto nivel 30.48%. Por último en sexto curso de Educación Primaria la distribución por niveles de vinculación es del 7.57% en el primer nivel, 20.70 en el segundo, 48.48% en el tercero y 23.23% en el cuarto.

Tabla 23

Niveles de vinculación de la actividad uno relacionados con la variable referente al curso escolar de los participantes

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Curso escolar								
Cuarto	12.20	26	23.94	51	41.78	89	22.06	47

Quinto	10.16	19	20.32	38	39.03	73	30.48	57
Sexto	7.57	15	20.70	41	48.48	96	23.23	46

Fuente: Elaboración propia.

Tras el estudio de los resultados que muestran la información de la categoría relacionada con los niveles de vinculación con la historia original, tanto de manera global con datos categóricos totales como específica en cada una de las variables estudiadas, procede continuar la descripción de los resultados correspondiente a la siguiente categoría que contempla el análisis de las composiciones, la cual se vincula a los elementos mediáticos que el alumnado incorpora a sus producciones.

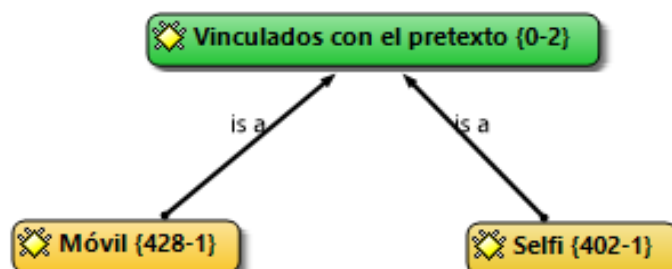
VI. 1.1.2. Categoría: elementos mediáticos

La presente categoría se fundamenta en el análisis de las producciones con la finalidad de encontrar elementos mediáticos citados por el alumnado en sus historias sin formar parte del pretexto, puesto que la imagen incorporada en la actividad contiene el móvil y el palo selfi. Por ello, cabe diferenciar dos grandes grupos dentro de esta categoría mediática: por un lado los vinculados con el pretexto y por otro lado, los no vinculados con el pretexto, ya que la información que desprenden ambas codificaciones es diferente. Cabe explicar que aunque el elemento nombrado apareciera varias veces en la composición escrita, solamente recibía una asociación de código, es decir que el número de frecuencia que se describe en la Figura 5 y la Figura 6 corresponde al número de producciones en las cuales se cita dicho componente.

En primer lugar, encontramos los elementos mediáticos vinculados con el pretexto, los cuales se muestran en la Figura 5. La información procedente de esta categoría es relevante puesto que ofrece los datos del alumnado que incorpora la escena del pretexto en su escritura creativa. Se localizan 428 participantes que nombran el móvil en sus composiciones y 402 citan el selfi, respecto a las 598 historias que componen la muestra. En términos estadísticos un 71.57% nombraba el móvil, mientras que los resultados del selfi son del 67.22%. En esta figura, se puede observar que el número situado a la izquierda del paréntesis pertenece a la frecuencia del código y el número derecho a las asociaciones que recibe, relacionándose con vínculos de estructura.

Figura 5

Elementos mediáticos vinculados con el pretexto correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad uno



Fuente: Elaboración propia.

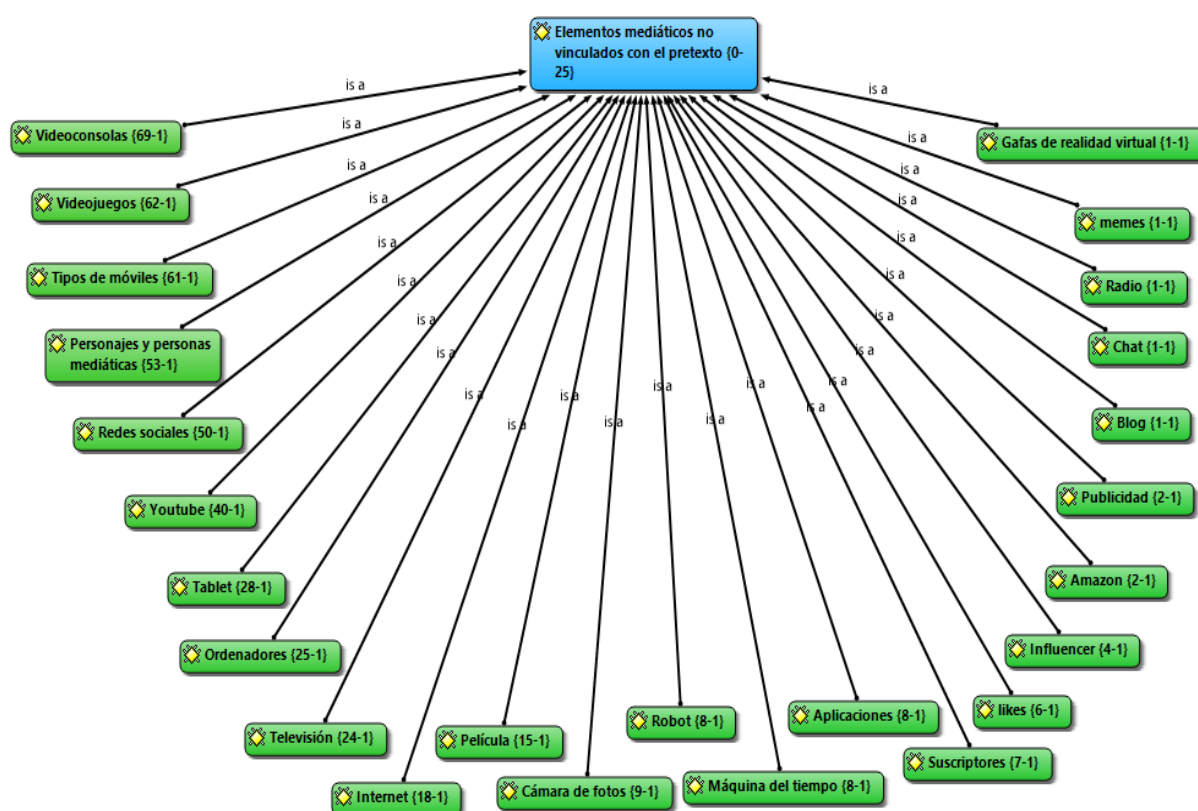
En segundo lugar, encontramos aquellos componentes mediáticos que el alumnado nombraba en sus composiciones como consecuencia creativa, ya que no aparecían en la imagen utilizada como pretexto, lo cual aporta al estudio el contenido cualitativo de la influencia de los medios, a través de la tipología de los mismos. Esta búsqueda categórica finaliza con 25 elementos mediáticos no vinculados con el pretexto según la Figura 6, concretados en el siguiente orden de frecuencia: 69 producciones contienen las videoconsolas; 62 los videojuegos; 61 composiciones nombran diferentes tipos de móviles, según sus marcas y modelos; 53 a personajes y personas mediáticas, entre los que se encuentran futbolistas, cantantes, *youtubers*, personajes de películas, etc; 50 producciones contienen diferentes redes sociales, entre las más citadas se alude a *Instagram*, *Tik Tok* y *Facebook*; 40 historias nombran la plataforma de *YouTube*; 28 los dispositivos de tabletas; 25 participantes incluyen los ordenadores; 24 las televisiones; 15 las películas; 12 composiciones mencionan la navegación por internet; 9 las cámaras de fotos; 8 escritos nombran aplicaciones móviles, máquinas del tiempo y robot; 7 con suscriptores; 6 nombran los *likes* que se ofrecen en diferentes plataformas de la red; 4 historias incluyen los influencers; 2 *Amazon* y publicidad; y finalmente con frecuencia de 1 producción encontramos los chat, blog, radio, memes y gafas de realidad virtual.

En este segundo apartado de la categoría también se atribuye únicamente un código si el elemento citado es nombrado en varias ocasiones de la producción, de tal forma que la frecuencia de la Figura 6 muestra las historias que contenían dicho componente mediático, permitiendo una relación clara de los participantes que citan cada componente. Los números que se encuentran a la izquierda del paréntesis muestran la frecuencia y los derechos las asociaciones. También cabe mencionar que una misma producción puede contener diferentes elementos mediáticos. Siguiendo estas

indicaciones procede ejemplificar una situación de análisis para facilitar la comprensión del mismo: una historia que nombra tres veces los videojuegos, dos veces *YouTube* y una las películas, contendrá tres códigos asociados a la categoría de elementos mediáticos: videojuegos, *YouTube* y películas.

Figura 6

Elementos mediáticos no vinculados con el pretexto correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad uno



Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar las cantidades totales de elementos mediáticos procede analizar los mismos en función de las variables del estudio. Para ello, nos centramos en aquellos que han superado las 20 frecuencias, puesto que la distribución de porcentajes en citaciones menores no supondría una información relevante. Para el estudio de las variables se incluyen tanto los elementos vinculados con el pretexto como los componentes no asociados al mismo, puesto que en ambos casos superan la frecuencia fijada, y nos permite unificar en una tabla cada variable. Por otro lado, se debe tener en cuenta que los porcentajes se establecen en función del total de las producciones que se engloban en cada una de las variables tratadas, este dato se muestra en las tablas entre paréntesis

y está ubicado en el encabezado de las mismas, con la finalidad de facilitar la lectura y comprensión de dichos resultados.

Siguiendo la estructura de presentación de los resultados, se inicia con la variable sexo, la cual pretende ofrecer la información referente al sexo de los participantes en función de los elementos mediáticos que ha citado en su historia. Estos resultados se pueden observar en la Tabla 24. Los porcentajes se obtienen según el número total de la variable, es decir 325 niñas y 273 niños, en su relación con la frecuencia de cita que obtiene cada elemento mediático. Además, se muestran en las dos últimas columnas los porcentajes totales de la frecuencia de citación que cada componente ha obtenido. Destaca el porcentaje de 6.77% de códigos en la videoconsola por parte de las niñas y de 17.22% en los niños, teniendo en dicho elemento un 11.53% de citas respecto al total de las producciones. La tableta se ha nombrado en 20 composiciones por niñas y en 8 por niños, si tenemos en cuenta los totales de la variable obtenemos el 6.15% de citas en niñas y el 2.93% en niños, siendo el 4.68% el porcentaje total de producciones en las cuales aparecía dicho elemento. También, respecto a los componentes que aparecían en el pretexto, el móvil se encuentra en el 77.85% de las producciones creadas por niñas y en el 64.10% por niños, así como el selfi en el 70.77% de las composiciones de las niñas y el 63% referente a los niños.

Tabla 24

Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable sexo

V. Sexo	Niña (325)		Niño (273)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
Móvil	77.85	253	64.10	175	71.57	428
Ordenadores	4.62	15	3.66	10	4.18	25
Personajes	6.46	21	11.72	32	8.86	53
Redes sociales	8.31	27	8.42	23	8.36	50
Selfi	70.77	230	63	172	67.22	402
Tableta	6.15	20	2.93	8	4.68	28
Televisión	3.69	12	4.40	12	4.01	24
Tipos de móviles	11.69	38	8.42	23	10.20	61
Videoconsola	6.77	22	17.22	47	11.53	69
Videojuegos	5.54	18	16.12	44	10.36	62
YouTube	7.69	25	5.49	15	6.68	40

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente variable analizada se trata del carácter digital de los centros, según su pertenencia al programa de la Consejería de Educación de la Región de Murcia explicado en el apartado anterior. Dentro de los participantes que conforman la muestra 180 pertenecían a centros digitales, mientras que 418 no están insertos en dicha innovación educativa.

Tras tener en cuenta estos resultados totales cabe establecer la asociación entre dichas cantidades y las frecuencias que se han obtenido en cada componente mediático mostrándose en la Tabla 25. Destaca el 1.67% de las composiciones escritas del alumnado de centros TIC que citan los ordenadores, mientras que en los centros no TIC se encuentran el 5.26%. También los tipos de móviles se citan en el 10.20% de las producciones, siendo el 7.78% en centros TIC, y el 11.24% en centros no TIC. Las videoconsolas tienen un 11.53% de presencia respecto al total, dividiéndose en un 13.89% en centros TIC y un 10.53% en colegios no TIC. Por su parte, el elemento *YouTube* se ubica en el 6.68% de las historias, teniendo una presencia en los centros TIC del 3.33%, frente al 8.13% de las instituciones no TIC. Las redes sociales aparecen de manera similar en ambos ámbitos de la variable con porcentajes similares al total que se establece en el 8.36% de las composiciones de los estudiantes.

Tabla 25

Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable centros digitales

V. Centros Digitales	TIC (180)		No TIC (418)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
Móvil	71.11	128	71.77	300	71.57	428
Ordenadores	1.67	3	5.26	22	4.18	25
Personajes	8.89	16	8.85	37	8.86	53
Redes sociales	8.89	16	8.13	34	8.36	50
Selfi	75.00	135	63.88	267	67.22	402
Tablet	3.89	7	5.02	21	4.68	28
Televisión	3.89	7	4.07	17	4.01	24
Tipos de móviles	7.78	14	11.24	47	10.20	61
Videoconsola	13.89	25	10.53	44	11.53	69
Videojuegos	12.22	22	9.57	40	10.36	62
Youtube	3.33	6	8.13	34	6.68	40

Fuente: Elaboración propia.

La asociación entre los elementos mediáticos y la variable zona residencial resulta relevante puesto que a menudo nos preguntamos por la presencia de los medios en función de la zona de ubicación del centro educativo, por ello para la formación de la muestra participaron 303 estudiantes de ámbitos rurales y 295 de zonas urbanas, conformando los 598 participantes totales como puede observarse en el encabezado de la Tabla 26. Dichos porcentajes totales no varían respecto al resto de tablas que se asocian a los elementos mediáticos, puesto que como se puede percibir muestran la presencia total de los componentes en las producciones, por lo que lo relevante de esta tabla se trata en su distribución entre lo rural y lo urbano.

Destacando, el elemento de la videoconsola con un 18.15% en producciones que se redactaron en centros ubicados en zonas rurales frente al 4.75% de composiciones procedentes de colegios urbanos. Los tipos de móviles por su parte, obtienen un 13,86% de presencia en centros rurales y un 6.44% en los textos de instituciones urbanas. Siguiendo esta tendencia en los ordenadores encontramos un 6.60% en lo rural y un 1.69% en lo urbano, así como en la tableta con un 8.58% en lo rural y 0.68% de presencia en textos urbanos.

Por otro lado se observa una incidencia diferente respecto a otros componentes mediáticos como son: *YouTube* con un 3.30% en la dimensión rural y 10.17 en la urbana; las redes sociales con el 6.93% de citas en textos que tienen su origen en ámbitos rurales y un 10.85% en urbano; los personajes y personas mediáticas con un 6.93% de historias ubicadas en centros rurales y 10.85% en urbanos. El selfi y el móvil como elementos que no creaban los estudiantes como fruto de su imaginación puesto que aparecían en la imagen que actuaba como pretexto reciben por su parte un 67.66% en el caso del móvil y un 51.49% respecto al selfi en zonas rurales, frente al 75.59% del móvil y 83.39% del selfi en composiciones de origen urbano.

Como se puede observar existen tres grandes grupos que serán discutidos en su apartado correspondiente, encontrando por un lado una serie de elementos no vinculados con el pretexto con porcentajes más altos en lo rural que en lo urbano, otros componentes que invierten la situación, y por último, los datos obtenidos respecto a los que tienen su origen en la imagen del pretexto.

Tabla 26

Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable zona residencial

V. Zona residencial	Rural (303)		Urbana (295)		Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
Móvil	67.66	205	75.59	223	71.57	428
Ordenadores	6.60	20	1.69	5	4.18	25
Personajes	6.93	21	10.85	32	8.86	53
Redes sociales	6.93	21	9.83	29	8.36	50
Selfi	51.49	156	83.39	246	67.22	402
Tablet	8.58	26	0.68	2	4.68	28
Televisión	5.94	18	2.03	6	4.01	24
Tipos de móviles	13.86	42	6.44	19	10.20	61
Videoconsola	18.15	55	4.75	14	11.53	69
Videojuegos	12.21	37	8.47	25	10.36	62
YouTube	3.30	10	10.17	30	6.68	40

Fuente: Elaboración propia.

La variable tipología de centro muestra las frecuencias y porcentajes obtenidos en las producciones según la identidad del colegio, puesto que los 598 participantes totales procedían tanto de centros concertados con 278 producciones, como de centros públicos con 320 composiciones. Los datos numéricos de la Tabla 27 ofrecen las relaciones entre estos números totales y los elementos mediáticos que contienen las historias de la actividad uno que contenía como pretexto la imagen de *Pinocho*.

Respecto a los elementos vinculados con el pretexto, el móvil aparece en el 73.02% de las composiciones realizadas en centros concertados y en el 70.31% de producciones recogidas de colegios públicos; por su parte el selfi muestra un 78.78% en centros concertados y un 57.19% en instituciones públicas.

El otro grupo de elementos mediáticos que incorpora la Tabla 27 corresponden a los componentes no vinculados con el pretexto, siendo el ordenador con un 1.44% de aparición en historias creadas en colegios concertados y un 6.56% en públicos; los personajes y personas mediáticas con presencia del 11.15% en las producciones en aulas concertadas y un 6.88% en centros públicos. Destaca la videoconsola por su aparición en el 6.12% de las composiciones realizadas en colegios concertados, mientras que en centros públicos se encuentra en el 16.25% de las mismas.

Tabla 27

Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable tipología de centro

V. Tipología de centro	Concertado (278)		Público (320)		Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
Móvil	73.02	203	70.31	225	71.57	428
Ordenadores	1.44	4	6.56	21	4.18	25
Personajes	11.15	31	6.88	22	8.86	53
Redes sociales	9.35	26	7.50	24	8.36	50
Selfi	78.78	219	57.19	183	67.22	402
Tablet	1.44	4	7.50	24	4.68	28
Televisión	3.60	10	4.38	14	4.01	24
Tipos de móviles	8.99	25	11.25	36	10.20	61
Videoconsola	6.12	17	16.25	52	11.53	69
Videojuegos	9.71	27	10.94	35	10.36	62
YouTube	11.15	31	2.81	9	6.68	40

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 28 se observa la relación que se establece entre los elementos mediáticos citados por los estudiantes en sus producciones y el nivel socio-económico de los participantes que escriben dichos componentes. Para ello, se han tomado como valores esenciales la totalidad del alumnado que se encuentra en cada nivel, extrayendo esta información según el centro al cual pertenecen. Como ocurre en las tablas anteriores, dentro de los elementos mediáticos que se muestran se pueden distinguir dos grandes grupos que por el porcentaje que obtienen se puede observar una diferenciación clara, el móvil y el selfi como elementos mediáticos vinculados al pretexto, es decir aparecen en la imagen que se aporta al alumnado para la creación de la historia y por otro lado, los no vinculados con el pretexto: el ordenador, los personajes y personas mediáticas, las redes sociales, la tableta, la televisión, los tipos de móviles, la videoconsola, los videojuegos y *YouTube*. Todos ellos con una frecuencia superior a la aparición de al menos una vez en 20 producciones.

Para la descripción de los resultados nos fijamos en los dos valores mayores de cada nivel socio-económico. Referente a los elementos no asociados al pretexto, se muestran en el nivel alto, *YouTube* con 12.3% y redes sociales con un 10.4%. En el nivel bajo, personajes y personas mediáticas con un 14.3% y videojuegos en un 10.7%. En el nivel medio, la videoconsola con un 18.5% y los videojuegos con el 14.5%. En el nivel

medio-alto, destacan los personajes y personas mediáticas con un 15.1% y los diferentes tipos de móviles con la misma cantidad porcentual. Por último, en el nivel medio-bajo los elementos que más aparecen en sus producciones son la videoconsola en el 16.7% y los tipos de móviles en el 14.3% de las historias de los estudiantes.

Por su parte, los componentes que aparecen en el pretexto tienen los siguientes porcentajes: en el caso del móvil, el 80.2% en niveles socio-económicos altos, 51.5% en medios-altos, 73.4% en medios, 69.6 en medios-bajos y 57.1 en bajos. El otro elemento asociado al pretexto es el selfi, obteniendo: 86.6% en niveles socio-económicos altos, 56.1% en medios-altos, 67.7% en medios, 51.2% en medios-bajos y 42.8% en bajos.

Tabla 28

Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable nivel socio-económico

V. Nivel socio-económico	Alto (212)		Bajo (28)		Medio (124)		Medio-alto (66)		Medio-bajo (168)	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
Móvil	80.2	170	57.1	16	73.4	91	51.5	34	69.6	117
Ordenadores	1.9	4	3.6	1	2.4	3	0	0	10.1	17
Personajes	9.9	21	14.3	4	7.2	9	15.1	10	5.3	9
Redes sociales	10.4	22	7.1	2	8.9	11	6.1	4	6.5	11
Selfi	86.6	183	42.8	12	67.7	84	56.1	37	51.2	86
Tablet	0.5	1	0	0	4.8	6	4.5	3	10.7	18
Televisión	2.4	5	0	0	4.8	6	7.6	5	4.8	8
Tipos de móviles	7.1	15	3.6	1	8.9	11	15.1	10	14.3	24
Videoconsola	4.7	10	3.6	1	18.5	23	10.6	7	16.7	28
Videojuegos	8.5	18	10.7	3	14.5	18	13.6	9	8.3	14
YouTube	12.3	26	7.1	2	3.2	4	7.6	5	1.8	3

Fuente: Elaboración propia.

La variable que se muestra en la Tabla 29 relaciona los elementos mediáticos que aparecen en la historias que compone el alumnado según el curso de pertenencia. Para obtener los porcentajes cabe mencionar las 213 composiciones que se recogieron de cuarto curso entre todos los centros, 187 producciones de quinto curso y 198 historias de sexto curso. Por lo que los porcentajes y frecuencias que indica la tabla corresponden al número de producciones de cada curso que contenían los elementos mediáticos que aparecen en dicha tabla. Se pueden diferenciar según su procedencia dos grupos: elementos vinculados con el pretexto y no asociados al mismo.

Las mayores frecuencias aparecen en los elementos vinculados al pretexto puesto que ofrecían una idea para su citación, encontrando respecto al móvil un 66.20% de

composiciones en cuarto, 69.52% en quinto y 79.29 en sexto. Por otro lado, el segundo componente de este grupo es el selfi con un 71.36% en cuarto, 56.68% en quinto y 72.73% en sexto curso.

En referencia a los elementos que no tenían relación con el pretexto destacan en cuarto curso la videoconsola y *YouTube* con un 10.80% de las historias que contenían estos componentes, en quinto curso la videoconsola y los videojuegos contienen porcentajes mayores con el 17.65% y 16.04% respectivamente. En sexto curso los personajes y personas mediáticas con el 14.4% de las narraciones y el 12.12% en los tipos de móviles.

Tabla 29

Elementos mediáticos de la actividad uno relacionados con la variable curso escolar

V. Curso escolar	Participantes cuarto (213)		Participantes quinto (187)		Participantes sexto (198)		Total	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Móvil	66.20	141	69.52	130	79.29	157	71.57	428
Ordenadores	3.76	8	5.35	10	3.54	7	4.18	25
Personajes	6.10	13	6.42	12	14.14	28	8.86	53
Redes sociales	5.63	12	9.63	18	10.10	20	8.36	50
Selfi	71.36	152	56.68	106	72.73	144	67.22	402
Tablet	6.10	13	4.81	9	3.03	6	4.68	28
Televisión	5.16	11	3.74	7	3.03	6	4.01	24
Tipos de móviles	8.92	19	9.63	18	12.12	24	10.20	61
Videoconsola	10.80	23	17.65	33	6.57	13	11.53	69
Videojuegos	7.04	15	16.04	30	8.59	17	10.36	62
YouTube	10.80	23	2.67	5	6.06	12	6.68	40

Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar los elementos mediáticos que aparecían en las composiciones escritas de los participantes, así como sus datos estadísticos en las variables que se manejan en la investigación, procede describir la categoría siguiente, la cual se vincula con el pensamiento crítico de los estudiantes que han realizado las actividades propuestas en el estudio.

VI. 1.1.3. Categoría: niveles críticos

La presente categoría trata de mostrar los valores referentes al pensamiento crítico del alumnado para cada producción analizada. Por ello, en primer lugar, se han realizado subcategorías de asociación, en las cuales poder introducir de manera clara todas las composiciones del alumnado. En esta actividad uno se relacionan los niveles críticos fundamentalmente con los problemas que tienen su origen en los medios de comunicación, debido a la imagen que actuaba como pretexto en la tarea propuesta al alumnado para la escritura creativa de una historia, ya que *Pinocho* salía haciéndose un selfi con su abuelo, lo cual incitaba a la creación de una narración que incorporara estos elementos mediáticos con la resolución de problemas socialmente vivos relacionados con los medios de comunicación actuales.

La Figura 7 nos ofrece la organización de los resultados referentes a las 598 producciones que conformaban la muestra total. Su distribución en las tres subcategorías creadas ha sido la siguiente: respecto al nivel crítico uno (no aparecen problemas vinculados con los medios de comunicación en la historia creada) encontramos 399 historias; por su parte el nivel crítico dos (describe algún problema en su historia, pero no ofrece una solución) engloba 121 composiciones, mientras que el nivel crítico tres (cita un problema en su historia y lo resuelve) posee 78 narraciones. Como se puede observar en la descripción de los nodos estos niveles tienen un carácter progresivo respecto a la visión crítica que muestran los participantes en la historia, siendo uno el menor nivel y tres el máximo. En esta figura se observan flechas rojas debido a la consideración como familia de códigos, lo cual explica el número 0 que aparece a la derecha del paréntesis, siendo la asociación semántica con otros códigos, el número que aparece a la izquierda del paréntesis muestra la frecuencia de las narraciones creadas por los estudiantes que pertenecen a esa categoría.

Los datos numéricos que se ofrecen en la Figura 7, así como en las tablas que se visualizan a continuación, no son fruto de estadísticos cuantitativos, sino del análisis cualitativo que se realiza a través de la interpretación, la cual se lleva a cabo mediante la lectura de las composiciones del alumnado. Por ello, las frecuencias que nombramos poseen significados relacionados con la cantidad de producciones que se encuentran dentro de una categoría. Dichos resultados posteriormente, se dividen respecto a las distintas variables tratadas, mediante el desglose de las frecuencias que integran el total de producciones realizadas por los participantes.

Figura 7

Niveles críticos del alumnado con el pretexto correspondientes a las historias creadas por los estudiantes en la actividad uno



Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 30 establece las relaciones que se producen entre las producciones que se encuentran en los diferentes niveles críticos respecto al sexo que los participantes marcaron en el encabezado de su composición. Para el cálculo de dichos porcentajes se requería la totalidad de estudiantes en función del sexo, encontrando 325 niñas y 273 niños agrupando las 598 historias que se analizan. Esta tabla arroja en el nivel crítico uno que el 63.38% de las composiciones pertenecen a las niñas, frente al 70.69% de historias creadas por niños. Respecto al nivel crítico dos: el 20.30% corresponde a las niñas y el 20.14% a los niños. Por último, en el nivel crítico tres el 16.30% de las producciones que se encuentran en dicho nivel estaban creadas por niñas, mientras que el 9.15% de las historias referentes al tercer nivel han sido escritas por niños.

Tabla 30

Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable sexo

	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
V. Sexo	%	F	%	F	%	F	F
Niña	63.38	206	20.30	66	16.30	53	325
Niño	70.69	193	20.14	55	9.15	25	273

Fuente: Elaboración propia.

Otra de las variables relevantes para el estudio es la que asocia los resultados obtenidos en los niveles críticos con los centros que se encuentran inmersos en el programa de la Consejería de Educación de la Región de Murcia respecto a su innovación de la digitalización de los colegios. Por ello, conviene comentar que 180 composiciones tienen su origen en centros digitales, mientras que 418 composiciones se recogieron de colegios que no se han incorporado a este programa. Las frecuencias totales nombradas anteriormente posibilitan su distribución en niveles críticos en función de la presente variable, lo cual puede observarse en la Tabla 31.

Los datos de la Tabla 31 manifiestan que el 68.88% de las composiciones que se agrupan bajo la etiqueta de centros digitales se encuentran en el nivel crítico uno, el 18.88% en el dos y el 12.22% en el tercer nivel. Por su parte, las historias que tienen su origen en centros no digitalizados se distribuyen con un 65.78% en el nivel crítico uno, 20.81% en el dos y 13.39% en el tres.

Tabla 31

Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable centros digitales

	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
V.	%	F	%	F	%	F	F
Centros digitales							
TIC	68.88	124	18.88	34	12.22	22	180
No TIC	65.78	275	20.81	87	13.39	56	418

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 32 nos ofrece la asociación de la categoría referente a los niveles críticos y la variable que diferencia la zona residencial del centro al que pertenecen los participantes del estudio. Los resultados en zonas rurales son del 66.69% de las composiciones que pertenecen al nivel crítico uno, el 17.82% al nivel crítico dos y el 15.18% al tercer nivel crítico. Por otro lado, los colegios que se ubican en zonas urbanas se codifican en el 66.44% de las producciones con nivel crítico uno, el 22.71% con el nivel dos, y por último el 10.84% pertenecen al nivel crítico tres. Estos resultados proceden de las frecuencias totales de producciones recogidas para el estudio, siendo 303 narraciones en ámbitos rurales y 295 en contextos urbanos, lo cual permite la distribución de frecuencias según su nivel crítico y la extracción de los porcentajes mostrados en el apartado, a través de la concurrencia en la codificación de las composiciones.

Tabla 32

Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable zona residencial

	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
V. Zona residencial	%	F	%	F	%	F	
Rural	66.99	203	17.82	54	15.18	46	303
Urbana	66.44	196	22.71	67	10.84	32	295

Fuente: Elaboración propia.

La variable que responde a la tipología del centro agrupa los resultados en función del carácter público o concertado de los centros a los que pertenecen los estudiantes. Los datos numéricos respecto a la actividad uno se muestran en la Tabla 33, en la cual se relaciona dicha identidad del colegio con las frecuencias y porcentajes referentes a los niveles críticos que poseen las composiciones del alumnado.

Encontramos 278 participantes que proceden de centros concertados, su categorización respecto a los niveles críticos es la siguiente: el 64.74% en el nivel uno, 23.02% en el dos y 12.23% en el tercer nivel crítico. Por otro lado, los alumnos y alumnas participantes que vienen de colegios públicos son 320, los cuales distribuyen sus composiciones escritas en el 68.43% dentro del nivel crítico uno, 17.81% en el nivel crítico dos y el 13.75% en el nivel tres. La extracción de dichos porcentajes es posible debido a la categorización de las historias en los distintos niveles, junto con su concurrencia en la tipología de centro, aglomerando las 598 composiciones que realizan todos los participantes.

Tabla 33

Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable tipología de centro

	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
V. Tipología de centro	%	F	%	F	%	F	
Concertado	64.74	180	23.02	64	12.23	34	278
Público	68.43	219	17.81	57	13.75	44	320

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 34 asocia los niveles críticos con los diferentes grados socio-económicos que presentaban los colegios que conforman la muestra del estudio. Para ello son fundamentales los datos totales de alumnos y alumnas que se encuentran en cada uno

de los niveles socio-económicos, ya que permite desglosar dicha frecuencia en las tres subcategorías críticas que menciona la tabla.

En el nivel socio-económico alto el total de participantes en la actividad uno fue 212, los cuales realizaron una composición escrita por estudiante, se cuenta con dicha cantidad de historias para su distribución en el nivel crítico uno con 130, el nivel crítico dos con 52 y el nivel crítico tres con 30, dando lugar a los porcentajes que se muestran a la izquierda de las frecuencias nombradas. Por otra parte, encontramos los 28 estudiantes que conforman el nivel socio-económico bajo, teniendo el 78.57% de producciones en el grado crítico uno, el 24.52% en el dos y el 14.15% en el tres.

Los niveles socio-económicos intermedios muestran los siguientes resultados: respecto al nivel medio, el 66.12% de las composiciones de los estudiantes se encuentran en el grado crítico uno, el 17.74% en el nivel crítico dos, y el 16.12% en el tres, respondiendo dichos porcentajes a los 124 participantes que integran dicha identidad. A continuación, encontramos el nivel medio-alto respecto a los valores socio-económicos de los 66 alumnos y alumnas que lo conforman, distribuyéndose en el 72.72% en el nivel crítico uno, 21.21% en el dos y 6.06% en el tres. Por último, se pueden visualizar los 168% estudiantes que pertenecen a los centros con nivel socio-económico medio-bajo, con un desglose de porcentajes que atribuye el 69.04% al nivel crítico uno, el 16.66% al dos y el 14.28% al tercer nivel crítico.

Tabla 34

Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable nivel socio-económico

	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
V. Nivel socio-económico	%	F	%	F	%	F	
Alto	61.32	130	24.52	52	14.15	30	212
Bajo	78.57	22	21.4	6	0	0	28
Medio	66.12	82	17.74	22	16.12	20	124
Medio-alto	72.72	48	21.21	14	6.06	4	66
Medio-bajo	69.04	116	16.66	28	14.28	24	168

Fuente: Elaboración propia.

La variable curso escolar refiere a la distribución de los participantes en los tres últimos cursos de la etapa de Educación Primaria y aborda los resultados referentes a las 598 producciones recogidas en la actividad uno, con la finalidad de mostrar posibles

diferencias respecto a los niveles críticos que integran los participantes en las historias creadas.

En cuarto curso de Educación Primaria se recogieron un total de 213 composiciones escritas y su distribución categórica por los diferentes niveles críticos es la siguiente: en el uno el 71.83%, en el dos el 18.30%, y en el nivel tres un 9.85%. En referencia a quinto curso encontramos un total de 187 participantes que se han asociado en su 62.03% con el nivel crítico uno, en el 18.18% respecto al grado crítico dos y el 19.78% del nivel tres. Por último, se muestran los estudiantes pertenecientes a sexto curso de dicha etapa educativa, 198 alumnos y alumnas integran esta agrupación con unos niveles críticos del 65.66% en el grado uno, 24.24% en el dos y 10.10% en el tres.

Tabla 35

Niveles críticos de la actividad uno relacionados con la variable curso escolar

	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
V. Curso escolar	%	F	%	F	%	F	
Cuarto	71.83	153	18.30	39	9.85	21	213
Quinto	62.03	116	18.18	34	19.78	37	187
Sexto	65.66	130	24.24	48	10.10	20	198

Fuente: Elaboración propia.

La presentación de los resultados referentes a los niveles críticos ha concluido con la descripción de las tablas que integran las variables asociadas a esta categoría, así como los resultados totales mostrados en la red semántica que se ubica al inicio del apartado. Por ello, procede continuar con los resultados obtenidos de las producciones referentes a la actividad uno mediante una categoría relevante que contiene una cita en cada producción indicando la temática de la historia analizada.

VI. 1.1.4. Categoría: temáticas de la historia

La categoría especificada en este apartado describe las temáticas que el alumnado participante ha tratado en sus composiciones escritas de la actividad propuesta número uno, la cual tiene como pretexto una imagen de *Pinocho* modificada por la aparición de elementos mediáticos que pueden ofrecer un incentivo para la creación de historias con vivencias cotidianas.

Dichas temáticas se muestran en la Figura 8, ordenadas por colores y formato según su fundamentación y densidad, relacionándose con flechas rojas por contener los

códigos correspondientes a la familia denominada: temáticas de las historias, la cual se utiliza para el análisis del total de las producciones. Los números que aparecen entre paréntesis aportan la frecuencia y asociación de dichas temáticas respectivamente, por ello a la derecha del paréntesis se muestra el número cero en todos los nodos, puesto que los códigos con diferentes temáticas no se vinculan entre sí; por su parte el número de la izquierda del paréntesis ofrece la frecuencia de cita, es decir, cuenta cuántas veces se ha utilizado el código que muestra el nodo. Como podemos calcular, la suma de las frecuencias respecto a los diferentes nodos concluye con las 598 producciones que conforman el total de participantes que realizan la actividad uno. El proceso de codificación definía una cita referente a la temática tratada en cada producción, lo cual produce la coincidencia referente al total de temáticas con el número de composiciones y participantes.

La temática con mayor frecuencia es 162, lo cual indica que ese número de historias contenían como enfoque principal: Un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad, estas composiciones tienen como protagonista a *Pinocho* en una creación que incorpora diversos elementos tecnológicos y muestra sucesos que le ocurren actualmente a las personas con dichos componentes. La segunda temática respecto a la frecuencia son las aventuras de *Pinocho* con 132 producciones, en esta temática las vivencias no tienen como elemento esencial lo tecnológico, encontrando esencialmente juegos con los amigos, oficios de *Pinocho*, historias amorosas, etc. En tercer lugar, destaca la historia tradicional de *Pinocho*, esta frecuencia implica que 52 participantes reprodujeron el clásico Disney en sus creaciones. En cuarto lugar, encontramos que *Pinocho* y *Geppetto* son inventores con 46 historias fundamentadas en la creación de algún elemento por parte de los personajes. En quinto lugar, con una frecuencia de 45 composiciones se encuentran las narraciones que hacían de las diferentes redes sociales su argumento principal, en las cuales sus personajes son *Youtubers*, *instagrammer*, *influencer*. En sexto lugar, aparecen las aventuras de un personaje inventado con una frecuencia de 34 citaciones, en estas temáticas le ocurrían sucesos a personajes inventados y *Pinocho* no aparecía en las mismas.

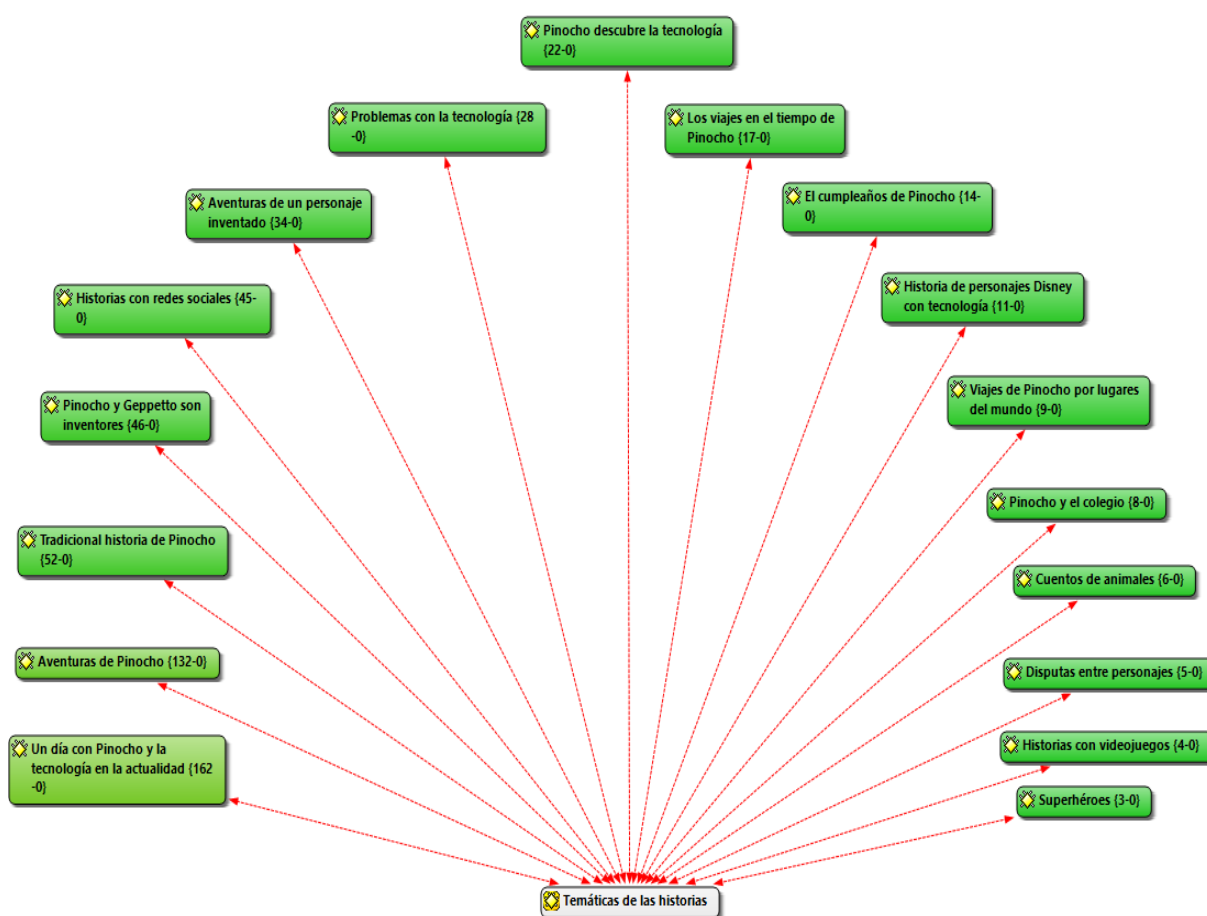
A continuación, se encuentran las composiciones que tienen como temática principal los problemas tecnológicos tratando generalmente sobre la adicción, el ciberacoso, la adaptación tecnológica de las personas mayores, la rotura de dispositivos, el cuidado con los contenidos de la red, etc. Con una frecuencia de 22 producciones aparece la temática referente al descubrimiento tecnológico en octavo lugar,

fundamentalmente las historias que se vinculan a este código refieren la compra por parte de *Pinocho* de componentes tecnológicos, la novedad de aplicaciones móviles, etc.

Dentro de esta figura podemos discernir otro nivel de codificación, se trata de aquellos códigos que tienen una frecuencia menor a 20, lo cual significa que dichas temáticas han sido escritas en una minoría de narraciones, las cuales refieren con 17 citas la temática asociada a los viajes en el tiempo de *Pinocho*; la frecuencia 14 muestra el cumpleaños de *Pinocho*; 11 historias de personajes Disney con tecnología; 9 temas principales relacionados con viajes de *Pinocho* por lugares del mundo; 8 con *Pinocho* y el colegio; 6 cuentos de animales; 5 composiciones que tratan sobre disputas entre los personajes; 4 historias con videojuegos; por último, 3 narraciones acerca de superhéroes.

Figura 8

Temáticas de las composiciones correspondientes a las historias creadas por los estudiantes en la actividad uno



Fuente: Elaboración propia.

Aquellas temáticas que no superan la frecuencia 20, las cuales se han nombrado en el párrafo anterior, no se han tenido en cuenta para su desglose en las variables estudiadas, debido a que su distribución no aportaría información relevante para la diversidad de características estudiadas.

En la Figura 9 se puede observar la temporalidad ambiental que los estudiantes tienen en cuenta para el desarrollo de las historias creadas en sus composiciones. Esta red se vincula de manera directa con las temáticas. Las historias ambientadas en el presente han sido escritas por 523 participantes, en estas se muestran elementos actuales, como el móvil, las redes sociales, etc. Las historias que se encuentran asociadas con el código pasado son 36, en estas fundamentalmente no existían los elementos que manejamos en el presente, ni mencionaban ninguna situación o persona asociada a la actualidad, la mayoría de producciones que integran esta categoría son las narraciones que hacían un resumen del clásico Disney de *Pinocho* sin incorporar elementos mediáticos. Por otro lado, encontramos las composiciones que se ambientan en tiempos futuros, estas conectan directamente con la fantasía, viajes en el tiempo de los personajes, adelantos tecnológicos basados en los presentes, etc. Los colores para esta familia de códigos también se organizan en función de la fundamentación y densidad.

Figura 9

Tiempos en los que se desarrollan las historias creadas por los participantes en la actividad uno



Fuente: Elaboración propia.

Cabe matizar que casi la totalidad de las historias se narran con verbos en pasado, haciendo alusión a las estructuras que conocen los estudiantes y tratando de imitar los cuentos que han leído. Por lo tanto, aunque la mayoría de historias se ambientan en el presente expresan las acciones con un tiempo verbal anterior. Esta Figura 9 trata de visibilizar la atmosfera temporal de la composición escrita que realizan los estudiantes.

Tras mostrar las frecuencias totales asociadas a cada una de las temáticas que se vinculan con las historias creadas por el alumnado participante en la actividad uno, procede desglosar dichas frecuencias en las variables que se tienen en cuenta para la presente investigación.

La Tabla 36 inicia esta secuencia de variables vinculadas con las temáticas mediante el sexo de los participantes, dicha tabla aporta las frecuencias y porcentajes que derivan de cada una de las temáticas respecto al total de niñas del estudio (325) y el de niños (273) los cuales conforman los 598 participantes totales, este dato también nos permite calcular los porcentajes respecto a las frecuencias que se han mostrado anteriormente en la Figura 8 referente a las temáticas totales.

En la temática un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad, encontramos un 27.08% de producciones en niños y un 27.11% en niñas. La segunda temática con mayor frecuencia refiere las aventuras de *Pinocho* con un 20% en niñas y 24.54% en niños. En tercer lugar, las historias fundamentadas en la historia tradicional de *Pinocho* se desglosan en el 7.08% de las composiciones de niñas y el 10.62% de las historias creadas por niños. Las narraciones sobre *Pinocho* y *Geppetto* como inventores son del 9.23% en niñas y 5.86% en niños. En referencia a las temáticas fundamentadas en las redes sociales un 7.69% pertenecen a niñas y un 7.33% a niños. La distribución de las composiciones con aventuras de personajes inventados obtienen un 5.85% en niñas y un 5.49% en niños.

Tabla 36

Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable sexo

V. Sexo	Niña (325)		Niño (273)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
Aventuras de <i>Pinocho</i>	20.00	65	24.54	66	22.07	132
Aventuras de un personaje	5.85	19	5.49	15	5.69	34

inventado						
Historias con redes sociales	7.69	25	7.33	20	7.53	45
<i>Pinocho</i> descubre la tecnología	4.00	13	3.30	9	3.68	22
<i>Pinocho</i> y <i>Geppetto</i> son inventores	9.23	30	5.86	16	7.69	46
Problemas con la tecnología	5.85	19	3.30	9	4.68	28
Tradicional historia de <i>Pinocho</i>	7.08	23	10.62	29	8.70	52
Un día con <i>Pinocho</i> y la tecnología en la actualidad	27.08	88	27.11	74	27.09	162

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con las variables del estudio encontramos la vinculación entre las temáticas que escriben los estudiantes en su actividad relacionada con el pretexto de *Pinocho* y la pertenencia de los centros participantes en el programa innovador de la Consejería de Educación de la Región de Murcia que convierte en centros digitales a diferentes colegios. Por ello, parece oportuno visualizar en la Tabla 37 las frecuencias y porcentajes de las temáticas que se relacionan con centros TIC, y las que tienen su origen en colegios que no forman parte del programa mencionado. Para ello, los 598 participantes totales se dividen en 180 que son integrantes de colegios TIC y 419 que pertenecen a clases que no son de esta modalidad.

Para la presentación de estos resultados conviene diferenciar dos grupos de temáticas en función de la variable, aquellas que se asocian con lo tecnológico y las historias que no hacen de este su fundamento esencial.

Un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad obtiene un 23.33% de composiciones creadas en centros TIC, frente al 28.71% de centros que no están insertos en el programa. Las historias con redes sociales se han creado en un 7.22% de los centros TIC y un 7.66% de los no TIC. Los problemas con la tecnología son la temática principal en el 7.78% de los participantes que provienen de centros TIC, y el 3.35% de colegios no TIC. Por último, encontramos la temática *Pinocho* descubre la tecnología con un 3.89% en centros TIC y un 3.59% en colegios que no son digitales.

El otro grupo creado para esta descripción de resultados se vincula con aquellas temáticas que no hacían del componente tecnológico su temática esencial, las aventuras

de *Pinocho* pertenecen al 23.33% de las producciones respecto al total de participantes que se integran en la variable de centros digitales, mientras que el 21.53% de las composiciones se relacionan con colegios ordinarios. La temática sobre las aventuras de un personaje inventado obtiene un 5.56% en centros TIC, y un 5.74% en no TIC. *Pinocho* y *Geppetto* son inventores se relacionan con un 6.11% en centros digitales y un 8.37% en colegios que no lo son. Por último, la temática que reproducía la historia tradicional de *Pinocho* centra el 7.22% de las producciones en centros digitales y el 9.33% en colegios que no pertenecen a esta innovación.

Tabla 37

Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable centros digitales

V. Centros digitales	TIC (180)		NO TIC (418)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
Aventuras de <i>Pinocho</i>	23.33	42	21.53	90	22.07	132
Aventuras de un personaje inventado	5.56	10	5.74	24	5.69	34
Historias con redes sociales	7.22	13	7.66	32	7.53	45
<i>Pinocho</i> descubre la tecnología	3.89	7	3.59	15	3.68	22
<i>Pinocho</i> y <i>Geppetto</i> son inventores	6.11	11	8.37	35	7.69	46
Problemas con la tecnología	7.78	14	3.35	14	4.68	28
Tradicional historia de <i>Pinocho</i>	7.22	13	9.33	39	8.70	52
Un día con <i>Pinocho</i> y la tecnología en la actualidad	23.33	42	28.71	120	27.09	162

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente variable que analizamos en el estudio se trata de la zona residencial del alumnado participante, integrando la muestra total los 303 estudiantes que pertenecen a la ubicación rural y los 295 de zonas urbanas. Por ello, la Tabla 38 proporciona las frecuencias y porcentajes de composiciones en función de la ubicación del centro participante.

La temática aventuras de *Pinocho* tiene un 25.41% de las composiciones que tienen su origen en zonas rurales, mientras que el 18.64% referencian producciones de centros urbanos. Las aventuras de un personaje inventado se muestran en el 4.62% de historias que pertenecen a una ubicación rural y un 6.78% a urbana. Las historias con redes sociales tienen un 3.30% de fundamento temático en centros rurales, frente al 11.86% de los urbanos. El descubrimiento de la tecnología por parte de *Pinocho* es la temática del 1.65% de las historias recogidas en ámbitos rurales, mientras que el 5.76% se obtiene de ambientes urbanos. El fundamento de *Pinocho* y *Geppetto* son inventores ocurre en el 5.61% de las narraciones en centros rurales, frente al 9.83% de los urbanos. Los problemas con la tecnología obtienen el 4.62% en colegios rurales y el 4.75% en urbanos. La historia tradicional de *Pinocho* es la temática principal en el 10.23% de las composiciones rurales y el 7.12% se obtiene en las urbanas. Por último, un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad es el fundamento principal del 33.99% de las historias que proceden de centros rurales y el 20% de colegios urbanos.

Tabla 38

Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable zona residencial

V. Zona residencial	Rural (303)		Urbana (295)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
Aventuras de <i>Pinocho</i>	25.41	77	18.64	55	22.07	132
Aventuras de un personaje inventado	4.62	14	6.78	20	5.69	34
Historias con redes sociales	3.30	10	11.86	35	7.53	45
<i>Pinocho</i> descubre la tecnología	1.65	5	5.76	17	3.68	22
<i>Pinocho</i> y <i>Geppetto</i> son inventores	5.61	17	9.83	29	7.69	46
Problemas con la tecnología	4.62	14	4.75	14	4.68	28
Tradicional historia de <i>Pinocho</i>	10.23	31	7.12	21	8.70	52
Un día con <i>Pinocho</i> y la tecnología en la actualidad	33.99	103	20.00	59	27.09	162

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 39 contiene la variable referente a la identidad del centro participante, es decir su carácter concertado o público, este desglose de los datos totales tiene la finalidad de apreciar las temáticas que los estudiantes procedentes de ambas instituciones educativas protagonizan en sus composiciones. Destaca el 10.79% de historias que provienen de centros concertados en la temática asociada a las redes sociales, frente al 4.69% que se obtiene en colegios públicos. En la temática con mayor frecuencia titulada un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad, se obtiene un 24.10% de producciones que tienen su origen en centros concertados, mientras que en los públicos es del 29.69%. También, cabe mencionar el 9.71% de los participantes que hicieron de la historia tradicional de *Pinocho* su temática principal en los centros concertados, frente al 7.81% en los estudiantes pertenecientes a colegios públicos. En el fundamento principal de la historia relacionado con el descubrimiento tecnológico de *Pinocho* encontramos un 5.04% en colegios concertados y un 2.50% en públicos, respecto a las producciones que integran el total.

Tabla 39

Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable tipología de centro

V. Tipología de centro	Concertado (278)		Público (320)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
Aventuras de <i>Pinocho</i>	20.86	58	23.13	74	22.07	132
Aventuras de un personaje inventado	5.04	14	6.25	20	5.69	34
Historias con redes sociales	10.79	30	4.69	15	7.53	45
<i>Pinocho</i> descubre la tecnología	5.04	14	2.50	8	3.68	22
<i>Pinocho</i> y <i>Geppetto</i> son inventores	8.27	23	7.19	23	7.69	46
Problemas con la tecnología	3.24	9	5.94	19	4.68	28
Tradicional historia de <i>Pinocho</i>	9.71	27	7.81	25	8.70	52
Un día con <i>Pinocho</i> y la tecnología en la actualidad	24.10	67	29.69	95	27.09	162

Fuente: Elaboración propia.

Los niveles socio-económicos de los centros que conforman la muestra son otra variable esencial del estudio. Por ello, la Tabla 40 ofrece la distribución de los porcentajes y frecuencias que obtienen cada uno de estos niveles en relación a las temáticas de las historias que los estudiantes participantes han creado. A continuación, para una descripción de los resultados se comentan las temáticas más relevantes respecto a esta variable.

En primer lugar, encontramos el nivel socio-económico alto con 212 participantes que integran su total, lo cual facilita la obtención de cada uno de los porcentajes que se muestran en la tabla en relación con la frecuencia que desglosa cada temática, siendo la más numerosa un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad con el 23.5% de las composiciones, continuando con el 14.6% de las aventuras de *Pinocho* y el 14.1% de las historias con redes sociales. También destacan por sus bajos porcentajes de temáticas que se encuentran dentro de este nivel el 4.7% referente a las aventuras de un personaje inventado y el 4.2% que obtiene la temática asociada a los problemas con la tecnología.

En segundo lugar, la Tabla 40 muestra un nivel socio-económico bajo con un total de 28 composiciones, el porcentaje más alto se sitúa en el 28.5% que obtiene la temática aventuras de *Pinocho*, a continuación, la historia tradicional de *Pinocho* acumula el 17.8% de las temáticas narrativas. El fundamento de la historia relacionado con los problemas tecnológicos se produce en el 3.5% de las producciones del alumnado.

En tercer lugar, comenzamos con las temáticas que componen la variable en los niveles socio-económico medios con el mayor porcentaje en la temática: un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad con el 29%. Le siguen las aventuras de *Pinocho* con el 20.1% y la historia tradicional de *Pinocho* con el 10.4% de las temáticas de las historias. También, destaca la presencia de la temática relacionada con las aventuras de un personaje inventado en el 1.6% de las producciones.

En cuarto lugar, se muestran los porcentajes y frecuencias vinculadas al nivel socio-económico medio-alto con 66 composiciones que forman la muestra de esta categoría, siendo el 40.9% de las temáticas de sus producciones las aventuras de *Pinocho*, seguido del 25.7% que reciben las narraciones con el fundamento de un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad. Además, encontramos que no hay ninguna historia que realice el tratamiento de las siguientes temáticas: historias con redes sociales, *Pinocho* descubre la tecnología, *Pinocho*, y *Geppetto* son inventores, así como los problemas con la tecnología, recibiendo el 0% de las composiciones.

En quinto lugar, con un total de 168 participantes se muestra el nivel socio-económico medio-bajo, sus frecuencias y porcentajes se reparten entre todas las temáticas, siendo predominante la temática de un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad con el 33.3% de las producciones, seguido del 24.4% relacionado con el fundamento de las aventuras de *Pinocho*. Destaca el 1.7% obtenido en las temáticas referentes a las historias con redes sociales y el 2.3% vinculado al descubrimiento de la tecnología, así como el 9.5% que pertenece al fundamento temático de las aventuras de un personaje inventado.

Tabla 40

Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable nivel socio-económico del centro

V. Nivel socio-económico	Alto (212)		Bajo (28)		Medio (124)		Medio-alto (66)		Medio-bajo (168)	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
Aventuras de Pinocho	14.6	31	28.5	8	20.1	25	40.9	27	24.4	41
Aventuras de un personaje inventado	4.7	10	7.1	2	1.6	2	6	4	9.5	16
Historias con redes sociales	14.1	30	7.1	2	8	10	0	0	1.7	3
Pinocho descubre la tecnología	6,6	14	0	0	3.2	4	0	0	2.3	4
Pinocho y Geppetto son inventores	10.8	23	7.1	2	5.6	7	0	0	8.3	14
Problemas con la tecnología	4,2	9	3.5	1	8.0	10	0	0	4.7	8
Tradicional historia de Pinocho	7.5	16	17.8	5	10.4	13	16.6	11	4.1	7
Un día con Pinocho y la tecnología en la actualidad	23.5	50	10.7	3	29.0	36	25.7	17	33.3	56

Fuente: Elaboración propia.

Otra variable relevante respecto a la categoría de las temáticas que encontramos en las composiciones escritas de los participantes se relaciona con el curso escolar de los mismos, ya que los intereses en el fundamento narrativo pueden ser diferentes respecto a la edad de los estudiantes. Por ello, cabe mostrar en la Tabla 41 las frecuencias y porcentajes respecto a las temáticas y el curso escolar.

En cuarto curso de Educación Primaria encontramos un total de 213 participantes respecto a los 598 que conforman la muestra, en esta categoría se observa un 26.76% de las producciones referentes a la temática un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad, seguido del 20.19% que recibe el fundamento de las aventuras de *Pinocho*. Posteriormente con porcentajes del 10% se encuentran las temáticas en historias con redes sociales y la narración tradicional de *Pinocho*. Con los valores más inferiores se muestran las temáticas de *Pinocho* descubre la tecnología 1.41% y los problemas tecnológicos con el 2.82% de las composiciones.

Respecto al quinto curso, su porcentaje más elevado en las temáticas es el 31.02% que muestra un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad, seguido de las aventuras de *Pinocho* con el 24.06%. A continuación, se encuentra la historia tradicional de *Pinocho* con el 8.02%, localizándose el resto de temáticas en valores que oscilan entre el 4% y el 6%.

En sexto curso, sigue el dominio de la temática un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad con el 23.74%, seguida del 22.22% de las aventuras de *Pinocho*. El siguiente valor se trata del fundamento *Pinocho* y *Geppetto* son inventores con el 10.10%, la historia tradicional de *Pinocho* y la temática asociada a las redes sociales obtienen un 7%, mientras que las aventuras de un personaje inventado y los problemas con la tecnología recogen el 5% de las temáticas referentes a las composiciones de dicho curso.

Tabla 41

Temáticas de la actividad uno relacionadas con la variable curso escolar

V. Curso escolar	Cuarto (213)		Quinto (187)		Sexto (198)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Aventuras de <i>Pinocho</i>	20.19	43	24.06	45	22.22	44	22.07	132
Aventuras de un personaje inventado	6.57	14	5.35	10	5.05	10	5.69	34
Historias con redes sociales	10.80	23	4.28	8	7.07	14	7.53	45
<i>Pinocho</i> descubre la tecnología	1.41	3	5.35	10	4.55	9	3.68	22
<i>Pinocho</i> y <i>Geppetto</i> son inventores	7.98	17	4.81	9	10.10	20	7.69	46

Problemas con la tecnología	2.82	6	6.42	12	5.05	10	4.68	28
Tradicional historia de Pinocho	10.33	22	8.02	15	7.58	15	8.70	52
Un día con Pinocho y la tecnología en la actualidad	26.76	57	31.02	58	23.74	47	27.09	162

Fuente: Elaboración propia.

VI. 1.1.5. Categoría: faltas de ortografía

La categoría referente a los errores ortográficos cometidos por los participantes del estudio ha sido creada mediante la codificación de las 598 composiciones que engloban esta primera actividad de la propuesta. Para ello, cada producción obtenía un código en función del número de faltas de ortografía. Por lo que la Figura 10 muestra las frecuencias (ubicadas a la izquierda del paréntesis) que contiene cada código, dichos datos numéricos permiten visibilizar el número de producciones relacionadas con las faltas de ortografía que tiene el alumnado.

Con la finalidad de presentar los resultados, la Figura 10 contiene el rango de errores ortográficos del alumnado partiendo desde el código 0 hasta el 14. Su organización se realiza con asociaciones en color rojo, lo cual indica que se trata de una familia de códigos nombrada como faltas de ortografía, por ello encontramos el número 0 a la derecha del paréntesis de cada nodo, puesto que no existe asociación entre códigos, sino únicamente se relacionan con el nombre de la familia.

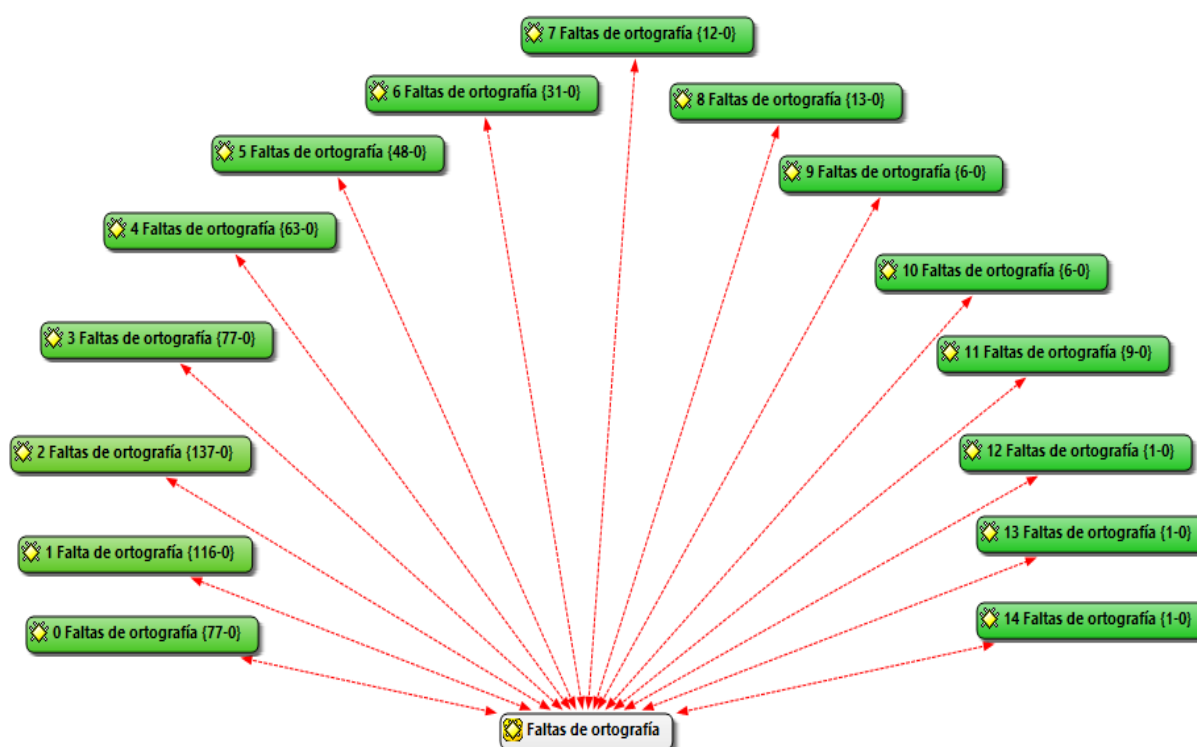
A continuación, cabe realizar la descripción de los errores ortográficos cometidos, encontrando 77 composiciones con 0 faltas de ortografía, 116 narraciones con 1 falta de ortografía, 137 con 2 errores, 77 producciones con 3 faltas, una frecuencia de 63 historias contienen 4 fallos ortográficos, 48 composiciones escritas que albergan 5 faltas, con 6 errores encontramos 31 producciones, 12 participantes han cometido 7 fallos, con 8 errores ortográficos existe una frecuencia de 13 estudiantes, las 9 faltas de ortografía se visualizan en 6 narraciones, 10 faltas de ortografía han sido codificadas en 6 historias, 9 composiciones contienen 11 errores ortográficos, finalmente, una producción se encuentra en las categorías referentes a 12, 13 y 14 faltas de ortografía. La suma de las composiciones escritas nombradas arroja un total de 598, lo cual coincide con el total de participantes, indicando que cada historia contiene su codificación correspondiente a la

categoría ortográfica y permite la extracción de estadísticos correspondientes a las variables.

Por otro lado, las normas que se han seguido en el análisis de contenido para el conteo de las faltas de ortografía: en primer lugar, no se han tenido en cuenta los errores ortográficos que tienen su origen en las tildes, puesto que no aportaríamos una visión real, ya que el número de fallos sería demasiado elevado porque este contenido se encuentra en su fase inicial en cuarto curso de Educación Primaria. En segundo lugar, no se contabilizaron como falta de ortografía los nombres de componentes inventados por los estudiantes. En tercer lugar, la repetición de un error ortográfico en la misma producción únicamente se contabilizaba como una falta de ortografía, para no desvirtuar el número de errores cometidos por el alumnado.

Figura 10

Errores ortográficos cometidos por los participantes en la actividad uno



Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar los resultados respecto al total de las producciones, procede desglosar los mismos respecto a las variables que encontramos en el estudio. Para ello, nos centramos primeramente en la variable sexo, la cual muestra en la Tabla 42 la

frecuencia y porcentaje de faltas en función de las 325 niñas que componen la muestra y los 273 niños. Además, dicha tabla permite observar los porcentajes de las frecuencias que se han comentado en la Figura 10 referentes al total de faltas por producción.

Los datos más destacados que han de comentarse en relación con la variable sexo se relacionan primeramente, con las composiciones que no tuvieron ningún error ortográfico, siendo el 17.23% de producciones realizadas por niñas, frente al 7.69% de los niños. Con cuatro errores ortográficos el 4.31% de las composiciones corresponde a niñas, mientras que el 12.45% a los niños. Las producciones con 6 faltas se asignan al 3.69% de las niñas y al 6.96% de las historias pertenecientes a niños.

Las categorías con mayores frecuencias se producen en 1 falta de ortografía con el 20.31% de composiciones de niñas y 18.32% de niños, así como en las historias con 2 errores ortográficos desglosadas en el 26.77% de creaciones realizadas por niñas y el 18.32% en niños.

Tabla 42

Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable sexo

V. Sexo	Niña (325)		Niño (273)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	17.23	56	7.69	21	12.88	77
1 Falta	20.31	66	18.32	50	19.40	116
10 Faltas	0.31	1	1.83	5	1	6
11 Faltas	0.92	3	2.20	6	1.51	9
12 Faltas	0	0	0.37	1	0.17	1
13 Faltas	0.31	1	0	0	0.17	1
14 Faltas	0	0	0.37	1	0.17	1
2 Faltas	26.77	87	18.32	50	22.91	137
3 Faltas	12.62	41	13.19	36	12.88	77
4 Faltas	10.46	34	10.62	29	10.54	63
5 Faltas	4.31	14	12.45	34	8.03	48
6 Faltas	3.69	12	6.96	19	5.18	31
7 Faltas	1.23	4	2.93	8	2.01	12
8 Faltas	0.92	3	3.66	10	2.17	13
9 Faltas	0.92	3	1.10	3	1	6

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 43 aporta los datos estadísticos acerca de las faltas de ortografía cometidas por los estudiantes participantes en relación a su participación en el programa innovador de centros digitales. Los estudiantes que se encuentran dentro de esta

modalidad TIC son 180, mientras que el alumnado participante de colegios que no están insertos en el programa es de 418. Estos datos totales permiten la extracción de porcentajes en función de las frecuencias obtenidas en cada modalidad.

Los datos más destacados de la variable son el 30.56% de composiciones que contienen dos faltas de ortografía en centros digitales, frente al 19.62% de las historias en colegios que no tienen esa característica. A continuación, los porcentajes mayoritarios se encuentran en una falta de ortografía con el 15% de las producciones en centros TIC y el 21.29% en colegios que no son digitales. Respecto a los estudiantes que no tenían ningún error se han atribuido en un 10.56% a las historias de centros digitales y en el 13.88% a colegios que no hacen de las TIC su elemento esencial. Con tres faltas de ortografía se muestra el 11.67% en los colegios TIC, mientras que el 13.40% de las composiciones se encuentran en centros que no son digitales. Respecto a las historias con seis faltas de ortografía, su porcentaje en centros TIC es del 7.78%, siendo en los colegios que no están insertos en el programa del 4.07%. También, dicha tabla permite observar los porcentajes y frecuencias totales respecto a las faltas de ortografía que se han obtenido en las composiciones escritas de los participantes.

Tabla 43

Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable centros digitales

V. Centros digitales	TIC (180)		No TIC (418)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	10.56	19	13.88	58	12.88	77
1 Falta	15.00	27	21.29	89	19.40	116
10 Faltas	1.67	3	0.72	3	1	6
11 Faltas	1.67	3	1.44	6	1.51	9
12 Faltas	0.00	0	0.24	1	0.17	1
13 Faltas	0.00	0	0.24	1	0.17	1
14 Faltas	0.00	0	0.24	1	0.17	1
2 Faltas	30.56	55	19.62	82	22.91	137
3 Faltas	11.67	21	13.40	56	12.88	77
4 Faltas	11.67	21	10.05	42	10.54	63
5 Faltas	4.44	8	9.57	40	8.03	48
6 Faltas	7.78	14	4.07	17	5.18	31
7 Faltas	2.22	4	1.91	8	2.01	12
8 Faltas	2.22	4	2.15	9	2.17	13
9 Faltas	0.56	1	1.20	5	1	6

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la Tabla 44, se establece una conexión entre la variable zona residencial y los errores ortográficos que contenían las producciones de los participantes. Los valores totales respecto a los mismos son 303 estudiantes en zonas rurales, frente a los 295 que pertenecen a centros ubicados en lugares urbanos, lo cual hacen posibles los porcentajes que se obtienen en referencia a cada categoría de la variable mencionada.

Las historias que no contenían ningún error ortográfico se sitúan en un 12.21% en centros rurales y en el 13.56% de los colegios urbanos. A continuación, con una falta de ortografía encontramos el 16.50% en ámbitos rurales, frente al 22.37% de los urbanos. Siguiendo la progresión numérica, encontramos con dos errores el 19.80% de las producciones creadas en lugares rurales y el 26.10% en urbanos. Con tres faltas de ortografía los porcentajes son del 12.87% en lo rural y del 12.88% en lo urbano. Respecto a las cuatro faltas de ortografía se obtienen en el 12.21% de las historias formadas en centros rurales, mientras que en los urbanos es del 8.81%. Los porcentajes referentes a los seis errores ortográficos son del 6.60% de estudiantes procedentes de colegios rurales y del 3.73% que se insertan en lugares urbanos. También destacan con once faltas de ortografía el 2.31% de las composiciones en colegios rurales, y el 0.68% de narraciones en urbanos.

Tabla 44

Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable zona residencial

V. Zona residencial	Rural (303)		Urbana (295)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	12.21	37	13.56	40	12.88	77
1 Falta	16.50	50	22.37	66	19.40	116
10 Faltas	1.32	4	0.68	2	1	6
11 Faltas	2.31	7	0.68	2	1.51	9
12 Faltas	0.00	0	0.34	1	0.17	1
13 Faltas	0.33	1	0.00	0	0.17	1
14 Faltas	0.33	1	0.00	0	0.17	1
2 Faltas	19.80	60	26.10	77	22.91	137
3 Faltas	12.87	39	12.88	38	12.88	77
4 Faltas	12.21	37	8.81	26	10.54	63
5 Faltas	7.59	23	8.47	25	8.03	48
6 Faltas	6.60	20	3.73	11	5.18	31
7 Faltas	2.64	8	1.36	4	2.01	12
8 Faltas	3.63	11	0.68	2	2.17	13
9 Faltas	1.65	5	0.34	1	1	6

Fuente: Elaboración propia.

La variable tipología de centro muestra sus datos numéricos en la Tabla 45, en la cual, aparecen los porcentajes y frecuencias que se atribuyen a los colegios públicos y concertados en función del número de faltas por composición. Para ello, contamos con 278 estudiantes procedentes de colegios con identidad concertada y 320 participantes de centros públicos, ambos grupos desglosan las 598 composiciones totales.

El alumnado que no tiene ningún error en las historias creadas procede en el 16.91% de centros concertados y en el 9.38% de públicos. Con una falta de ortografía se encuentran el 25.18% de las producciones correspondientes a colegios concertados, frente al 14.38% de los públicos. Los dos errores ortográficos se encuentran en el 23.38% de las historias creadas en colegios concertados, mientras que en los centros públicos es del 22.50%. Con tres faltas de ortografía el 14.75% se produce en concertados y el 11.25% en públicos. Los 4 errores ortográficos se pueden visibilizar en el 6.47% de las creaciones con identidad concertada y el 14.06% con carácter público. Las narraciones que contenían 5 faltas pertenecen al 6.83% de las historias en colegios concertados, mientras que en el público son del 9.06%. Los porcentajes referentes a las 6 faltas muestran el 2.52% de las narraciones en colegios concertados y el 7.50% en públicos.

Tabla 45

Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable tipología de centro

V. Tipo de centro	Concertado (278)		Público (320)		P. Total (598)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	16.91	47	9.38	30	12.88	77
1 Falta	25.18	70	14.38	46	19.40	116
10 Faltas	0.72	2	1.25	4	1	6
11 Faltas	0.72	2	2.19	7	1.51	9
12 Faltas	0.00	0	0.31	1	0.17	1
13 Faltas	0.00	0	0.31	1	0.17	1
14 Faltas	0.00	0	0.31	1	0.17	1
2 Faltas	23.38	65	22.50	72	22.91	137
3 Faltas	14.75	41	11.25	36	12.88	77
4 Faltas	6.47	18	14.06	45	10.54	63
5 Faltas	6.83	19	9.06	29	8.03	48
6 Faltas	2.52	7	7.50	24	5.18	31
7 Faltas	1.80	5	2.19	7	2.01	12
8 Faltas	0.36	1	3.75	12	2.17	13
9 Faltas	0.36	1	1.56	5	1	6

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 46 encontramos las relaciones entre los niveles socio-económicos del alumnado participante y las faltas de ortografía que han cometido en sus producciones. En este análisis resulta fundamental el número total de composiciones que se ubican en cada nivel, puesto que representa un dato necesario para calcular los porcentajes referentes a la variable.

Para la descripción de los resultados nos centramos en el nivel socio-económico alto, el cual, está compuesto por 212 participantes que crearon una composición escrita en la actividad uno. Destacando que el 26.8% de las historias contienen una falta de ortografía, el 23.1% 2 faltas de ortografía, el 17.9% no tienen errores ortográficos, encontrando el 14.1% de las composiciones con 3 faltas.

El nivel que encontramos a continuación, se trata del grado socio-económico bajo con un total de 28 participantes, sus porcentajes mayoritarios se encuentran en las 4 faltas de ortografía con el 32.1% de las historias creadas. Posteriormente, el 21.4% cometieron 5 faltas de ortografía, con el 10.7% se encuentran las composiciones con 2 errores ortográficos; además, muestra que no existen participantes con 0 faltas ni 1 error ortográfico.

Respecto al nivel medio, se puede observar su porcentaje máximo en las composiciones con 2 faltas de ortografía correspondientes al 24.1%, encontrándose posteriormente el 14.5% de historias con 1 error y a continuación, el 13.7% de producciones con 0 faltas de ortografía. Seguidamente, se muestra el 12.1% de narraciones con 4 faltas y el 11.2% con 3 errores referentes a las ortografía.

El nivel socio-económico medio-alto tiene en el 24.2% de sus producciones con 2 errores ortográficos, seguido del 19.7% que poseen las composiciones con 1 falta. El 16.6% de las narraciones contienen 3 faltas, mientras que el 13.6% de los participantes no tienen ninguna falta en su escritura.

En referencia al nivel medio-bajo, el 23.2% de las historias contienen 2 faltas de ortografía, seguido del 16.6% que cometen 1 error. El siguiente porcentaje se ubica en las 4 faltas de ortografía con el 12.5% de las producciones. Estos datos se obtienen en relación a los 168 estudiantes que proceden de centros con dicho nivel socio-económico.

Tabla 46

Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable nivel socio-económico del centro

V. Nivel socio-económico	Alto (212)		Bajo (28)		Medio (124)		Medio-alto (66)		Medio-bajo (168)	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	17.9	38	0.0	0	13.7	17	13.6	9	7.7	13
1 Falta	26.8	57	0.0	0	14.5	18	19.7	13	16.6	28
10 Faltas	0.4	1	3.5	1	2.4	3	1.5	1	0.0	0
11 Faltas	0.4	1	3.5	1	2.4	3	1.5	1	1.7	3
12 Faltas	0.0	0	3.5	1	0.0	0	0.0	0	0.0	0
13 Faltas	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.6	1
14 Faltas	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.6	1
2 Faltas	23.1	49	10.7	3	24.1	30	24.2	16	23.2	39
3 Faltas	14.1	30	7.1	2	11.2	14	16.6	11	11.9	20
4 Faltas	5.1	11	32.1	9	12.1	15	10.6	7	12.5	21
5 Faltas	7.5	16	21.4	6	4.0	5	4.5	3	10.7	18
6 Faltas	2.8	6	7.1	2	8.8	11	1.5	1	6.5	11
7 Faltas	1.4	3	3.5	1	3.2	4	3.0	2	1.1	2
8 Faltas	0.0	0	3.5	1	2.4	3	1.5	1	4.7	8
9 Faltas	0.0	0	3.5	1	0.8	1	1.5	1	1.7	3

Fuente: Elaboración propia.

El curso escolar de los estudiantes que participan en la investigación es otra variable esencial, puesto que el número de faltas de ortografía también establece relaciones con el progreso curricular del alumnado.

En cuarto curso, encontramos un número total de 213 composiciones escritas, teniendo en el 26.76% de las mismas 2 errores ortográficos, en el 15.49% contienen 1 falta y el tercer porcentaje más numeroso se encuentra en 3 faltas de ortografía con el 14.08% de las producciones, seguido del 12.68% que muestran las historias que contenían 4 errores. También, cabe destacar el 6.57% de estudiantes que no tuvieron faltas de ortografía en sus narraciones.

Respecto a quinto curso, los valores más altos se encuentran en el 17.65% de las composiciones, encontrando su pertenencia tanto a 1 falta como a 2 faltas de ortografía. El 12.83% de las composiciones han tenido en este curso académico 3 errores ortográficos. También destaca el 12.30% de las historias que no poseen ninguna falta de ortografía, así como el 9.09% con 5 faltas.

En referencia a sexto curso de Educación Primaria, su número total de composiciones se encuentra en 187, de las cuales el 25.25% poseen un error ortográfico, el 23.74% dos faltas de ortografía, seguido del 20.20% de las historias que no tenían

fallos. Destacan los valores del 7.58% con 4 faltas y del 5.56% con 5 errores de ortografía.

Tabla 47

Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la variable curso escolar

V. Curso escolar	Participantes cuarto (213)		Participantes quinto (187)		Participantes sexto (198)		Total	
	%	F	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	6.57	14	12.30	23	20.20	40	12.88	77
1 Falta	15.49	33	17.65	33	25.25	50	19.40	116
10 Faltas	1.41	3	0.53	1	1.01	2	1	6
11 Faltas	2.82	6	1.60	3	0.00	0	1.51	9
12 Faltas	0.00	0	0.00	0	0.51	1	0.17	1
13 Faltas	0.00	0	0.53	1	0.00	0	0.17	1
14 Faltas	0.47	1	0.00	0	0.00	0	0.17	1
2 Faltas	26.76	57	17.65	33	23.74	47	22.91	137
3 Faltas	14.08	30	12.83	24	11.62	23	12.88	77
4 Faltas	12.68	27	11.23	21	7.58	15	10.54	63
5 Faltas	9.39	20	9.09	17	5.56	11	8.03	48
6 Faltas	6.10	13	6.95	13	2.53	5	5.18	31
7 Faltas	1.41	3	4.28	8	0.51	1	2.01	12
8 Faltas	1.41	3	4.28	8	1.01	2	2.17	13
9 Faltas	1.41	3	1.07	2	0.51	1	1	6

Fuente: Elaboración propia.

Tras observar los resultados respecto a la categoría ortográfica en todas sus variables, procede describir las relaciones categóricas que resultan fundamentales para conocer los datos más relevantes de la investigación.

VI. 1.1.6. Relaciones entre categorías

Las relaciones categóricas aportan una visión conjunta y entrelazada del estudio. Por ello, se asocian los niveles críticos que hemos citado en su apartado correspondiente junto con las faltas de ortografía que encontramos en los mismos, con la finalidad de aportar unas asociaciones que vinculan la progresión lingüística de los participantes en la columna ortográfica junto con la amplitud de pensamiento que visibilizan los niveles críticos de la actividad uno.

La Tabla 48 muestra las relaciones anteriormente citadas, encontrando con 0 faltas de ortografía un 10.53% de composiciones en el nivel crítico uno, un 14.88% en el

dos y un 21.79% en el tres. Con un error ortográfico el 18.05% de las narraciones se relacionan con el nivel crítico uno, mientras que en valores próximos al 21% se muestran las composiciones escritas que poseen los niveles críticos dos y tres. Aumentando las faltas de ortografía se sitúan con dos el 23.81% de los escritos del nivel uno, el 26.45% del nivel crítico dos y el 12.82% correspondientes al nivel tres. Posteriormente, con tres errores ortográficos se muestran el 13.03% de historias asociadas al nivel crítico uno, el 10.74% al nivel dos y el 15.38% al tercer nivel crítico. Cabe destacar que las frecuencias y porcentajes que citamos han resultado de la concurrencia de tablas referente a la categoría niveles críticos y faltas de ortografía, obteniendo el número de composiciones escritas que se ubican tras relacionar estos datos categóricos.

Tabla 48

Faltas de ortografía en la actividad uno relacionadas con la categoría niveles críticos

	Nivel crítico 1 (399)		Nivel crítico 2 (121)		Nivel crítico 3 (78)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	10.53	42	14.88	18	21.79	17
1 Falta	18.05	72	21.49	26	21.79	17
10 Faltas	1.25	5	0.83	1	0.00	0
11 Faltas	2.01	8	0.83	1	0.00	0
12 Faltas	0.25	1	0.00	0	0.00	0
13 Faltas	0.25	1	0.00	0	0.00	0
14 Faltas	0.00	0	0.83	1	0.00	0
2 Faltas	23.81	95	26.45	32	12.82	10
3 Faltas	13.03	52	10.74	13	15.38	12
4 Faltas	11.28	45	9.09	11	11.54	9
5 Faltas	8.77	35	5.79	7	7.69	6
6 Faltas	4.76	19	5.79	7	5.13	4
7 Faltas	3.01	12	0.00	0	0.00	0
8 Faltas	2.01	8	3.31	4	1.28	1
9 Faltas	1.00	4	0.00	0	2.56	2

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se analizan los elementos mediáticos en relación categórica con las faltas de ortografía que han cometido los participantes del estudio en la actividad uno. Estas vinculaciones permiten conocer el número de errores ortográficos que el alumnado tiene en función de los elementos mediáticos que trata en sus historias. Dichos datos se concretan en la Tabla 49 y la Tabla 50.

Respecto a la presentación de resultados cabe matizar que dentro de los elementos mediáticos encontramos dos tipos, aquellos que muestra la imagen del pretexto, es decir el móvil y el selfi; por otro lado, se sitúan el resto de componentes que el alumnado incorpora a sus escritos partiendo de la creatividad. Los valores numéricos respecto a las filas de estos primeros elementos mediáticos son en el caso del móvil, la frecuencia máxima que se encuentra en las 2 faltas de ortografía con 102 composiciones, respecto al selfi con 109 narraciones su mayor frecuencia también se obtiene de producciones localizadas en la columna de los dos errores ortográficos.

Por otro lado, encontramos el resto de componentes mediáticos, los ordenadores tienen su valor máximo en 7 composiciones con 1 falta, seguidos de narraciones con 3 y 4 errores. La tableta también encuentra 7 escritos con 1 y 4 errores ortográficos. Por su parte, los tipos de móviles con 15 producciones muestran sus datos más elevados con 1 y 2 faltas de ortografía.

Con una tendencia diferente, se muestran las videoconsolas, las cuales establecen sus mayores datos con 12 historias que contienen 6 errores ortográficos, seguido de las 9 que poseen 5 faltas. De manera similar, encontramos los diferentes tipos de videojuegos que se nombran en las producciones con unos valores máximos que se relacionan con las 10 composiciones en 5 y 6 faltas de ortografía.

Tabla 49

Distribución de errores ortográficos en función de los elementos mediáticos citados en la actividad uno

Faltas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Elementos															
Móvil	64	87	103	50	49	26	19	9	8	5	3	3	0	1	1
Ordenadores	0	7	2	5	6	0	4	0	0	0	0	1	0	0	0
Personajes mediáticos	11	7	14	6	4	6	3	2	0	0	0	0	0	0	0
Redes sociales	5	9	10	9	9	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0
Selfi	57	88	109	51	35	28	15	5	4	4	3	2	0	0	1
Tableta	1	7	2	5	7	2	0	0	1	2	0	0	0	1	0
Televisión	4	1	7	3	4	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Tipos de móviles	6	15	15	10	6	4	3	0	0	0	1	0	0	1	0
Videoconsolas	2	3	4	4	8	9	12	7	7	3	4	5	0	0	1
Videojuegos	1	4	6	7	9	10	10	4	4	2	1	4	0	0	0
YouTube	3	8	7	8	7	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Los datos que se concretan en la Tabla 50, se relacionan con los anteriormente citados en la Tabla 49, ya que ofrece las cantidades totales, con la finalidad de establecer unas medias que permitan la comparación según el número de citas y faltas ortográficas que encontramos por cada elemento mediático. Por ello, una primera columna muestra los elementos mediáticos con una mayor frecuencia de 20 composiciones, al igual que hacíamos en el resto de resultados que se han presentado anteriormente. A continuación, se aportan los datos totales respecto a las producciones que citaban dichos medios. Posteriormente, encontramos el número total de faltas que agrupa cada componente mediático, mediante el sumatorio de la Tabla 49. Estos datos permiten en la última columna de la Tabla 50, la obtención de la media correspondiente a las faltas de ortografía que contienen las composiciones escritas, según el elemento mediático citado.

Estos datos responden al total de las composiciones creadas por los participantes en la actividad uno, es decir las 598 producciones. Otro dato relevante es la media de palabras que contenía cada historia, puesto que ofrece un entendimiento óptimo de la realidad, situándose en 110 palabras por narración.

Dicha Tabla, nos permite afirmar que los participantes que citaron el móvil en sus escritos, han tenido una media de 2.67 faltas de ortografía. Los estudiantes que incorporaron en sus historias las redes sociales contienen una media de 2.94 errores. En otra tendencia, los alumnos y alumnas que mostraban como componente mediático las videoconsolas en sus composiciones tienen una media de 5.98 faltas por producción, por su parte los videojuegos poseen una media de 5.08 errores. Los resultados generales respecto a los elementos mediáticos citados muestran una media de 3.36 faltas por composición.

Tabla 50

Medias de errores ortográficos según los elementos mediáticos citados en la actividad uno

ELEMENTOS MEDIÁTICOS	PRODUCCIONES	FALTAS TOTALES	MEDIA DE FALTAS
Móvil	428	1145	2.67
Ordenadores	25	85	3.4
Personajes	53	131	2.47
Redes sociales	50	147	2.94
Selfi	402	998	2.48
Tablet	28	103	3.67
Televisión	24	68	2.83

Tipos de móviles	61	160	2.62
Videoconsola	69	413	5.98
Videojuegos	62	315	5.08
YouTube	40	115	2.87
General			3.36

Fuente: Elaboración propia.

La presentación de todas las categorías, así como las relaciones entre las mismas han permitido mostrar los resultados correspondientes a la primera actividad que realizaba el alumnado en su propuesta didáctica asociada al pretexto de *Pinocho*. A continuación, se muestran los datos obtenidos en la segunda actividad, la cual se vincula con el pretexto de *Aladdín* y sigue la misma organización respecto a su presentación y descripción categórica.

VI.1.2. Producciones asociadas al pretexto de *Aladdín*

La segunda actividad que realizaron los participantes del estudio tiene como pretexto la imagen alterada de *Aladdín*, la cual incorpora una reflexión acerca de las desigualdades que pueden existir en el reparto igualitario de tareas domésticas en función del género, puesto que se ilustra una situación con *Aladdín* y el *Genio* jugando a la videoconsola, mientras que *Jasmín* está pasando la aspiradora. El alumnado debía inventar una historia a partir de dicho pretexto, por ello 636 estudiantes de los centros participantes llevaron a cabo su composición escrita. Durante el proceso de análisis se tuvieron que descartar 43 producciones por motivos de imposibilidad lectora derivados de caligrafías ilegibles. Por ello, el total de composiciones escritas que engloban los resultados de la segunda actividad se concretan en 593 narraciones.

El presente apartado se integra con las diferentes categorías que se analizan en el estudio, así como las variables que se han tenido en cuenta para el análisis de resultados. La presentación se estructura con un apartado por categoría que abarca primeramente, su red semántica general para posteriormente, especificar los datos numéricos en cada una de las variables. Tanto los datos referentes a las redes semánticas como los estadísticos que agrupan frecuencias y porcentajes se han extraído del programa informático Atlas.ti, a través de la codificación y concurrencia de frecuencias.

Con la finalidad de facilitar la comprensión de los resultados y el proceso de análisis se integran en el documento una selección de las producciones referentes a la

segunda actividad que realizaron los participantes (véase anexo VIII: Selección de composiciones escritas con el pretexto de *Aladdín*).

A continuación, se muestra el orden de los diferentes apartados específicos que se tratan: en primer lugar, los niveles de vinculación con la historia original; en segundo lugar, los elementos mediáticos que aparecen en las historias; en tercer lugar, los niveles críticos de las narraciones; en cuarto lugar, las temáticas de las composiciones; en quinto lugar, los errores ortográficos de cada escrito; por último, las relaciones entre categorías. Todos estos títulos específicos corresponden a las categorías analizadas, las cuales también se desglosan en torno a las variables estudiadas.

VI. 1.2.1. Categoría: niveles de vinculación

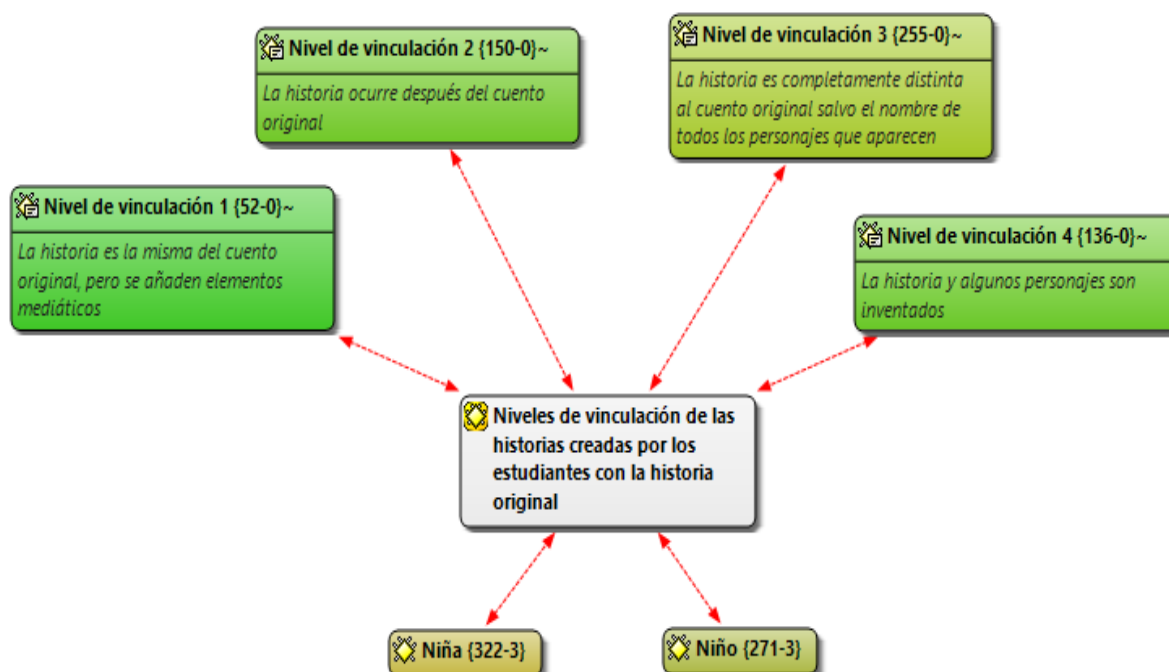
La presente categoría analiza los niveles de vinculación referentes a las historias creadas por el alumnado participante en la actividad dos. La ubicación de los escritos en los diferentes grados que la componen se establece en función de la similitud con el clásico Disney de *Aladdín*, el cual pertenece a una concepción del imaginario colectivo. Dichos niveles son progresivos en creatividad, puesto que alejan las narraciones de las ideas conocidas.

La Figura 11 muestra la distribución explicada anteriormente en las 593 historias que realizaron los estudiantes, repartidos en 322 niñas y 271 niños. Por ello, con historias similares a las producciones de dicha factoría encontramos 52 composiciones que se visualizan en el nivel uno de vinculación. Respecto al nivel dos, el cual refleja unas narraciones que suceden después de la historia conocida, se concretan en 150 escritos. En el nivel tres se muestran 255 historias que son diferentes al clásico, exceptuando los nombres de los personajes. Finalmente, en el nivel cuatro se integran 136 composiciones que son totalmente distintas e involucran a personajes inventados.

Los colores que poseen los niveles se han establecido según el grado de fundamentación del código, por ello el nivel de vinculación 3 tiene un color distinto, puesto que es el que más producciones integra. Las flechas rojas significan que se trata de una red semántica que pertenece a una familia de códigos, concretamente refiere los cuatro niveles de vinculación que contempla el estudio.

Figura 11

Niveles de vinculación con la historia original correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad 2



Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 51 muestra los datos estadísticos de la codificación que refiere la red semántica visualizada en la Figura 11. Precisando los porcentajes y frecuencias generales de la actividad dos respecto a los textos que se incluyen en cada nivel de vinculación con la historia original. Concretándose en un 8.77% de las historias que pertenecen al nivel 1; un 25.30% de las composiciones al nivel 2; el 43% de las narraciones corresponde al nivel 3; por último, el 22.93% pertenece al nivel 4.

Tabla 51

Resultados totales en los niveles de vinculación de la actividad dos

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Total	8.77	52	25.30	150	43.00	255	22.93	136

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, procede mostrar los resultados obtenidos en referencia a las variables que se incluyen en el estudio, teniendo el primer lugar, el sexo del alumnado participante en la Tabla 52, la cual contiene una distribución del 6.83% de producciones realizadas por niñas en el nivel de vinculación 1 frente al 11.07% de composiciones creadas por niños. Respecto al nivel 2, el 26.71% de las narraciones son de niñas y el 23.62% de niños. En el nivel 3, las 255 historias se distribuyen en 137 hechas por niñas y 118 por niños, si tenemos en cuenta el número total de participantes en ambos sexos se establece el 42.55% de historias pertenecientes a niñas frente al 43.54% a niños. En el nivel 4. El 23.91% son textos creados por niñas y el 21.77% por niños.

Tabla 52

Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable sexo

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Sexo								
Niña	6.83	22	26.71	86	42.55	137	23.91	77
Niño	11.07	30	23.62	64	43.54	118	21.77	59

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente variable analizada corresponde a la inserción de los colegios participantes en el programa de centros digitales llevado a cabo por la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Por ello, se diferencia en la Tabla 53 los niveles de vinculación que obtienen los centros TIC y los que poseen las historias creadas en colegios que no son centros digitales.

En el primer nivel de vinculación con historias muy similares a las originales encontramos un 5.06% de las producciones que se redactaron por participantes que pertenecen a un centro digital, mientras que el 10.36% corresponden a centros que no están insertos en este programa. Respecto al segundo nivel de vinculación encontramos un 26.97% de las historias en centros TIC, frente al 24.58% de colegios que no son digitales. En el tercer nivel de asociación con el clásico Disney se encuentra el 41.01% de las composiciones escritas que realizaron los participantes de centros TIC, por su parte los no TIC tienen un 43.86% de narraciones en este nivel. Por último en el cuarto grado de asociación y con un nivel creativo óptimo se muestra el 26.97% de las historias en colegios TIC, frente al 21.20% en los que no son digitales. Debido a la concurrencia de códigos la suma de frecuencias de cada uno de estos niveles de vinculación coincide con los totales mostrados en la Tabla 51, puesto que estamos desglosando dichos resultados en función de cada variable tratada.

Tabla 53

Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable centros digitales

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Centros digitales								
TIC	5.06	9	26.97	48	41.01	73	26.97	48
No TIC	10.36	43	24.58	102	43.86	182	21.20	88

Fuente: Elaboración propia.

En la ubicación de los colegios participantes encontramos la siguiente variable, puesto que diferenciamos entre centros situados en lugares urbanos, y otros que tienen entornos rurales, por ello la Tabla 54 muestra los resultados desglosados según la procedencia de las composiciones escritas, con un total de 300 narraciones creadas por participantes de zonas rurales y 293 composiciones ubicadas en centros urbanos. En el primer nivel de vinculación con la historia original se localiza el 10% de historias referentes al ámbito rural, frente al 7.51% de origen urbano. El segundo nivel de vinculación contiene el 19.33% de las producciones en centros ubicados en zonas rurales, mientras que el 31.40% pertenecen a centros situados en lugares urbanos. El tercer nivel de vinculación, muestra el 39.33% de narraciones que corresponden a lo rural, siendo el 46.76% con procedencia urbana. Por último, en el grado de vinculación cuatro, desglosamos el 31.33% de producciones en zonas rurales, mientras que en zonas urbanas se localizan el 14.33% de las composiciones.

Tabla 54

Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable zona residencial

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Zona residencial								
Rural	10.00	30	19.33	58	39.33	118	31.33	94
Urbana	7.51	22	31.40	92	46.76	137	14.33	42

Fuente: Elaboración propia.

La concepción del centro respecto a su identidad concertada o pública corresponde a otro de los condicionantes que se estudian como variable, encontrando el siguiente desglose de los resultados totales: en los colegios concertados las producciones se ubican fundamentalmente en el nivel de vinculación tres con el 45.25% de las historias, seguido del 26.28% obtenido en el nivel dos, a continuación el 18.61% se

sitúa en el nivel cuatro, mientras que el 9.85% restante se localiza en el primer nivel de vinculación. Por su parte, en los centros públicos su mayor porcentaje se localiza en el nivel de vinculación tres referente al 41.07% de las narraciones creadas, seguido del 26.65% del nivel cuatro y del 24.45% del nivel dos. Estos datos se completan con el 7.84% correspondiente al nivel de vinculación uno.

Para la extracción de los porcentajes anteriores resulta imprescindible conocer que 274 composiciones escritas fueron realizadas en colegios con tipología concertada y 319 pertenecían a centros con identidad pública.

Tabla 55

Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable tipología de centro

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Tipología de centro								
Concertado	9.85	27	26.28	72	45.26	124	18.61	51
Público	7.84	25	24.45	78	41.07	131	26.65	85

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 56 muestra los datos relacionados con la variable referente al nivel socio-económico de los centros que han participado en el estudio. Respecto al nivel alto, contiene en su totalidad 209 producciones, englobando la mayor parte de sus composiciones escritas entre los niveles de vinculación dos y tres con un 28.71% y 48.33% respectivamente. A continuación, el nivel medio-alto con 66 historias totales tiene sus mayores porcentajes entre los grados de asociación con la historia original 3 y 4 concretamente el 36.66% y el 31.82%. En referencia al nivel medio, posee 123 narraciones totales, en las cuales encontramos también su máxima aglomeración entre los niveles de vinculación 3 y 4 con el 39.02% y 31.71%. En el nivel socio-económico medio-bajo tiene 166 composiciones escritas, puesto que dos centros participantes pertenecían a esta característica, siendo el 42.77% de las narraciones recogidas con un grado de asociación 3. Por último, en el nivel socio-económico bajo hay 66 historias y las mayores frecuencias se encuentran en los niveles de vinculación 2 y 3 con el 37.93% en ambas secciones.

Tabla 56

Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable nivel socio-económico del centro participante

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Nivel socio-económico								
Alto	8.61	18	28.71	60	48.33	101	14.35	30
Bajo	13.79	4	37.93	11	37.93	11	10.34	3
Medio	7.32	9	21.95	27	39.02	48	31.71	39
Medio-alto	13.64	9	18.18	12	36.36	24	31.82	21
Medio-bajo	7.23	12	24.10	40	42.77	71	25.90	43

Fuente: Elaboración propia.

La última variable que desglosa los resultados totales referentes al nivel de vinculación de las historias creadas por los participantes con las narraciones originales del clásico Disney, concreta los porcentajes y frecuencias de las composiciones escritas, asociándolas a cada nivel en función del curso académico que estaban realizando los participantes del estudio. Cuarto curso de Educación Primaria reparte sus 212 producciones en el 10.85% en el nivel 1, el 24.06% en el nivel 2, el 43.87% en el nivel 3 y el 21.23% en el nivel 4. Quinto curso muestra sus mayores porcentajes en el nivel 3 con 34.84%, seguido del nivel de vinculación 4 con el 29.19% de las narraciones, contando con 185 composiciones totales. Por último, en sexto curso de la etapa de Educación Primaria encontramos 196 historias, distribuidas en el 46.94% de las composiciones en el nivel 3, seguido del 29.19% asociadas al nivel 4. Solamente un 5.10% se encuentran en el nivel de vinculación 1.

Tabla 57

Niveles de vinculación de la actividad dos relacionados con la variable referente al curso escolar de los participantes

	Nivel de vinculación 1		Nivel de vinculación 2		Nivel de vinculación 3		Nivel de vinculación 4	
	%	F	%	F	%	F	%	F
V. Curso escolar								
Cuarto	10.85	23	24.06	51	43.87	93	21.23	45
Quinto	10.27	19	22.70	42	37.84	70	29.19	54
Sexto	5.10	10	29.08	57	46.94	92	18.88	37

Fuente: Elaboración propia.

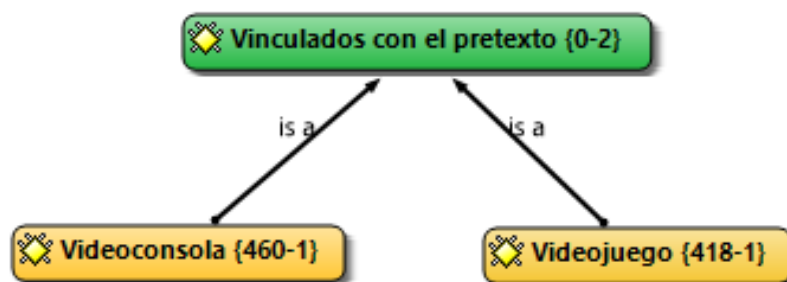
VI. 1.2.2. Categoría: elementos mediáticos

La presente categoría pretende visibilizar los elementos mediáticos que los estudiantes citaban en su actividad dos, a través de la escritura creativa de una narración que utilizaba el pretexto de una imagen modificada de *Aladdín*, en la cual aparecía junto al *Genio* jugando con videojuegos, mientras que *Jasmín* aspiraba el suelo con cara de enfado. La propia actividad propuesta permite establecer dos grandes dimensiones en el enfoque categorial: por un lado, los elementos mediáticos citados que formaban parte de esa imagen que visibilizaba el ejercicio; por otro lado, aquellos conceptos mediáticos que los estudiantes incorporaban a sus historias fruto de su imaginación y visión cotidiana de los mismos, puesto que no aparecían en el pretexto dado.

La Figura 12 muestra la primera agrupación descrita, con la videoconsola y los videojuegos como los elementos mediáticos que se asocian a la imagen facilitada a los estudiantes. El total de participantes que escribieron sus narraciones han sido 593, una cifra que nos sitúa en los 460 estudiantes que citaron la videoconsola en sus escritos, así como los 418 que comentaron nombres de videojuegos en sus composiciones. Conviene recordar en este apartado que una misma producción puede contener diferentes elementos mediáticos, puesto que la escritura era libre y solamente estaba condicionada por la imagen que actuaba como pretexto.

Figura 12

Elementos mediáticos vinculados con el pretexto correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad dos



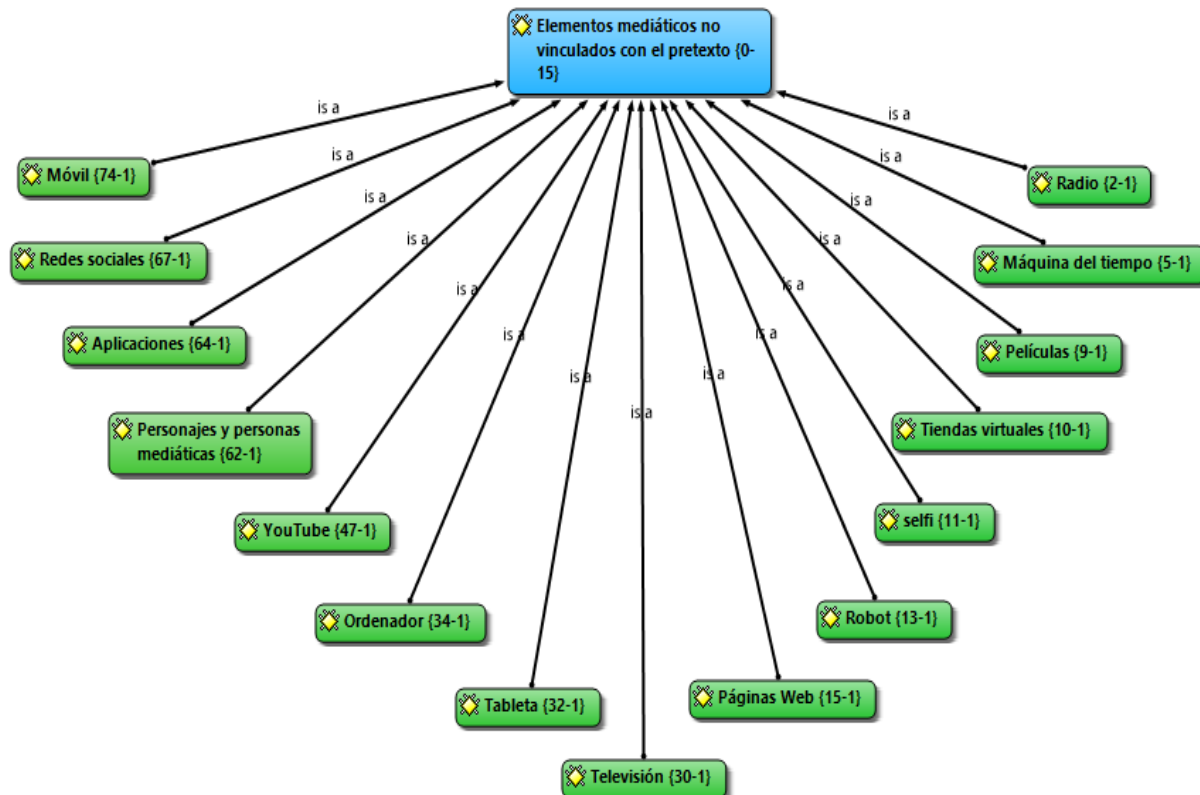
Fuente: Elaboración propia.

Una información más relevante nos ofrece la Figura 13, ya que los elementos mediáticos que aparecen no tienen influencia previa, sino que surgen de forma espontánea en el transcurso de las narraciones creadas por los participantes.

Su distribución ha seguido un orden de frecuencias, encontrando el elemento mediático más citado en la parte superior izquierda de la Figura 13, el cual pertenece al móvil con 74 citas, el número 1 que aparece a la derecha del paréntesis muestra que se encuentra asociado a la categoría de elementos mediáticos no vinculados con el pretexto. A continuación, con una frecuencia de 67 historias se localizan las redes sociales, muy cercano a estas cantidades se localizan las aplicaciones con 64 y los personajes y personas mediáticas con 62 composiciones que contemplan dichos conceptos. *YouTube* se comenta en 47 creaciones. El ordenador con 34, la tableta con 32 y la televisión con 30 citas también se encuentran entre los elementos mediáticos que más se incluyen en las narraciones. Con una visualización menor a 20 composiciones se muestran las páginas web con 15 citas, los robots localizados en 13 narraciones, el selfi con 11 menciones, las tiendas virtuales que se observan en 10 composiciones, las películas en 9, la máquina del tiempo en 5 historias y por último, la radio en 2 producciones.

Figura 13

Elementos mediáticos no vinculados con el pretexto correspondientes a las historias creadas por el alumnado en la actividad dos



Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar la presentación de los resultados de forma específica según la variable tratada, se muestran en las Tablas 58, 59, 60, 61, 62 y 63 los elementos mediáticos con frecuencia superior a 20 citas, ya que el desglose de los elementos con un nivel de presencia inferior no aportaría información relevante respecto a la aparición de los elementos mediáticos en determinados porcentajes de las variables. También resulta relevante mencionar que en las tablas se incluyen los elementos mediáticos de los dos grupos mencionados, tanto los vinculados con el pretexto como los no asociados al mismo.

La Tabla 58 muestra los resultados obtenidos en función del sexo de los participantes, los cuales se distinguen en esta variable en 322 niñas y 271 niños, lo cual implica un total de 593 composiciones. Respecto a las niñas los mayores porcentajes de composiciones citan la videoconsola en un 81.68% y los videojuegos en un 72.36%, posteriormente sin formar parte del pretexto aparecen en el 12.11% las aplicaciones, seguido del 9.32% del móvil y el 8.70% de *YouTube*. En los niños los datos estadísticos son del 72.69% de composiciones que incorporan la videoconsola en su historia y el 68.27% los videojuegos, estos porcentajes se ofrecen en ambos elementos que formaban parte del pretexto, a continuación, un 16.61% de las narraciones realizadas por niños mencionan las redes sociales y el móvil en un 16.24%, seguido de los personajes y personas mediáticas que se muestran en el 12.92% de las historias creadas, así como las aplicaciones con el 9.23% de las creaciones.

Tabla 58

Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable sexo

V. Sexo	Niña (322)		Niño (271)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
Aplicaciones	12.11	39	9.23	25	10.79	64
Móvil	9.32	30	16.24	44	12.48	74
Ordenador	4.04	13	7.75	21	5.73	34
Personajes	8.39	27	12.92	35	10.46	62
Redes sociales	6.83	22	16.61	45	11.30	67
Tableta	7.14	23	3.32	9	5.40	32
Televisión	5.28	17	4.80	13	5.06	30
Videoconsola	81.68	263	72.69	197	77.57	460
Videojuego	72.36	233	68.27	185	70.49	418
YouTube	8.70	28	7.01	19	7.93	47

Fuente: Elaboración propia.

La variable centros digitales asociada a los elementos mediáticos que aparecen en el estudio se muestra en la Tabla 59, la cual cuenta con 178 composiciones escritas que pertenecen a centros inscritos en el programa de Centros digitales de la Región de Murcia, mientras que 415 producciones fueron creadas por participantes que no estaban en centros que priorizaban las TIC.

Los resultados respecto a los elementos citados que aparecían en el pretexto de las historias creadas en los centros TIC corresponden al 75.84% de narraciones que comentan la videoconsola y el 78.09% que citan los videojuegos; frente al 78.31% de las composiciones en centros no TIC que mencionan la videoconsola y el 70.49% los videojuegos.

En referencia a los elementos no asociados al pretexto, los mayores porcentajes en los colegios TIC de elementos que se incluyen en las historias son el 11.80% en el móvil y el 12.92% de las redes sociales. Respecto a los centros no insertos en dicho programa tecnológico destacan los porcentajes del 11.33% en aplicaciones, 12.77% del móvil y posteriormente, cercanos al 10%, las historias que mencionan el ordenador y las personas mediáticas.

Tabla 59

Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable centros digitales

V. Centros Digitales	TIC (178)		No TIC (415)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
Aplicaciones	9.55	17	11.33	47	10.79	64
Móvil	11.80	21	12.77	53	12.48	74
Ordenador	8.43	15	4.58	19	5.73	34
Personajes	9.55	17	10.84	45	10.46	62
Redes sociales	12.92	23	10.60	44	11.30	67
Tableta	5.06	9	5.54	23	5.40	32
Televisión	5.62	10	4.82	20	5.06	30
Videoconsola	75.84	135	78.31	325	77.57	460
Videojuego	78.09	139	67.23	279	70.49	418
YouTube	5.06	9	9.16	38	7.93	47

Fuente: Elaboración propia.

Otra variable relevante en el estudio corresponde a la ubicación de los colegios que han participado en el mismo, por ello destaca la diferencia de 300 narraciones

recogidas en centros localizados en zonas rurales y 293 composiciones escritas de colegios insertos en ámbitos urbanos.

Las aplicaciones móviles han sido citadas en el 14% de las historias creadas en entornos rurales, mientras que en los urbanos solamente se recogen en el 7.51% de las narraciones. El ordenador y la tableta tienen casos similares, puesto que en lo rural reciben el 9.33% y 8.67% respectivamente en zonas rurales, frente al 2.05% de citas que muestran en ámbitos urbanos. Otro elemento que destaca sus diferencias es *YouTube* con el 4.33% en zonas rurales frente al 11.60% de ámbito urbano.

Por otro lado, los elementos mediáticos que se vinculan al pretexto obtienen en el ámbito rural un 74% en la videoconsola y un 57.33% en los videojuegos, siendo en zonas urbanas del 81.23% en la videoconsola y del 83.96% en los videojuegos. Estos porcentajes muestran la cantidad de composiciones escritas que contienen los conceptos mencionados en función de los datos totales respecto a las producciones de cada ubicación.

Tabla 60

Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable zona residencial

V. Zona residencial	Rural (300)		Urbana (293)		Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
Aplicaciones	14.00	42	7.51	22	10.79	64
Móvil	12.67	38	12.29	36	12.48	74
Ordenador	9.33	28	2.05	6	5.73	34
Personajes	8.00	24	12.97	38	10.46	62
Redes sociales	12.67	38	9.90	29	11.30	67
Tableta	8.67	26	2.05	6	5.40	32
Televisión	7.00	21	3.07	9	5.06	30
Videoconsola	74.00	222	81.23	238	77.57	460
Videojuego	57.33	172	83.96	246	70.49	418
YouTube	4.33	13	11.60	34	7.93	47

Fuente: Elaboración propia.

La identidad de los colegios que han participado en el estudio puede ser un factor que determine unos resultados concretos respecto a los elementos mediáticos, por ello en la Tabla 61 se especifican los resultados referentes a la tipología del centro. Cabe mencionar que 274 narraciones pertenecen a colegios concertados y 319 a públicos, siendo datos relevantes para extraer los porcentajes que se mencionan a continuación.

Los estadísticos más relevantes en referencia a las narraciones originadas en los centros concertados son: el 80.29% de producciones que citan la videoconsola y el 83.21% que mencionan los videojuegos, ambos elementos mediáticos se contemplan en el pretexto. En relación a los que son fruto de la creatividad de los estudiantes, destacan los personajes y personas mediáticas con el 14.23%, *YouTube* y el móvil con el 12.04% y las redes sociales con el 11.31% de composiciones que las incluyen en su texto. Por otro lado, en los centros públicos encontramos unos estadísticos diferentes, siendo los vinculados con el pretexto del 74.92% en la videoconsola y del 59.25% en los videojuegos, en lo referente a los elementos mediáticos no incluidos en la imagen de la que partían las narraciones, sitúan las mayores frecuencias de cita en el móvil con el 12.85% de las composiciones, las aplicaciones con el 11.91% y las redes sociales con un porcentaje del 11.29% de aparición en las historias.

Tabla 61

Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable tipología de centro

V. Tipología de centro	Concertado (274)		Público (319)		Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
Aplicaciones	9.12	25	11.91	38	10.79	64
Móvil	12.04	33	12.85	41	12.48	74
Ordenador	3.28	9	7.84	25	5.73	34
Personajes	14.23	39	7.21	23	10.46	62
Redes sociales	11.31	31	11.29	36	11.30	67
Tableta	1.82	5	8.46	27	5.40	32
Televisión	4.74	13	5.33	17	5.06	30
Videoconsola	80.29	220	74.92	239	77.57	460
Videojuego	83.21	228	59.25	189	70.49	418
YouTube	12.04	33	4.08	13	7.93	47

Fuente: Elaboración propia.

Los colegios intervenidos tienen diferentes niveles socio-económicos, lo cual hace posible la existencia de la Tabla 62 con las relaciones entre los elementos mediáticos citados por los participantes y los niveles socio-económicos de los colegios. El total de 593 composiciones escritas que se realizaron en la actividad dos, se distribuye en 209 narraciones que pertenecen a centros con nivel socio-económico alto, 29 producciones a niveles bajos, 123 a niveles medios y 66 al nivel medio-alto, finalizando con 166 para el medio-bajo. Estos datos son relevantes puesto que se requiere la cantidad total de

producciones que se almacena en cada nivel socio-económico para extraer los porcentajes referentes a las producciones que citan cada elemento mediático.

En los elementos asociados al pretexto destacan las diferencias fundamentalmente en las producciones en las que aparecen los videojuegos con el 87.1% en las narraciones procedentes de colegios con nivel socio-económico alto, el 71.5% en medios y 71.2% en medio-alto, frente al 53% del medio-bajo y el 44.8% del nivel socio-económico bajo. En referencia a los elementos mediáticos que no se relacionan con la imagen que se presentaba al alumnado para la realización de su historia destaca *YouTube* con unos porcentajes en el nivel medio del 5.7% en el nivel medio-bajo del 1.8% y en el nivel medio-alto del 7.6%, frente al 10.3% del nivel bajo y el 13.9% correspondiente al nivel alto.

Tabla 62

Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable nivel socio-económico

V. Nivel socio-económico	Alto (209)		Bajo (29)		Medio (123)		Medio-alto (66)		Medio-bajo (166)	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
Aplicaciones	7.2	15	10.3	3	10.6	13	15.2	10	13.9	23
Móvil	12.9	27	10.3	3	12.2	15	9.1	6	13.9	23
Ordenador	2.4	5	0	0	11.4	14	6.1	4	6.6	11
Personajes	12.9	27	13.8	4	8.1	10	18.2	12	5.4	9
Redes sociales	10.5	22	10.3	3	15.4	19	13.6	9	8.4	14
Tableta	1	2	3.5	1	4.9	6	4.6	3	12	20
Televisión	2.4	5	0	0	4.9	6	12.1	8	6.6	11
Videoconsola	85.6	179	65.5	19	76.4	94	63.6	42	75.9	126
Videojuego	87.1	182	44.8	13	71.5	88	71.2	47	53	88
YouTube	13.9	29	10.3	3	5.7	7	7.6	5	1.8	3

Fuente: Elaboración propia.

El curso escolar del alumnado participante es una variable que puede condicionar los resultados referentes a los elementos mediáticos citados en las historias, concretándose en la Tabla 63. Los 593 alumnos y alumnas que realizaron la actividad con el pretexto de *Aladdín* se desglosan en 212 estudiantes que pertenecen a cuarto curso, 185 a quinto curso y 196 a sexto curso.

Se ha de mencionar la progresión estadística que muestra el elemento denominado personajes y personas mediáticas, con un 6.60% de apariciones en las producciones de cuarto curso, el 8.65% en quinto y el 16.33% en sexto. Frente a elementos como *YouTube* que pasan del 11.32% en cuarto curso al 4.32% en quinto

curso. Las referencias a redes sociales también se producen en un 8.49% en cuarto curso, pasando al 17.30% en el quinto curso de la etapa. Por otro lado, se visibilizan los elementos mediáticos que se relacionan con el pretexto dado en la actividad como son los videojuegos y la videoconsola, en esta última se puede apreciar el 70.75% de las composiciones escritas de cuarto curso, el 80% en quinto y el 82.65% de narraciones en sexto curso que mencionan la videoconsola en sus historias.

Tabla 63

Elementos mediáticos de la actividad dos relacionados con la variable curso escolar

V. Curso escolar	Participantes cuarto (212)		Participantes quinto (185)		Participantes sexto (196)		Total (593)	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Aplicaciones	9.91	21	9.73	18	12.76	25	10.79	64
Móvil	9.91	21	16.22	30	11.73	23	12.48	74
Ordenador	4.72	10	10.27	19	2.55	5	5.73	34
Personajes	6.60	14	8.65	16	16.33	32	10.46	62
Redes sociales	8.49	18	17.30	32	8.67	17	11.30	67
Tableta	6.13	13	5.41	10	4.59	9	5.40	32
Televisión	6.60	14	5.41	10	3.06	6	5.06	30
Videoconsola	70.75	150	80.00	148	82.65	162	77.57	460
Videojuego	71.70	152	65.41	121	73.98	145	70.49	418
YouTube	11.32	24	4.32	8	7.65	15	7.93	47

Fuente: Elaboración propia.

VI. 1.2.3. Categoría: niveles críticos

Los niveles críticos que los estudiantes muestran en las historias creadas referentes a la actividad dos, la cual tenía como pretexto la imagen alterada de *Aladdín*, se pueden observar en la Figura 14. Dicha red semántica distribuye las 593 composiciones escritas en tres grandes subcategorías, a través del proceso de codificación llevado a cabo en cada producción durante el análisis de datos, proporcionando que 368 narraciones se asocian al nivel crítico uno, el cual no asocia problemas en sus historias al reparto desigual de las tareas del hogar, dicha tema podía interpretarse por la imagen que actuaba como pretexto, ya que *Aladdín* y el *Genio* jugaban con videojuegos, mientras que *Jasmín* estaba limpiando con la aspiradora con una expresión de enfado. En el nivel crítico dos, se encuentran 145 composiciones, las cuales describen estas cuestiones socialmente vivas, pero no finalizan con una solución

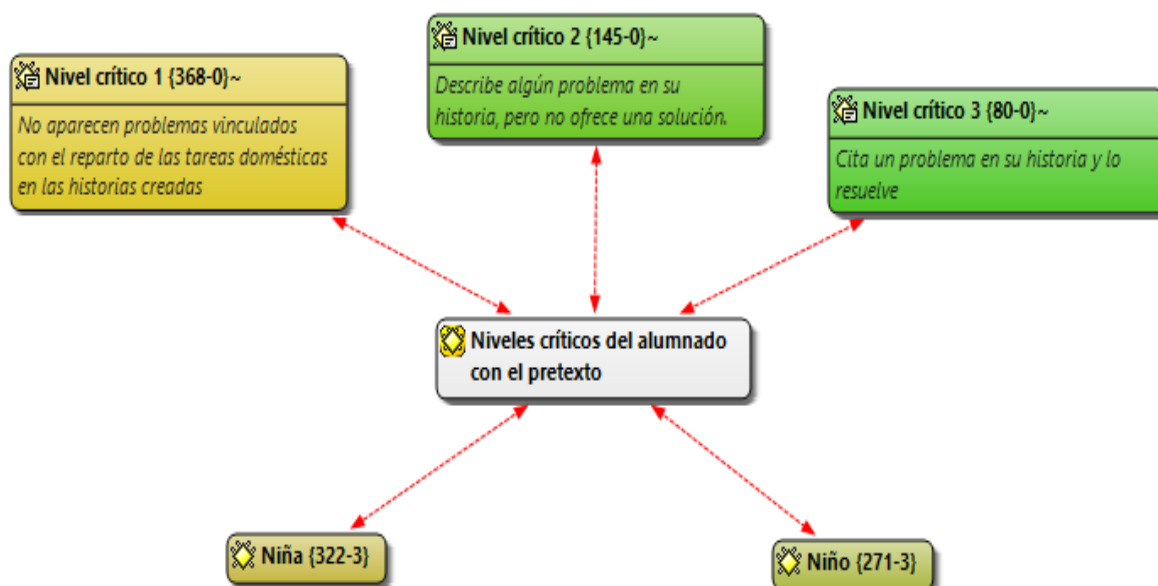
al problema. En referencia al nivel crítico tres, se codificaron 80 historias que citan y resuelven el problema, situándose en el mayor nivel crítico por la capacidad de percibir, interpretar y resolver problemas socialmente relevantes.

Por otro lado, los colores que se atribuyen a esta Figura 14 se organizan en función de la frecuencia de codificación, es decir el amarillo corresponde a una cantidad mayor de producciones agrupadas en el nivel correspondiente. Las flechas rojas ofrecen el significado de una familia de códigos que recibe el nombre de niveles críticos, lo cual indica que cada una de las producciones deben introducirse en uno de los tres niveles que se muestran, por ello la suma de los mismos ofrece el total de composiciones escritas realizadas por los estudiantes que fueron tomadas para su análisis.

También se facilita el número de narraciones que han sido realizadas por niños (271) y las creadas por niñas (322). El número 3 que se puede observar a la derecha del paréntesis cuantifica las asociaciones que ese código posee, lo cual implica que existen producciones realizadas por niños y niñas en los tres niveles críticos.

Figura 14

Niveles críticos del alumnado con el pretexto correspondientes a las historias creadas por los estudiantes en la actividad dos



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 64 se muestran los resultados obtenidos en función del sexo del alumnado participante, para ello se han utilizado las 322 composiciones escritas realizadas por niñas y las 271 que hicieron los niños. Estos datos son fundamentales para la extracción de porcentajes estadísticos en cada nivel crítico, puesto que nos permiten obtener una visión del total y comparar las frecuencias obtenidas por cada sección de la variable.

Dicha distribución categorial, establece que el 55.28% de las producciones hechas por niñas se ubican en el nivel crítico uno, el 26.09% en el nivel crítico dos y el 18.63% en el nivel crítico tres. Por su parte, las composiciones escritas de los niños se agrupan en un 70.11% en el nivel crítico uno, el 22.51% en el nivel dos y el 7.38% en el nivel tres. Cabe mencionar que la suma de estas frecuencias forma el total de historias creadas por los participantes, por lo que cada narración ha sido ubicada en una de las tres subcategorías que definen estos niveles críticos.

Tabla 64

Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable sexo

	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
V. Sexo	%	F	%	F	%	F	F
Niña	55.28	178	26.09	84	18.63	60	322
Niño	70.11	190	22.51	61	7.38	20	271

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente variable analizada corresponde a la Tabla 65 con los colegios intervenidos que formaban parte del programa *Centros Digitales* que se lleva a cabo en la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Esta característica se contrasta con los tres niveles críticos que contempla el análisis de contenido. Para facilitar esta comparación en la variable se extraen porcentajes atendiendo a los 178 participantes que proceden de colegios TIC, frente a los 415 que realizaron sus narraciones en centros que no pertenecen al programa tecnológico mencionado anteriormente.

En los centros digitales el porcentaje de composiciones escritas situado en el nivel crítico uno es del 62.36%, en el nivel crítico dos del 22.47% y en el nivel crítico tres del 15.17%. Por otro lado, las creaciones de los estudiantes que se encuentran en colegios que no son centros TIC se desglosan en el 61.93% del nivel crítico uno, el 25.30% del nivel crítico dos y el 12.77% del nivel crítico tres.

Tabla 65

Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable centros digitales

V.	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
	%	F	%	F	%	F	F
Centros digitales							
TIC	62.36	111	22.47	40	15.17	27	178
No TIC	61.93	257	25.30	105	12.77	53	415

Fuente: Elaboración propia.

La ubicación de los centros en ámbitos rurales o urbanos es otra variable que contempla el estudio, puesto que se analiza en la Tabla 66 la distribución de las producciones en los tres niveles críticos según la localización del centro educativo participante. Para ello, conviene conocer que 300 composiciones fueron recogidas en colegios situados en zonas rurales y 293 en lugares urbanos, lo cual completa las 593 composiciones correspondientes a la actividad dos.

En zonas rurales el porcentaje de producciones que se codifican en el nivel crítico uno es del 63%, el 23.67% en el nivel crítico dos y el 13.33% en el nivel crítico tres. En referencia a las áreas urbanas el 61.09% de las narraciones recogidas pertenecen al nivel crítico uno, el 25.26% al nivel crítico dos y el 13.65% al nivel crítico tres.

Tabla 66

Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable zona residencial

V. Zona residencial	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
	%	F	%	F	%	F	
Rural	63.00	189	23.67	71	13.33	40	300
Urbana	61.09	179	25.26	74	13.65	40	293

Fuente: Elaboración propia.

El tipo de centro es otro factor que puede influir en los resultados obtenidos en las 593 composiciones escritas de la actividad dos, por ello conviene diferenciar las 274 producciones recogidas de centros con identidad concertada, frente a las 319 narraciones procedentes de colegios públicos. Estos datos facilitan el contraste mediante porcentajes, según el número de historias creadas en cada tipología. En los centros con identidad concertada el 56.77% de las composiciones realizadas se ubican en el nivel crítico uno, el 25.91% en el nivel crítico dos y el 17.52% en el nivel crítico tres. Los colegios públicos

que han participado en la investigación desglosan sus producciones en el 66.77% del nivel crítico uno, el 23.20% en el nivel crítico dos y el 10.03% en el nivel crítico tres.

Tabla 67

Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable tipología de centro

V. Tipología de centro	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
	%	F	%	F	%	F	
Concertado	56.57	155	25.91	71	17.52	48	274
Público	66.77	213	23.20	74	10.03	32	319

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 68 muestra los niveles críticos asociados a las 593 producciones que corresponden a la actividad dos, con una distribución que tiene en cuenta el nivel socio-económico de los centros intervenidos. Por ello, encontramos una columna de producciones totales, la cual indica el número de narraciones que se localizan en cada nivel socio-económico, y que conforman el total de participantes.

En el nivel crítico uno, los porcentajes que visibilizan la codificación de composiciones escritas son del 79.31% en el nivel socio-económico bajo, el 70.48% de las narraciones en el nivel medio-bajo, el 59.35% en el nivel medio, el 56.06% referente al nivel medio-alto y el 56.46% en el grado socio-económico alto. Respecto al nivel crítico dos, la mayoría de porcentajes se encuentran en torno al 20% superando el 25% en el nivel socio-económico medio-alto y alto. Por último las creaciones más críticas con los problemas socialmente relevantes han sido en los niveles socio-económicos medios con el 18.70%, posteriormente se sitúa el nivel medio-alto con el 18.18%, a continuación el nivel alto con el 17.22% y resaltan los porcentajes del 5.42% en los centros con nivel socio-económico medio-bajo y el 0% en el nivel bajo de este tercer grado crítico.

Tabla 68

Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable nivel socio-económico

V. Nivel socio- económico	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
	%	F	%	F	%	F	
Alto	56.46	118	26.32	55	17.22	36	209
Bajo	79.31	23	20.69	6	0.00	0	29
Medio	59.35	73	21.95	27	18.70	23	123

Medio-alto	56.06	37	25.76	17	18.18	12	66
Medio-bajo	70.48	117	24.10	40	5.42	9	166

Fuente: Elaboración propia.

La actividad dos que trataba el pretexto de *Aladdín* ha sido realizada en cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. Por ello, el curso escolar es una de las variables relevantes que acumulan las 593 producciones recogidas, por lo que parece necesaria su distribución en función del nivel crítico codificado en cada composición, así como, el curso al cual pertenece. Para ello, se ha creado la Tabla 69, la cual muestra de manera específica las frecuencias y porcentajes referentes al curso escolar y el nivel crítico de las historias creadas.

En cuarto curso se obtiene el 69.34% en el nivel crítico uno, el 22.64% correspondiente al nivel crítico dos y el 8.02% referente al nivel crítico tres. Respecto a quinto curso el 58.38% de las historias creadas se sitúa en el nivel crítico uno, el 24.32% en el nivel dos y el 17.30% en el nivel crítico tres. Por último, las narraciones creadas por los participantes de sexto curso se localizan en el 57.65% del nivel crítico uno, el 26.53% del nivel crítico dos y el 15.82% del nivel crítico tres.

Tabla 69

Niveles críticos de la actividad dos relacionados con la variable curso escolar

	Nivel crítico 1		Nivel crítico 2		Nivel crítico 3		Total
	%	F	%	F	%	F	
V. Curso escolar							
Cuarto	69.34	147	22.64	48	8.02	17	212
Quinto	58.38	108	24.32	45	17.30	32	185
Sexto	57.65	113	26.53	52	15.82	31	196

Fuente: Elaboración propia.

Tras describir los resultados obtenidos en la categoría referente a los niveles críticos y habiendo especificado cada una de las variables que contempla el estudio, procede continuar con la organización prevista abarcando la categoría que muestra las temáticas que los estudiantes han tratado en sus composiciones escritas, así como su distribución por las diferentes variables que posee la investigación.

VI. 1.2.4. Categoría: temáticas de la historia

La presente categoría engloba las temáticas que los estudiantes han redactado en sus composiciones escritas, por ello cada producción ha sido codificada con un tema principal, dicha distribución se muestra en la Figura 15, la cual engloba las 593 producciones que conforman el total de la segunda actividad propuesta en el trabajo de campo.

Los colores que muestra la Figura 15 han sido seleccionados en función de la densidad y fundamentación, por lo que el número que se observa a la izquierda del paréntesis que posee cada código indica la frecuencia de las historias que trataron dicha temática, el número 0 situado a la derecha del paréntesis se vincula con el número de asociaciones entre códigos siendo 0 porque se ha creado una familia de temáticas y solamente están vinculadas al título temáticas de las historias, quedando las flechas en color rojo por tratarse de una red semántica creada a partir de una familia de códigos.

La distribución anterior nos permite en la Figura 15 ordenar las temáticas que se trataron en las producciones con el pretexto de *Aladdín*, quedando en el margen inferior izquierdo las temáticas con mayor frecuencia, haciendo un recorrido hasta el margen inferior derecho con las temáticas que menos se han dado en las historias creadas por los estudiantes.

Las discusiones por las tareas del hogar ha sido la temática más tratada con 153 narraciones que integran un diálogo principal de *Aladdín* y *Jasmín* por el reparto de las tareas y los diferentes posicionamientos al respecto; a continuación, se sitúan las historias de *Aladdín* y el *Genio* con videojuegos con 110 composiciones, en las cuales los avances en diferentes videojuegos tenían un carácter central en la producción, destacando partidas al *Fortnite* y el *FIFA*; *Jasmín* rompe su relación con *Aladdín* contiene 61 historias que fundamentan su argumento en una situación en la que *Jasmín* observa que su futuro no es el esperado con *Aladdín* y desea romper su relación amorosa; la tradicional historia de *Aladdín* muestra una frecuencia de 42 composiciones, lo cual indica que aunque se incluyeran algunos elementos mediáticos la historia era semejante al clásico de Disney; *Aladdín* descuida su relación con *Jasmín* recibe 39 citas, esta temática visibilizaba cómo *Aladdín* deteriora la historia amorosa con *Jasmín* como fundamento esencial de la narración; cabe explicar que la temática correspondiente al cambio de pensamiento de *Aladdín* que contiene 33 citas, refiere una reflexión por parte del personaje que produce un cambio en sus actitudes, fundamentalmente con la idea del reparto de las tareas domésticas.

Figura 15

Temáticas de las composiciones correspondientes a las historias creadas por los estudiantes en la actividad dos



Fuente: Elaboración propia.

Otra red semántica que aporta contenido a los resultados respecto a las temáticas que trataban las historias creadas por los estudiantes es la Figura 16, la cual integra la atmósfera temporal de las producciones, 521 narraciones han sido ambientadas en el presente, fundamentalmente esta interpretación se producía con los nombres de los videojuegos que acontecen el momento; 45 historias se codifican en un ambiente futurista, debido a las menciones de elementos que podrían ser inventados en el futuro, pero que en la actualidad representan fantasía como *FIFA 30*, máquinas del tiempo, *PlayStation 8*, entre otros ejemplos que se apreciaban en las composiciones; por último, encontramos 27 narraciones ambientadas en el pasado. Su distribución y colores también han sido generados en función de la frecuencia y densidad, tratándose de una familia de códigos, por lo que cada composición escrita se asociaba con una de las tres atmósferas

temporales, ubicando en total las 593 historias creadas por los participantes en la actividad dos.

Figura 16

Tiempos en los que se desarrollan las historias creadas por los participantes en la actividad dos



Fuente: Elaboración propia.

Tras describir las temáticas que los participantes del estudio han tratado en sus composiciones escritas, procede distribuir las mismas en función de las variables consideradas en el estudio, para ello se han tenido en cuenta aquellas temáticas que han superado las 20 citas, con la finalidad de evitar un desglose con estadísticas poco significativas en diferentes aspectos de las variables.

Siguiendo el orden de presentación establecido, se sitúa en primer lugar la variable sexo en la Tabla 70, distribuyendo las temáticas de las 593 producciones entre las 322 niñas que participan en el estudio y los 271 niños. Por su relevancia conviene describir que el 24.22% de las narraciones creadas por niñas tenían como temática principal la discusión por las tareas del hogar, frente al 27.68% de los niños; las historias de *Aladdín* y el *Genio* con videojuegos se dan en el 17.39% de las niñas y el 19.93% de los niños. Otras estadísticas que pueden resultar importantes por su diferencia de cita son el 13.35% de las historias en las cuales *Jasmín* rompe su relación con *Aladdín* referentes a las creaciones de las niñas, mientras que en los niños se sitúa en el 6.64% de sus temáticas; también el 6.21% de las producciones realizadas por niñas se centra en el cambio de pensamiento de *Aladdín* como tema principal, mientras que en los niños existen con dicha temática el 4.80% de las composiciones. Además, cabe mencionar la

comparativa que se puede establecer respecto a las frecuencias generales situadas en la última columna con el nombre de producciones totales.

Tabla 70

Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable sexo

V. Sexo	Niña (322)		Niño (271)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
Aladdín cambia de pensamiento	6.21	20	4.80	13	5.56	33
Aladdín descubre los videojuegos	3.42	11	3.32	9	3.37	20
Aladdín descuida su relación	7.14	23	5.90	16	6.58	39
Aladdín y el Genio son youtubers	5.28	17	7.01	19	6.07	36
Aventuras de un personaje inventado	4.04	13	5.54	15	4.72	28
Discusión por las tareas del hogar	24.22	78	27.68	75	25.80	153
Historias de Aladdín y el Genio con videojuegos	17.39	56	19.93	54	18.55	110
Jasmín rompe su relación	13.35	43	6.64	18	10.29	61
Tradicional historia de Aladdín	5.28	17	9.23	25	7.08	42

Fuente: Elaboración propia.

La inserción de los colegios participantes en el programa de Centros Digitales es otra variable que contempla el estudio, especificando en la Tabla 71 los resultados referentes a la distribución de las temáticas en función de los estudiantes que pertenecen a un colegio TIC.

Entre las temáticas a describir con mayores frecuencias se encuentran con valores del 25% tanto en los centros TIC como en los no TIC las discusiones por las tareas del hogar; las historias de *Aladdín* y el *Genio* con videojuegos se dan en el 17.42% de las composiciones realizadas en centros TIC, frente al 19.04% que muestran los colegios no insertos en dicho programa; posteriormente, con valores del 10% en ambas secciones de la variable se sitúa la temática referente a la ruptura de la relación; por su contraste describimos el cambio de pensamiento de *Aladdín*, visibilizado en el 3.93% de las historias recogidas en centros digitales, y en el 6.27% de los colegios que no son tecnológicos.

Tabla 71

Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable centros digitales

V. Centros digitales	TIC (178)		NO TIC (415)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
Aladdín cambia de pensamiento	3.93	7	6.27	26	5.56	33
Aladdín descubre los videojuegos	3.93	7	3.13	13	3.37	20
Aladdín descuida su relación	7.30	13	6.27	26	6.58	39
Aladdín y el Genio son youtubers	6.18	11	6.02	25	6.07	36
Aventuras de un personaje inventado	5.06	9	4.58	19	4.72	28
Discusión por las tareas del hogar	25.84	46	25.78	107	25.80	153
Historias de Aladdín y el Genio con videojuegos	17.42	31	19.04	79	18.55	110
Jasmín rompe su relación	10.11	18	10.36	43	10.29	61
Tradicional historia de Aladdín	5.62	10	7.71	32	7.08	42

Fuente: Elaboración propia.

La ubicación de los centros que han participado en la creación de las narraciones del presente estudio constituye una variable, puesto que los estudiantes se sitúan en un ambiente rural o urbano, lo cual puede condicionar las temáticas que fundamentan sus composiciones escritas, debido a las diferencias que pueden existir en los hábitos y aficiones. Por ello, la Tabla 72 establece los estadísticos referentes a las temáticas en los estudiantes procedentes tanto del ámbito rural como urbano, dichos porcentajes se han podido obtener partiendo del dato total de composiciones escritas que contiene cada aspecto de la variable, siendo 300 narraciones de centros localizados en zonas rurales y 293 de zonas urbanas, lo cual compone las 593 historias que muestran las producciones totales y se sitúan en la última columna de la Tabla 72.

Los resultados más significativos para su descripción son los siguientes: el 30% de las narraciones creadas en zonas rurales tienen como argumento principal la discusión por las tareas del hogar, frente al 21.50% de las composiciones recogidas en zonas urbanas; la temática de *Aladdín y el Genio* con videojuegos poseen el 22.33% de las historias realizadas en ámbitos rurales, mientras que los participantes localizados en

zonas urbanas crearon dicho argumento en el 14.68% de sus composiciones; *Aladdín* y el *Genio* son *youtubers* se encuentra en el 2.67% de las producciones de zonas rurales y en el 9.56% de las narraciones localizadas en ambientes urbanos. Con una tendencia similar a la anterior, la temática en la que su argumento principal es la ruptura de la relación por parte de *Jasmín* se produce en el 8% de las historias, mientras que en las zonas urbanas se repite dicho tema en el 12.63% de las composiciones escritas.

Tabla 72

Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable zona residencial

V. Zona residencial	Rural (300)		Urbana (293)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
<i>Aladdín</i> cambia de pensamiento	6.67	20	4.44	13	5.56	33
<i>Aladdín</i> descubre los videojuegos	2.33	7	4.44	13	3.37	20
<i>Aladdín</i> descuida su relación	6.33	19	6.83	20	6.58	39
<i>Aladdín</i> y el <i>Genio</i> son <i>youtubers</i>	2.67	8	9.56	28	6.07	36
Aventuras de un personaje inventado	3.67	11	5.80	17	4.72	28
Discusión por las tareas del hogar	30.00	90	21.50	63	25.80	153
Historias de <i>Aladdín</i> y el <i>Genio</i> con videojuegos	22.33	67	14.68	43	18.55	110
<i>Jasmín</i> rompe su relación	8.00	24	12.63	37	10.29	61
Tradicional historia de <i>Aladdín</i>	7.67	23	6.48	19	7.08	42

Fuente: Elaboración propia.

La identidad del centro participante en el estudio, es una variable que puede distanciar los resultados de las temáticas tratadas, por ello la Tabla 73 muestra los resultados en función del tipo de centro en el cual se realiza la composición escrita, la distribución de los 593 estudiantes que completan las producciones totales que muestra la última columna se concreta en 274 participantes que proceden de centros concertados y 319 de colegios públicos. Dichos datos son relevantes para la extracción de los porcentajes respecto a las temáticas en cada tipología de centro.

Las historias de *Aladdín* y el *Genio* con videojuegos son el argumento principal del 16.06% de las historias creadas en centros concertados, frente al 20.69% de las temáticas correspondientes a narraciones de estudiantes procedentes de colegios públicos; el cambio de pensamiento de *Aladdín* se da en el 6.93% de las narraciones en centros concertados, mientras que en el público se localiza en el 4.39% de producciones; *Aladdín* y el *Genio* son *youtubers* se crea en el 8.39% de las historias correspondientes a centros concertados y en el 4.08% de tipo público.

Tabla 73

Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable tipología de centro

V. Tipología de centro	Concertado (274)		Público (319)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
<i>Aladdín</i> cambia de pensamiento	6.93	19	4.39	14	5.56	33
<i>Aladdín</i> descubre los videojuegos	4.01	11	2.82	9	3.37	20
<i>Aladdín</i> descuida su relación	6.93	19	6.27	20	6.58	39
<i>Aladdín</i> y el <i>Genio</i> son <i>youtubers</i>	8.39	23	4.08	13	6.07	36
Aventuras de un personaje inventado	3.65	10	5.64	18	4.72	28
Discusión por las tareas del hogar	25.91	71	25.71	82	25.80	153
Historias de <i>Aladdín</i> y el <i>Genio</i> con videojuegos	16.06	44	20.69	66	18.55	110
<i>Jasmín</i> rompe su relación	10.58	29	10.03	32	10.29	61
Tradicional historia de <i>Aladdín</i>	7.30	20	6.90	22	7.08	42

Fuente: Elaboración propia.

Los niveles socio-económicos de los colegios que han participado en el estudio son una característica esencial que puede tener una clara repercusión en las temáticas que los estudiantes plasman en su escritura creativa de narraciones. Para determinar su influencia se crea la Tabla 74 con una organización de niveles socio-económicos que muestran la distribución de las composiciones escritas totales, haciendo posible los porcentajes temáticos en cada nivel.

Es relevante destacar la temática que centra sus textos en la discusión por las tareas del hogar, con un porcentaje en el nivel socio-económico alto del 18.7%; en el nivel medio-alto del 48.5%; en el nivel medio del 24.4%; en el medio-bajo del 26.5% y en el bajo del 27.6%. La redacción de la historia tradicional de *Aladdín* obtiene un 6.7% en el nivel socio-económico alto; un 9.1% en el nivel medio-alto; un 8.1% en el nivel medio; un 4.2% correspondiente al nivel medio-bajo y un 17.2% en los centros que poseen un nivel bajo. Otra temática que es variante en sus datos estadísticos son las historias de *Aladdín* y el *Genio* con videojuegos con un porcentaje de aparición como tema principal del 22.3% en el nivel socio-económico medio-bajo; en el nivel medio un 21.1%; seguido del medio-alto con el 13.6%; posteriormente, se encuentra el nivel socio-económico alto con el 16.7%; por último el nivel bajo con el 10.3% de producciones cuya temática principal son historias de videojuegos.

Tabla 74

Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable nivel socio-económico del centro

V. Nivel socio-económico	Alto (209)		Bajo (29)		Medio (123)		Medio-alto (66)		Medio-bajo (166)	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
<i>Aladdín cambia de pensamiento</i>	5.3	11	3.4	1	4.9	6	12.1	8	4.2	7
<i>Aladdín descubre los videojuegos</i>	4.8	10	0	0	3.3	4	1.5	1	3.0	5
<i>Aladdín descuida su relación</i>	7.7	16	6.9	2	8.9	11	3.0	2	4.8	8
<i>Aladdín y el Genio son youtubers</i>	11.0	23	6.9	2	6.5	8	0	0	1.8	3
<i>Aventuras de un personaje inventado</i>	3.3	7	6.9	2	0.8	1	4.5	3	9.0	15
<i>Discusión por las tareas del hogar</i>	18.7	39	27.6	8	24.4	30	48.5	32	26.5	44
<i>Historias de Aladdín y el Genio con videojuegos</i>	16.7	35	10.3	3	21.1	26	13.6	9	22.3	37
<i>Jasmín rompe su relación</i>	13.9	29	6.9	2	9.8	12	0	0	10.8	18

Tradicional historia de Aladdín	6.7	14	17.2	5	8.1	10	9.1	6	4.2	7
--	-----	----	------	---	-----	----	-----	---	-----	---

Fuente: Elaboración propia.

El curso escolar de los participantes, puede condicionar las temáticas tratadas, por ello es una variable esencial que puede diferenciar los resultados. En la Tabla 75 se distinguen los cursos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria con las frecuencias y porcentajes de las temáticas que fundamentaban las composiciones escritas, para la concreción porcentual se tienen en cuenta las frecuencias de cada temática y el total de participantes del curso escolar. Además, se añade la columna final, en la cual se muestran los resultados totales de todas las narraciones.

Entre las temáticas que se observa una diferencia motivada por el curso escolar, se encuentra el fundamento de las historias que trata la discusión por las tareas del hogar, con el 23.58% de las composiciones escritas de cuarto curso que hacen de esta su temática principal, el 28.11% en quinto curso y el 26.02% en sexto curso. Respecto a la temática de *Jasmín* rompe su relación con *Aladdín*, se encuentra en el 8.02% de las historias de cuarto curso, el 11.35% en las de quinto curso y el 11.73% en las de sexto curso. La tradicional historia de *Aladdín* se muestra en el 8.96% de las narraciones que se redactan en cuarto curso, el 8.11% en quinto curso y el 4.08% en sexto curso. Otra temática relevante respecto al curso es el cambio de pensamiento que se produce en el personaje de *Aladdín*, mostrándose en el 5.66% de las producciones referentes a cuarto curso, el 3.24% de las composiciones de quinto curso y el 7.65% en sexto curso de Educación Primaria.

Tabla 75

Temáticas de la actividad dos relacionadas con la variable curso escolar

V. Curso escolar	Cuarto (212)		Quinto (185)		Sexto (196)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F	%	F
Aladdín cambia de pensamiento	5.66	12	3.24	6	7.65	15	5.56	33
Aladdín descubre los videojuegos	2.36	5	3.78	7	4.08	8	3.37	20
Aladdín descuida su relación	6.13	13	7.57	14	6.12	12	6.58	39
Aladdín y el	8.96	19	3.78	7	5.10	10	6.07	36

**Genio son
youtubers**

Aventuras de un personaje inventado	5.66	12	3.78	7	4.59	9	4.72	28
Discusión por las tareas del hogar	23.58	50	28.11	52	26.02	51	25.80	153
Historias de Aladdín y el Genio con videojuegos	19.81	42	19.46	36	16.33	32	18.55	110
Jasmín rompe su relación Tradicional	8.02	17	11.35	21	11.73	23	10.29	61
historia de Aladdín	8.96	19	8.11	15	4.08	8	7.08	42

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados referentes a las temáticas han sido descritos tanto en sus aspectos generales como en los específicos, puesto que cada variable estudiada en el presente apartado contenía una tabla que asociaba las temáticas y los estadísticos que se vinculaban a las mismas. A continuación, tratamos de abarcar una categoría compleja en la escritura, como son los errores ortográficos.

VI. 1.2.5. Categoría: faltas de ortografía

La categoría asociada a las faltas de ortografía en las composiciones escritas de la actividad dos se puede visualizar de manera general en la Figura 17, la cual muestra la frecuencia de los errores en una red semántica que se organiza desde el margen inferior izquierdo con las producciones que han tenido 0 faltas de ortografía, hasta el margen inferior derecho con aquellas que poseen 13 errores en este ámbito lingüístico.

Cada narración ha sido codificada en esta categoría, por lo que el total de códigos que muestra la Figura 17 completa las 593 historias realizadas por los participantes. Otro aspecto que ha de visibilizarse son los colores de la red semántica, los cuales responden a una familia de códigos con sus correspondientes flechas rojas, los diferentes tonos verdosos se aprecian en referencia a la frecuencia de narraciones con una determinada cantidad de errores ortográficos. Los números que se aprecian en cada código y que se sitúan entre paréntesis muestran a la izquierda la frecuencia de citación y a la derecha las asociaciones realizadas, estas últimas son nulas debido a su concepción de familia de códigos definida con el título faltas de ortografía.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en esta categoría para las 593 composiciones escritas que completan el total, encontrando que 80 participantes no tuvieron faltas de ortografía en sus escritos, 105 estudiantes se asocian con una falta de ortografía, encontramos 128 narraciones con dos errores ortográficos, 94 historias cometieron tres errores, con cuatro faltas de ortografía se vinculan 56 producciones, en lo referente al código que representa cinco errores posee una frecuencia de 41 citas, con seis faltas de ortografía se sitúan 29 historias, 20 composiciones escritas tuvieron siete errores, con ocho faltas de ortografía se localizan 10 historias, la categoría referente a 9 errores ortográficos contiene una frecuencia de 9 textos, con diez faltas se codifican 8 narraciones, en los once errores encontramos siete composiciones, con doce y trece faltas de ortografía se ubican 3 producciones.

Figura 17

Errores ortográficos cometidos por los participantes en la actividad dos



Fuente: Elaboración propia.

Las normas elaboradas para el análisis de esta categoría han sido las mismas que se establecen en la actividad uno del trabajo de campo, por lo que las tildes no se contabilizaban como error ortográfico puesto que en cuarto curso de Educación Primaria las normas de acentuación son un contenido novedoso que no está consolidado, por lo que no permitiría una visión adecuada de la competencia comunicativa del alumnado respecto a la escritura. La repetición de un error en una misma narración tampoco aumenta la frecuencia de faltas de ortografía.

Los resultados que se muestran a continuación, pertenecen al desglose de los datos generales que se han comentado en la Figura 17. Dicha distribución se genera a través de las diferentes características que producen las variables del estudio.

La Tabla 76 muestra las estadísticas respecto al sexo de los participantes, teniendo en cuenta que 322 niñas y 271 niños han creado las 593 producciones. Con cero errores ortográficos se sitúa el 18.32% de las historias creadas por niñas, frente al 7.75% de las composiciones referentes a los niños. Una falta de ortografía se produce en el 18.32% de los escritos generados por niñas, mientras que en los niños su porcentaje es del 16.97%. El código que representa las dos faltas de ortografía se cita en el 25.16% de las producciones en niñas y en un 17.34% en niños. Con tres errores los porcentajes en ambos sexos se localizan en el 15.8%. Las cuatro faltas de ortografía poseen un porcentaje de cita del 9% en niñas y niños. Esta tendencia parece cambiar con 5 faltas de ortografía, ya que las niñas tienen un 4.97% de historias en esta categoría, frente al 9.23% de los niños. Los textos con seis faltas son un 2.48% del total en las niñas, y en los niños un 7.75%. El resto de datos continúa esta tendencia con valores inferiores al 5% tanto en niñas como en niños.

Tabla 76

Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable sexo

V. Sexo	Niña (322)		Niño (271)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	18.32	59	7.75	21	13.49	80
1 Falta	18.32	59	16.97	46	17.71	105
10 Faltas	0.31	1	2.58	7	1.35	8
11 Faltas	0.31	1	2.21	6	1.18	7
12 Faltas	0.62	2	0.37	1	0.51	3
13 Faltas	0.31	1	0.74	2	0.51	3
2 Faltas	25.16	81	17.34	47	21.59	128
3 Faltas	15.84	51	15.87	43	15.85	94
4 Faltas	9.01	29	9.96	27	9.44	56

5 Faltas	4.97	16	9.23	25	6.91	41
6 Faltas	2.48	8	7.75	21	4.89	29
7 Faltas	2.80	9	4.06	11	3.37	20
8 Faltas	0.31	1	3.32	9	1.69	10
9 Faltas	1.24	4	1.85	5	1.52	9

Fuente: Elaboración propia.

La variable centros digitales se puede vincular con los errores ortográficos que tienen los participantes en sus composiciones escritas, lo cual se concreta en la Tabla 77. Los 178 estudiantes que pertenecen a centros TIC, así como los 415 que se encuentran en colegios que no están insertos en este programa de educación tecnológica permiten establecer porcentajes respecto al total de ambos ámbitos de la variable.

Los estudiantes que no tenían ninguna falta se localizan en el 10.11% de las composiciones correspondientes a centros digitales, contrastando con el 14.97% de los colegios ordinarios. Con un error ortográfico se ubican el 12.92% de los textos referentes a los centros TIC, frente al 19.76% de los que no son tecnológicos. Con dos faltas la tendencia cambia, el 29.21% de las producciones realizadas en centros digitales tiene dos faltas, mientras que en centros no TIC el porcentaje es del 18.31%. El 16.29% de los estudiantes procedentes del programa tecnológico comete 3 errores en sus textos, siendo el porcentaje de participantes que provienen de colegios que no son digitales del 15.66%. Con cuatro faltas de ortografía se sitúa el 10.67% de las creaciones en colegios TIC, mientras que en los no TIC es del 8.92%.

Tabla 77

Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable centros digitales

V. Centros digitales	TIC (178)		No TIC (415)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	10.11	18	14.94	62	13.49	80
1 Falta	12.92	23	19.76	82	17.71	105
10 Faltas	1.69	3	1.20	5	1.35	8
11 Faltas	1.69	3	0.96	4	1.18	7
12 Faltas	0.00	0	0.72	3	0.51	3
13 Faltas	0.56	1	0.48	2	0.51	3
2 Faltas	29.21	52	18.31	76	21.59	128
3 Faltas	16.29	29	15.66	65	15.85	94
4 Faltas	10.67	19	8.92	37	9.44	56
5 Faltas	5.06	9	7.71	32	6.91	41
6 Faltas	6.18	11	4.34	18	4.89	29

7 Faltas	3.37	6	3.37	14	3.37	20
8 Faltas	1.69	3	1.69	7	1.69	10
9 Faltas	0.56	1	1.93	8	1.52	9

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados generales se especifican en la Tabla 78, en función de la zona residencial de los participantes, puesto que se han recogido 300 producciones de centros localizados en zonas rurales y 293 composiciones escritas de colegios situados en ambientes urbanos, lo cual permite extraer porcentajes en ambas secciones de la variable respecto a los datos totales mencionados. Dichos datos se pueden generar por la codificación de todas las producciones en zonas rurales o urbanas y posteriormente, la concurrencia con los códigos que identifican las cantidades de faltas de ortografía en cada texto.

El código que representa una ortografía perfecta en la producción contiene un 12% de historias en el ámbito rural y un 15.02% en zonas urbanas. Con una falta de ortografía se obtiene un 14% de las producciones realizadas en zonas rurales, frente al 21.50% de narraciones que se redactaron en centros ubicados en atmósferas urbanas. Con dos faltas de ortografía se localiza el 18.67% de textos en zonas rurales y el 24.57% en urbanas. Esta tendencia cambia cuando se procede a la descripción de las composiciones con tres errores ortográficos con el 17.67% en historias que hicieron los estudiantes en centros rurales y el 13.99% de ámbito urbano. El código que representa las 4 faltas tiene un porcentaje del 11% en producciones realizadas en zonas rurales, frente al 7.85% que recibe en las zonas urbanas. El resto de errores ortográficos muestran estadísticos inferiores al 10%, puesto que sus frecuencias son bajas en códigos con mayor número de faltas.

Tabla 78

Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable zona residencial

V. Zona residencial	Rural (300)		Urbana (293)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	12.00	36	15.02	44	13.49	80
1 Falta	14.00	42	21.50	63	17.71	105
10 Faltas	2.00	6	0.68	2	1.35	8
11 Faltas	2.00	6	0.34	1	1.18	7
12 Faltas	0.00	0	1.02	3	0.51	3
13 Faltas	1.00	3	0.00	0	0.51	3
2 Faltas	18.67	56	24.57	72	21.59	128

3 Faltas	17.67	53	13.99	41	15.85	94
4 Faltas	11.00	33	7.85	23	9.44	56
5 Faltas	5.67	17	8.19	24	6.91	41
6 Faltas	7.00	21	2.73	8	4.89	29
7 Faltas	4.33	13	2.39	7	3.37	20
8 Faltas	3.00	9	0.34	1	1.69	10
9 Faltas	1.67	5	1.37	4	1.52	9

Fuente: Elaboración propia.

La identidad de los centros que participan en el estudio, es otro factor que puede incidir en los resultados, por ello a través de la concurrencia de códigos, se muestra la Tabla 79 con una relación entre la tipología de centro y la cantidad de errores ortográficos. Los porcentajes se extraen en función del total de narraciones que se recogen de cada tipo de centro, siendo 274 producciones que tienen su origen en colegios concertados y 319 en públicos.

Con cero faltas de ortografía se muestra un 18.98% de las historias creadas por los estudiantes en centros concertados, frente al 8.78% de las composiciones recogidas en colegios públicos. El código que representa una falta de ortografía se asocia al 26.28% de composiciones escritas en centros concertados y del 10.34% en instituciones de identidad pública. Las dos faltas de ortografía reciben un porcentaje del 21% en ambas secciones de la variable. Con tres faltas de ortografía la tendencia cambia obteniendo un porcentaje del 14.60% en el tipo concertado, mientras que en el público es del 16.93%. A continuación, encontramos con cuatro errores el 6.20% en la tipología concertada y el 12.23% correspondiente a colegios públicos. También, destaca el 1.46% de composiciones con seis faltas en centros concertados, contrastando con el 7.84% de las narraciones que se localizan en los públicos. Superando las ocho faltas de ortografía en centros concertados no se ubican más del 0.73%, mientras que en los colegios públicos los porcentajes de errores son más elevados sin superar el 3% de las composiciones escritas.

Tabla 79

Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable tipología de centro

V. Tipo de centro	Concertado (274)		Público (319)		P. Total (593)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	18.98	52	8.78	28	13.49	80
1 Falta	26.28	72	10.34	33	17.71	105
10 Faltas	0.36	1	2.19	7	1.35	8

11 Faltas	0.73	2	1.57	5	1.18	7
12 Faltas	0	0	0.94	3	0.51	3
13 Faltas	0	0	0.94	3	0.51	3
2 Faltas	21.53	59	21.63	69	21.59	128
3 Faltas	14.60	40	16.93	54	15.85	94
4 Faltas	6.20	17	12.23	39	9.44	56
5 Faltas	5.84	16	7.84	25	6.91	41
6 Faltas	1.46	4	7.84	25	4.89	29
7 Faltas	3.28	9	3.45	11	3.37	20
8 Faltas	0.36	1	2.82	9	1.69	10
9 Faltas	0.36	1	2.51	8	1.52	9

Fuente: Elaboración propia.

El nivel socio-económico respecto a la ubicación de los colegios que participan en el estudio puede ser un factor que tenga repercusiones en los errores ortográficos que cometen los estudiantes en sus composiciones escritas. La Tabla 80 a través de la concurrencia de códigos hace posible el desglose de las 593 producciones recogidas en los diferentes niveles socio-económicos, atendiendo al total de narraciones que se localizan en cada nivel para establecer los porcentajes de faltas de manera específica en los distintos grados socio-económicos.

Las composiciones escritas que no tienen faltas de ortografía se sitúan en el 20.1% de las narraciones que pertenecen al nivel socio-económico alto, el 0% en el bajo, el 13% en el nivel medio, el 15.2% en el medio-alto y finalmente el 7.2% en los centros localizados en un nivel socio-económico medio-bajo. Con un error, la tendencia es similar a la anterior mostrando un 27.8% de las historias que pertenecen al nivel alto, un 0% al bajo, el 14.6% al medio, un 21.2% al medio-alto y un 9% al nivel medio-bajo. Con dos faltas de ortografía el 22% corresponde al nivel alto, el 10.3% al bajo, un 26.6% a los centros ubicados en niveles socio-económicos medios, un 19.7% al grado medio-alto y un 22.3% al medio-bajo. Con tres errores referentes al ámbito ortográfico las tendencias cambian con un 13.4% en el nivel socio-económico alto, un 19.7% en el medio-alto, el 14.6% en el medio, un 19.9% en el medio-bajo y por último un 6.9% en los niveles bajos.

Otra lectura referente a los resultados de la Tabla 80 se ofrece mediante la descripción de los valores que obtienen una mayor agrupación de producciones en cada sección de la variable, siendo en el nivel socio-económico alto el 27.8% de las composiciones con una falta de ortografía. En el medio-alto también se localiza un error ortográfico como el mayor porcentaje con el 21.2%. A continuación, encontramos el nivel medio visibilizando el 23.6% en los dos errores ortográficos. Posteriormente, el nivel

socio-económico medio-bajo también ubica en las dos faltas de ortografía su mayor estadístico con el 22.3% de las historias que pertenecen a este nivel de la variable. Por último, el nivel bajo agrupa el mayor número de narraciones en las cuatro faltas de ortografía con el 24.1% de sus producciones.

Tabla 80

Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable nivel socio-económico del centro

V. Nivel socio-económico	Alto (209)		Bajo (29)		Medio (123)		Medio-alto (66)		Medio-bajo (166)	
	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	20.1	42	0	0	13.0	16	15.2	10	7.2	12
1 Falta	27.8	58	0	0	14.6	18	21.2	14	9.0	15
10 Faltas	0.5	1	3.4	1	2.4	3	0	0	1.8	3
11 Faltas	0.5	1	0	0	2.4	3	1.5	1	1.2	2
12 Faltas	0	0	10.3	3	0	0	0	0	0	0
13 Faltas	0	0	0	0	0.8	1	0	0	1.2	2
2 Faltas	22.0	46	10.3	3	23.6	29	19.7	13	22.3	37
3 Faltas	13.4	28	6.9	2	14.6	18	19.7	13	19.9	33
4 Faltas	5.3	11	24.1	7	11.4	14	9.1	6	10.8	18
5 Faltas	6.7	14	17.2	5	3.3	4	3.0	2	9.6	16
6 Faltas	1.4	3	6.9	2	6.5	8	1.5	1	9.0	15
7 Faltas	2.4	5	6.9	2	4.9	6	6.1	4	1.8	3
8 Faltas	0	0	0	0	1.6	2	1.5	1	4.2	7
9 Faltas	0	0	13.8	4	0.8	1	1.5	1	1.8	3

Fuente: Elaboración propia.

El curso escolar en el que se encuentran los participantes, puede ofrecer diferencias respecto a su ortografía. Por ello, la Tabla 81 especifica la distribución de las 593 composiciones escritas del alumnado atendiendo al curso y los errores cometidos, estos estadísticos se hacen posibles a través de la concurrencia de códigos de las producciones. Se ha de tener en cuenta el total de historias que agrupa cada curso con la finalidad de extraer los porcentajes en los mismos. Dicho dato se concreta en 212 narraciones que pertenecen a cuarto curso, 185 ubicadas en quinto curso y 196 en sexto de Educación Primaria.

La Tabla 81 nos permite afirmar que los estudiantes con cero faltas de ortografía se localizan en el 6.13% de las producciones de cuarto curso, el 13.51% de las historias correspondientes a quinto curso y el 21.43% de sexto curso. La misma tendencia se produce con un error ortográfico, situando el 12.26% de las historias referentes a cuarto curso, el 18.38% a las de quinto y el 22.96% correspondiente a las creaciones de sexto curso. Con tres faltas de ortografía en cuarto curso se encuentran el 17.92% de las

composiciones, en quinto curso el 15.14% y en sexto de Educación Primaria el 14.29% de las narraciones.

Además de las evoluciones que se pueden observar en el párrafo anterior conviene señalar los códigos con mayores porcentajes de citas en cada curso, situando en cuarto las agrupaciones más grandes de textos en las categorías de dos y tres faltas de ortografía con el 25.47% y 17.92% respectivamente. En quinto destaca el 18.38% de las narraciones con una falta, siguiéndole el 15% que agrupa las producciones con dos y tres faltas. A continuación, en el último curso de la etapa de Educación Primaria es relevante el 22.96% de las historias que se agrupan con una y dos faltas de ortografía, posteriormente se ubica el 21.43% que aglomera las narraciones con cero errores.

Tabla 81

Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la variable curso escolar

V. Curso escolar	Participantes cuarto (212)		Participantes quinto (185)		Participantes sexto (196)		Total (593)	
	%	F	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	6.13	13	13.51	25	21.43	42	13.49	80
1 Falta	12.26	26	18.38	34	22.96	45	17.71	105
10 Faltas	0.94	2	2.16	4	1.02	2	1.35	8
11 Faltas	1.89	4	1.62	3	0.00	0	1.18	7
12 Faltas	0.47	1	0.54	1	0.51	1	0.51	3
13 Faltas	0.94	2	0.54	1	0.00	0	0.51	3
2 Faltas	25.47	54	15.68	29	22.96	45	21.59	128
3 Faltas	17.92	38	15.14	28	14.29	28	15.85	94
4 Faltas	12.26	26	10.27	19	5.61	11	9.44	56
5 Faltas	8.02	17	7.57	14	5.10	10	6.91	41
6 Faltas	5.66	12	5.41	10	3.57	7	4.89	29
7 Faltas	5.19	11	3.78	7	1.02	2	3.37	20
8 Faltas	1.89	4	2.70	5	0.51	1	1.69	10
9 Faltas	0.94	2	2.70	5	1.02	2	1.52	9

Fuente: Elaboración propia.

La codificación de cada una de las producciones mediante el análisis individualizado de todas las categorías, así como la identificación con las características que se tratan en las variables ha permitido la distribución de los resultados generales. Además, la concurrencia de los códigos posibilita las relaciones entre las diferentes categorías, lo cual justifica la existencia del siguiente apartado.

VI. 1.2.6. Relaciones entre categorías

Tras realizar la descripción de los resultados categóricos, procede asociar algunas dimensiones que permiten responder a objetivos del estudio. Para ello, se muestra la Tabla 82, la cual muestra la amplitud del pensamiento mediante los niveles críticos correspondientes a las 593 composiciones, concurriendo con la codificación relativa al número de errores ortográficos que derivan en una visión lingüística de la actividad.

La asociación categórica mencionada permite visibilizar el contraste existente entre los aspectos lingüísticos y el pensamiento crítico que los participantes introducen en sus narraciones. Encontrando que los estudiantes que no tienen errores ortográficos se sitúan en un 8.15% en el nivel crítico uno, el 17.93% en el dos y el 30% correspondiente al nivel crítico tres. El alumnado con una falta de ortografía localiza sus producciones en el 15.49% del nivel crítico uno, el 17.24% del nivel crítico dos y el 28.75% del nivel tres. Otra tendencia se hace visible en composiciones escritas con cuatro errores ortográficos, vinculándose con el 10.33% de las narraciones correspondientes al nivel crítico uno, el 8.28% al nivel dos y el 7.50% al nivel crítico tres.

Las mayores frecuencias de faltas respecto al nivel crítico uno se ubican en los dos errores ortográficos con el 22.01%, seguido del 16.58% de producciones que se localizan con tres faltas. Respecto al nivel crítico dos su mayor porcentaje se muestra en el 24.14% de las composiciones con dos faltas, continuando con el 17.93% correspondiente a creaciones sin errores de ortografía. Por último, en el nivel crítico tres su mayor agrupación de textos se centra en cero faltas de ortografía con el 30% de las narraciones correspondientes a dicho nivel, seguido del 28.75% que muestra las historias creadas por los participantes con una falta de ortografía.

Tabla 82

Faltas de ortografía en la actividad dos relacionadas con la categoría niveles críticos

	Nivel crítico 1 (368)		Nivel crítico 2 (145)		Nivel crítico 3 (80)	
	%	F	%	F	%	F
0 Faltas	8.15	30	17.93	26	30.00	24
1 Falta	15.49	57	17.24	25	28.75	23
10 Faltas	1.90	7	0.69	1	0.00	0
11 Faltas	1.63	6	0.69	1	0.00	0
12 Faltas	0.82	3	0.00	0	0.00	0
13 Faltas	0.27	1	1.38	2	0.00	0
2 Faltas	22.01	81	24.14	35	15.00	12

3 Faltas	16.58	61	16.55	24	11.25	9
4 Faltas	10.33	38	8.28	12	7.50	6
5 Faltas	8.70	32	2.76	4	6.25	5
6 Faltas	5.71	21	4.83	7	1.25	1
7 Faltas	4.35	16	2.76	4	0.00	0
8 Faltas	1.90	7	2.07	3	0.00	0
9 Faltas	2.17	8	0.69	1	0.00	0

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 83 permite la distribución de las 593 creaciones atendiendo a la concurrencia de códigos entre los elementos mediáticos y las faltas de ortografía, estableciendo sus frecuencias. Estos resultados han de describirse en dos grandes grupos, por un lado los elementos asociados al pretexto, y por otro lado, los componentes mediáticos no vinculados con la imagen que iniciaba la narración.

En este primer grupo de la Tabla 83 encontramos la videoconsola contemplando unas frecuencias máximas en los 2 errores ortográficos con 103 producciones, seguido de las 80 historias que citan dicho elemento y tienen una falta de ortografía; en este grupo también se incluyen los videojuegos, los cuales obtienen frecuencias similares, siendo sus máximas 100 textos con dos errores ortográficos y 85 creaciones con una falta.

En el grupo que corresponde a los elementos mediáticos no vinculados con el pretexto encontramos en primer lugar, las aplicaciones con 15 textos en que contienen dos faltas, seguido de 13 creaciones que poseen un error; el móvil tiene sus frecuencias máximas en las dos faltas de ortografía con 11 textos y en las tres faltas con 10 composiciones; el ordenador muestra en la columna de los siete errores ortográficos su máxima agrupación de textos con 7, le siguen las seis faltas con 6 producciones; los personajes y personas mediáticas agrupan 15 narraciones con dos faltas, así como 11 historias en las columnas de cero y una falta; las redes sociales muestran sus frecuencias máximas con 9 textos situados en dos, cuatro y cinco faltas; la tableta establece en tres errores ortográficos su mayor frecuencia con 9 historias; la televisión encuentra en las dos faltas de ortografía su aglomeración máxima con 10 producciones; por último, YouTube tiene 10 composiciones escritas como máximo valor en las columnas que refieren una y tres faltas de ortografía.

Tabla 83

Distribución de errores ortográficos en función de los elementos mediáticos citados en la actividad dos

Faltas \ Elementos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Aplicaciones	6	13	15	12	7	4	2	1	0	0	1	0	1	2
Móvil	8	8	11	10	9	5	6	4	3	1	5	2	1	1
Ordenador	1	1	2	1	5	2	6	7	4	1	1	2	0	1
Personajes	11	11	15	9	4	4	2	4	1	0	0	0	1	0
Redes sociales	2	5	9	8	9	9	8	4	2	2	3	5	1	0
Tableta	2	4	2	9	8	1	0	1	1	2	1	0	0	1
Televisión	5	2	10	3	5	1	3	0	1	0	0	0	0	0
Videoconsola	70	80	103	69	47	27	21	15	7	7	5	6	1	2
Videojuego	63	85	100	63	35	28	16	9	5	4	3	4	1	2
YouTube	4	10	7	10	6	3	1	4	0	0	1	1	0	0

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados obtenidos en la Tabla 83, se crea la Tabla 84 con los datos que agrupan el total de errores ortográficos, junto con las producciones de todos los participantes según los elementos mediáticos mencionados, lo cual posibilita la creación de una tercera columna con las medias respecto a las faltas de ortografía que se relacionan con cada uno de estos componentes.

Los resultados de la Tabla 84 deben describirse según su aparición en el pretexto, ya que la citación de los mismos en las composiciones escritas se muestra más influenciada que en el resto de elementos. Por ello, encontramos los siguientes componentes que forman parte de esta imagen de *Aladdín* que actúa como pretexto: la videoconsola con una media de faltas de ortografía correspondiente a 2.87 y el videojuego con 2.63 errores. Por otra parte, destaca el ordenador con 6.15 errores ortográficos de media; las redes sociales con una media de 5 faltas; posteriormente, el móvil con 4.14; la tableta con 4 errores; a continuación, las aplicaciones con 3.5 faltas; el resto de componentes tienen medias inferiores a la general.

También, se ha de comentar que esta media general se sitúa en 3.68 faltas de ortografía por producción, la cual contiene una media de 120 palabras. Estos datos permiten una visión conjunta respecto a la categoría ortográfica en relación con los componentes mediáticos que citan los estudiantes en sus composiciones.

Tabla 84

Medias de errores ortográficos según los elementos mediáticos citados en la actividad dos

ELEMENTOS MEDIÁTICOS	PRODUCCIONES	FALTAS TOTALES	MEDIA DE FALTAS
Aplicaciones	64	224	3.50
Móvil	74	306	4.14
Ordenador	34	209	6.15
Personajes	62	164	2.65
Redes sociales	67	335	5.00
Tableta	32	128	4.00
Televisión	30	82	2.73
Videoconsola	460	1320	2.87
Videojuego	418	1101	2.63
YouTube	47	148	3.15
General			3.68

Fuente: Elaboración propia.

Tras la descripción de los resultados correspondientes a todas las categorías analizadas en la actividad dos, junto con sus variables y las relaciones que se puede establecer entre las mismas, procede iniciar los resultados correspondientes a las entrevistas realizadas, las cuales tienen como participantes a los docentes de las aulas intervenidas para la realización de las actividades uno y dos del trabajo de campo.

VI.2. Entrevistas a los docentes participantes

El segundo grupo de información que encontramos en el análisis de los resultados se centra en los maestros y maestras que tienen la condición de tutores de las aulas intervenidas, los cuales aceptaron la realización de la entrevista que se ha presentado en los instrumentos del estudio (véase anexo IV: Entrevista al docente del alumnado participante en el estudio), y que aporta una visión importante en la triangulación de los datos, así como la posibilidad de contextualizar las producciones del alumnado en función del trabajo que se realiza en la clase participante.

La presentación de los resultados referentes a las entrevistas se describe a continuación de forma coherente con la secuencia de preguntas que se establecieron en la misma. Con la finalidad de establecer relaciones precisas algunas cuestiones contienen dos redes semánticas, puesto que diversas preguntas por su naturaleza se podían dividir en intereses distintos, explicando la causalidad de la respuesta o las

asociaciones relativas a la misma. Otro aspecto que justifica la creación de varias redes en una misma cuestión responde a la calidad del archivo gráfico, ya que una expansión excesiva del contenido podría llevarnos a una calidad menor en las imágenes proporcionadas por el programa informático Atlas. Ti, siendo de elaboración propia puesto que tratan de resumir los resultados respecto al análisis de contenido.

Para potenciar la comprensión de las redes semánticas que se muestran en las siguientes líneas procede visibilizar ejemplos de la entrevista realizada a los docentes durante el trabajo de campo (véase anexo IX: muestra de las transcripciones de entrevistas), la cual, integra tres grandes bloques de contenido, el primero que se describe trata las cuestiones relativas a los procesos de escritura en los estudiantes que componen las aulas de los docentes participantes.

En primer lugar, encontramos la Figura 18 con una red semántica que pretende visibilizar las respuestas correspondientes a la primera pregunta que se realiza en la entrevista. Su relevancia radica en la detección de problemas respecto a la escritura de los estudiantes.

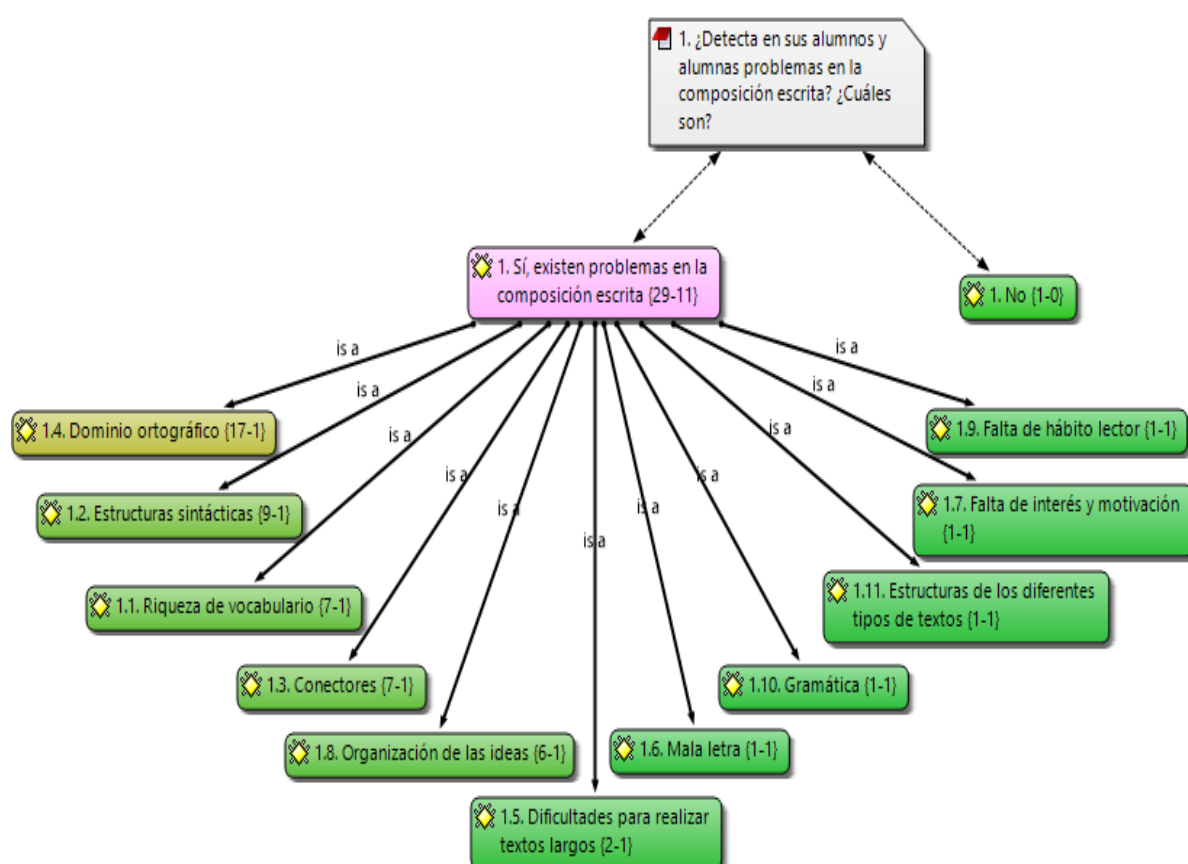
Los colores se otorgan a los códigos en función de la frecuencia de cita y la densidad de las asociaciones, por ello encontramos primeramente un código en color blanco que tiene como función el reconocimiento de la pregunta que se realiza a los 30 docentes entrevistados, se pueden obtener en un primer orden dicotómico, una respuesta que niega problemas en la escritura, así como 29 contestaciones que afirman la existencia de inconvenientes en las composiciones. El color rosa de este código representa que estamos ante la respuesta con mayor frecuencia de cita con 29 respuestas vinculadas, junto con la mayor densidad puesto que la pregunta continua incitando a la descripción de las problemáticas localizadas, continuando con 11 relaciones que tratan de explicar cuáles son los inconvenientes encontrados, los cuales se organizan desde el margen superior izquierdo, hasta el margen superior derecho en relación con su frecuencia cita.

El problema más numeroso correspondiente a la Figura 18 se localiza en color amarillo. Se trata de los inconvenientes de dominio ortográfico, los cuales contienen 17 citas, por lo que representa el 56.67% de las respuestas de los docentes participantes, el número 1 que se sitúa a la derecha del paréntesis muestra que se encuentra asociado al código de respuestas afirmativas respecto a la detección de problemas. A continuación, las estructuras sintácticas forman el segundo problema en la escritura más citado por los maestros y maestras, ubicado en un color más verdoso constituyen la representación de

9 citas agrupando el 30% de las respuestas. Posteriormente, la riqueza en el vocabulario, así como la falta de conocimiento en los conectores lingüísticos que poseen los estudiantes son problemas ubicados en tercera y cuarta posición más comentados por los docentes, puesto que contienen una frecuencia de 7 citas y constituyen el 23.33% de contestaciones en ambos códigos. La organización de las ideas en la escritura es para los docentes el quinto problema, con un 20% de las respuestas, ya que fue la contestación de 6 docentes de las 30 entrevistas pasadas. Después, encontramos el inconveniente para la realización de textos largos que tienen los estudiantes con una frecuencia de 2 citas. El resto de problemas que citan los participantes de las entrevistas tienen cada uno un 3.33% de respuestas, ya que son códigos con 1 cita, entre estos se encuentran: la mala letra, la gramática, las dificultades para estructurar diferentes tipos de textos, la falta de interés y motivación en la escritura, así como el hábito lector.

Figura 18

Pregunta 1 de la entrevista a docentes: detección de problemas en las composiciones escritas del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 19 representa las respuestas que los docentes participantes ofrecieron en la segunda cuestión formulada, la cual hace hincapié en una etapa esencial del proceso de escritura como es la planificación textual, por ello se pregunta acerca del uso de borradores u otras formas de planificar las composiciones escritas.

La estructura de la red semántica se organiza a partir del código en color blanco, el cual especifica la pregunta realizada a los participantes. En primer lugar, las respuestas se agrupan en función del uso de la planificación en tres códigos distintos, ya que 9 docentes afirman que siempre proponen a su alumnado la realización de esta etapa del proceso de escritura; 13 maestros y maestras responden que nunca practican esta planificación; por último, 8 docentes comentan que solamente en algunas ocasiones realizan dicho proceso.

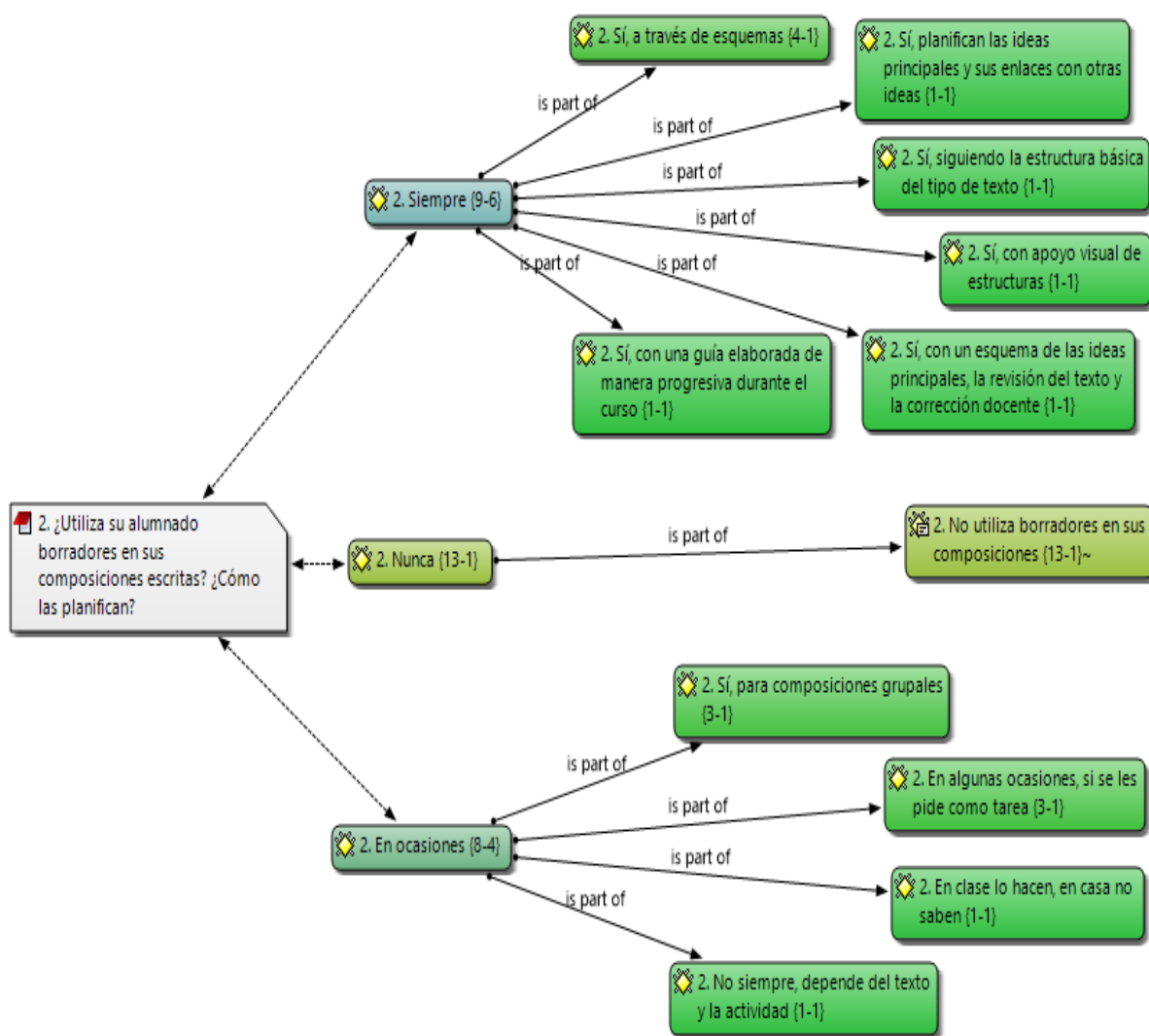
En segundo lugar, nos centramos en el número que aparece a la derecha del paréntesis, puesto que ofrece la información explicativa de las frecuencias mencionadas anteriormente, es decir del 30% de participantes que afirman realizar siempre una planificación del texto, encontramos 6 especificaciones relativas al cómo se produce este proceso, mostrando que lo hacen a través de esquemas 4 docentes, con frecuencia uno se muestran las siguientes respuestas: una organización de ideas principales y enlaces con secundarias; el seguimiento de la estructura básica respecto a la tipología textual; el apoyo visual de las diferentes estructuras textuales, mediante las ideas principales, revisión del texto por parte del alumnado y corrección docente antes de la composición escrita; por último, un docente que elabora a lo largo del curso una guía de progresiva para la planificación textual. Respecto al 43.33% que indican que nunca piden la planificación del escrito a sus estudiantes, comentan que nunca realizan borradores de las composiciones, sino que escriben el texto final directamente, localizando dicha idea en 13 respuestas. En lo relativo a las 8 contestaciones referentes al 26.67% que indican la planificación ocasional de las producciones escritas, encontramos su distribución en las siguientes situaciones: tres de estos participantes argumentan que llevan a cabo este proceso si la composición es grupal, otros tres docentes afirman que realizan este proceso cuando se trata de una tarea, un docente explica que en el aula siempre realizan este proceso, pero en casa no lo hacen porque no tienen conocimiento suficiente, finalmente, un participante indica que depende de la actividad que se realice, puesto que depende esencialmente del tipo de texto y tarea.

Como se puede visualizar en la Figura 19 estos últimos códigos explicativos se localizan en color verde, debido a su frecuencia y densidad baja. También, cabe

mencionar que las flechas relativas a las asociaciones tienen como título “es parte de”, puesto que corresponde a la argumentación respecto a la agrupación central que estructura la red semántica mediante la continuidad en la planificación del texto que realizan los docentes representada con los códigos: siempre, nunca y en ocasiones.

Figura 19

Pregunta 2 de la entrevista a docentes: uso de borradores para la planificación de las composiciones escritas de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

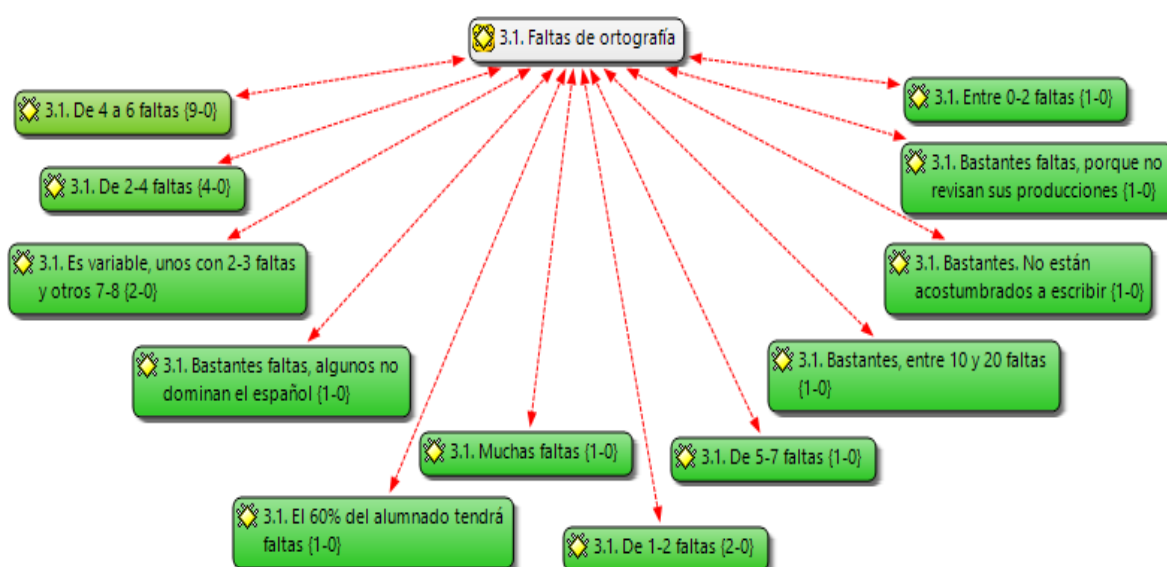
Con la finalidad de visibilizar los resultados correspondientes a la tercera pregunta realizada en la entrevista se desglosan dos redes semánticas diferentes, las cuales se pueden observar en la Figura 20 y la Figura 21. Por ello, los códigos que la integran contienen la numeración 3.1 y 3.2 con la finalidad de diferenciar sus asociaciones.

Por su parte, la Figura 20 muestra las respuestas de los docentes en relación con sus expectativas acerca del número de errores ortográficos cometidos por los estudiantes en las composiciones escritas de las actividades que se llevaron a cabo. Para esta red semántica se utiliza la función analítica de la familia de códigos, por ello se observan relaciones con flechas rojas que apuntan al título denominado: faltas de ortografía. Además, su condición de familia de códigos hace que no conecte con otros, pudiéndose apreciar en el número que se sitúa a la derecha del paréntesis.

Lo relevante de esta Figura 20 son las frecuencias que muestran las citas que recibe un mismo código, encontrándose localizadas a la izquierda del paréntesis. La lectura de dicha red semántica sería la siguiente: 9 maestros y maestras entrevistados, es decir el 30% tienen como expectativa que sus estudiantes tengan de 4 a 6 faltas de ortografía; el 13.33% de los docentes piensan que su alumnado tendrá de 2 a 4 faltas; dos de los treinta entrevistados opina que es bastante variable puesto que algunos alumnos y alumnas tendrán 2 o 3 faltas, mientras que otros 7 u 8 errores ortográficos. El resto de respuestas solamente tienen una cita, por lo que han sido comentadas por un docente entrevistado, entre estas expectativas se encuentran la mayoría con bastantes faltas, con explicaciones como la falta de revisión, o el desconocimiento del idioma, solamente en un caso se prevé que sus estudiantes tengan de 0 a 2 errores.

Figura 20

Pregunta 3.1 de la entrevista a docentes: expectativas respecto a las faltas de ortografía que tendrán los estudiantes en sus composiciones

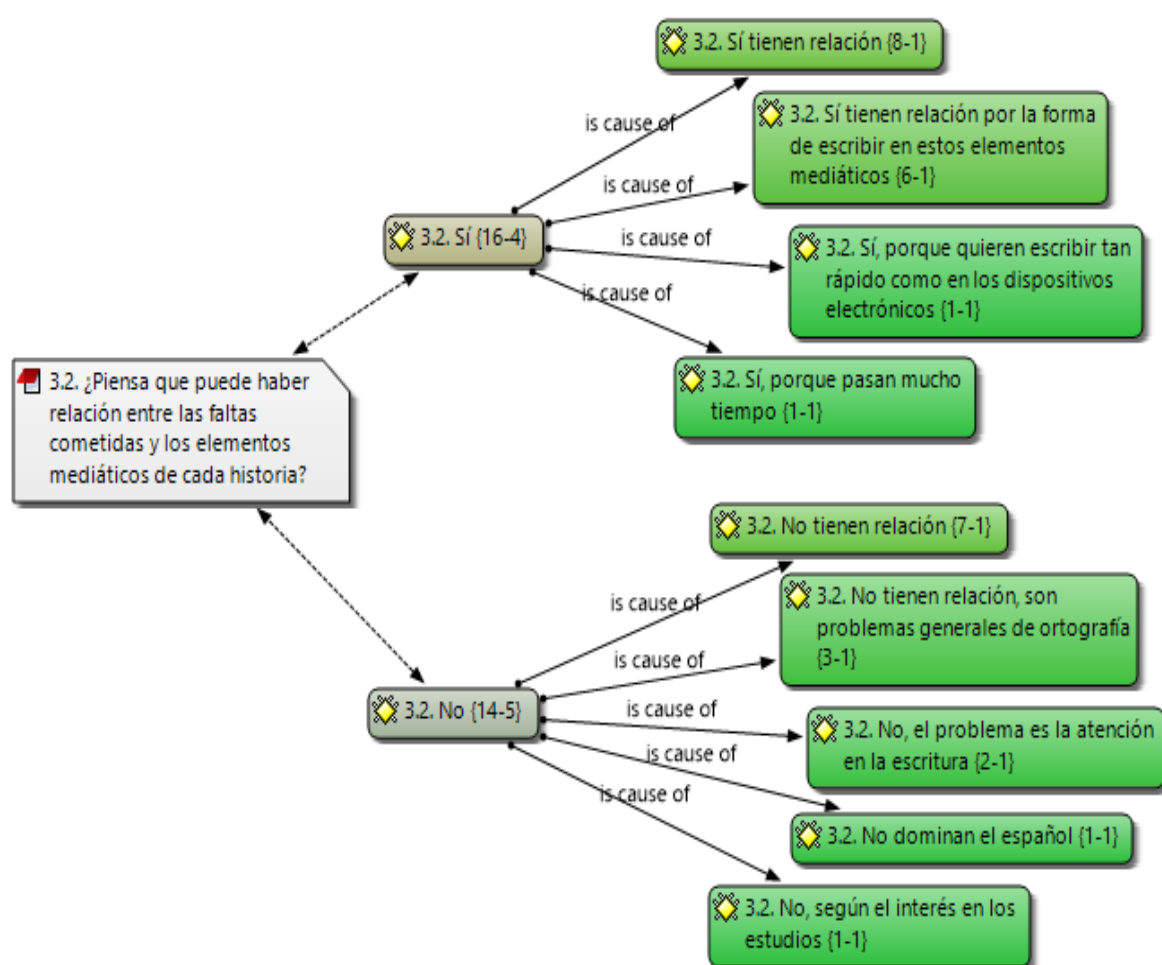


Fuente: Elaboración propia.

La Figura 21 contiene las respuestas que los docentes participantes ofrecen a la segunda parte de la pregunta número tres, siendo una cuestión relevante puesto que analiza la relación entre las faltas de ortografía cometidas por los estudiantes y los elementos mediáticos de las historias. Esta pregunta se estructura en una primera organización de respuesta dicotómica, encontrando 16 maestros y maestras que afirman la existencia de la vinculación mencionada entre componentes mediáticos y errores ortográficos, frente a los 14 docentes que indican que no hay una relación clara entre ambas dimensiones.

Figura 21

Pregunta 3.2 de la entrevista a docentes: existencia de relaciones entre faltas cometidas por el alumnado y los elementos mediáticos que aparecen en cada narración



Fuente: Elaboración propia.

No quedándonos únicamente en la dicotomía de las respuestas, encontramos los números referentes a la densidad del código afirmativo, la cual se enumera en 4 asociaciones que desglosan las 16 respuestas que están de acuerdo con la relación mediática-ortográfica, 8 de estas afirman que sí existe dicha relación sin alegar un argumento claro, 6 docentes reflejan que el aumento de errores se produce por la forma de escribir en estos elementos mediáticos, 1 docente indica que esta relación se debe a la rapidez con la que se pretende escribir en los medios actuales, por último, 1 maestro también comenta que los estudiantes pasan mucho tiempo con los dispositivos mediáticos provocando el aumento de errores.

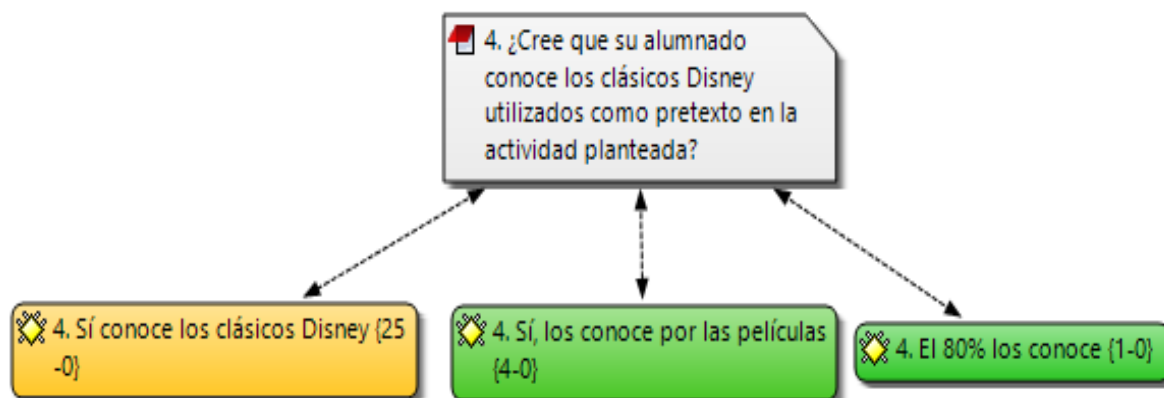
En lo referente a las respuestas negativas su número de asociaciones se localiza en cinco, como se puede observar a la derecha del paréntesis ubicado en el código, el cual alude a otros problemas en la escritura que no se asocian a lo mediático como: el dominio del idioma en participantes con niveles socio-económicos bajos, el interés por los estudios que generalmente muestra el alumnado, así como las dificultades en la atención que inciden en la realización de cualquier actividad.

El segundo bloque de contenido que posee la entrevista parte de la pregunta número cuatro y llega hasta la once, haciendo hincapié en el contenido de las composiciones escritas de los estudiantes respecto a las temáticas, sus vinculaciones con la historia original y la visión crítica que pueden mostrar en sus producciones. Estas respuestas son relevantes, puesto que permiten contemplar las expectativas docentes en torno a la creatividad, los intereses de los estudiantes y la capacidad crítica que esperan de los mismos.

La Figura 22 recoge las respuestas dadas por los docentes participantes, las cuales se centran en el conocimiento de los clásicos literarios que son utilizados en las imágenes que actúan como pretextos de las actividades de escritura creativa, según la pregunta número cuatro. El 83.33% de los docentes comentan que su alumnado sí conoce el clásico literario de *Aladdín* y *Pinocho*. Por su parte, el 13.33% afirma que los conoce por las películas. Solamente un docente de los treinta comenta que en su clase un 20% de los estudiantes no reconocería los personajes que aparecen en las imágenes que integran las actividades. Estos datos indican que los estudiantes participantes conocen el pretexto que se ofrece según las creencias de sus maestros y maestras.

Figura 22

Pregunta 4 de la entrevista a docentes: percepción del conocimiento respecto a los clásicos Disney tratados en el pretexto



Fuente: Elaboración propia.

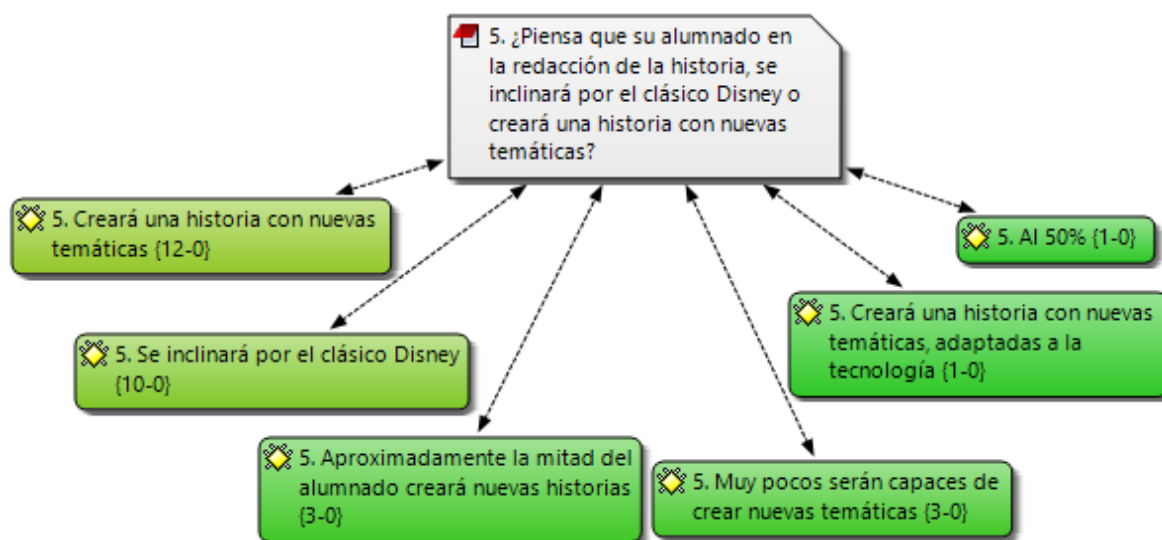
La pregunta 5 de la entrevista realizada a los maestros y maestras de las aulas intervenidas cuestiona las expectativas relacionadas con la creación de nuevas temáticas o la inclinación por el clásico en las composiciones de los estudiantes.

Las respuestas fueron en el 40% de los docentes que su alumnado creará nuevas temáticas, el 33.33% afirma que sus estudiantes se inclinarán por la redacción del clásico. El 13.33% de los maestros y maestras afirma que en su grupo-clase aproximadamente la mitad de los niños y niñas realizará nuevas historias, y la otra mitad de los componentes imitará los clásicos que conocen. Otro 10% de las contestaciones de los docentes comentan que muy pocos alumnos serán capaces de crear nuevas temáticas. Solamente un docente dice que su alumnado creará nuevas temáticas adaptadas a la tecnología.

Los datos que se obtienen de esta cuestión tienen un papel relevante, ya que se pueden triangular junto a los niveles de vinculación con la historia original que se han mostrado en el apartado anterior. De esta forma se permite contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes en sus producciones en relación con las expectativas que muestran los docentes en referencia a la creación de nuevas historias, así como las relaciones de estas con la narración del cuento tradicional de Disney, el cual según la pregunta anterior el alumnado conoce.

Figura 23

Pregunta 5 de la entrevista a docentes: temáticas novedosas frente a clásicos Disney en las composiciones de los estudiantes



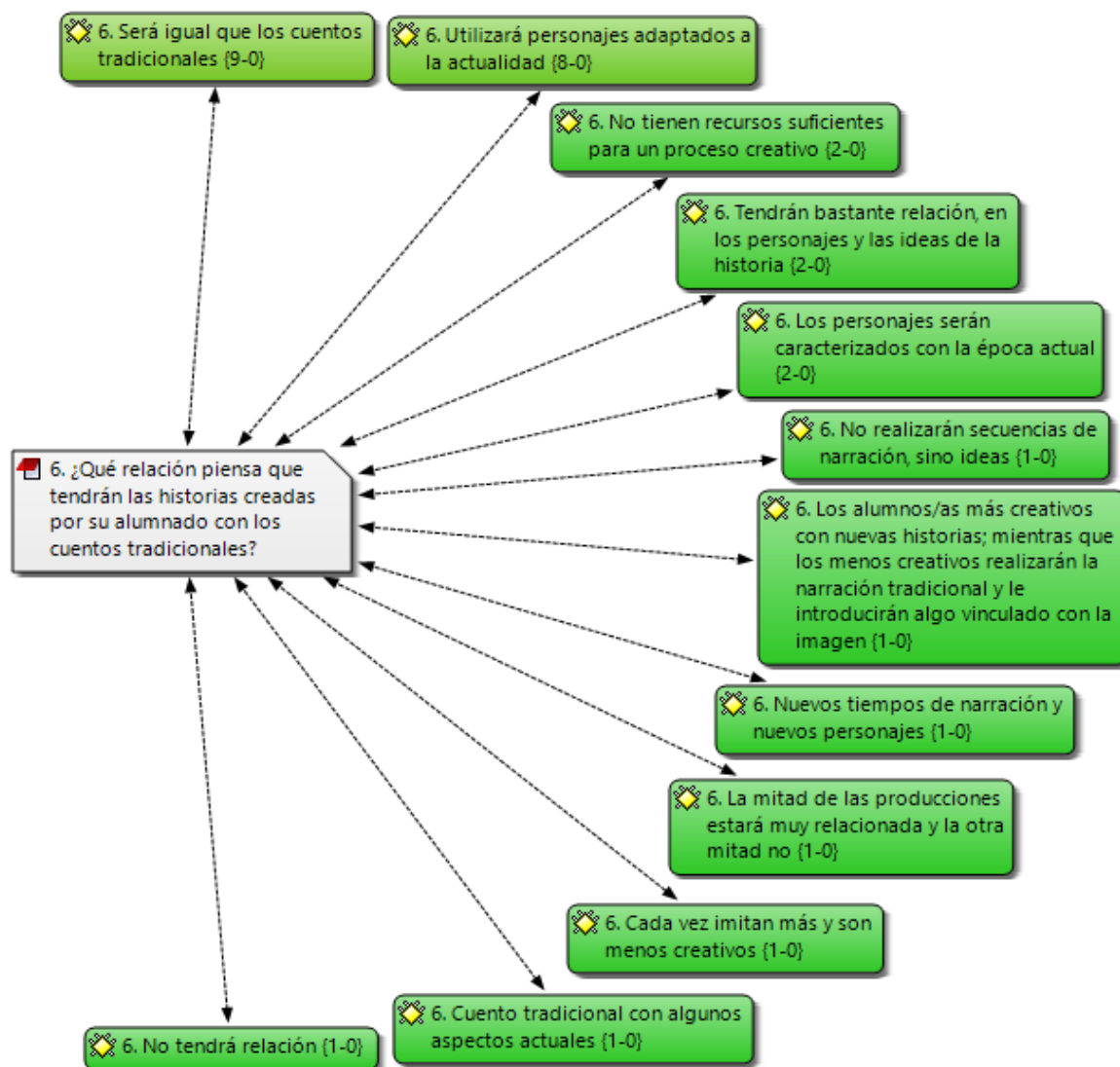
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 24 se puede observar el contenido correspondiente a las respuestas que ofrecieron los docentes participantes respecto a la pregunta 6 de la entrevista, la cual analiza las expectativas de los maestros y maestras referentes a las relaciones entre la historia original y las producciones de sus estudiantes.

Los resultados muestran con 9 citas, es decir el 30% de los docentes afirma que las historias creadas por sus estudiantes serán iguales. El 26.67% comenta que adaptarán los personajes a la realidad. A continuación, con 2 citas encontramos el 6.67% de las respuestas que se visualizan en varios códigos asociados a las siguientes ideas: los estudiantes no tienen suficientes recursos para nuevas creaciones; se dará una relación con bastantes similitudes a la historia original en lo referente a personajes e ideas. Posteriormente, con solamente una respuesta encontramos los siguientes códigos: por un lado, encontramos dos ideas que se vinculan con diferentes ritmos, puesto que según las expectativas algunos estudiantes realizarán nuevas creaciones y otros no; también, se muestran dos códigos en los cuales se cambian algunos aspectos de las historias, mientras otros siguen igual; un código afirma que los estudiantes no realizarán narraciones sino secuencias de ideas; por último, se observa otra opinión en la cual, un entrevistado comenta que no tendrán relación y sus estudiantes compondrán nuevas narraciones.

Figura 24

Pregunta 6 de la entrevista a docentes: relaciones con los cuentos tradicionales



Fuente: Elaboración propia.

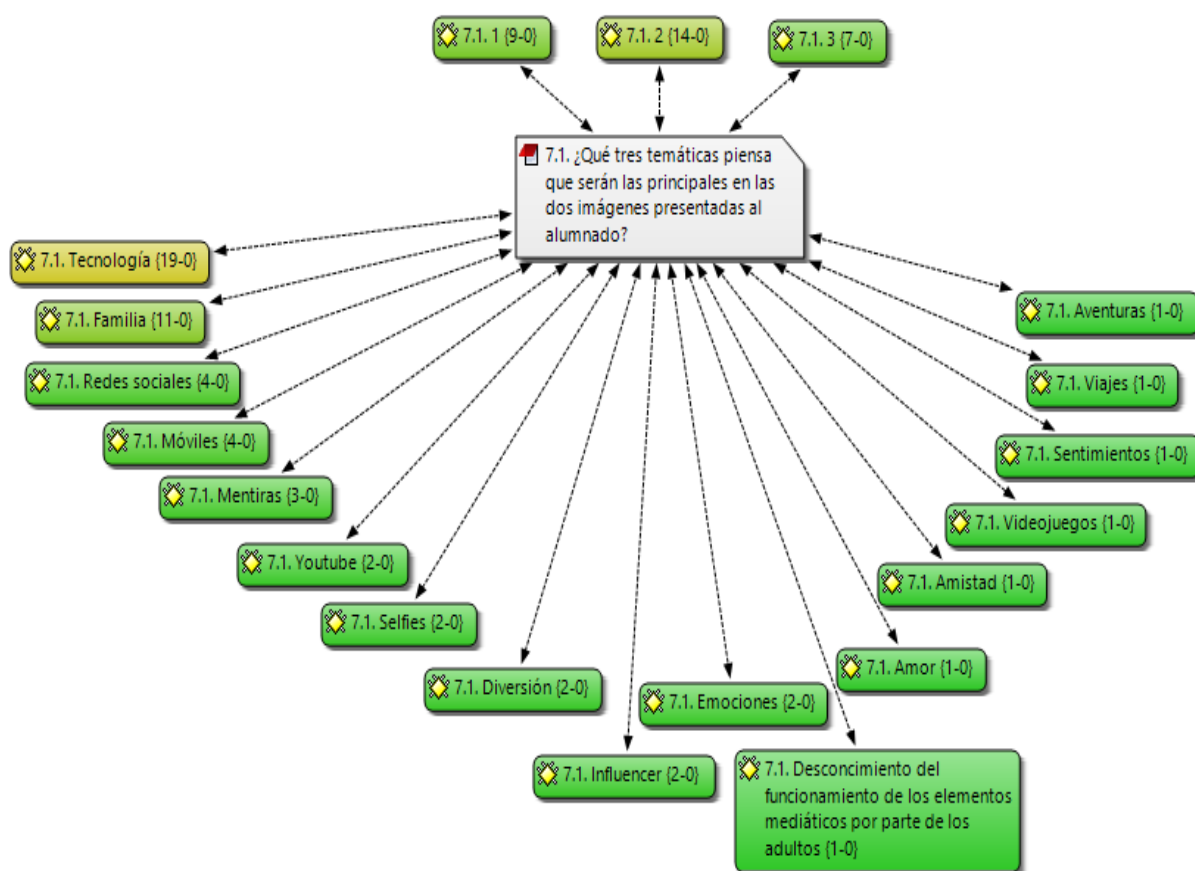
La pregunta 7 de la entrevista se compone para la presentación de sus resultados en dos redes semánticas distintas, representadas en la Figura 25 y la Figura 26. Con la finalidad de diferenciar los códigos de ambas, se muestra al comienzo del nodo el identificativo 7.1 o 7.2, denominando su afinidad con la primera o segunda figura. La Figura 25 integra el contenido referente a la actividad uno, mientras que la Figura 26 se compone con las respuestas asociadas al pretexto de la actividad dos. Conviene recordar que para esta cuestión se mostraba a los docentes las dos imágenes que sirven de pretexto en ambas actividades, con la finalidad de la interpretación que han de realizar

los maestros y maestras participantes, tras preguntarles qué tres temáticas serían las más realizadas por sus estudiantes en función de dichas ilustraciones.

Los primeros resultados que se pueden ofrecer de la Figura 25 corresponden al número de docentes que pudieron aportar tres temáticas, puesto que algunos entrevistados pensaban que las narraciones de todo su alumnado se orientarían a una o dos temáticas únicamente. Los maestros y maestras que citan las tres temáticas son solamente siete, es decir un 23.33%; posteriormente, encontramos a catorce docentes que aportan dos temas principales como expectativas del contenido narrativo de su alumnado, siendo el 46.67%; por último, el 30% de los docentes extraído de los nueve tutores que comentan solamente 1 temática como núcleo de las producciones de sus estudiantes.

Figura 25

Pregunta 7.1 de la entrevista a docentes: las tres temáticas principales de las narraciones creadas por el alumnado en el pretexto de Pinocho



Fuente: Elaboración propia.

Tras mencionar las flechas situadas en la parte superior de la Figura 25, procede comentar los códigos que representan a las temáticas citadas por los docentes en relación con el pretexto de la actividad uno que versionaba una imagen de *Pinocho*. El 63.33% piensa que la tecnología sería una temática sobre la que sus estudiantes escribirían; con el 36.67% de las citas se encuentra la familia como tema esencial de la producción; las redes sociales y los móviles aparecen en cuatro entrevistas, lo cual, implica un 13.33% en ambos núcleos temáticos; a continuación, encontramos las mentiras con tres citas; seguidamente, se visualiza el código con el nombre de temáticas asociadas a *YouTube* con dos citas correspondientes al 6.67% de las entrevistas; este número también lo obtienen los selfis, la diversión y las emociones como temáticas fundamentales de los textos creados. El resto de códigos representan una cita, situando los temas de: aventuras, viajes, sentimientos, videojuegos, amistad, amor y desconocimiento tecnológico por parte de los adultos.

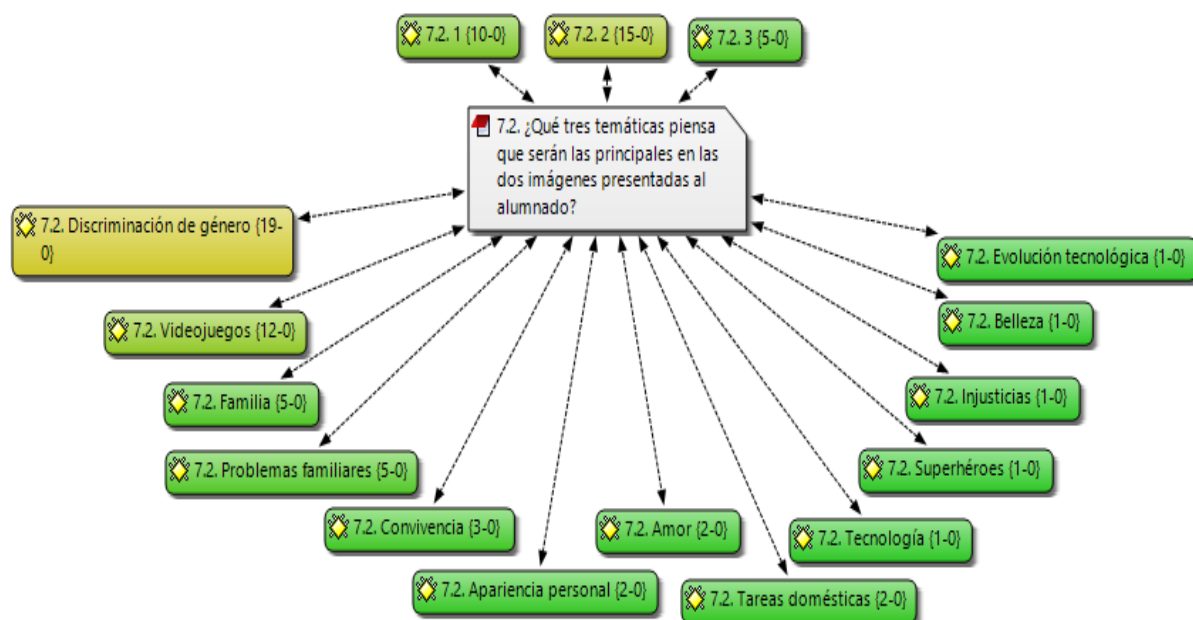
La pregunta 7 en su apartado 7.2 representa las temáticas que los docentes prevén que escribirá su alumnado en la actividad dos del trabajo de campo, la cual se componía por una imagen de *Aladdín* y el *Genio* jugando a la videoconsola mientras *Jasmín* realizaba enfadada las tareas del hogar. Dichas temáticas son tratadas como expectativas docentes y representadas en la Figura 26.

En primer lugar, encontramos con 19 citas y el 63.33% correspondiente a las 30 entrevistas la temática vinculada con la discriminación de género; en segundo lugar, con 12 citas se muestra el tema asociado a los videojuegos; en tercer lugar, con 5 citas las historias con la familia como núcleo temático contienen el 16.67% de las respuestas, con los mismos estadísticos se ubica la temática acerca de los problemas familiares; a continuación, con tres citas la convivencia; con frecuencia dos se localizan temáticas como el amor, las tareas domésticas y la apariencia personal; posteriormente con una respuesta aparecen los temas de evolución tecnológica, belleza, injusticias, superhéroes y tecnología.

Al igual que en la figura anterior, procede comentar los docentes que aportaron las tres temáticas que se solicitaban en la pregunta, estos representan el 16.67% con cinco respuestas; con dos temáticas se localizan quince maestros y maestras, lo cual implica el 50%; por último, el 33.33% correspondiente a diez docentes que comentan solamente una temática como expectativa de las composiciones escritas de su alumnado.

Figura 26

Pregunta 7.2 de la entrevista a docentes: las tres temáticas principales de las composiciones del alumnado en el pretexto de Aladdín



Fuente: Elaboración propia.

La cuestión planteada en la Figura 27 representa una opinión relevante del pensamiento docente, puesto que analiza la capacidad apreciativa de su alumnado, respecto a los mensajes implícitos que se integran en los pretextos de las actividades propuestas.

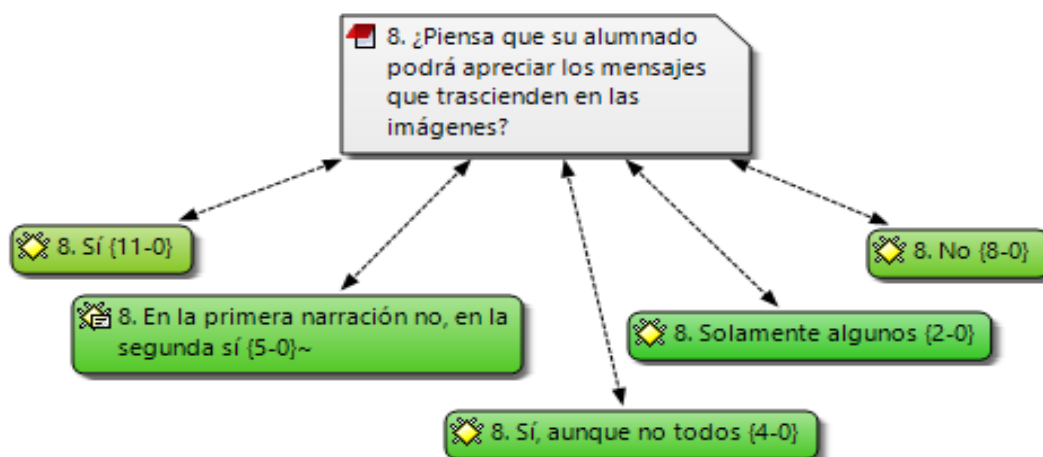
Un 36.67% de los tutores creen que su alumnado sí contemplará los mensajes que trascienden en las imágenes utilizadas como pretexto; el 16.67% de los docentes piensa que en el primer pretexto no identificarán nada, mientras que en el segundo sí; 4 maestros y maestras piensan que algunos de sus estudiantes sí entenderán lo que integra la imagen, pero otros no podrán entenderlo; el 6.67% prevé que solamente unos pocos alumnos y alumnas tendrán la capacidad para interpretar los mensajes que integran los pretextos; por último, encontramos un código con 8 citas, es decir un 26.67% afirma que su alumnado no apreciará los mensajes implícitos.

Esta pregunta también resulta relevante, puesto que los participantes entrevistados que afirman la identificación de las temáticas en los pretextos por parte de su alumnado, pasarían a la pregunta 9, la cual profundiza en la capacidad crítica; mientras que aquellos docentes que mostraran su negatividad respecto a la apreciación

de los mensajes implícitos saltarían a la cuestión 10, la cual trata de comprender por qué existen esas expectativas docentes.

Figura 27

Pregunta 8 de la entrevista a docentes: pensamiento acerca de la apreciación del alumnado respecto a los mensajes implícitos en las imágenes



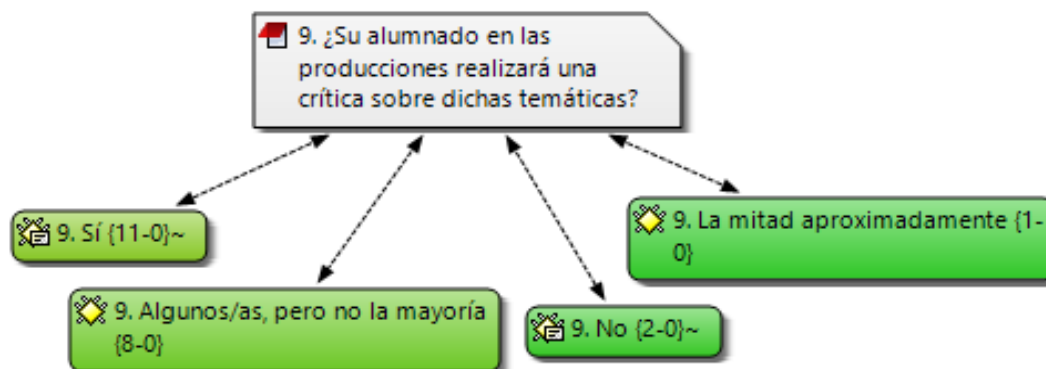
Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 9 se vincula directamente con la anterior, puesto que solamente la contestaban aquellos docentes que afirmaban que su alumnado sería capaz de interpretar los mensajes implícitos de los pretextos, lo cual establece que fue asignada a 22 entrevistas, coincidiendo con el total de respuestas que aglomera la Figura 28, puesto que se preguntaba a los docentes si más allá de la identificación, su alumnado realizaría una crítica de esa temática.

Los resultados muestran que el 50% de los maestros y maestras que afirmaron la interpretación de temáticas controvertidas en los pretextos, también contemplan que sus estudiantes harían una crítica de las mismas en su producción; el 36.36% es decir 8 citas de las 22, comentan que algunos sí criticarían dichas problemáticas identificadas, pero que la mayoría de los alumnos no lo realizaría; el 9.09% de los participantes que responden esta cuestión concretan que sus estudiantes no harían críticas a las temáticas controvertidas identificadas; por último, el código que representa a un docente, se asocia con apropiadamente la mitad de la clase que realizaría críticas a las cuestiones socialmente vivas identificadas en los pretextos.

Figura 28

Pregunta 9 de la entrevista a docentes: Visión crítica del alumnado respecto a las temáticas de las imágenes



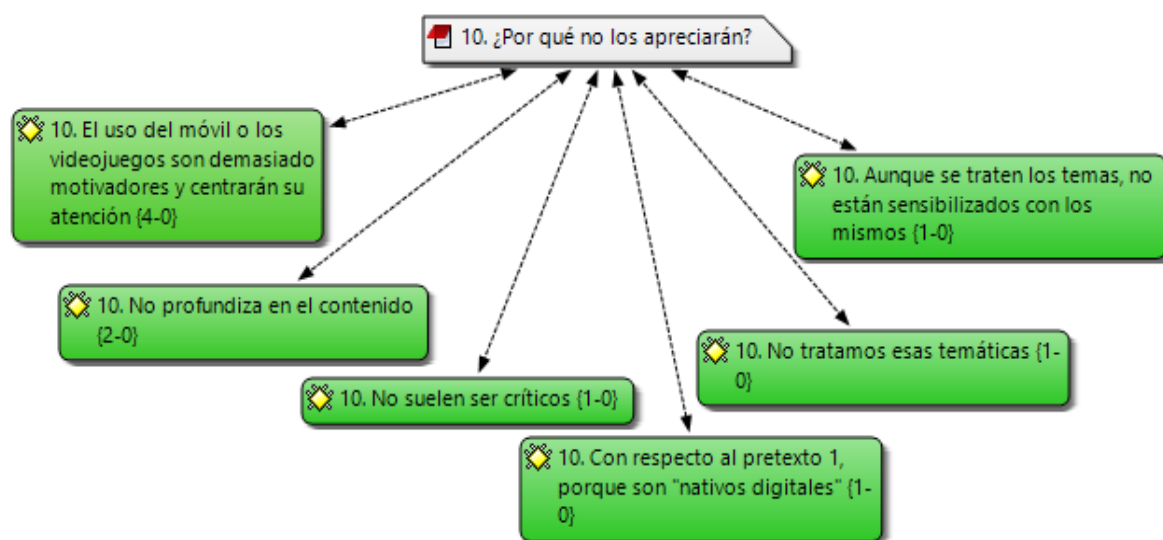
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 29 representa la pregunta número 10, la cual obtiene las respuestas de diez docentes, ya que en la Figura 27 ocho participantes contestaron la negativa capacidad de su alumnado para identificar las temáticas que integraban las imágenes del pretexto, así como otros dos docentes que sus respuestas se vinculaban solamente a la posibilidad de apreciar los mensajes que trascienden en las imágenes de algunos estudiantes. Por ello, en la presente cuestión tratamos de encontrar una explicación causal a estas expectativas centradas en la falta de visión crítica y análisis del contenido que todas las personas consumimos a diario y hacen necesario un esfuerzo para localizar posibles mensajes implícitos.

Los porcentajes que se muestran a continuación, se establecen en relación al total de las diez respuestas justificadas anteriormente, se muestra que el 40% de las contestaciones docentes señalan al uso del móvil y los videojuegos como elementos que centran su atención, en detrimento de las cuestiones socialmente vivas que integran los pretextos de las actividades. En segundo lugar, el 20% de los participantes que responden esta pregunta afirman que su alumnado no profundiza en el contenido que consume. A continuación, encontramos varias respuestas con el 10%, es decir con códigos que contienen una cita de los diez participantes que se ubicaban en la incapacidad para ver más allá de la imagen presentada, explicando como causas de sus bajas expectativas respecto al pensamiento crítico de sus estudiantes, que en el aula no se tratan esas temáticas, junto con la falta de sensibilización con las mismas y su concepción de nativos digitales, la cual según este participante provoca ese déficit crítico.

Figura 29

Pregunta 10 de la entrevista a docentes: causalidad de la falta de apreciación respecto a los mensajes implícitos en las imágenes



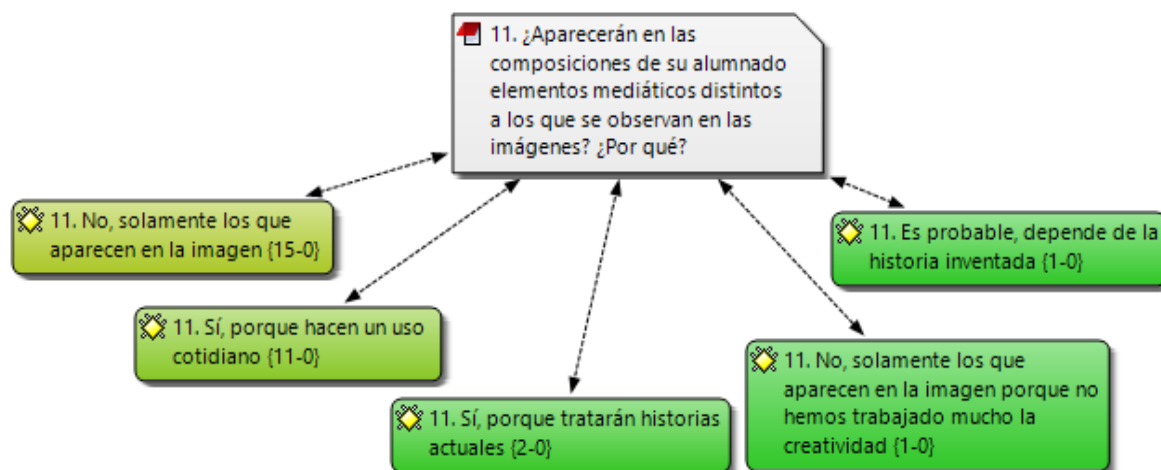
Fuente: Elaboración propia.

La aparición de elementos mediáticos en las composiciones escritas de los estudiantes es una cuestión que incorpora la entrevista a los docentes en su pregunta número 11, la cual se presenta como la última que integra el bloque acerca de las temáticas y fundamentalmente las cuestiones que se acercan al contenido de las producciones..

Los resultados referentes a la Figura 30 se estructuran según las frecuencias en las citas de los códigos. En primer lugar, aparecen con el 50% de las respuestas, el código que representa la negativa aparición de elementos mediáticos, salvo los vinculados a las imágenes que se visualizan en el pretexto dado. En segundo lugar, el 36.67% de los docentes afirman que sí aparecerán estos componentes mediáticos porque los estudiante realizan un uso cotidiano de los mismos. El 6.67% también indica una respuesta afirmativa atribuyendo la misma a la escritura de historias con temas cotidianos y por ende elementos mediáticos. Con el 3.33% de las respuestas aparecen dos códigos: por un lado, una respuesta negativa que indica la falta de trabajo acerca de la creatividad en las aulas; por otro lado, otra respuesta que asume la dependencia de la historia inventada.

Figura 30

Pregunta 11 de la entrevista a docentes: aparición de elementos mediáticos diferenciados del pretexto en las composiciones del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

El bloque número 3 de la presente entrevista integra cuestiones dirigidas fundamentalmente al trabajo y la formación de los docentes partiendo de los grandes ámbitos que recubren el estudio.

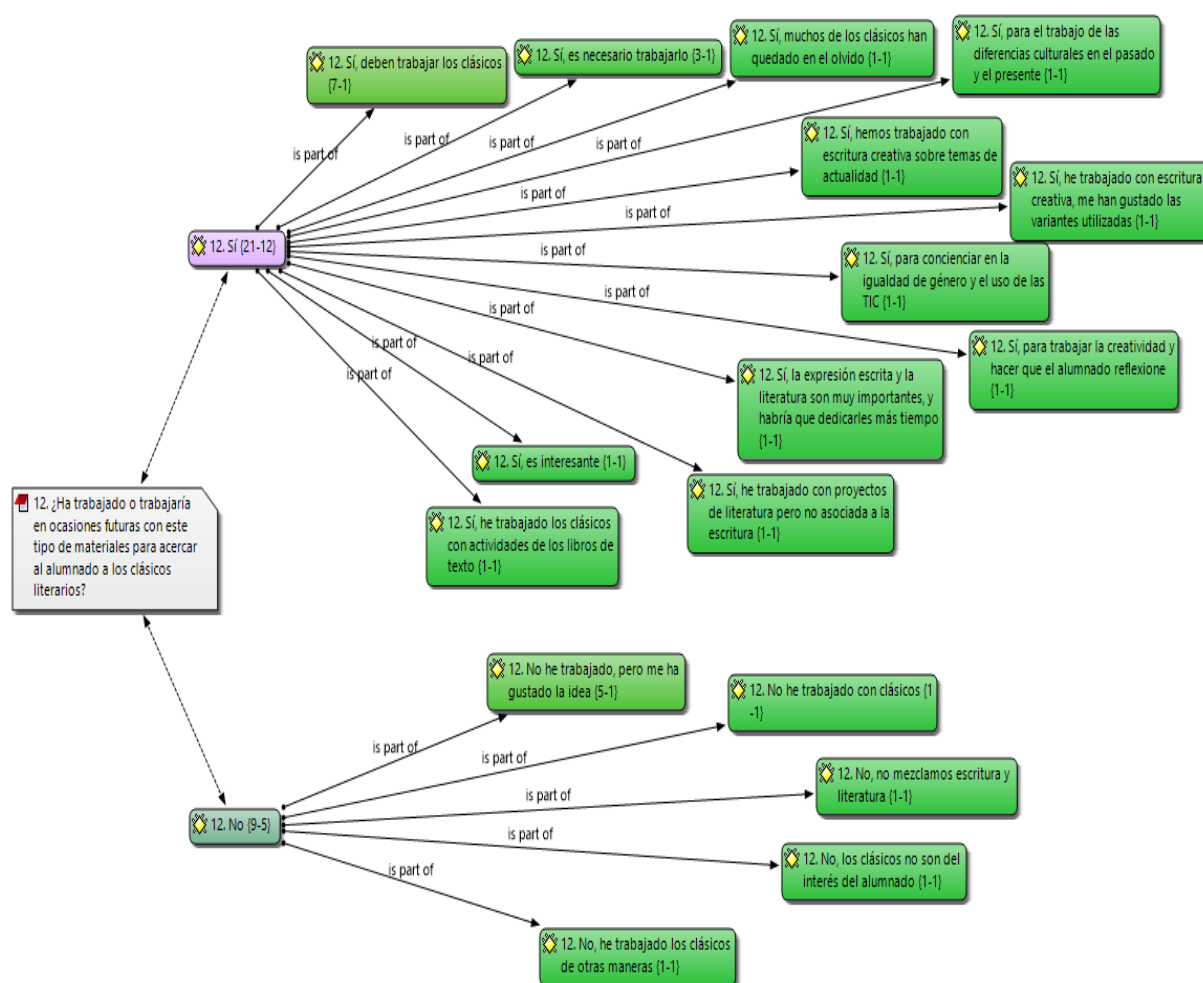
La Figura 31 representa la red semántica asociada a la pregunta número 12 de la entrevista, la cual trata de conocer la visión de los maestros y maestras acerca de los materiales utilizados en las actividades propuestas, con la finalidad de producir un acercamiento a los clásicos literarios por parte del alumnado de Educación Primaria. Las respuestas en primer lugar, se filtran dicotómicamente, con un 70% de los docentes concretado en 21 citas del código: sí, manifestando su desempeño con materiales similares o el deseo futuro de trabajar con los mismos, para acercar a su alumnado a los clásicos; por otra parte, encontramos 9 citas, es decir un 30% que responden de manera negativa a la cuestión.

Los motivos de los estadísticos mostrados anteriormente, se encuentran localizados en los códigos que se vinculan a las respuestas dicotómicas. El número que se muestra a la derecha del paréntesis que posee el código sí, verifica que existen doce asociaciones, las cuales profundizaron en los porqués de su respuesta afirmativa. La explicación más citada reconoce con siete citas en su código que el trabajo de los clásicos literarios en Educación Primaria es fundamental; otras respuestas afirman que es beneficioso mezclar el ámbito de la escritura con la literatura, así como la creatividad e

incluso los cambios culturales que se producen en las diferentes épocas históricas. Respecto a los entrevistados que no contemplaban trabajarlo ni habían trabajado con estos tipos de materiales, se asocian cinco respuestas que generan más contenido, tal y como se puede apreciar en el número derecho del paréntesis que tiene el código no, siendo cinco de estas nueve respuestas negativas que no habían trabajado pero que la idea les gusta, en el resto de códigos se agrupa solamente una cita con explicaciones a la decisión de no trabajar los clásicos debido a la falta de interés de los estudiantes por estos, su visualización de formas distintas o la negativa mezcla de diversos ámbitos de aprendizaje dentro de la Lengua y la Literatura.

Figura 31

Pregunta 12 de la entrevista a docentes: materiales para propiciar el acercamiento del alumnado a los clásicos literarios



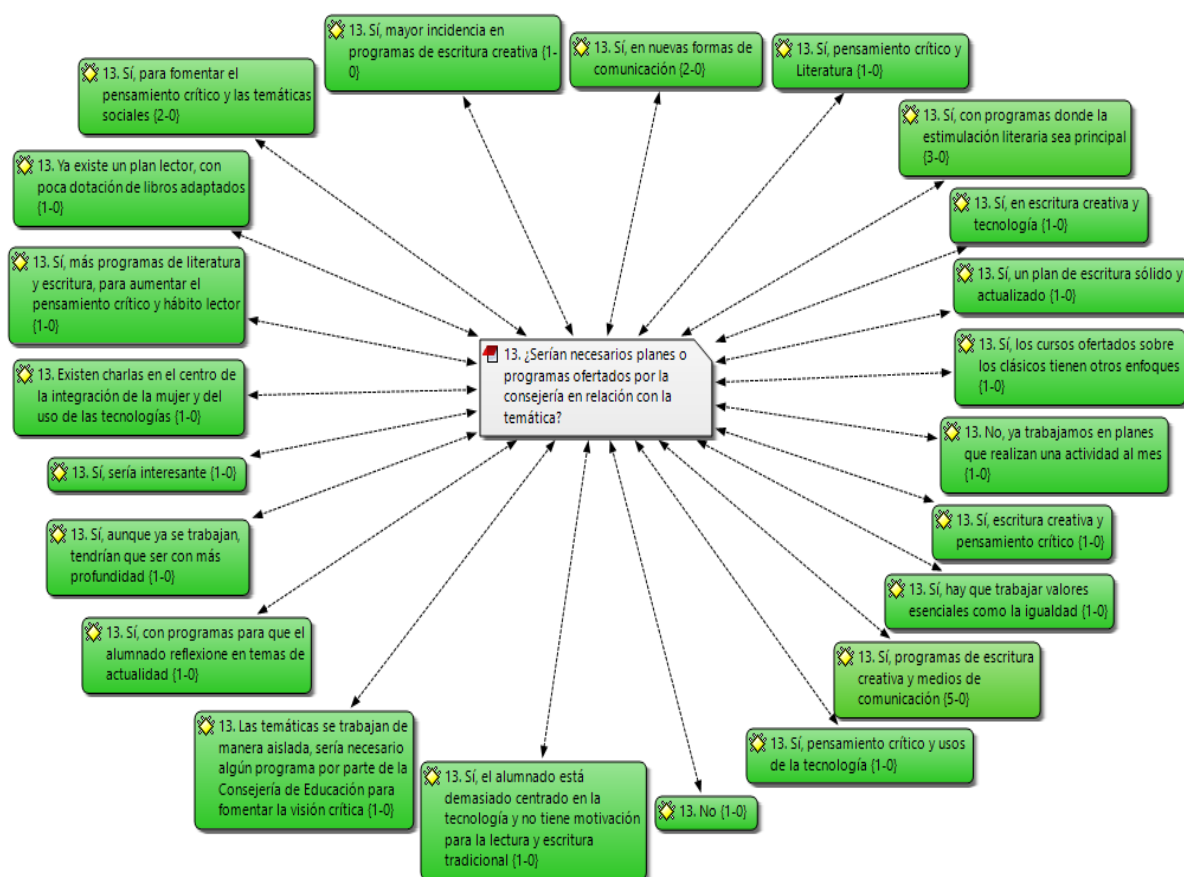
Fuente: Elaboración propia.

La pregunta número 13 de la entrevista realizada a los docentes se muestra en la Figura 32, la cual se completa por los códigos que representan las respuestas de los entrevistados en relación a las necesidades formativas asociadas a la intervención que se ha realizado en sus aulas.

Nos encontramos ante una red semántica que agrupa 22 códigos, por lo que no existen unas respuestas unánimes entre los entrevistados. Esta figura solamente contiene un número en el paréntesis del código, el cual indica la frecuencia de respuesta. También, conviene mencionar que en esta red de significados un primer filtro dicotómico, visibiliza que solamente dos respuestas niegan las necesidades formativas, puesto que el resto de los participantes estaban de acuerdo en la formación referida a diferentes ámbitos de los que trata la propuesta didáctica.

Figura 32

Pregunta 13 de la entrevista a docentes: necesidades formativas asociadas a las actividades planteadas



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se concretan dichos posicionamientos: con cinco citas correspondientes al 16.67% muestran necesidades de formación en programas de escritura creativa y medios de comunicación; el código que contiene tres citas corresponde al 10% de las respuestas que se interesan en la formación docente acerca de la estimulación literaria en alumnado; posteriormente, con dos citas se observan códigos referidos a la formación en: pensamiento crítico y temas sociales, así como nuevas formas de comunicación; con una cita, se pueden observar diversas respuestas como la necesidad de aumentar la profundización en el pensamiento crítico del alumnado, la reflexión en temáticas de actualidad social, el uso de las tecnologías, valores esenciales como la igualdad, programas que fusionen la tecnología y la escritura creativa, mejoras en los planes de lectura, entre otros.



CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo realiza la discusión de los resultados que se han mostrado anteriormente, para ello nos centramos en los objetivos específicos que plantea el estudio, con la finalidad de ofrecer respuestas a los mismos. Cada objetivo se asocia esencialmente a una o varias categorías analizadas, por lo que conecta estrechamente con los instrumentos de recogida de información utilizados que vertebran los datos obtenidos tanto por los estudiantes, como por los docentes que han participado en la investigación. La estructura descrita es idónea para la realización de una triangulación, permitiendo las relaciones entre los diferentes resultados.

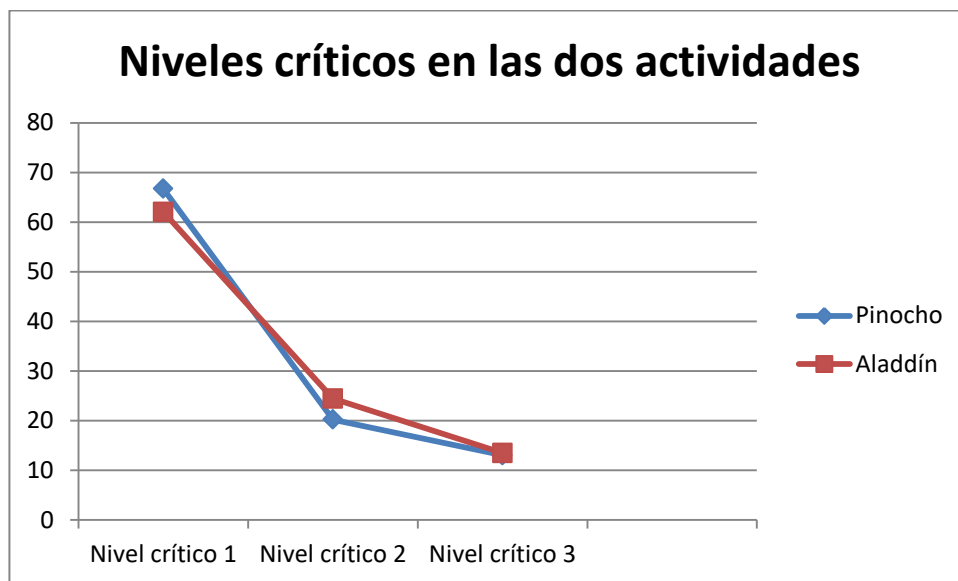
VII.1. Objetivo específico 1. Niveles críticos

El primer objetivo que trata esta evaluación diagnóstica pretende conocer los resultados acerca de los niveles críticos que muestran los estudiantes respecto a la situación del pretexto que integran las actividades propuestas. Por ello, se distinguen tres categorías diferentes, aumentando la capacidad crítica en las mismas, ya que las composiciones que se ubican en el nivel crítico uno no contemplan durante las historias creadas los problemas visibles en las imágenes que actúan de pretexto. El segundo nivel reconoce dichas situaciones problemáticas y las menciona, dejando un tercer nivel, que localiza las narraciones que identifican el problema y ofrecen soluciones al mismo.

La Figura 33 sintetiza en un gráfico con porcentajes los resultados que obtienen de las redes semánticas de la Figura 7, que corresponde a los niveles críticos provenientes de la actividad uno relacionada con el pretexto de *Pinocho*, y la Figura 14 con los niveles críticos que se vinculan a las producciones que realizan los estudiantes en su actividad dos, asociada al pretexto de *Aladdín*. Dicho gráfico permite unificar el total de composiciones escritas en respuesta al objetivo planteado, puesto que se muestra que la mayoría de narraciones creadas de forma espontánea por los estudiantes se localiza en un nivel crítico uno, siendo más concretos el 66.72% de las producciones que contienen el pretexto de *Pinocho* y el 62.05% de las vinculadas a la imagen modificada de *Aladdín*. A continuación, tras un margen pronunciado encontramos el nivel crítico dos, situándose en unos porcentajes del 20.23% en las historias de la actividad uno y en el 24.45% de las producciones asociadas a la actividad dos. Por último, encontramos las composiciones escritas que se localizan en el nivel tres, con unos porcentajes bastante bajos como son el 13.04% en los escritos asociados al pretexto de *Pinocho* y el 13.49% en los vinculados a la actividad de *Aladdín*.

Figura 33

Niveles críticos obtenidos en ambas actividades



Fuente: Elaboración propia.

Este conjunto de datos que hemos sintetizado en la Figura 33 parece manifestar que los niveles críticos del alumnado de Educación Primaria son muy bajos, puesto que en torno al 80% de los participantes no han tenido la capacidad para identificarlos y con datos más abrumadores se localizan los estudiantes que no han solventado los problemas identificados durante su narración, ya que solamente un porcentaje cercano al 13% lo ha conseguido. Las pequeñas diferencias que obtenemos en ambas actividades parecen ser el resultado de una mayor dificultad para visibilizar la situación problemática respecto al panorama tecnológico y mediático, siendo la segunda actividad mucho más evidente para su crítica, puesto que muestra en el pretexto una situación en la cual se ofrece una visión desigual respecto al reparto de las tareas domésticas.

Conviene reflexionar acerca de las grandes cantidades de información que nuestro alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria procesa a diario, así como la situaciones que presencia en el ámbito escolar y familiar, lo que nos hace preguntarnos lo siguiente: ¿estos porcentajes de identificación y resolución de cuestiones socialmente relevantes son válidos? La respuesta si pretendemos educar en valores como la igualdad y el respeto debería ser claramente negativa. De lo contrario, quizá los estudiantes nunca podrán consolidar los conocimientos académicos, puesto que no serán capaces de aplicarlos a la realidad, adentrándonos en un entramado social donde el

almacenamiento de información en la cabeza del alumnado contiene menor relevancia que la comprensión y valoración del mismo. La Literatura infantil tiene un papel esencial, mediante la interacción social de los personajes y las temáticas que proponen los cuentos, favoreciendo una actitud crítica del alumnado según Redondo Moralo, y García Rivera (2017). Las conexiones entre la lectura y la escritura en el marco de un propósito social concreto forman conceptos novedosos como la literacidad (Zavala, 2008) o la lectura crítica (Encabo Fernández, 2014). Esta centra sus esfuerzos actuales según Martos García y Martos García (2017) en combatir los estereotipos que presentan los textos dominantes en nuestra cultura.

En los párrafos anteriores se han discutido los resultados generales respecto a los niveles críticos, pero nuestro estudio también profundiza en las diversas variables que pueden afectar a los mismos. Por ello, desglosamos estos datos primeramente en función del sexo de los participantes. Según la Tabla 30 en la actividad número uno y la Tabla 64 en la actividad número dos, la variable sexo en función de los niveles críticos tiene unos resultados relevantes, ya que siguiendo la tendencia general, las niñas muestran unos porcentajes más elevados en referencia a los niveles críticos, encontrando un porcentaje menor de producciones creadas por niñas en el nivel crítico uno. Respecto al nivel crítico dos los resultados son muy similares, y en el nivel crítico tres se muestra una diferencia del 11.25% de composiciones escritas realizadas por niñas en la actividad dos, mientras que en la actividad uno el porcentaje superior en niñas es del 7.15%. Esto parece indicar que aunque los resultados en niveles críticos no son los adecuados, las niñas que han participado en el estudio se han mostrado más críticas respecto a las situaciones del pretexto.

A continuación, la siguiente variable se localiza en las Tablas 31 y 65 con los niveles críticos de las actividades realizadas por los participantes, en función de los colegios que forman parte del programa *Centros Digitales* que desarrolla la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Los resultados parecen mostrar que no existe una relación entre la pertenencia a dicho programa y unos niveles críticos superiores, ya que los porcentajes correspondientes a los centros TIC frente a los que no son tecnológicos tienen una diferencia muy poco significativa en los tres niveles críticos de las dos actividades realizadas en la intervención. Por lo que se obtienen datos similares a la tendencia general. Estos estadísticos nos ofrecen la posibilidad de afirmar que el uso tecnológico no garantiza la mejora en la competencia mediática respecto a la capacidad crítica de los estudiantes, llevándonos a invitar a estos programas a una formación más crítica de los estudiantes en el uso tecnológico, puesto que desde nuestra posición y con

los resultados obtenidos, se puede observar que es una prioridad en este tipo de programas.

La variable que se presenta en las siguientes líneas refiere la zona residencial de los estudiantes, puesto que nos centramos en los colegios ubicados en localizaciones rurales o urbanas. Esta característica de los centros ha permitido desglosar los resultados generales respecto a los niveles críticos de ambas actividades. La distribución de los resultados rompe con los estereotipos que podrían asociar el ámbito rural con unos niveles críticos menores, ya que los resultados obtenidos en las Tablas 32 y 66 de los pretextos de *Pinocho* y *Aladdín* son bastante similares. De hecho, en el nivel crítico tres, que corresponde a la identificación y resolución de un problema durante la narración, se localizan en la actividad uno el 15.18% de las composiciones escritas recogidas de colegios que se ubican en zonas rurales, frente al 10.84% de centros que pertenecen a zonas urbanas; también en la actividad dos se agrupan el 13.33% de producciones en el nivel crítico tres de centros rurales contrastando con el 13.65% de narraciones en colegios urbanos. Estos datos parecen indicar unos porcentajes muy similares respecto a esta característica de los colegios intervenidos, puesto que los niveles críticos uno y dos también agrupan diferencias mínimas en ambas actividades, coincidiendo con los resultados generales que muestran valores muy superiores en el nivel crítico uno frente al resto. Por tanto, se puede concluir que los niveles críticos de zonas rurales y urbanas han de mejorar, encontrándose en niveles muy bajos según los datos obtenidos, por lo que se debe invertir de igual manera según la ubicación del centro en esta formación crítica de los estudiantes.

La identidad de los colegios en cuanto a su tipología pública o concertada es otra de las características que nos permiten generar un conocimiento específico de los resultados en ambas secciones de esta variable. Su tendencia aún generando porcentajes lejos de los deseables en los niveles críticos de los participantes, es más óptima en los centros concertados, porque agrupan menor número de producciones en el primer nivel crítico de ambas actividades, y contiene unas frecuencias superiores en los niveles críticos dos y tres.

Esta variable parece encontrarse relacionada con la siguiente, puesto que los centros concertados intervenidos tenían un nivel socio-económico medio-alto y alto. Atendiendo a dicha característica de los centros, encontramos una tendencia de la variable que sitúa los mejores datos obtenidos respecto a los niveles críticos en los centros con un nivel socio-económico más alto, mientras que aquellos colegios que

contienen perfiles más bajos agrupan más composiciones escritas en el nivel crítico uno, siendo este el menos deseado porque no identifica ningún problema en el pretexto. Concretamente en el nivel socio-económico bajo, se localizan el 79.31% de las narraciones en el nivel crítico uno, seguido del 70.48% del nivel medio-bajo, encontrando valores en torno al 58% en los centros con niveles socio-económicos medios, medios-altos y altos. La tendencia contraria ocurre si nos fijamos en el nivel crítico tres, el cual se relaciona con una educación que fomenta el aprendizaje autónomo y la capacidad para discriminar situaciones controvertidas, mostrando su valor mayor en las composiciones escritas en centros con niveles socio-económicos altos con un 17.22% de las producciones. A continuación, el 18% se localiza en niveles socio-económicos medios altos y medios, seguido del medio-bajo con el 5.42%, obteniendo la menor estadística en el nivel bajo con un 0% de historias que se ubican en este nivel crítico tres. Los estadísticos mostrados, refieren que los centros que se localizan en lugar con un nivel socio-económico más bajo necesitan realizar un esfuerzo para dotar a su alumnado del pensamiento crítico que requiere la sociedad en la que nos encontramos inmersos.

Por último, encontramos la variable curso escolar, la cual pretende distribuir el análisis realizado en las narraciones a través de los cursos escolares implicados en la intervención. Por ello, encontramos en las Tablas 35 y 69, los niveles críticos que se obtienen en cuarto, quinto y sexto curso. Estos datos parecen indicar que los resultados más óptimos se agrupan en quinto y sexto de Educación Primaria, ya que en el nivel crítico tres de ambas actividades se obtienen mejores resultados en quinto, mientras que en el nivel crítico dos, el curso de sexto es el que mayor identificación de situaciones problemáticas muestra. De esta manera en el primer nivel crítico se localizan unos porcentajes referentes a quinto y sexto que se diferencian en valores cercanos al 10% con respecto a cuarto curso, agrupando menor número de composiciones escritas en la sección menos deseada. De estos resultados obtenemos que parece conveniente hacer hincapié en estos últimos cursos de Educación Primaria para la profundización en los procesos de enseñanza-aprendizaje que fomenten un pensamiento crítico a través de la Literatura infantil. Dicho conocimiento ha de ser progresivo y debe tener precedentes en cursos inferiores, puesto que la evolución mediática y tecnológica proporciona cada vez la exposición de estudiantes con menor edad a contenidos que quizá requieran de una identificación por parte de los mismos como contenido peligroso o poco acertado para su tratamiento. El paso por la Educación Primaria tendría que ofrecer la capacidad para defendernos de las ideas más radicales con carácter discriminatorio, solamente cuando esto se produzca podremos evaluar una capacidad lingüística real.

VII.2. Objetivo específico 2. Temáticas

Las temáticas que los participantes mencionan en las composiciones escritas son un dato relevante, porque permiten visibilizar las historias que les gustaría leer y escribir, así como los distintos centros de interés que acontecen en la realidad de las edades que comprende el estudio. Los resultados que responden expresamente a este objetivo se localizan en el apartado 1.1.4 y el 1.2.4 del presente documento. Cada una de estas secciones desglosan las temáticas tanto de la actividad uno que se vincula al pretexto de *Pinocho* como de la actividad dos que muestra las temáticas citadas en la segunda intervención con el pretexto de *Aladdín*. Estas apropiaciones textuales que integra la actividad, visibiliza las nuevas prácticas culturales de lectura y escritura, encontrando referentes en los estudios de Martos Núñez (2006); Martos García (2011); Hernández Ortega y Rovira Collado (2020).

La temática que predomina en la actividad uno es la de un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad, agrupando el 27.09% del total de las producciones, las cuales muestran sucesos que le ocurren a las personas de manera cotidiana con la tecnología, este dato manifiesta la influencia que los estudiantes experimentan con estos componentes. La segunda temática que más citas recibe con el 22.07% trata las aventuras de *Pinocho*, teniendo un enfoque de fantasía respecto al personaje principal con tramas amorosas, trabajos, historias de amistad, etc. En tercer lugar, con unos valores estadísticos muy inferiores a las dos anteriores se encuentra la historia tradicional de *Pinocho* con el 8.70%, los participantes que integran esta temática han realizado una reproducción similar al clásico de Disney. Si realizamos una conexión con la actividad número dos el número de producciones que tienen como enfoque principal la historia tradicional de *Aladdín* es del 7.08%. Este contraste parece indicar que cerca del 8% de los participantes totales no tenían una competencia comunicativa suficientemente consolidada para la escritura de nuevas historias.

Por otro lado, la temática más citada en la actividad número dos con un 25.80% del total de las producciones es la discusión por las tareas del hogar, lo cual es un dato significativo por su agrupación en un mismo enfoque asociado a la igualdad, dichas temáticas se centran en la imagen del pretexto y contemplan un problema socialmente relevante. La segunda temática con más frecuencia omite la aparición de *Jasmín* en el pretexto, puesto que los participantes focalizan su atención fundamentalmente en el *Genio* y *Aladdín* jugando con diferentes videojuegos, así como historias que derivan de los mismos. En tercer lugar, ocurre el caso contrario, con la temática: *Jasmín* rompe su

relación, el alumnado que se ubica en el 10.29% de este enfoque del pretexto obvia los videojuegos, puesto que la gran mayoría de las narraciones que la integran versionan a *Jasmín* enfadada y con pensamientos muy contrarios a los de *Aladdín* provocando la ruptura de su relación.

Tras discutir los principales resultados que se muestran en las temáticas creadas por los participantes, procede adentrarnos en la especificidad que ofrecen las variables, con las mismas se desglosan los porcentajes mencionados según diversas características tanto de los participantes como de los centros intervenidos. La variable sexo parece indicar una tendencia en la actividad dos asociada al pretexto de *Aladdín* que muestra unas temáticas con mayor porcentaje en niñas cuando estas se relacionan con materia de igualdad, observándose fundamentalmente en los siguientes enfoques: *Aladdín* cambia de pensamiento, *Aladdín* descuida su relación, y de forma más pronunciada en *Jasmín* rompe su relación, duplicando el porcentaje de citación respecto a dicha temática. Estos datos contrastan con otras temáticas que reciben mayor presencia en los niños como: *Aladdín* y el *Genio* son *youtubers*, aventuras de un personaje inventado, Historias de *Aladdín* y el *Genio* con videojuegos y la tradicional historia de *Aladdín*, pudiéndose observar una omisión reiterada del personaje de *Jasmín*, en la cual, se alejan del pretexto ya que la cara de *Jasmín* en la imagen de la actividad muestra un gran enfado. Por ello, se deduce una mayor implicación en las niñas por experimentar temáticas asociadas a la igualdad.

También conviene destacar respecto a la variable curso escolar, que hay temáticas que parecen descender en porcentaje a medida que avanzamos años académicos como en la actividad dos: la historia tradicional de *Aladdín*, disminuyendo el porcentaje a la mitad de cuarto a sexto, lo cual indica que el alumnado también aumenta su capacidad para crear nuevas historias; las historias de *Aladdín* y el *Genio* con videojuegos, puesto que el alumnado tiene la capacidad de centrarse más en otras narraciones más profundas; en la misma línea se sitúa *Aladdín* y el *Genio* son *youtubers*. En la actividad uno también se puede observar esta tendencia, en temáticas similares como la historia tradicional de *Pinocho*, respecto al mayor potencial del alumnado para la creación de enfoques novedosos del pretexto, así como las historias con redes sociales que se posicionan cercanas a los planteamientos que muestran un alumnado interesado en temáticas más controvertidas para los cursos más avanzados de Educación Primaria.

Por otra parte, también se pueden observar otras temáticas que aumentan a medida que progresa el curso escolar como: el cambio de pensamiento de *Aladdín*,

indicando una mayor madurez en el alumnado; así como en la temática principal acerca de las discusiones en las tareas del hogar, que recibe su mayor porcentaje en quinto curso. Por su parte, en la actividad uno que vincula el pretexto de *Pinocho*, la temática relacionada con los problemas tecnológicos también se escribe esencialmente en quinto curso, triplicando el porcentaje de citación respecto a cuarto curso. Dichas temáticas creadas por los estudiantes, pueden ser un foco esencial para el trabajo progresivo de ciertos enfoques de relevancia social en las instituciones educativas.

Otra variable relevante, incluye los centros que se localizan en zonas rurales o urbanas, siendo las temáticas más alcanzadas en estas últimas ubicaciones aquellas que se relacionan directamente con elementos mediáticos, tanto en la actividad uno realizada por los estudiantes como en la dos. Estas temáticas se concretan en el pretexto de *Pinocho* con: historias con redes sociales, *Pinocho* descubre la tecnología y *Pinocho* y *Geppetto* son inventores, las cuales obtienen unos porcentajes muy superiores en zonas urbanas que rurales; también en la actividad dos con: *Aladdín* descubre los videojuegos y *Aladdín* y el *Genio* son *youtubers*. Dichos datos parecen evidenciar que la experiencia con este tipo de componentes se produce en ambos ambientes, pero agrupa mayor tiempo en las actividades de ocio en zonas urbanas, ya que las vivencias que se muestran en las temáticas fundamentalmente serán acontecidas de forma cotidiana por los participantes. Además, podemos atribuir un segundo aspecto en estas temáticas que probablemente confirme estas atribuciones, se trata de las narraciones que enfocan sus historias a las aventuras de los personajes sin componentes tecnológicos como protagonistas, encontrando en la temática aventuras de *Pinocho*, correspondiente a la primera actividad, unos porcentajes superiores en centros localizados en zonas rurales. Sin embargo, aquellas temáticas que siguen esta secuencia pero se vinculan expresamente con el pretexto, obtienen en ambas actividades unos porcentajes mayores en zonas rurales, como son en la actividad uno: un día con *Pinocho* y la tecnología en la actualidad; y en la actividad dos: *Aladdín* y el *Genio* con videojuegos. Ambas temáticas son de las más citadas por los estudiantes, por lo que podemos confirmar esa relación directa con el pretexto.

Respecto a los niveles socio-económicos, no se encuentran asociaciones que puedan darse en ambas actividades, excepto aquella que profundizaremos en su categoría correspondiente de los niveles de vinculación con la historia original, puesto que aquellos estudiantes que escriben la historia tradicional tanto en la actividad uno correspondiente a *Pinocho* como en la dos a *Aladdín*, obtienen en los niveles socio-económicos bajos la mayor parte de las producciones que contienen dicha temática,

siendo los más altos los que menores porcentaje presentan. Todo ello, parece indicar que la competencia en la escritura influye en la formación de nuevas historias.

En la categoría referente a las temáticas que tratan los participantes se incluyen las Figuras 9 y 16, las cuales aportan la atmósfera temporal en la que se desarrollan las historias de las actividades planteadas con el alumnado de Educación Primaria. Su finalidad es la incorporación de una característica relevante de los escritos, puesto que se observa que la gran mayoría de composiciones se agrupan en tiempos presentes. Esta interpretación se puede llevar a cabo en las narraciones porque el alumnado menciona en las mismas contenidos que acontecen en el presente, como personajes y personas de la actualidad, así como componentes mediáticos que se utilizan en nuestra vida cotidiana, concretando diferentes modelos y marcas que se vinculan con esta temporalidad, como juegos de videoconsolas, tipos de móviles, redes sociales del momento, etc.

Los resultados muestran valores cercanos al 87% del total en ambas actividades que tienen un desarrollo en tiempos presentes, lo cual indica que la preferencia escritora de los estudiantes se asocia a la actualidad. Esta deducción se produce fundamente por la facilidad para expresar vivencias cercanas, en detrimento de la activación mental referente a conocimientos o interpretaciones que requieren la escritura de narraciones en atmósferas temporales pasadas o futuras. Así lo reflejan los datos con un 6.52% de producciones que tratan tiempos futuros en la actividad uno y un 7.59% de historias en la actividad dos, dichos porcentajes se obtienen de las 598 composiciones correspondientes a la actividad uno y las 593 a la actividad dos, por lo que son casos muy aislados. Lo mismo ocurre con las historias que muestran elementos del pasado, con un 6.02% en la actividad uno y un 4.55% en la actividad dos.

Las relaciones entre lectura y escritura forman un centro de interés fundamental para los avances educativos, dando forma al discurso social (Martos Núñez y Campos Fernández-Fígares, 2012), la conexión de estas dimensiones con la tecnología son esenciales como muestran los trabajos de Martos Núñez y Martos García (2013); García Rivera y García Manso (2016), posibilitando nuevas configuraciones cibertextuales en las cuales, la idea de autor y género se aleja de una dimensión cerrada. Todo ello podría integrarse con temáticas que también conectaran con la reflexión del alumnado en cuestiones socialmente vivas, ya que los estudiantes pueden adquirir un conocimiento invaluable a través de la investigación en enfoques concretos o simplemente el debate de los mismos. Por ello, parece lógico conectar otro principio pedagógico relevante como partir de sus propios intereses. La presente categoría aporta información relevante para

llevar a cabo cualquier actividad que tenga en cuenta estas características, puesto que son los propios estudiantes los que han aportado las temáticas que surgen de su imaginación. Por tanto, recorren sus vivencias cotidianas, dando la posibilidad de trabajar la lectura y la escritura a partir de los aspectos más cercanos que contemplan, encauzando enfoques relevantes que incorporan los valores necesarios, a través del lugar tan importante que la Literatura infantil ocupa en la formación integral de las personas.

VII.3. Objetivo específico 3. Elementos mediáticos

El primer objetivo específico se centra en el análisis de los elementos mediáticos que aparecen en las producciones del alumnado sin formar parte del pretexto, ya que las imágenes que actuaban bajo esta concepción en las actividades que realizaban los participantes contenían elementos que se consideraban mediáticos y por tanto, su cita en el texto estaba condicionada previamente. Por ello, el presente objetivo se centra en los elementos que surgen de manera espontánea como fruto de la imaginación de los estudiantes, siendo nombrados en las historias creadas. Los datos que se discuten en este primer objetivo se localizan en las tablas y figuras ubicadas en el capítulo de resultados correspondientes al apartado 1.1.2 relacionado con la actividad que tenía como pretexto la imagen de *Pinocho* y la sección 1.2.2 de las actividades vinculadas al pretexto de *Aladdín*.

En primer lugar, conviene discutir la cantidad de citas que obtienen los elementos mediáticos que se visualizan en el pretexto, puesto que ofrecen información acerca de las narraciones que han nombrado la situación dada para sus composiciones. Las dos actividades que realizan los participantes contienen dos componentes mediáticos integrados en las imágenes de la actividad, estos 4 elementos asociados al pretexto obtienen porcentajes bastantes altos, siendo la de *Pinocho* la que obtiene unos porcentajes menores con el 71.57% en el móvil, y el 67.22% en el selfi; por otro lado, respecto a la actividad que tenía como pretexto la imagen de *Aladdín* se obtiene el 77.57% en la videoconsola y el 70.48% de los participantes que citan algún videojuego en sus narraciones. Estos resultados muestran que el alumnado tiene vivencias acerca de la utilidad de dichos elementos mediáticos, puesto que ha sido capaz de introducirlos en sus escritos. Según Aguaded et al. (2015) la alfabetización mediática de la población española posee tasas muy bajas en todas sus dimensiones, vinculándose con su escasa capacidad para entender de forma crítica los medios, así como realizar una evaluación de la diversidad de contenidos que integra.

Tras observar la influencia mediática que parecen mostrar los estudiantes, la cual contrasta con unos grados competenciales bajos, coincidimos con Rodríguez Cortés (2014) en la necesidad de nuevas alfabetizaciones en Educación Primaria, entre las que se encuentra la AMI (Alfabetización Mediática e Informacional) la cual según Ramírez-García y González-Fernández (2016) se muestra difuminada en nuestro currículo, siendo para García-Ruiz et al. (2014) un derecho de los ciudadanos. De este modo, se despierta el interés de instituciones como la UNESCO en 2007 con las doce recomendaciones para la educación en medios, y posteriormente en 2011 un currículo de Alfabetización Mediática e Informacional para docentes (Wilson et al., 2011), visibilizando la importancia en la formación.

En referencia a las variables cabe destacar que los resultados que se atribuyen a las producciones creadas en centros localizados en zonas urbanas poseen porcentajes significativamente más elevados de citación de dichos elementos que los colegios que se ubican en lugares rurales, siendo el selfi y el videojuego los más pronunciados, puesto que la diferencia supera el 25% del total de las producciones, lo cual indica que la experiencia con estos elementos es superior en zonas urbanas. Respecto a la tipología del centro también se obtiene unos porcentajes mayores en los centros concertados que en los centros públicos. Si unimos este dato a la siguiente variable que asocia el nivel socio-económico, parece confirmar que en los colegios con mayor nivel socio-económico se obtienen unos porcentajes más elevados de citas de elementos que forman parte del pretexto, indicando que la realización de la actividad se ha llevado a cabo de manera más eficaz, puesto que ha seguido las pautas establecidas en la misma. Estos resultados también se atribuyen a la variable sexo teniendo las niñas un mayor porcentaje de citaciones de estos componentes mediáticos que los niños. Por último, cabe mencionar que existe una progresión en el nombramiento de dichos componentes mediáticos a medida que aumenta el curso escolar, agrupando mayores porcentajes de citas correspondientes a los participantes de sexto curso, lo cual parece probar que la experiencia con estos elementos, así como la capacidad de redacción incide en su incorporación a las composiciones escritas.

Los elementos mediáticos que no forman parte del pretexto se encuentran en la Figura 6 y la Figura 13 de sus respectivas actividades. Destacan por su mayor aparición los móviles, con citas en el 12% de las composiciones correspondientes a la actividad dos, también en la actividad uno tenemos un indicador similar con el 10.20% de las producciones que incorporan diferentes tipos de móviles, ya que el nombramiento de este elemento en el 71.57% de los escritos no lo podemos tener en cuenta por su

visualización en el pretexto dado. Los videojuegos y la videoconsola son los elementos con mayores frecuencias de cita sin formar parte del pretexto en la actividad uno, con unos valores en torno al 11% de citación. Se encuentran elementos con porcentajes significativos en ambas actividades, los cuales se involucran en estas historias generando una perspectiva relevante, se trata de los personajes y personas mediáticas con el 8.86% de apariciones en la actividad uno y el 10.46% en la actividad dos. Las redes sociales es otro elemento importante, puesto que también se muestra en ambas actividades del trabajo de campo con el 8.36% de apariciones en la actividad uno y el 11.30% en la actividad dos. Con porcentajes menores que se muestran cercanos al 5% del total de las historias, también se incorporan en las dos narraciones componentes mediáticos como el ordenador, la tableta y la televisión. Lo significativo de estos datos radica en la escritura de estos elementos sin una motivación previa que condicionara su escritura.

Cabe destacar de los estadísticos que desprenden los resultados que aquellos elementos mediáticos que se pueden asociar a la cultura de la imagen como las redes sociales, *YouTube* y los personajes y personas mediáticas, tienen porcentajes superiores de citas en el ámbito urbano, así como en los niveles socio-económicos más altos, mientras que los componentes destinados fundamentalmente al entretenimiento como la tableta, el ordenador y la televisión obtienen una mayor frecuencia en zonas rurales. Respecto a la variable vinculada con los centros digitales, se obtienen resultados similares en cuanto a la citación de estos componentes mediáticos, salvo en el caso de *YouTube* con unos porcentajes bastante superiores en los centros que no se encuentran insertos en este programa. Por último conviene reseñar la variable sexo en torno a la videoconsola y los videojuegos, ya que dichos elementos obtienen unos porcentajes de citación triplemente superiores en los niños respecto a las niñas de la actividad número uno. Estos resultados no hacen posible una contrastación con la actividad dos, puesto que aparecen en el pretexto y condiciona sus menciones en la narración.

También procede comentar que las tendencias en niveles socio-económicos y elementos mediáticos mantienen la influencia de estos componentes, ya que la posesión de un móvil es algo común en los niños y niñas, así como el manejo de videojuegos, la creación de perfiles en redes sociales y las descargas de aplicaciones en sus dispositivos.

Por lo tanto, parece lógico que el alumnado pretenda encontrar en las lecturas de Literatura infantil más actuales los componentes citados anteriormente, ya que forman parte de sus vivencias más cercanas, y ocupan un espacio importante en su tiempo de

ocio. Además, poseen gran incidencia en las formas de comunicación que se llevan a cabo. Para Martos Núñez y Martos García (2014) dichos elementos mediáticos ya no son únicamente un vehículo de lectura y escritura, sino unos artefactos alfabetizadores, desde su dimensión didáctica se podrían realizar grandes aportaciones a las actitudes que se han de mostrar con los componentes que relacionan los resultados, puesto que son los más comunes entre los estudiantes de Educación Primaria.

VII.4. Objetivo específico 4. Evaluación ortográfica y sus posibles relaciones

El cuarto objetivo que plantea la presente tesis doctoral, focaliza la atención en la dimensión ortográfica de los textos creados por los participantes de Educación Primaria, con la finalidad posterior de establecer relaciones lógicas entre los errores ortográficos detectados y los elementos mediáticos que mencionan los estudiantes, así como una segunda vinculación entre la amplitud de pensamiento y la progresión lingüística según la ortografía de las producciones. Para las asociaciones mencionadas se han creado los apartados específicos que se visualizan en las siguientes secciones, por ello conviene detenernos en primer lugar, en la evaluación ortográfica de las 598 producciones que componen la intervención en los centros educativos para su primera actividad, junto con las 593 historias creadas por los participantes en la actividad número dos. Los estadísticos correspondientes a dicha evaluación se localizan en los apartados 1.1.5 referentes a la actividad que tiene como pretexto la imagen modificada de *Pinocho* y en la sección 1.2.5 para el pretexto alterado de *Aladdín*.

Conviene recordar que la evaluación ortográfica que se ha llevado a cabo en las dos actividades ha seguido una tipología de subcategorías, por lo tanto, cada narración de manera individual se ha vinculado a un código que refiere el número de errores que contiene esa historia, dando lugar a una red semántica que agrupa los resultados de todas las composiciones escritas correspondientes a cada actividad. Dichas redes semánticas pueden visualizarse en la Figura 10 para la primera actividad de la intervención, y en la Figura 17 que refiere los errores cometidos en las producciones asociadas al segundo pretexto.

Mediante el proceso descrito anteriormente podemos afirmar que con valores cercanos al 22% de las historias, ambas actividades contenían 2 errores ortográficos, seguido de las narraciones con una falta de ortografía que son el 19.40% de las producciones correspondientes a la actividad uno y el 17.71% de la actividad dos. El tercer porcentaje más elevado se ubica en la actividad uno con las creaciones que tienen

cero y tres faltas de ortografía siendo en ambas secciones del 12.88%, mientras que en la actividad dos se muestra el 15.85% de las narraciones con tres errores ortográficos, teniendo con 0 faltas el 13.49% de las composiciones. Con porcentajes menores al 10% se agrupan el resto de valores referente a las faltas cometidas, excepto en la actividad uno que se encuentran con cuatro faltas el 10.54% de los textos. Estos datos muestran unos niveles ortográficos alejados de los deseados para un sistema educativo que tiene como piedra angular en la etapa de Educación Primaria el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que según los resultados expuestos solamente alrededor del 13% de los participantes que han formado parte del estudio, serían capaces de realizar un texto sin faltas graves de ortografía, puesto que las tildes no se han tenido en cuenta para este análisis.

Con la finalidad de concretar los resultados obtenidos en función de las variables que incorpora esta investigación, se inicia la distribución de los errores ortográficos respondiendo al sexo de los participantes, dichos estadísticos se pueden observar de manera completa en las Tablas 42 y 76 para las actividades uno y dos respectivamente. Uno de los datos más llamativos de esta categoría se localiza en el número de producciones que no tienen ninguna falta, encontrando el 17.23% de las historias creadas por niñas, frente al 7.69% de las narraciones escritas por niños en la actividad uno, si contrastamos la actividad dos, los resultados son similares: un 18.32% de las niñas no tiene faltas de ortografía, sin embargo en los niños ese porcentaje es del 7.75%. Con una y dos faltas de ortografía en ambas actividades también es mayor el porcentaje de faltas de los niños respecto a las niñas. Posteriormente, con tres y cuatro faltas de ortografía se dan resultados muy similares, con cinco, seis y siete faltas de ortografía esta tendencia cambia, situando a los niños con porcentajes superiores respecto a las producciones que contienen dichos errores. Estos datos parecen probar que en los participantes que han intervenido en el estudio se muestran unos resultados con niveles ligeramente inferiores de los niños respecto a las niñas en la categoría de evaluación ortográfica.

La siguiente variable que encontramos en esta dimensión ortográfica desglosa los resultados según la pertenencia de los colegios al programa *Centros digitales*, los cuales se muestran en las Tablas 43 y 77, obteniendo que las composiciones que se ubican en 0 y 1 falta de ortografía pertenecen en mayor medida a los colegios que no están insertos en este programa. Sin embargo, con dos faltas tienen unos resultados bastante mejores, puesto que la diferencia es superior al 10%. Con estos datos cabe mencionar que los esfuerzos no deben aminorarse en una visión ortográfica casi correcta, puesto que estamos ante los últimos cursos de Educación Primaria. Por lo que, los datos no ofrecen

una visión clara de la mejora ortográfica respecto a los centros que pertenecen a este programa. Quizá sea algo esperado puesto que la mejora ortográfica no se contempla entre sus objetivos, lo cual nos lleva a invitar su reconsideración, puesto que la evolución tecnológica está cambiando las formas de comunicación y la dimensión ortográfica difícilmente permanecerá invariante ante la rapidez que requieren los mensajes instantáneos.

La zona residencial de los participantes es otro factor que puede influir en los resultados generales de la evaluación ortográfica realizada en las composiciones escritas. Por ello, las Tablas 44 y 78, generan información estadística acerca de la concurrencia de los códigos, posibilitando el conocimiento del número de errores ortográficos que se ubican en las historias creadas en colegios localizados en zonas rurales o urbanas. Dichos resultados parecen mostrar una tendencia que agrupa un porcentaje mayor de errores ortográficos en zonas rurales, porque los códigos de cero, una y dos faltas de ortografía contienen mayores frecuencias en zonas urbanas, mientras que a partir de tres errores ortográficos, los porcentajes muestran unas agrupaciones mayores en las creaciones realizadas en ámbitos rurales, frente a las narraciones que se componen en zonas urbanas, coincidiendo tanto en la actividad número uno como en la número dos. Estas diferencias aunque son ligeras, puesto que los porcentajes de faltas en zonas urbanas no se alejan de la tendencia general, nos permiten observar una mayor cantidad de errores en lo rural, desde el código que representa las tres faltas hasta los 13 errores ortográficos. Los estadísticos discutidos deberían iniciar planes que fomentaran la mejora ortográfica, puesto que la suma de las producciones evaluadas ortográficamente en ambas actividades es de 1191 textos, por lo que parece lógico prestar especial atención a las zonas rurales de la Región de Murcia.

Respecto a la tipología de centro según su identidad concertada o pública, se obtienen diferentes resultados concretados en la Tabla 45 correspondiente a la actividad uno y la 79 a la actividad dos, encontrando una tendencia en los colegios concertados que parece ser más positiva en referencia a los públicos, ya que con 0 y 1 faltas se agrupan porcentajes mayores de composiciones escritas realizadas en centros con identidad concertada, tanto en la actividad uno, como en la dos. Dichos estadísticos comienzan a igualarse cuando se contempla el código asociado a las producciones con dos y tres faltas de ortografía, ya que los porcentajes se muestran muy próximos, incluso varían según la actividad. Por último, la afirmación inicial en la cual se alude a un menor número de errores, en identidades concertadas se produce esencialmente en los códigos vinculados a las 4 y 5 faltas de ortografía, asumiendo un porcentaje mayor en los colegios

públicos. Estos datos pueden mostrarse condicionados por la pertenencia a un nivel socio-económico alto y medio-alto de los centros concertados participantes, ya que esta causalidad ortográfica se deduce según las relaciones que se muestran en la siguiente variable.

Los niveles socio-económicos mencionados en el apartado anterior obtienen unos resultados bastante superiores en los niveles más altos, respecto a los bajos, esta diferencia puede observarse en el 20.1% de las producciones localizadas en el nivel socio-económico alto de la actividad dos y el 17.9% de la actividad uno, en referencia al código que agrupa las composiciones escritas con cero faltas de ortografía, frente al 0% que se interpreta en los niveles bajos de ambas actividades. En los niveles socio-económicos medios los porcentajes son parecidos, siendo más favorecedores en el nivel ortográfico aquellas producciones que se han creado en colegios con niveles socio-económicos medios-altos. También ejemplifica estas afirmaciones los resultados que se obtienen en ambas actividades con 4 faltas de ortografía, puesto que en el nivel socio-económico alto se observan unos porcentajes aproximados al 5%, mientras que en el nivel más bajo estas agrupaciones de errores son del 32.1% en la actividad uno, y del 24.1% en la actividad dos, mostrándose valores que oscilan entre el 9 y el 12% en las composiciones con cuatro faltas de ortografía localizadas en niveles socio-económicos medios. Estos datos nos permiten ensalzar la importancia que deberían tener los planes y proyectos para la mejora ortográfica, fundamentalmente en aquellos centros ubicados en niveles socio-económicos más bajos, porque se visualiza que una gran cantidad de estudiantes tras su paso por esta etapa educativa, difícilmente podrán desenvolverse con una correcta escritura.

La última variable que se vincula a los errores ortográficos que han cometido los estudiantes en las actividades que se proponen en la intervención refiere el curso escolar de los mismos. Las Tablas 47 en la actividad uno y 81 en la actividad dos, reflejan con sus estadísticos que existe una progresión ortográfica, aunque esta no es tan buena como desearíamos. Se pueden observar los mejores porcentajes respecto a la cantidad de faltas de ortografía en sexto curso, ya que alrededor del 20% de los estudiantes en el curso mencionado no tienen errores. En quinto curso el alumnado con cero faltas se localiza en el 12.30% de las producciones asociadas al pretexto uno y el 13.51% a la actividad dos, mientras que cuarto curso recibe los porcentajes menores de participantes sin faltas, localizados en torno al 6% en ambas actividades. Por otro lado, en los estadísticos parece deducirse que cuando aumentan el número de errores los porcentajes en sexto curso de narraciones con mayor número de faltas disminuyen,

mientras que en cuarto curso aumentan, agrupando un número más elevado de faltas, quinto curso se mantiene con valores intermedios entre sexto y cuarto. Todo ello, pone de manifiesto que la ortografía se asocia a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros intervenidos, puesto que la progresión es continua con el curso escolar, aunque habría de prestarse un interés superior, con la finalidad de obtener unos mejores resultados en una dimensión fundamental para la aplicación diaria de los estudiantes.

Tras realizar la evaluación ortográfica de las actividades llevadas a cabo en la intervención, procede relacionarla con los elementos mediáticos y los niveles críticos que también se han mostrado en secciones anteriores del capítulo. Para ello, se han creado los siguientes apartados específicos.

VII.4.1. Objetivo específico 4. Evaluación ortográfica y elementos mediáticos

En la actualidad los elementos mediáticos y la ortografía son dos dimensiones que se muestran entrelazadas debido a la grandes cantidades de mensajes que enviamos a lo largo del día, conectando con el marco teórico se afirmaba que estamos ante unas generaciones de estudiantes que posiblemente sean las que más textos breves leen y redactan a lo largo del día. La realidad que acontece muestra elementos tecnológicos que establecen conexiones con la red, y de esta forma transforman la comunicación, ya que los participantes localizados en los últimos cursos de Educación Primaria utilizan sus móviles y tabletas para intercambiar información, pero no solamente desde estos dispositivos, sino que cada vez más, lo tecnológico se convierte en mediático, puesto que desde todas las videoconsolas se establece un chat, cualquier plataforma de internet tiene habilitados los comentarios, así como la emergencia de las redes sociales y los perfiles creados por los estudiantes.

Todos estos elementos mediáticos forman parte de la realidad de nuestros estudiantes y alejarlos de los mismos en la escuela sería desperdiciar una oportunidad didáctica para la mejora de cualquier dimensión comunicativa y lo que es más importante, la expresión de sus vivencias en entornos seguros y cercanos. En el presente estudio se pretenden evaluar las posibles influencias de los elementos mediáticos en la ortografía de los participantes. Para ello, hemos utilizado la concurrencia de códigos, entrelazando los resultados referentes a la categoría que analiza las faltas de ortografía, junto con la sección que localiza los elementos mediáticos que mencionan los estudiantes en sus composiciones escritas.

El primer dato que se ha de contemplar, son los elementos que pertenecen al pretexto y por tanto, su mención en la producción se muestra condicionada en beneficio de un alumnado que sigue las pautas que plantea la actividad, incorporando la situación observada en el pretexto a su composición escrita. Por ello, se puede deducir que aquellos estudiantes que citan los elementos mediáticos del pretexto contienen en sus narraciones un número de errores ortográficos por debajo de la media general de faltas respecto a los elementos mediáticos citados.

Siendo más concretos podemos observar en la Figura 34, correspondiente a la actividad uno con el pretexto de *Pinocho* y *Geppetto* sujetando un móvil para hacer un selfi, unas medias de faltas de ortografía referentes a 2.67 errores en las producciones que citan el móvil y 2.48 en las historias que mencionan el selfi. Por otro lado, en la actividad dos, las videoconsolas y los videojuegos que aparecen en la imagen de *Aladdín* que actúa como pretexto obtienen unas medias de errores localizadas en 2.87 y 2.63 respectivamente, según la Figura 35, lo cual también indica que los elementos mediáticos citados que aparecen en el pretexto agrupan las producciones con menor media de errores ortográficos. Dichos datos parecen probar que la competencia en la escritura tiene relacionadas todas sus dimensiones, ya que aquellos participantes que han sido capaces de crear una historia partiendo del pretexto, también han obtenido unos resultados más favorables respecto al ámbito ortográfico.

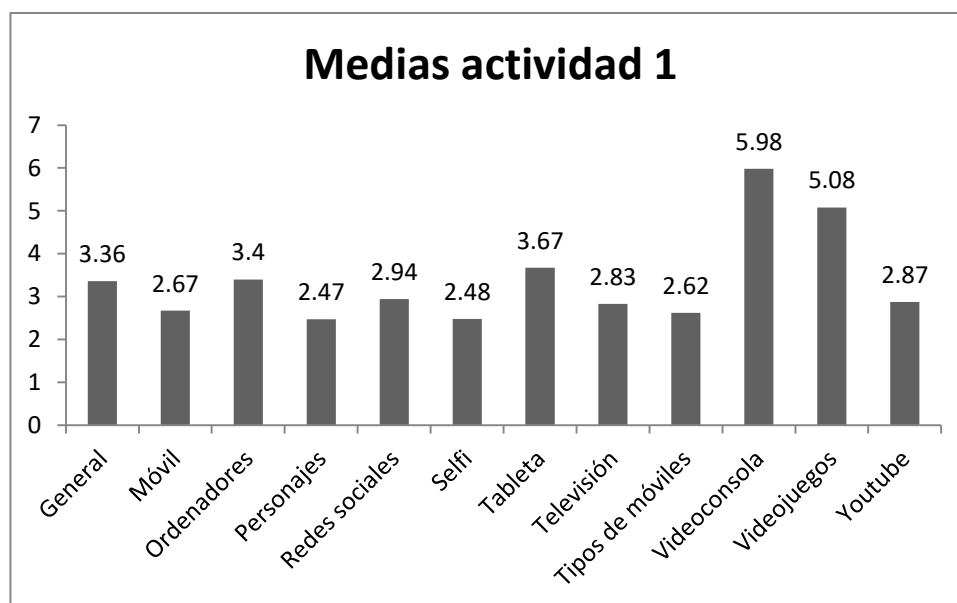
En la actividad uno, que localiza los resultados en la Figura 34, puede observarse cómo las mayores cantidades de errores ortográficos se vinculan a las producciones que han mencionado en sus historias las videoconsolas y los videojuegos. Cabe mencionar que estos componentes no formaban parte del pretexto de la actividad uno, ni habían visualizado los participantes del estudio la actividad dos, por lo que su citación en el texto es puramente creativa. Estos datos probablemente encuentren su causalidad en unos usos excesivos en el manejo de estos elementos, junto con unos hábitos de comunicación instantánea libres de normativas ortográficas y fuera de la supervisión de los adultos.

La tableta es otro componente mediático que contiene una media ligeramente superior a la general, coincidiendo en la idea de un uso de comunicación fluido por medio de diferentes aplicaciones y juegos. Este elemento mediático nos permite conectar con la actividad número dos, puesto que su media según la Figura 35 es de 4 faltas de ortografía, situada por encima de la media general de errores. Por lo que se observa una repetición de resultados en ambas actividades que aportan fiabilidad a los datos

discutidos. Las redes sociales son otro componente que agrupa una media de faltas de las más elevadas en ambas actividades.

Figura 34

Errores ortográficos relacionados con los elementos mediáticos citados en la actividad uno



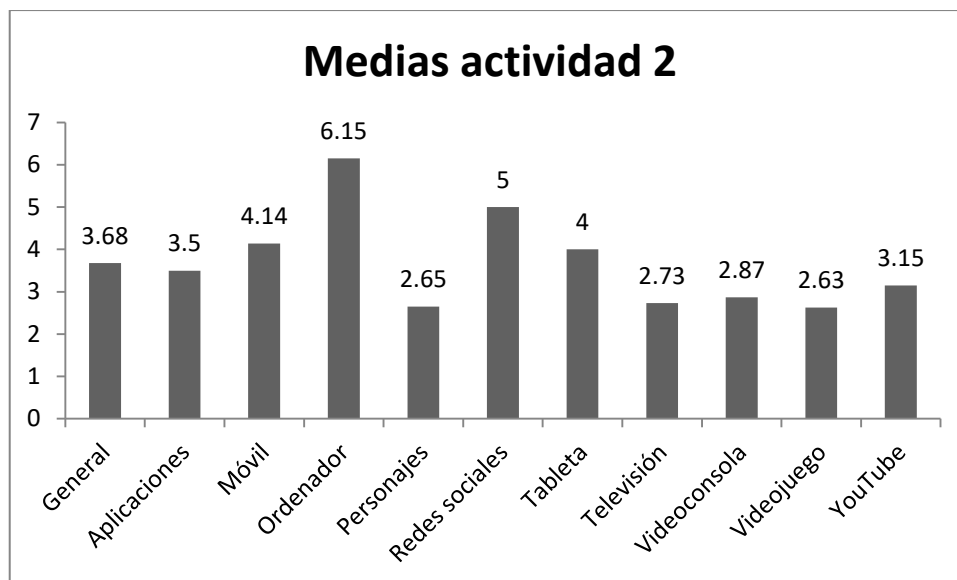
Fuente: Elaboración propia.

La actividad dos, obtiene las medias de faltas más elevadas en las composiciones escritas que mencionan los ordenadores con una media de 6.15 errores, seguido de los componentes anteriormente comentados por su conexión con la actividad uno como las redes sociales con una media de 5 faltas por producción y la tableta con 4. Estos datos se explican debido a que en la actividad dos la videoconsola y los videojuegos estaban directamente asociados al pretexto, y quizá el siguiente medio más utilizado para el juego y la comunicación más veloz sea el ordenador y la tableta. Estas razones parecen ser la causa de la obtención de unas medias más elevadas en dichos elementos mediáticos.

La influencia mediática mencionada anteriormente dificulta según López Valero y Encabo Fernández (2016) “el uso normativo de la lengua, desvirtuando en muchas ocasiones la tarea docente, ya que la amplitud y cobertura de los medios de comunicación es extensa y son un medio importante de difusión de aciertos y, sobre todo, de errores” (p.37). Se ha de afrontar este reto con estrategias didácticas referidas a la mejora en la dimensión comunicativa, aprovechando la difusión que proporcionan dichos componentes mediáticos para generar conocimientos, a partir de su instrumentalización.

Figura 35

Errores ortográficos relacionados con los elementos mediáticos citados en la actividad dos



Fuente: Elaboración propia.

VII.4.2. Objetivo específico 4. Evaluación ortográfica y pensamiento crítico

En el presente apartado se pueden observar los resultados correspondientes a las relaciones entre la progresión lingüística del alumnado mediante la dimensión ortográfica, y la amplitud de pensamiento que reflejan los resultados referentes a la categoría de los niveles críticos de los participantes. Dichos datos se muestran en la Tabla 48 para la actividad uno y en la Tabla 82 asociada a la actividad dos. Ambas tablas nos permiten extraer los porcentajes de producciones que concurren en torno al código que representa un número concreto de faltas de ortografía, así como al nivel crítico que pertenece cada composición escrita.

Destacan los porcentajes que se localizan en las narraciones con cero y una falta de ortografía, puesto que en su asociación con los niveles críticos se puede observar que parece existir ciertas relaciones con la amplitud en el pensamiento, ya que en el nivel crítico dos, los porcentajes de historias con cero y un error ortográfico son superiores que en el nivel crítico uno, así como en el nivel crítico tres, también se observan valores significativamente más elevados respecto al nivel crítico dos en ambas filas de faltas, siguiendo el mismo proceso en las dos actividades a pesar de integrar pretextos distintos.

A partir de dos faltas estas tendencias cambian. Además, las producciones que mayor número de faltas aglomeran, tampoco tienen un nivel crítico deseado, puesto que a partir de diez errores ortográficos ninguna historia se sitúa en el nivel crítico tres, lo cual parece manifestar que aquellos participantes que tienen un nivel lingüístico adecuado porque cometen entre cero y una falta de ortografía, también contienen unos mejores valores respecto al pensamiento crítico por su mayor localización en el nivel tres.

Los datos comentados anteriormente posibilitan mencionar una relación probable entre la progresión lingüística y la amplitud de pensamiento. Quizá, estos niveles críticos se encuentren condicionados por el lenguaje y su capacidad, tanto para la interpretación desde la comprensión lectora, hasta la exposición de nuestras propias ideas basándonos en el dominio para argumentar. Además, desde el desarrollo holístico de la persona, se puede vincular que los estudiantes no interiorizan únicamente aprendizajes académicos relacionados con las diferentes materias, sino también según Tobón (2013) a saber hacer, convivir y ser. Otro aspecto que se ha de tener en cuenta para la justificación de las relaciones que muestra el estudio es la lectura como medio para adquirir vivencias complementando la mejora ortográfica que puede derivar de la misma.

VII.5. Objetivo específico 5. Niveles de vinculación con la historia original

El presente objetivo trata de ofrecer una respuesta al grado de vinculación que presentan las producciones de los estudiantes respecto a los clásicos Disney. Para ello, nos centramos en las historias de *Pinocho* y *Aladdín*, puesto que ambas actuaban como pretexto en las actividades planteadas a los participantes. Los resultados obtenidos se localizan en el apartado 1.1.1 correspondientes a la primera actividad y el 1.2.1 en la segunda.

Esta categoría ha sido analizada en las 598 producciones de la actividad uno con el pretexto de *Pinocho* y las 593 narraciones de la actividad dos con el de *Aladdín*, bajo el nombre de niveles de vinculación, la cual integra cuatro subcategorías que tienen la función de agrupar las composiciones escritas según su grado de asociación con la historia original de Disney. En el primer nivel de vinculación se encuentran el 10.03% de las composiciones de la actividad uno y el 8.77% de la actividad dos, estos datos indican que las historias de dichos porcentajes de participantes eran las mismas que las originales, incluyendo algunos elementos mediáticos. En segundo lugar, se muestra en el nivel de vinculación dos un 21.74% de las composiciones escritas correspondientes a la actividad con el pretexto de *Pinocho* y un 25.30% con el de *Aladdín*, atribuyendo la

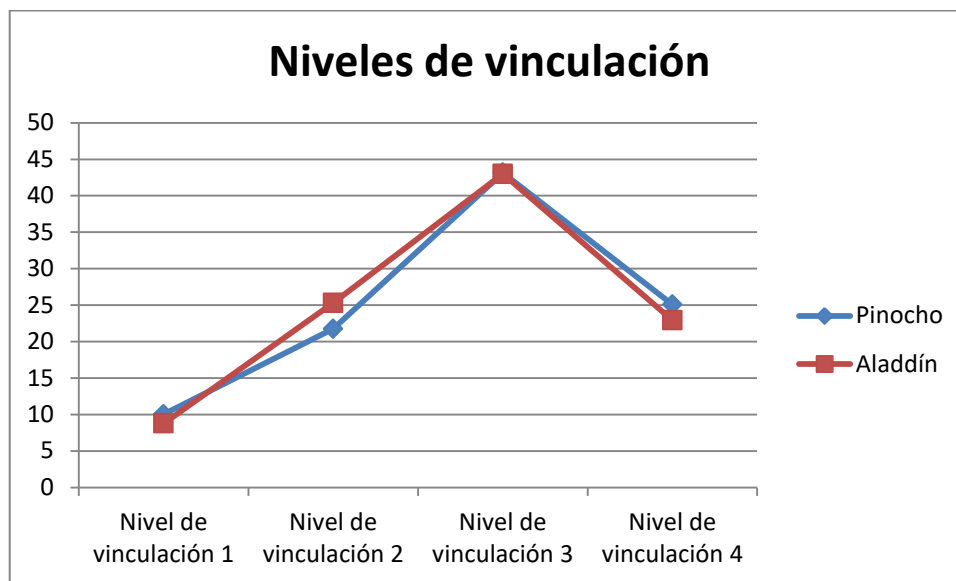
conocida historia Disney como punto de partida para sus narraciones. El tercer nivel de vinculación es el más numeroso, contiene el 43.14% de las historias referentes a la primera actividad y el 43% de las historias creadas en la segunda actividad, estos estadísticos indican que el alumnado escribía historias novedosas con aquellos personajes que conocía porque los observaba en el pretexto. El cuarto nivel de vinculación, contiene unos porcentajes similares al segundo nivel, con un 25.08% en las historias del pretexto asociado a *Pinocho* y el 22.93% de las composiciones relacionadas con el pretexto de *Aladdín*, en este último nivel las producciones que se ubican son mucho más creativas, puesto que inventan personajes y secuencias de sucesos sin relación a la historia original.

Parece relevante que la Figura 36 muestra una secuencia de los resultados con porcentajes similares en ambas actividades, teniendo en cuenta que aunque se utiliza la misma estructura de planteamiento, los pretextos de las historias son diferentes, por lo que parece plausible que los datos obtenidos se acerquen a la realidad de las creaciones que realizan los estudiantes de Educación Primaria. De esta manera se muestra una tendencia en la cual la mayoría de los estudiantes son capaces de crear historias novedosas, puesto que solamente el 10% del alumnado redactaba la misma historia que conocía. También cabe mencionar que únicamente porcentajes cercanos al 25% de los participantes han inventado nuevos personajes para sus creaciones, lo cual nos indica que la creación de historias todavía es un elemento que ha de potenciarse en esta etapa educativa y fundamentalmente en el ámbito de la Lengua y la Literatura, ya que la fantasía se une a la creatividad en la composición escrita y solamente cuando activamos nuestro intertexto lector somos capaces de ofrecer un giro narrativo, coincidiendo con García Carcedo (2018) en los múltiples beneficios de la re-escritura de relatos populares, los cuales tratan temáticas transcendentales, bajo una sencillez aparente.

En referencia a las variables que desglosaban los resultados, se puede destacar respecto al sexo de los participantes que no encontramos diferencias significativas entre los niveles de vinculación que se codifican en las niñas y las asociaciones de las niñas, según la Tabla 18 y la Tabla 55. Solamente procede comentar unos niveles más positivos en las niñas relacionados con el número de producciones que se agrupan en el nivel de vinculación uno, puesto que en ambas actividades obtienen cinco puntos porcentuales por debajo de los niños, lo cual indica que el número de niñas que no tenía la capacidad para crear nuevas historias es menor que el de niños.

Figura 36

Niveles de vinculación con la historia original en las actividades uno y dos



Fuente: Elaboración propia.

El tratamiento de los resultados de la presente categoría en referencia a los centros digitales, parece indicar que aquellos centros que se encuentran inmersos en el programa tienen mayor capacidad para la creación de historias novedosas, puesto que aglomeran menos producciones en el nivel de vinculación uno de ambas actividades y además, tienen un número más elevado de composiciones escritas en el cuarto nivel de vinculación, atendiendo a la Tabla 19 y la Tabla 53.

Respecto a la variable zona residencial, parece relevante que la distribución por niveles de las ubicaciones de centros en lugares rurales contiene menor número de producciones en grados intermedios como el nivel dos y tres de vinculación. Sin embargo, se observan unos datos más pronunciados tanto en las narraciones que su trama es la misma que la historia original, así como en aquellas que son más creativas del nivel cuatro, por lo tanto, en las ubicaciones rurales, los resultados parecen indicar una mayor diversidad en las capacidades, mientras que en las zonas urbanas se muestran valores más intermedios, según las Tablas 20 y 54. Estas afirmaciones han de tenerse en cuenta en los planteamientos didácticos, ya que en los lugares rurales los datos muestran que se debe tener una mayor capacidad para adaptar los planteamientos de la escritura creativa a diferencias más pronunciadas en los ritmos de aprendizaje.

La tipología del centro es otra variable que obtiene resultados diferentes en los centros concertados y públicos. En los niveles de vinculación uno, dos y tres se agrupan un número más elevado de composiciones en los colegios concertados que en los centros públicos, comparando las dos actividades realizadas por los estudiantes. Sin embargo, en el nivel de vinculación cuatro en detrimento del número de historias que proceden de colegios concertados, encontramos un mayor número de producciones en los centros públicos, según las Tablas 21 y 55. Estos datos muestran unas tendencias similares en ambas tipologías de identidad, aunque en los centros públicos se localizan un 8% más de narraciones en el nivel cuatro, lo cual apunta a un trabajo más profundo de la creatividad, puesto que también estos centros acumulan ligeramente menos escritos que son similares a la historia original.

Los estadísticos que hacen referencia a los niveles socio-económicos de las actividades realizadas por los estudiantes en la intervención, se encuentran en la Tabla 22 y la Tabla 56. Sus resultados parecen indicar que los niveles socio-económicos medios y medios-bajos son los que mejores estadísticas contienen respecto a la creación de nuevas historias ya que acumulan porcentajes muy bajos en el nivel de vinculación uno, y tienen los estadísticos mejores posicionados en los niveles de vinculación tres y cuatro, por lo que, parece plausible que los niveles socio-económicos medios son los que mayor creatividad ofrecen en la actividad de escritura.

La última variable que gira en torno a los niveles de vinculación con la historia original de Disney, trata el curso escolar de los participantes. Los resultados más favorables en el nivel de vinculación uno se obtienen en sexto curso, puesto que agrupa solamente un 7% de las narraciones, respecto al nivel de vinculación dos, en el cual tampoco se genera una historia lo suficientemente creativa, los mejores porcentajes también se obtienen en quinto y sexto curso, cerca del 20% de las historias. En el tercer nivel de vinculación los resultados más óptimos se obtienen en sexto curso puesto que se introducen en el mismo el 48% de las producciones de los estudiantes que realizan una historia novedosa con los mismos personajes, finalizando con el nivel de máxima creatividad, asociado al nivel de vinculación cuatro, mostrando su porcentaje más pronunciado en quinto curso. Por lo tanto, los resultados más óptimos se obtienen en torno a quinto y sexto de Educación Primaria, respecto a la creación de nuevas historias.

VII.6. Objetivo específico 6. Expectativas y pensamiento docente

Los resultados que obtenemos de los docentes que han participado en el estudio conforman la segunda parte de la información analizada, puesto que los datos que se muestran derivan de las entrevistas realizadas a los tutores de las aulas intervenidas. Esta información tiene gran relevancia, puesto que nos permite triangular las expectativas y pensamientos de los maestros y maestras respecto a las dimensiones tratadas en las composiciones escritas de sus estudiantes.

En primer lugar, procede señalar que la entrevista tiene un encabezado que han completado los docentes participantes. La función del mismo es esencial, ya que ha permitido contextualizar las producciones del alumnado participante en ese centro, y más concretamente a nivel de aula, aportando información relevante para el tratamiento de las variables que incorpora el presente trabajo. Tras este encabezado, se localizan en los resultados tres grandes bloques de cuestiones relativas a los docentes participantes, los cuales se discuten en este apartado.

En el primer bloque, las cuestiones se dirigen fundamentalmente a la visión de la escritura que tienen los maestros y maestras en relación a su alumnado. Dicho bloque engloba tres preguntas, centrándose en la detección de problemas para la composición escrita en la primera cuestión, la cual se representa en la red semántica de la Figura 18 con unos resultados que aglomeran al 96.67% de los docentes con la visualización de inconvenientes en la escritura de su alumnado, siendo el dominio ortográfico el más detectado por maestros y maestras, seguido de las estructuras sintácticas. En tercer lugar, se sitúa la problemática asociada tanto a la riqueza en el vocabulario de los estudiantes como los conectores textuales; a continuación, el cuarto inconveniente detectado por los docentes ha sido la organización de las ideas. También se localizan otras respuestas con porcentajes menores que aluden a problemáticas en las producciones de sus estudiantes como: las dificultades para la realización de textos largos, la mala letra, la falta de hábito lector y la motivación. Estos resultados, parecen mostrar que la escritura es un ámbito complejo que presenta numerosos obstáculos para su correcta adquisición en los centros de Educación Primaria, por lo que debería tener un lugar privilegiado en los planteamientos didácticos y la formación docente, tanto inicial como continua, ya que la detección de problemas en referencia a la misma es muy elevada y debemos tener las herramientas suficientes para ofrecer una respuesta educativa eficaz a las dificultades que visualizan los docentes en su alumnado.

La cuestión número dos expuesta en la Figura 19, representa los resultados que refieren el uso de la planificación textual, obteniendo que únicamente un 30% de los docentes afirman que realizan siempre este proceso, frente al 43.33% que nunca utilizan borradores para sus composiciones escritas, la utilización ocasional de esta planificación de la escritura se sitúa en el 26.67% de las respuestas de los docentes. La omisión de un proceso de escritura puede conllevar una redacción del alumnado con resultados muy inferiores a los deseables, puesto que el alumnado no está activando todo su potencial, siendo la planificación un factor esencial en la estructuración de ideas, con una repercusión directa en la calidad del texto definitivo. Así lo indican los estudios de Flower y Hayes (1981); Gallego Ortega (2008); Gallego Ortega (2012); Rodríguez-Fuentes et al. (2017).

Estos estadísticos tan desfavorables se centran en un proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de tiempos anteriores, en los que el docente tenía un rol activo frente a la pasividad del alumnado, lo cual implicaba que la reflexión acerca de las estructuras textuales y las ideas principales del escrito eran facilitados por los maestros y maestras, así como el papel de la revisión textual por medio de la llamada corrección del texto. En la actualidad, se requiere un mayor énfasis en los procesos de escritura, puesto que los hábitos adquiridos mediante el uso cotidiano de componentes mediáticos con intercambio de mensajes instantáneos, provocan una alfabetización que tiende a la inmediatez y la escasa planificación del escrito. Por ello, conviene atender la adecuación en los diferentes subprocesos de la composición escrita.

Por otra parte, facilitar a los docentes las herramientas necesarias para que puedan establecer rutinas de planificación textual, observando diferentes técnicas en trabajos de Albarrán Santiago y García García (2010); Guerrero Ruiz y Caro Valverde (2015); Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2016); Arbiol Solaz y Paulo Noguera, (2016); así como concienciar acerca de la importancia en la realización de todos los subprocesos de escritura como especifica el Decreto 198/2014 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2014a), tanto en los contenidos, como en los criterios de evaluación referentes al plan de escritura, parece ser un desafío que el presente estudio detecta, con la finalidad de mejorar la escritura en el alumnado de Educación Primaria.

La tercera cuestión concluye el bloque de expectativas y pensamientos docentes focalizados en la escritura del alumnado. Para su presentación eficaz se han generado dos redes semánticas que reflejan las respuestas, localizadas en la Figura 20 y la Figura

21, las cuales posibilitan unos datos que agrupan en el 30% de las respuestas, unas predicciones por parte de sus maestros y maestras de cuatro a seis errores ortográficos en cada composición escrita, seguido del 13.33% de participantes que afirman que su alumnado tendrá de dos a cuatro faltas. Solamente un docente, es decir el 3.33% piensa que las narraciones creadas por sus estudiantes tendrán de cero a dos faltas, siendo estas últimas unas expectativas deseables y que no deberían alejarse de los resultados obtenidos, puesto que nos encontramos ante alumnado de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria. También destacan en los resultados las respuestas de varios participantes que esperan gran cantidad de errores ortográficos en sus estudiantes. Estas respuestas parecen indicar que el trabajo en la dimensión ortográfica de la escritura todavía tiene que perfeccionarse, puesto que las expectativas docentes no son adecuadas y se encuentran lejos de la realidad que deseamos, posiblemente los datos facilitados por los maestros y maestras participantes se encuentren fundamentados en la experiencia respecto a revisiones previas de textos en su alumnado. Fernández-Rufete (2015) obtiene que el 76% de los docentes de Lengua Castellana y Literatura reconocen la existencia de un fracaso ortográfico que afecta a un número amplio de estudiantes en Educación Primaria.

Por otro lado, las contestaciones referentes a la vinculación de los errores con los elementos mediáticos como causa de dichas faltas de ortografía, ponen de manifiesto que nos encontramos ante una dimensión que requiere mayor profundidad académica, puesto que el 53.33% de los docentes piensa que sí mantienen una relación directa, debido al tiempo que manejan los dispositivos, así como la rapidez que requiere la escritura en los mismos; mientras que el 46.67% no observa relaciones entre ambos, atribuyendo las bajas expectativas mostradas a la atención, interés, motivación y el dominio del idioma.

El bloque dos de la entrevista a los docentes refiere las cuestiones relativas a las temáticas que estos esperan de sus estudiantes en las narraciones creadas. La pregunta número cuatro ubicada en la Figura 22, refleja que según los docentes casi la totalidad de su alumnado conocen los clásicos Disney. La pregunta ubicada en quinto lugar, puede visibilizar las expectativas de los docentes respecto a los niveles de vinculación con la historia original de Disney que tendrán las producciones de sus estudiantes, encontrando unos resultados diversos en la Figura 23, puesto que el 43.33% de los maestros y maestras afirma que su alumnado creará nuevas historias en sus composiciones, frente al 33.33% que indican que los estudiantes se inclinarán por el clásico Disney, una tercera agrupación de respuestas localiza aquellos participantes que argumentan los diferentes

niveles en su aula, con el 23.33% de las respuestas. Estos datos, posiblemente refieran que las expectativas mostradas respecto a la creación de nuevas narraciones a partir de un pretexto son menores a las deseadas, ya que esta actividad se relaciona con ámbitos como creatividad del alumnado, con nuevas ideas que provoquen giros narrativos, así como la capacidad escritora para estructurar una secuencia de sucesos coherente, junto con los recursos lingüísticos que han de tener interiorizados los estudiantes, lo cual supone que el porcentaje de docentes que se inclina por la repetición del clásico Disney en las composiciones de su alumnado, obviando el enunciado de la actividad, piensa que sus estudiantes no tienen los recursos lingüísticos y creativos suficientes para la creación de una historia novedosa. Aunque, dichos contenidos deberían estar interiorizados por el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria según el Decreto 198/2014 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM, 2014a) que concreta el currículo para la Región de Murcia, apareciendo la creación literaria de cuentos, tanto en los contenidos, como en los criterios de evaluación, junto con la escritura de diferentes tipos de textos de forma creativa y partiendo de estímulos diversos, siendo en nuestro caso los pretextos utilizados.

La cuestión número seis trata de profundizar en qué aspectos serán los que tendrán relación con la historia tradicional de Disney, la cual concreta sus respuestas en la Figura 24. La respuesta con mayor frecuencia, un 33.33% indica que sus estudiantes adaptarán los personajes a la actualidad, siendo una decisión lógica, puesto que el pretexto incitaba a cuestiones socialmente vivas de la realidad que acontece, así como se mostraban componentes mediáticos acordes con las vivencias del momento. En segundo lugar, esta vinculación nos permite el control de los datos mencionados en la pregunta anterior, puesto que el 30% de los docentes afirman que todas las características de la narración original se mantendrán sin alterar, respecto a personajes, tiempos de la historia, ideas principales, etc. Solamente dos respuestas se posicionan a favor de la creatividad en las producciones del alumnado, lo que supone el 6.67% de los participantes. Además, es llamativo que el 10% de los docentes, ubicadas estas entrevistas en niveles socio-económicos bajos, indican que sus estudiantes no tienen los recursos necesarios para un proceso creativo.

En referencia a la pregunta siete encontramos dos redes semánticas localizadas en la Figura 25 y 26, las cuales concretan los resultados obtenidos, con la finalidad de diferenciar las temáticas previstas por los docentes entrevistados en las dos actividades propuestas durante la intervención con sus estudiantes. Se aprecia en primer lugar, que tras pedir en la entrevista las tres temáticas que predican ser más tratadas por su

alumnado en las actividades, se han obtenido únicamente en el 23.33% de los participantes en referencia al pretexto de *Pinocho*, y en el 16.67% referente a la actividad con la imagen alterada de *Aladdín*, ubicándose en dos temáticas la mayoría de las respuestas dadas por los participantes, a pesar de mencionar explícitamente que se requerían tres. También destacan unos porcentajes tanto en la actividad uno como en la dos en torno al 30% de los maestros y maestras que solamente indican una temática de las tres pedidas.

Todo ello, pone de manifiesto algo que ya veníamos intuyendo en respuestas anteriores, verificando que las expectativas respecto a la creación de nuevas historias son menores de las deseadas, y en los casos de menor vinculación con la historia original, tampoco prevén resultados en las producciones muy dispersos. Respecto a la actividad uno, aquellos docentes que piensan que su alumnado tratará temáticas diferentes a las de la historia original centran sus predicciones en la tecnología, la familia, así como en otros elementos que también se relacionan con esta primera como las redes sociales, los móviles y *YouTube*. Respecto a la actividad dos, la mayoría de temáticas esperadas por los maestros, se reparten en torno a dos vertientes. Por un lado, la discriminación de género, puesto que el pretexto visibilizaba una imagen que podía ser discutida en las historias de los estudiantes. Por otro lado, los videojuegos, ya que también aparecían en la imagen de la actividad. Además, destacan las temáticas asociadas a la familia y sus problemáticas siendo las terceras y cuartas ideas con más expectativas de citas. Estos resultados parecen centrar las predicciones temáticas de los estudiantes en torno a los elementos que aparecen en el pretexto de ambas actividades, así como fundamentalmente en la actividad uno, los elementos mediáticos que se asocian a las experiencias diarias del alumnado.

Dentro de este bloque de la entrevista que relaciona las temáticas que los docentes esperan en el alumnado, se agrupan una serie de cuestiones, concretamente la ocho y la nueve, las cuales conectan directamente con la identificación y crítica por parte del alumnado en problemas socialmente relevantes. En referencia al pensamiento docente acerca de la apreciación de los mensajes que trascienden en las imágenes utilizadas como pretextos de las actividades, se muestra en la Figura 27 disparidad de opiniones, puesto que el 36.67% de los participantes afirma que sí identificarán estos mensajes implícitos, frente al 26.67% que lo niegan. También encontramos un 36.67% con un posicionamiento intermedio, respecto a la apreciación en las actividades y la capacidad del grupo-clase. Dentro de aquellos participantes que afirman que sí las identificarían y los que contemplan que la mayoría o algunos de sus estudiantes podrían

visibilizarlas con posicionamientos intermedios, se les pregunta profundizando en este aspecto, si su alumnado irá más allá y criticará estos problemas que detectó en los personajes del pretexto (véase Figura 28). Se obtiene que los mismos docentes que contestaron que sí identificaría dichas temáticas localizados en el 36.67%, contemplan que sus estudiantes criticarían las situaciones observadas en los pretextos, y solamente el 9.09% de los docentes que afirman la detección mediante valores intermedios respecto al grupo-clase indican que sus estudiantes no serán capaces de realizar una crítica del problema en su composición escrita. Estos datos, aunque parecen manifestar que podría darse unas mejores expectativas en referencia a la apreciación de cuestiones socialmente vivas, sitúan unos porcentajes adecuados en la asociación respecto a la identificación y capacidad de respuesta crítica en las expectativas del alumnado.

Por otro lado, a los docentes que niegan la identificación de las situaciones en los pretextos por parte de su alumnado, se les pregunta en la cuestión diez el porqué de su respuesta (véase Figura 29), aludiendo en el 50% de sus respuestas que el alumnado centrará su atención en los elementos mediáticos que aparecen en el pretexto como el móvil en la actividad uno y los videojuegos en la actividad dos, porque son demasiado motivadores para sus estudiantes. Otras respuestas, argumentan la falta de sensibilización en estas temáticas, la escasa profundización que muestran, así como, la negativa consideración de la capacidad crítica como contenido que se trabaja en las aulas.

Para finalizar este bloque asociado esencialmente a los contenidos que los docentes piensan que tendrán cabida en las narraciones que sus estudiantes produzcan, focalizamos la cuestión número once mediante la Figura 30, la cual resulta relevante porque se pregunta a los docentes por la incorporación en las producciones de elementos mediáticos diferentes a los que aparecen en las imágenes que actúan como pretexto. Los datos obtenidos, parecen mostrar ciertas discrepancias en las respuestas, puesto que el 53.33% niega que sus estudiantes incluyan nuevos componentes mediáticos en sus narraciones, fundamentalmente por la vinculación a la historia original y el déficit creativo, frente al 43.33% que afirman las menciones de nuevos elementos debido al uso cotidiano que hacen de los mismos y la creación de historias conectadas con la actualidad, situando el resto de porcentaje en situaciones intermedias. Esta pregunta conecta directamente con las expectativas asociadas a la influencia mediática en la escritura del alumnado, puesto que se observa con valores superiores a la mitad de los docentes que no esperan una influencia de los componentes mediáticos en las historias de sus estudiantes, en contraposición con la visión del resto de participantes, los cuales

conectan la escritura de su alumnado con la influencia mediática que manejan diariamente, así como las experiencias que acumulan con dichos elementos.

La entrevista dirigida a los docentes concluye con un bloque vinculado al trabajo que realizan en las aulas y la formación que reciben. Para ello, se muestran en los resultados la Figura 31 y la Figura 32, las cuales agrupan las respuestas que los maestros y maestras indicaron en las cuestiones doce y trece respectivamente. Esta primera, trata de conocer el trabajo realizado con materiales similares, tanto en el pasado como en situaciones futuras, tras su visualización en la de intervención con el alumnado, teniendo como finalidad principal el acercamiento a los clásicos de la Literatura Infantil a través de otras dimensiones como la escritura. El 70% de los docentes afirma que sí ha trabajado o trabajaría con este tipo de propuestas que además, conectan con temáticas que deberían ser abordadas en los centros educativos; en esta línea el 16.67% de las respuestas también mencionan que aunque no habían trabajado antes los clásicos, les ha gustado la idea, para ocasiones futuras, frente al 13.33% que prefieren no trabajar los clásicos o hacerlo de forma distinta sin mezclar dimensiones. Conectado con la cuestión anterior, se pregunta a los docentes si serían necesarios planes o proyectos impulsados por la Consejería de Educación en relación con la intervención realizada. Solamente un 6.67% indica que no es necesario, atribuyendo la gran mayoría de los participantes a las necesidades formativas en diferentes ámbitos, e incluso relacionando varias dimensiones tratadas, destacamos esencialmente: la estimulación literaria, las diferentes dimensiones de la escritura, como la ortográfica o la creativa, así como cuestiones socialmente relevantes como la alfabetización mediática o la igualdad, sin olvidar la necesaria profundización en el pensamiento crítico de los estudiantes.

Las necesidades que mencionan los docentes contrastan con la oferta de la Consejería de Educación, Formación y empleo de la Región de Murcia (2021) en la cual, se localizan los siguientes cursos y seminarios específicos de los ámbitos mencionados: *Integrar el desarrollo de habilidades o competencias transversales en el currículo; Plan de Acción para la Mejora de los Centros Educativos: Metodologías Activas; Laboratorio de Videojuegos. Mi Instituto en Fortnite; Pautas para abordar la identidad de género y la diversidad sexual en el aula; Leyendo en QR; Recursos lúdicos para fomentar la escritura creativa; Plan de acción para la mejora de los centros educativos: Lectoescritura; Jornadas de mediadores de literatura infantil y juvenil; Las TICs y las redes sociales en el aula; Creación de talleres de lectoescritura creativa; Recursos lúdicos para fomentar la escritura creativa; La lectoescritura desde una perspectiva basada en proyectos. Propuestas de aplicación práctica para el aprendizaje de la lectura; Crea e ilustra*

digitalmente un cuento; cuentos y emociones III; Técnicas de dramatización y cuentacuentos. De este análisis formativo, podemos concluir que existe una actualizada y variada oferta de posibilidades en el aprendizaje docente, fundamentalmente asociadas a la lectoescritura y el uso tecnológico, quizá se requiera una mayor oferta formativa en dimensiones concretas de la escritura, refiriéndonos a los subprocesos vinculados como la planificación textual y la revisión, así como la dimensión ortográfica de la misma. Por otro lado, la conexión entre la escritura y los medios de comunicación actuales que utilizan el alumnado de Educación Primaria, podría ser otra vía formativa que tras los resultados del presente estudio se podría contemplar como relevante, junto con la vinculación literaria a los problemas socialmente relevantes.

VII.7. Relaciones entre objetivos

Las diferentes asociaciones entre objetivos provienen de la triangulación propuesta en el diseño de la investigación, la cual vincula diferentes datos y fuentes de información, por lo que procede mostrar en este apartado las conexiones detectadas en los distintos objetivos, refiriendo tanto los resultados obtenidos por el alumnado en las composiciones escritas de las dos actividades que conforman la intervención en las aulas de Educación Primaria, como los datos que generan los docentes en las entrevistas realizadas.

Los niveles críticos que muestran las actividades realizadas por el alumnado se localizan en el primer objetivo de la presente tesis doctoral, situándose fundamentalmente en el nivel uno, el cual es el más bajo respecto al pensamiento crítico que presentan los estudiantes, puesto que no observan problemas en las imágenes que actúan como pretexto de las composiciones, dichos estadísticos corresponden a valores superiores al 60% de las producciones. Si conectamos con los resultados obtenidos respecto a las expectativas docentes, se puede afirmar que el 36.67% de los docentes argumenta que su alumnado tiene la capacidad para apreciar los mensajes que trascienden en las imágenes que se utilizan en las actividades. Estas expectativas de los maestros y maestras no son muy positivas, pero se ubican cercanas a la realidad de sus estudiantes, puesto que la suma de los datos obtenidos en el nivel crítico dos y tres, en los cuales se produce dicha identificación del problema por parte del alumnado, se trata del 33.27% en la actividad uno y del 37.94% en la actividad dos.

Otro aspecto que conviene destacar en vinculación con los datos anteriores, relaciona la apreciación del problema en el pretexto por parte del alumnado y su capacidad para reaccionar al mismo durante su narración, puesto que las expectativas

docentes se sitúan mucho más elevadas que la realidad, ya que las producciones ubicadas en este nivel crítico tres forman valores próximos al 13% del total en ambas actividades, lo cual parece manifestar que la identificación y la aportación de soluciones a los problemas socialmente relevantes planteados no tienen la correlación que parecen indicar las expectativas que muestran los docentes. Por otro lado, parece relevante establecer conexiones con la competencia lingüística, lo cual conlleva situarnos en la cuestión uno de la entrevista docente, con una detección de problemas en el dominio ortográfico, vocabulario, estructuración de ideas y conectores, permitiéndonos la posibilidad de asociar un contraste en ambas dimensiones, puesto que aquellos estudiantes que presentan de forma más arraigada las dificultades expuestas para realizar su narración, difícilmente podrán argumentar una situación de desigualdad o visibilizar cuestiones socialmente vivas. Por ello, la progresión lingüística y la amplitud de pensamiento parecen tener vinculaciones en los resultados, afirmación que también parece probarse concretando unos mayores niveles críticos asociados a las producciones con menos faltas de ortografía, como muestra el objetivo número cuatro.

Continuando con las conexiones referentes a los niveles críticos, encontramos posibles asociaciones respecto al segundo objetivo que localiza las temáticas más citadas por el alumnado de Educación Primaria en sus producciones, esencialmente en su concreción con la variable sexo, puesto que las temáticas que se relacionan con problemas socialmente relevantes obtienen unos porcentajes mayores en niñas, siendo en la actividad uno los problemas con la tecnología y con mayor significación en la actividad dos, mediante temáticas en materia de igualdad. La relación con los niveles críticos puede ser plausible porque sus estadísticos en la variable sexo destacan porcentajes más positivos en las niñas. Quizá, la implicación más activa en un cambio social conlleva un mayor dominio y por ende, capacidad para un análisis más profundo, así como la creación de posibles desenlaces a las situaciones que plantean las imágenes del pretexto en las actividades.

Respecto a este segundo objetivo que pretende obtener las temáticas de los estudiantes, contempla conexiones respecto a la variable curso escolar, apreciando en los textos con narraciones vinculadas a las problemáticas sociales, que las frecuencias de quinto y sexto curso son significativamente superiores a las de cuarto curso. Estos datos ponen de manifiesto que el alumnado se muestra activo en dichos enfoques, por lo que su tratamiento en centros educativos debería ser acometido con mayor relevancia, puesto que en relación con el objetivo seis, las temáticas creadas por los estudiantes han superado las expectativas de los docentes, mencionando la mayoría de maestros y

maestras dos temáticas como predicción de las ideas principales de los textos creados por sus estudiantes. Se concluye en la Figura 8 correspondiente a la actividad uno y la Figura 15 a las composiciones que integran la actividad dos, que las temáticas han sido variadas y centradas en múltiples intereses de los participantes.

Siguiendo la secuencia de objetivos, encontramos los elementos mediáticos localizados en las producciones de los estudiantes, ubicándose en la Figura 6 para la actividad uno, con 25 elementos mediáticos diferentes a los que aparecen en la imagen que actúa como pretexto y la Figura 13 que contempla 15 componentes mediáticos que no se vinculan con el pretexto referente a la actividad dos. Estos códigos son citados con porcentajes significativos respecto al número total de producciones, lo cual posibilita que las composiciones escritas de los estudiantes contengan una influencia mediática amplia. Si contrastamos estos datos con las expectativas docentes, podemos observar que no se espera una influencia tan grande, ya que su pensamiento orientaba al 50% de las narraciones creadas sin elementos mediáticos que no tuvieran relación con el pretexto. Por otro lado, cabe señalar que las historias sí cumplen las expectativas respecto a los elementos que se asocian a las imágenes que aparecen en el pretexto, señalando que son muy motivadores y que los estudiantes incorporarían los mismos en sus producciones, dándose según la Figura 5 y la Figura 12 en porcentajes que superan el 70% del alumnado participante.

Los errores ortográficos tienen su apartado propio en relación con otras categorías de las composiciones escritas que conforman objetivos del estudio. En esta sección procede triangular dichos resultados en referencia al pensamiento docente, el cual sitúa una expectativas con numerosas faltas de ortografía en las producciones de su alumnado, dato que confirman dichas producciones, con porcentajes poco deseables para alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria, en los cuales la escritura correcta es uno de los grandes objetivos de la etapa. Quizá, pueda tener una influencia directa los bajos niveles detectados en la preocupación correspondiente a los subprocesos de escritura, fundamentalmente la planificación textual. Además, procede mencionar los resultados obtenidos en las relaciones observadas entre elementos mediáticos y errores ortográficos en el objetivo número cuatro de la presente investigación, siendo una idea confirmada por el 53.33% de los docentes durante la entrevista.

Los niveles de vinculación en relación con las temáticas tratadas, muestran coherencia en los resultados respecto a la creación de nuevas historias. Las expectativas

docentes muestran que el 33.33% de los docentes indica que su alumnado se inclinará en la redacción por el clásico Disney y no incorporará nuevas temáticas. Los datos anteriores se contrastan con los resultados que obtenemos de los estudiantes en los niveles de vinculación localizados en el objetivo cinco, puesto que la subcategoría del nivel uno se define como la reproducción del clásico en la creación, aglomerando únicamente el 10.03% en la actividad uno y el 8.77% de las historias creadas para la actividad dos. Dichos resultados, parecen visibilizar una creatividad en los estudiantes mayor de la esperada. Asociando dichos resultados a las actividades de escritura creativa, las cuales no presentan una función relevante en Educación Primaria.

Tras realizar la triangulación entre los diferentes objetivos, asociando fundamentalmente las cuestiones tratadas en la entrevista docente que muestra el objetivo número seis, con los resultados referentes a las categorías analizadas en las producciones que realiza el alumnado, procede profundizar en las implicaciones que derivan de los resultados discutidos en el presente capítulo, así como la aportación de una secuencia didáctica que pretende minimizar aquellas lagunas que se han localizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



CAPÍTULO VIII

SENCUENCIA DIDÁCTICA PROPUESTA

CAPÍTULO VIII: SECUENCIA DIDÁCTICA PROPUESTA

La secuencia didáctica propuesta surge del diseño que integra la presente investigación. De este modo toda investigación evaluativa ha de concluir con un planteamiento didáctico adaptado y relacionado con los hallazgos más relevantes, para mejorar aquellos aspectos que muestran mayor deterioro en su análisis.

Combinar lo placentero con lo educativo supone un reto importante para la didáctica de cualquier materia, y aún más en Lengua y Literatura porque reconocemos que la creación de ese placer formará lectores activos con todos los beneficios que arroja esta situación. La propuesta ha conseguido unir estas vertientes proporcionando conocimiento de los clásicos, aprendizaje lingüístico, pensamiento crítico y creatividad, con la sencillez que la caracteriza y un grado de adaptación alto a distintos cursos educativos. Por ello, se ha tratado de seguir este modelo para el proyecto que se plantea a continuación.

La elección de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para estructurar la secuencia didáctica se justifica siguiendo a De la Herrán y Paredes (2013) porque estos poseen grandes potencialidades como: su complementación con las Unidades Didácticas o Formativas clásicas, permitiendo que cualquier lector del presente trabajo pueda realizar esta propuesta; aporta una integración referida a las actividades de apertura al exterior; posibilita las combinaciones de actividades concretas y talleres más extensos; por último, señalar que resultan atractivos para el alumnado. Blanchard y Muzás (2016) afirman que los proyectos pueden ser interdisciplinarios o de área. Por ello, en las siguientes líneas nos centramos en la materia de Lengua y Literatura en la etapa de Educación Primaria, con un proyecto que puede llevarse a cabo en los cursos que han participado en la investigación, siendo cuarto, quinto y sexto de dicha etapa educativa.

Los objetivos del proyecto se encuentran vinculados a los resultados del estudio y son los siguientes:

- Realizar un uso correcto de la escritura en los elementos mediáticos.
- Propiciar estrategias de planificación y revisión de las creaciones.
- Mejorar la dimensión ortográfica del alumnado.
- Fomentar la creatividad y la fantasía asociada a la Literatura infantil.
- Disfrutar con la lectura literaria.
- Conocer cuentos tradicionales con adaptaciones Disney.

- Desarrollar un pensamiento crítico que responda a cuestiones socialmente vivas integradas en la Literatura infantil.

Para desarrollar dichos propósitos se proponen las siguientes actividades, las cuales se encuentran incrustadas en las Unidades Didácticas, facilitando que se pueda ejecutar la propuesta, independientemente de la organización programática de cada docente. Para ello, se inserta una sesión por Unidad Didáctica, cuyo contenido por su visión general y su conexión con diferentes contenidos y criterios de evaluación se adhieren a cuestiones curricularmente transversales, como el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el fomento de la lectura, junto con aspectos específicos del ámbito lingüístico, como la mejora ortográfica, la cual contiene en todas las Unidades Didácticas en menor o mayor medida elementos curriculares asociados. Por lo tanto, dicha propuesta se puede aplicar en todas las programaciones de aula referentes a cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria, radicando en este sentido parte de su relevancia.

Conectado con la anterior estructuración, la temporalización se planifica para abarcar un curso escolar, repartido en 15 sesiones con una hora de duración. Dicha distribución se realiza teniendo en cuenta que generalmente las programaciones de Lengua Castellana en Educación Primaria reparten sus contenidos en 15 Unidades Didácticas. Por el contrario, si localizáramos menos secciones y deseamos llevar a cabo este proyecto, se puede realizar sin mayor problemática, destinando una sesión más al proyecto en la última unidad de los tres trimestres, para los casos de 12 Unidades Didácticas, adaptando dicha temporalización a los diferentes ajustes siguiendo la proporción de 5 sesiones por trimestre.

El proyecto durante el primer trimestre abarca las cinco sesiones siguientes:

Sesión uno: Reflexión del uso de los elementos mediáticos, a través del cuento: *Las ardillas y el móvil*. Se promueve el pensamiento crítico en su vinculación a una cuestión socialmente viva como el uso abusivo de la tecnología, para ello se realizan cuestiones de manera oral incitando al debate, concluyendo con unas ideas clave para un uso correcto de dichos componentes. A continuación, se explica a los estudiantes la dinámica *cazafaltas*, la cual consistirá en realizar la localización de errores ortográficos que se observan en su entorno: letreros de negocios, carteles, señales, etc., en pequeños grupos de estudiantes, tras la observación del error se echará una fotografía, y se enviará por algún medio electrónico al correo o plataforma común del grupo-clase. Durante la sesión, se pondrán ejemplos a los estudiantes.

Sesión dos: Los grupos exponen los errores localizados, aportando su escritura correcta y un sinónimo (o palabra parecida) que se pueda utilizar en ese contexto. Con esta actividad pretendemos mejorar la dimensión ortográfica al mismo tiempo que se promueve el vocabulario y las estrategias de redacción.

Sesión tres: Se realiza la lectura narrativa del *Mago Merlín*. Después, se muestra una imagen alterada de la historia y se pide al alumnado que piensen tres temáticas que ofrezcan un giro narrativo a la historia. Tras dejar un tiempo para pensarlas y anotar las mismas, se ponen en común. Finalmente, cada estudiante tiene que elegir una temática que más le interese. A continuación, se ha de planificar la escritura de su composición escrita, para ello, podemos utilizar las estrategias de Arroyo González y Salvador Mata (2005), seleccionando aquellas que más se adaptan a las características de los estudiantes.

Sesión cuatro: Se lleva a cabo la actividad de escritura creativa a partir de un pretexto dado, teniendo en cuenta la temática que cada estudiante había seleccionado en la sesión anterior. Dicha actividad junto a la imagen que se presenta al alumnado en la sesión tres se facilita en la página siguiente del presente documento.

Sesión cinco: Los estudiantes revisan los errores ortográficos de sus producciones, y posteriormente realizan la lectura de sus narraciones. Es importante que el docente supervise y oriente al alumnado en las dudas que puedan surgir respecto a la revisión del texto. Además, en el momento de la exposición de cada estudiante puede realizarse por parte del docente una corrección del texto argumentando las posibles mejoras.

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

En el segundo trimestre, las sesiones se ubican en las Unidades Didácticas correspondientes al mismo. Siguiendo la secuencia basada en introducir una sesión por tema, para facilitar la incorporación del presente proyecto a cualquier programación de aula.

Sesión 6: Se realizará una narrativa transmedia con temática aplicada al *Rey León* partiendo de una imagen alterada que actúa como pretexto, (véase Figura 37) visibilizando las posibilidades multimodales que se encuentran al alcance de los estudiantes de Educación Primaria. Esta actividad se desarrollará en pequeños grupos, los cuales dividirán el total de estudiantes que conforman el grupo-clase, y tendrá como espacio el *Aula Plumier*, la cual está dotada de ordenadores conectados a Internet.

La actividad compone dos partes esenciales: una que se realizará en gran grupo y otra que se trabajará según los grupos de trabajo organizados en el aula. En primer lugar, se planificará la narración, mediante un esquema básico de ideas principales y secundarias que se introducen en las diferentes partes del texto narrativo. Estas distribuciones se asocian a un grupo de trabajo concreto. Dicho proceso se hace de manera colaborativa en voz alta. A continuación, se produce la búsqueda de información que hará el alumnado de manera guiada: hilos de *Twitter* del musical, la narración de Disney, vídeos de *YouTube*, imágenes de personajes, son ejemplos de enlaces que se pueden generar para esta actividad, puesto que el alumnado tendrá que expresar su parte de la narración con los materiales que crea oportunos, trabajando las ideas predefinidas en la puesta en común.

Las ideas creadas, así como la información multimedia que se busca, tendrá también como referencia la problemática relevante del maltrato animal, puesto que el pretexto incita su tratamiento, por lo que se conectará a través de la Literatura infantil y la escritura una cuestión socialmente viva, a través de una narración que se asocia con la perspectiva mediática que acontece en la realidad de los estudiantes. Además, se trabajará desde una innovación didáctica de la Literatura infantil según Encabo Fernández et al. (2016); García Rivera y Bravo Gavero (2019); Hernández Ortega y Rovira Collado (2020), los proyectos transmedia se vinculan a la realidad de los estudiantes y permiten nuevas formas de enfocar la educación literaria.

Figura 37

Imagen utilizada como pretexto en la sesión 6 de la secuencia didáctica propuesta



Fuente: Tom Ward Studio (2017).

Sesión 7: Tras la planificación del texto y la búsqueda de información, procede crear la narración, previamente en el blog se deben realizar las diferentes secciones para que cada grupo pueda introducir la información en su apartado correspondiente.

Sesión 8: Se realiza la lectura completa de la narración creada, aplicando la estrategia ortográfica denominada el *mecánico de palabras*. Dicha actividad consiste en visualizar en el grupo-clase los errores ortográficos que se localizan en la narración creada, con la finalidad de escribir la palabra de manera correcta, e introducirla con un trozo pequeño de papel en nuestro “taller ortográfico”. Este consiste en un recipiente que contendrá todas las faltas de ortografía que tiene el grupo-clase, con pequeños papelitos que simbolizan nuestra mejora, permitiéndose su puesta en marcha en otras materias que utilicen la lengua española, si existe la coordinación necesaria para el funcionamiento correcto de la actividad.

Sesión 9: Reflexión y debate sobre la imagen alterada de *Aladdín* (véase Figura 38) en voz alta con la participación de todo el grupo-clase, mostrando sus opiniones de forma voluntaria y contrastando posicionamientos. A continuación, cada estudiante de

manera individual planifica la creación de una nueva historia que integre dicha ilustración, la estrategia de planificación utilizada será el boceto con dibujos. Con esta actividad los estudiantes tratarán otros problemas socialmente relevantes como la igualdad, a través del reparto de tareas.

Sesión 10: Se lleva a cabo la fase de textualización, partiendo de la planificación realizada en la sesión anterior. Posteriormente, se realiza la fase de revisión del texto, intercambiando las historias creadas con sus compañeros, después el docente supervisa estas producciones. A continuación, se escriben las faltas de ortografía que se han tenido en la pizarra y debemos asociarlas a una norma ortográfica; finalmente, se refleja la palabra en un trozo de papel pequeño y se depositan en nuestro “taller ortográfico”.

Figura 38

Imagen utilizada como pretexto en la sesión 9 de la secuencia didáctica propuesta



Fuente: Tom Ward Studio (2017).

La primera sesión del tercer trimestre, se concreta en la sesión número 11. La actividad que se expone a continuación tiene gran relevancia, puesto que se realizará de forma continuada durante todo el trimestre, para ello se explicará al alumnado nuevamente la actividad de los *cazafaltas*, la cual habían hecho a nivel de aula en el primer trimestre, en estos últimos meses del curso la dinámica derivará a una competencia entre las clases de cuarto, quinto y sexto curso. Los estudiantes deberán localizar errores ortográficos del entorno, pero esta vez, la fotografía recogerá en algún lugar visible la palabra corregida. Cada semana el estudiante denominado “responsable ortográfico” cuyo trabajo es contar el número de faltas recogido, deberá realizar el conteo de puntos, atribuyendo medio punto a imágenes de tildes y un punto a fotografías que contengan el resto de errores. Este conteo se realizará en todas las sesiones siguientes, es decir, aproximadamente cada quince días que es el tiempo estimado para una unidad didáctica. La puntuación comenzará desde cero. La exposición de las fotografías se distribuirá en un lugar visible del centro. Con la finalidad de incentivar la propuesta el grupo que resulte ganador quincenalmente contará con diez minutos más de recreo, decidiendo el tutor el día que procede consumir el premio. Además, se colocará en un lugar visible el *pódium ortográfico* (véase Figura 39). La implicación de las familias en esta dinámica es un factor que puede aportar calidad al mismo por ello, se enviará un anuncio a las familias para facilitar la información.

Figura 39

Pódium ortográfico



Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, en esta sesión se explicará al alumnado el proceso de esta dinámica, así como, se leerán algunos cuentos ilustrados de temáticas que inciten a la reflexión y el debate posterior. Por ejemplo: Botías (2019) con su obra: *Cuentos para murcianicas: Pequeñas historias de nuestras mujeres. Mujeres grandes de nuestra historia*. Dichas narraciones se han seleccionado por contener unas relaciones directas con las temáticas tratadas anteriormente, así como la cercanía de su contexto con personas de la Región de Murcia. Además, se ha de comentar que dicho libro es gratuito y se muestra en formato digital.

La sesión 12 se enmarca en una dinámica de creación de historias, con el objetivo de fomentar la creatividad en el alumnado, así como la estructuración y comunicación oral, para ello nos ayudamos de un material, el cual puede tratarse de dados con diferentes dibujos de objetos (véase Figura 40), tarjetas de personajes ilustrados, fotografías de paisajes, etc. Incluso se pueden combinar varios materiales incrementando la dificultad de la actividad para el último curso de Educación Primaria. Otra variante de la dificultad puede encontrarse vinculada a la aleatoriedad de los elementos o la elección según el nivel del aula. Esta actividad se realizará en pequeños grupos, creando una narración por equipo y posteriormente, cada grupo de trabajo expondrá su historia al resto.

Figura 40

Dados narrativos



Fuente: Elaboración propia.

La sesión 13 comienza mostrando una imagen alterada de la Sirenita (véase Figura 41). A continuación, en el *Aula Plumier* el alumnado buscará imágenes y vídeos asociados a la temática de la contaminación. Guiando su búsqueda en plataformas que ofrezcan contenidos adecuados a su edad, con esto se acerca los estudiantes al tratamiento de un problema socialmente relevante como el cuidado del medio ambiente. Posteriormente, el alumnado en su cuaderno planificará una historia a partir de la imagen que actúa como pretexto, utilizando la técnica de preguntas y respuestas, dicha herramienta consiste en realizar preguntas sobre los personajes, el escenario, el problema que muestra la narración, los hechos que ocurren, cómo se resuelven las situaciones que planteamos, etc. Por último, los estudiantes han de integrar la información que resulta de las respuestas a las cuestiones planteadas para guiar la narración individual de cada miembro del grupo-clase, junto con las imágenes y vídeos seleccionados individualmente.

Figura 41

Imagen utilizada como pretexto en la sesión 13



Fuente: Tom Ward Studio (2017).

Sesión 14: se realiza la creación de la historia, basada en la planificación llevada a cabo la clase anterior. Para ello, se creará un documento en un editor de textos, incluyendo el texto con el contenido de la historia, así como las imágenes y vídeos que forman parte del desarrollo de la misma. Por lo que finalmente, tendremos creado un hipertexto narrativo, el cual necesita ser revisado antes de considerarse un texto final. En consecuencia, se utilizará la herramienta del revisor ortográfico online, introduciendo el texto que hemos realizado en esta plataforma para visibilizar posibles errores. Permitiendo a nuestro alumnado el conocimiento de medios para un correcto uso de la Lengua.

Sesión 15: Exposición de trabajos, valorando y debatiendo en gran grupo las ideas aportadas en las distintas narraciones. Valorando positivamente la resolución del problema medioambiental que plantea cada historia. También, se concluye la actividad *cazafaltas*, la cual se estaba llevando a cabo de manera transversal al resto de las actividades propuestas en cada sesión.



CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES

CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES

IX.1. Fundamentos de la tesis doctoral

La presente tesis doctoral se encuentra fundamentalmente vinculada a tres dimensiones esenciales: la escritura, los elementos mediáticos y la Literatura infantil. Las conexiones que se establecen entre estas provocan la creación de una serie de interrogantes que resultan relevantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje actuales en Educación Primaria, así como los desafíos educativos que plantean por su constante evolución. Estas cuestiones han originado los objetivos que incorpora el estudio, visibilizando nuevos aspectos que desglosan las dimensiones mencionadas. Para dar respuesta a los mismos se utiliza una metodología de evaluación diagnóstica basada en un paradigma humanístico-interpretativo, mediante un enfoque del interaccionismo simbólico, encuadrado en un diseño fenomenológico, lo cual permitía el análisis tanto de las composiciones escritas de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria, como de la entrevista que realizaban los docentes tutores de dichos estudiantes, completando los dos grupos de participantes que posee la investigación. La estrategia de triangulación de datos para el análisis de contenido realizado permite establecer asociaciones respecto a los datos que se obtienen.

En referencia a los objetivos planteados, se localiza en primer lugar la capacidad crítica del alumnado respecto a las situaciones que integraban los pretextos de las actividades, observando unos resultados lejanos a los deseables, puesto que la mayor cantidad de historias creadas se situaba en el nivel más bajo, lo cual coincide con las bajas expectativas que muestran los docentes en la entrevista. Por ello, se concluye en referencia a este objetivo la necesaria elaboración de actuaciones educativas que sean capaces de revertir esta situación, así como la asociada formación docente. De este modo, se puede visibilizar una laguna educativa, puesto que los estudiantes manejan grandes cantidades de información a diario, y la necesidad de una visión crítica para discernir posicionamientos respecto a problemas socialmente relevantes posee un papel determinante. Además, se encuentra en la Literatura infantil una dimensión idónea para iniciar dichas actuaciones, prestando especial interés a las capacidades lingüísticas, las cuales parecen vincularse a la amplitud de pensamiento según los datos obtenidos. Siendo los centros ubicados en niveles socio-económicos más bajos los que requieren mayor trabajo en esta dimensión.

El objetivo centrado en las temáticas que tratan los estudiantes en las historias creadas, ha permitido conocer aquellos aspectos que más focalizan sus intereses, encontrando numerosas historias vinculadas con la tecnología del momento, así como experiencias cotidianas. Respecto a las variables, se muestran variaciones en dichas temáticas a medida que avanzan los cursos escolares, así como según el sexo de los participantes. Mediante la triangulación de los datos podemos afirmar que las expectativas que ofrecen los docentes respecto a dichas temáticas han sido superadas por las producciones de sus estudiantes, con una variedad significativa en las ideas principales de sus narraciones.

En tercer lugar, se han analizado los elementos mediáticos que citaba el alumnado participante en sus composiciones escritas, haciendo hincapié en aquellos componentes que no formaban parte de las imágenes alteradas de clásicos Disney que conformaban los pretextos. Estos resultados parecen probar que la influencia es superior a lo que esperaban sus maestros y maestras, aportando de manera cualitativa aquellos elementos que se localizaban en las producciones, tanto de las 598 composiciones escritas realizadas en la actividad uno con el pretexto de *Pinocho*, como en las 593 narraciones que hicieron los mismos estudiantes con las imágenes alteradas de *Aladdín*. Además, se han podido concretar los datos referentes a las variables que concreta esta investigación, relacionadas esencialmente con características del centro y de los estudiantes, con la finalidad de ofrecer una visión cercana a la realidad educativa que acontece.

El cuarto objetivo de la investigación localiza uno de los grandes hallazgos del trabajo, a través de la información obtenida en la evaluación ortográfica de las producciones de los estudiantes. Los resultados parecen mostrar un nivel ortográfico por debajo de los valores deseables para la consecución de uno de los objetivos de la etapa de Educación Primaria que se vincula a la escritura correcta de diferentes tipologías textuales. Las expectativas docentes en relación a la ortografía de sus estudiantes ofrecían datos centrados en numerosos errores, pero cercanos a la realidad que mostraba la evaluación en las composiciones escritas de su alumnado. También, se han contemplado las diferentes variables, las cuales destacan diferencias en los centros ubicados en zonas urbanas y rurales con mayor cantidad de errores en estos últimos, así como en los niveles socio-económicos, siendo los centros con niveles más bajos los que mayores porcentajes de faltas aglomeran. Además, este objetivo establece relaciones referentes a los errores ortográficos en su vinculación a los elementos mediáticos, visibilizando las producciones que citan los videojuegos, la videoconsola, la tableta o las

redes sociales como los textos que más faltas de ortografía acumulan. Otra asociación relevante se produce con las relaciones entre los niveles críticos y dichos errores ortográficos, señalando que las composiciones escritas situadas en los niveles que más amplitud de pensamiento presentan respecto a las situaciones problemáticas del pretexto, contienen menos faltas de ortografía.

Los niveles de vinculación que contrastan las composiciones escritas creadas por los estudiantes con la historia original de Disney, muestran que el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria tiene la capacidad para crear nuevas historias, aunque solamente porcentajes cercanos al 25% se localizan en el nivel máximo respecto a la dimensión creativa. Estos datos superan las expectativas expuestas por los docentes, puesto que predecían que un tercio del grupo-clase se inclinaría por el clásico Disney. Sin embargo, la mayoría de producciones contienen cambios en las temáticas narrativas, con el uso de los mismos personajes que aparecen en el pretexto. Se encuentran diferencias respecto a las variables estudiadas en este objetivo, ya que las narraciones creadas en colegios insertos en el programa *Centros Digitales* obtienen unos resultados más favorables, así como cabe atender los niveles socio-económicos medios y medios-bajos, puesto que reciben los resultados creativos más bajos, siendo los cursos de quinto y sexto de la etapa, aquellos que presentan datos más óptimos.

Respecto al objetivo seis, además de la triangulación presentada en cada uno de los objetivos, la cual refiere el pensamiento docente en las diferentes categorías analizadas, se concluye en el bloque de cuestiones correspondientes a la escritura, la detección por parte de los docentes de dificultades para la misma, las cuales pueden derivar en ocasiones por la omisión de alguno de los subprocesos asociados a dicha escritura, con unas expectativas en la dimensión ortográfica poco alentadoras. El bloque de resultados asociado a las temáticas muestra que las actividades de escritura creativa no priman en las aulas de Educación Primaria, así como las tareas que conectan lo literario con cuestiones socialmente vivas. La influencia respecto a los elementos mediáticos también ha superado las expectativas de los docentes. Por ello, se visualizan necesidades formativas en el aprendizaje integrado de las tres dimensiones que sustentan el presente estudio: la escritura, la atmósfera mediática y la Literatura infantil.

El diseño metodológico del presente trabajo ha posibilitado la generación de un conocimiento que revierte en una secuencia didáctica, la cual plantea propuestas de mejora para paliar los aspectos más vulnerables que parecen detectarse, con la finalidad de concluir la investigación evaluativa que integra esta investigación.

IX.2. Limitaciones del estudio

El desarrollo del estudio ha tenido limitaciones de diferente índole. En primer lugar, procede comentar que se había planteado una intervención educativa con cuatro actividades, en lugar de las dos realizadas, posibilitando el tratamiento de un mayor número de producciones, así como una variedad más amplia de problemas socialmente relevantes que presentaban los pretextos vinculados con la Literatura infantil. Esta reducción ha sido originada fundamentalmente por las posibles dificultades para intervenir de manera prolongada en las mismas aulas de los centros educativos propuestos, lo cual generaba desajustes en las programaciones docentes cercanas a una semana, debido a la realización de una actividad en cada sesión. Esta limitación se observó durante la prueba piloto realizada, y finalmente, se decidió contrarrestar dicha carencia aumentando el número de centros participantes, con la finalidad de aglomerar un número de producciones significativo para su estudio, posibilitando a su vez la integración de un número más amplio de variables vinculadas a las características de dichos centros educativos.

Otra limitación que surgió del análisis de las producciones realizadas por el alumnado se asocia a la dificultad para la decodificación del contenido que algunas integraban, por ello aludiendo a motivos de caligrafía se han tenido que eliminar 38 composiciones escritas en la actividad uno y 43 en la actividad dos. En referencia a este número total de producciones, nos habría interesado mostrar exactamente el mismo número de narraciones en ambas actividades, no siendo posible debido a la realización de las mismas en momentos temporales diferentes, por lo que si un estudiante faltaba el día de la intervención, no realizaba la actividad programada. Este desajuste que podrían causar las frecuencias de citas categóricas respecto al total se ha solventado mediante la extracción de los porcentajes, los cuales han permitido la comparación entre actividades, categorías y variables.

En relación a estas últimas, cabe reseñar que tras desglosar los resultados totales en las diferentes variables que contempla el estudio, el número de narraciones que se agrupa en dicha distribución de datos resulta poco representativo, esencialmente cuando la variable contenía un número de parcelaciones mayor, como en el caso de los niveles socio-económicos de los centros participantes, ya que se distribuyen las 598 producciones de la actividad uno y las 593 composiciones de la actividad dos, en niveles: altos, medios-altos, medios, medios-bajos y bajos. Otras variables como las referentes al sexo de los estudiantes, tipología del centro, pertenencia al programa *Centros Digitales* o

la ubicación del colegio, únicamente planteaba una distribución que dividía los datos totales en las dos características que las componían.

Respecto al otro grupo de participantes que integra la investigación, se contempla que la totalidad de docentes en calidad de tutores no pudieron realizar la entrevista que se planteaba, debido a cuestiones de asistencia durante el desarrollo de las mismas en el centro intervenido. Por ello, podemos observar en la Figura 2 que el número de líneas multiplicado por los tres cursos que definen los participantes (cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria) no coincide con el total de entrevistas que se deberían agrupar. Por lo que el número de docentes que intervienen podría ser más numeroso.

IX.3. Implicaciones y perspectivas futuras

Las implicaciones del estudio, se encuentran asociadas directamente a los objetivos que perseguía, por ello se pueden destacar como aspectos más relevantes de la evaluación diagnóstica respecto a la capacidad crítica: la relevancia en la creación de una respuesta educativa que posibilite una mejora en los niveles en esta dimensión, puesto que los resultados tienen bastante margen de mejora, así como la dotación de una formación docente vinculada a esta, fundamentalmente en su asociación a la Literatura infantil, explotando su potencial para el tratamiento de problemas socialmente relevantes y permitiendo la conexión con la realidad cotidiana del alumnado.

La presente investigación proporciona una base científica para la creación de actividades de expresión escrita, relacionadas directamente con las temáticas que interesan al alumnado, puesto que han sido extraídas de sus narraciones. Partir de los deseos de nuestro alumnado, siempre ha sido uno de los principales objetivos que persigue la Educación Primaria. Además, el trabajo con dichas temáticas tiene cabida en diversas metodologías, aportando ideas para proyectos en las aulas más innovadoras y proporcionando temas de escritura para los libros de texto de las más tradicionales.

El análisis realizado en referencia a los elementos mediáticos indica la influencia que el alumnado integra en relación a los mismos, superando las expectativas que muestran los docentes. Dicha evaluación concluye que los estudiantes han de disfrutar de experiencias que les permitan educar sus hábitos de escritura en estos componentes, visibilizando las grandes posibilidades que la tecnología aporta para el trabajo de cualquier dimensión lingüística. La ortografía concretamente ha mostrado valores que se encuentran por debajo de los esperados, por lo que se debería hacer hincapié en revertir esta situación, siendo quizá una de las claves, la atención a los subprocesos que

intervienen en la escritura. Todo ello, hace necesaria una conexión con la formación docente que detectan los resultados obtenidos de las entrevistas.

Por lo tanto, la composición escrita de textos narrativos en estudiantes de Educación Primaria es una práctica que debería incorporarse de manera habitual, desde una perspectiva en la cual se presta especial atención a los subprocesos que integran la misma, haciendo necesaria la realización de diferentes estrategias tanto en la planificación, como en la revisión del texto. También se visibiliza la necesidad de tratar en los centros educativos temáticas socialmente relevantes para fomentar el pensamiento crítico del alumnado y plantearse diferentes situaciones que no tienen una respuesta clara, sino que requieren de posicionamientos y comprensión a través de valores esenciales. Los textos literarios son la base tanto para la escritura, como para el desarrollo de los aspectos transversales citados, siendo un recurso y finalidad en sí mismos. Por otro lado, conviene resaltar la necesaria alfabetización mediática que han de recibir los docentes, ya que los avances tecnológicos están cambiando la forma de lectura y escritura, siendo las escuelas las que deben ofrecer una respuesta educativa a estas exigencias, caracterizadas por la inmediatez y la conexión.

Las relaciones entre amplitud de pensamiento y progresión lingüística son otro hallazgo que parece encaminar actividades que logren un enfoque integrado de la Lengua y la Literatura, así como otras áreas de conocimiento. En esta línea, los niveles de vinculación que muestran los resultados, han permitido evaluar los grados de creatividad que el alumnado ha mostrado, así como su capacidad para estructurar historias y ofrecer giros narrativos. Las variables que se han tenido en cuenta, muestran el desglose de los resultados y permiten conocer las diferencias que se localizan en las distintas categorías analizadas, con la finalidad de potenciar aquellas características de las variables que han obtenido resultados menos positivos que los generales.

Tras el desarrollo de la presente tesis doctoral, procede plantear nuevas vías de investigación que se pueden tratar a partir de los hallazgos expuestos. En primer lugar, cabe destacar como perspectiva futura principal, la puesta en práctica de la secuencia didáctica diseñada en este trabajo, con la finalidad de evaluar nuevamente los objetivos del estudio y observar mediante un grupo control las posibles mejoras que derivan de dichos planteamientos.

En relación con los participantes, se podrían involucrar en el presente estudio a otros colectivos implicados en la enseñanza, como pueden ser las familias, teniendo como objetivo la recogida de información acerca de los hábitos y normas que mantienen

los estudiantes con los elementos mediáticos en el hogar, triangulando dichos datos con los resultados obtenidos en las conclusiones de esta investigación.

La representatividad de los resultados puede ser un elemento a tener en cuenta, puesto que se podría aumentar tanto el número de alumnado de Educación Primaria participante, como la cantidad de entrevistas a sus docentes. Para la aplicación real de dicha perspectiva parece necesaria la focalización en una o varias de las variables propuestas que han resultado más significativas, con la finalidad de abarcar un análisis que incluya menos categorías en cada producción, pero más textos y entrevistas para su análisis.

Respecto a los futuros docentes, con su condición de estudiantes universitarios, parece lógico que su formación en el pensamiento crítico es uno de los grandes aspectos a tener en cuenta. Para ello, su conexión con la Literatura infantil es fundamental para la visibilización de cuestiones socialmente vivas, puesto que nos encontramos en una atmósfera mediática que requiere capacidades de enjuiciamiento y tratamiento de cualquier información, texto o contenido, de manera previa a su trabajo en el aula. Albarracín Vivo y Encabo Fernández (2019) muestran la relevancia de adaptar las actividades con las que se intervino en el presente estudio a estudiantes universitarios de Grado en Educación Primaria, posibilitando la evaluación de categorías como los niveles críticos o los grados de vinculación con la historia original.

Otra perspectiva futura que emana del estudio contempla la profundización en la evaluación ortográfica relacionada con el uso de componentes mediáticos en la escritura cotidiana. En las entrevistas docentes se apreciaba una división de opiniones al respecto. Además, los estudios científicos actuales que muestran estas temáticas son escasos y no profundizan en las diferentes variables, como las zonas rurales, las cuales muestran en nuestro estudio diferencias significativas.

Las ideas anteriores, así como las necesidades formativas que se aprecian en este trabajo, ponen de manifiesto una indagación esencial vinculada a la evaluación de dicha formación docente, fundamentalmente en las carencias que se detectan, según los resultados de las producciones y las entrevistas realizadas.



CAPÍTULO X

REFERENCIAS

CAPÍTULO X: REFERENCIAS

- Abad Ruiz, B. (2011). Fanfiction: Fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes. *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 21, 1-27. <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-1-fanfiction.htm>
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., y Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275–298. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13407/13061>
- Aguilar Lara, M. P. (2015). *Evaluación por rúbricas de la composición escrita en 2º ciclo de Educación Primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC. Repositorio institucional de la Universidad de Valencia. <http://roderic.uv.es/handle/10550/49207>
- Aguirre Romero, A. (2019). *Escritura creativa y nuevas tecnologías: el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la escritura creativa en el sistema educativo norteamericano* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/56949/1/T41404.pdf>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings [Tres coeficientes para analizar la fiabilidad y validez de las puntuaciones]. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142.
- Albarracín Vivo, D. (2018). *Análisis de una intervención didáctica a través de las fábulas en cuarto curso de Educación Primaria*. En J. Alonso (Eds.), *Investigación educativa en las aulas de Primaria* (pp. 35-51). Editum. <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1971>
- Albarracín Vivo, D., y Encabo Fernández, E. (2019). *Análisis de la influencia mediática en la composición escrita. La utilización como pretexto de imágenes ambientadas de clásicos Disney en alumnado de Grado en Educación Primaria*. En Díaz (Ed.), *IV Jornadas doctorales Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia* (pp. 456-462). Editum. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2736&edicion=1>

- Albarracín Vivo, D., Jerez Martínez, I., y Encabo Fernández, E. (2020). Composición escrita, influencia mediática y ortografía. Una investigación en las aulas de Educación Primaria. *Revista Álabé*, 21, 1–18. <https://doi.org/10.15645/alabe2020.21.10>
- Albarrán Santiago, M., y García García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 15–32.
- Álvarez Angulo, T., y Ramírez Bravo, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29–60. <https://doi.org/10.5209/DIDA.20047>
- Ambròs Pallarès, A., y Breu, R. (2011). *10 Ideas Clave. Educar en medios de comunicación: La educación mediática*. Graó.
- Ambròs Pallarès, A. (2014). Hipertextos fragmentados: Una propuesta para trabajar la competencia lectoliteraria en la formación inicial de docentes. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 65, 73–82. https://www.researchgate.net/publication/307546386_Hipertextos_fragmentados_Una_propuesta_para_trabajar_la_competencia_lectoliteraria_en_la_formacion_inicial
- American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association: (7th ed.)*. [Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología: (7ª ed.)]. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Arbiol Solaz, A., y Paulo Noguera, M. (2016). Estrategias y eficacia compositiva del alumnado de 6º de Primaria en relación a la práctica docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 11-48. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54083>
- Arroyo González, R., y Salvador Mata, F. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 336, 353–376. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b7c8c999-dff0-4943-a4c47f162a1f431f/re33618-pdf.pdf>
- Barroso Osuna, J., y Cabero Almenara, J. (2013). *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Pirámide.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la Modernidad Líquida*. Gedisa.

- Bisquerra Alzina, R. (coord). (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanchard, M., y Muzás, M. D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico para la innovación*. Narcea.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Plaza & Janés.
- Botías, A. (2019). *Cuentos para murcianicas. Pequeñas historias de nuestras mujeres. Mujeres grandes de nuestra historia*. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades de la Región de Murcia. <https://murciasocial.carm.es/-/cuentos-para-murcianicas-pequenas-historias-de-nuestras-mujeres-mujeres-grandes-de-nuestra-historia>
- Bustamante, C. (2014). Una propuesta didáctica para mejorar la motivación hacia la expresión escrita por medio de la creación audiovisual. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, 14, 43–76. <http://academica.e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/16450>
- Campos Fernández-Fígares, M., y Martos García, A. (2017). Lectura, ecología y educación: desafíos en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31,3), 15-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246399>
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.13-24). Graó.
- Camps, A. (2009). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. *Leer.Es*, 1–6. https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sieteprincipios_anna_camps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- CARM. (2014a). Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de La Región de Murcia*. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m3993)

- CARM. (2014b). Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de La Región de Murcia*, 42598–42677. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c1635\\$m3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=5268&IDTIPO=100&RASTRO=c1635$m3993)
- CARM. (2017). Resolución de 21 de marzo de 2017, de la Dirección General De Innovación Educativa y Atención a la Diversidad para el desarrollo del Programa: Centros Digitales. *Consejería de Educación y Universidades*, 1–7. <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/Convocatoria 2017 CI 52503 22-03-17.pdf>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63–80. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21225/Cassany_CLE_6.pdf?sequence
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de La Lengua y La Literatura, 89–96. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- Cassany, D. (2012a). *En_línea : leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012b). *La cocina de la escritura* (21st ed.). Anagrama.
- Cassany, D. (2013). Aprender a escribir en la Red: Recursos para escribir. En A. Sacristán Lucas y D. Cassany (Eds.), *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp. 243–265). Morata.
- Castro-Martínez, A., & Díaz-Morilla, P. (2021). Tuitertura: contar historias con los hilos y recursos de Twitter. *Ocnos*, 20 (1), 82-95. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2481
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 17–31. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289/2937>
- Chartier, R., y Scolari, C. A. (2019). *Cultura escrita y textos en red*. Gedisa.

- Chiva Bartoll, Ó., y Martí Puig, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. Graó.
- Chomski, D. (2012). *L'uso didàctic dels mitjans de comunicació i les TIC a l'educació infantil* [El uso didáctico de los medios de comunicación y las TIC en Educación Infantil]. UOC.
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L., y Hernández Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Davinci.
- Colomer Martínez, T. (1995). La formació del lector literari a través de la literatura infantil i juvenil [La formación del lector literario a través de la literatura infantil y juvenil]. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5054#page=1>
- Colomer Martínez, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123–142). ICE de la Universidad de Barcelona. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>
- Colomer Martínez, T. (2000). Texto, imagen, imaginación. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 130, 7–17. <https://prensahistorica.mcu.es/en/consulta/registro.do?id=1007813>
- Colomer Martínez, T. (2005). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer Martínez, T. (2010). Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. *Síntesis*.
- Colomer Martínez, T., y Olid, I. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de Didáctica de La Lengua y de La Literatura*, 14(51), 55–67.
- Consejería de Educación, Formación y empleo de la Región de Murcia (2021, 24 de abril). *Actividades de formación*. Portal Educativo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. <http://www.educarm.es/placentrodeprofesores/>
- Consejo de Europa. (2020, 10 de junio). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Anaya, Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Coslado, Á. B. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157–175. <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/22>

- Cruz-Díaz, R., Ordoñez-Sierra, R., Roman García, S., y Pavón Rabasco, F. (2016). Buenas prácticas que desarrollan la competencia mediática en entornos socioeducativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 97–113. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.07>
- De la Herrán Gascón, A., y Paredes Labra, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Síntesis.
- Díaz Agudelo, J. N. (2009). *Formas emergentes de la Literatura: el fanfiction desde los estudios literarios* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Javeriana]. Bibliotecas Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6386>
- eMarketer. (2017, 10 de junio). Average Time Spent per Day [Tiempo promedio invertido por día]. <https://www.emarketer.com/chart/211521/average-time-spent-per-day-with-facebook-instagram-snapchat-by-us-adult-users-of-each-platform-2014-2019-minutes>
- Encabo Fernández, E. (2020, 16 de septiembre). “Lectura crítica”, *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectura%20cr%C3%ADtica>
- Encabo Fernández, E., Urraco Solanilla, M., y Martos García, A. (2016). *Sagas, distopías y transmedia ensayos sobre ficción fantástica*. Universidad de León.
- Encabo Fernández, E., Hernández Delgado, L., y Sánchez Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos Educativos*, 23, 199–212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>
- Escamilla González, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Graó.
- Escurre Mayaute, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), 103–111.
- Fad, Google y Gobierno de España. (2019, 12 de noviembre). (in)Fórmate. *Pensamiento crítico y alfabetización mediática*. <https://informate.campusfad.org/>
- Fedorov, A. (2014). Media Education Literacy in the world: Trends [Alfabetización en educación mediática en el mundo: tendencias]. *European Researcher*, 67(1), 176–187. <https://doi.org/10.13187/issn.2219-8229>
- Fernández de Gamboa Vázquez, K. (2018). *A través del nuevo milenio y lo que el lector literario encontró allí: La narrativa infantil para lectores de 8 a 10 años* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/665731>

- Fernández De Haro, E., Núñez Delgado, M. P., y Romero López, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en Educación Primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum*, 12, 149–167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3016432>
- Fernández, M. J., Montanero, M., y Lucero, M. (2019). La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica. *Revista de Educación*, 383, 85-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-402>
- Fernández-Rufete, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones sobre lectura*, 4, 7-24.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100–107.
- Ferrés Prats, J., García Matilla, A., Aguaded-Gómez, J. I., Fernández Cavia, J., Figueras, M., y Blanes, M. (2011). *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) del Ministerio de Educación. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6876/Competencia_mediatica.pdf?sequence=2
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing [Una teoría del proceso cognitivo de la escritura]. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberación.pdf>
- Gallego Ortega, J. L. (2008). La planificación de la expresión escrita por alumnos de educación primaria. *Bordón*, 60(2), 63-76. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29015>
- Gallego Ortega, J. L. (2012). Cómo estructuran el contenido de la escritura alumnos de educación primaria. *Contextos educativos*, 15, 9-26. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/652>

- García-Azkoaga, I. M. (2018). Cohesión nominal en la narración escrita compuesta por alumnos euskaldunes. *Revista Signos*, 51(97), 134–152. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000200134>
- García Carcedo, P. (2011). Escritura creativa y competencia literaria. *Lenguaje y Textos*, 33, 49–59.
- García Carcedo, P. (2018). Desde los cuentos tradicionales hacia la escritura creativa 2.0. Propuesta didáctica. *Lenguaje y textos*, 47, 37-48. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.9940>
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.
- García Rivera, G., y Bravo Gaviro, A. (2019). Narrativa transmedia y textos tradicionales para la educación literaria. *Contextos Educativos*, 23, 161-178. <https://doi.org/10.18172/con.3388>
- García Rivera, G., y García-Manso, A. (2016). Leer de otra manera: la distant reading y la didáctica de la literatura en el entorno digital. *Lenguaje y textos*, 43, 33-40. <http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5821>
- García Rivera, G., y Martos Núñez, E. (2000). Códigos prosopográficos y sus variaciones en los géneros narrativos populares: La figura del diablo y del héroe marcado como ejemplos. *Lenguaje y textos*, 16, 17-30. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8120>
- García Rivera, G., y Martos Núñez, E. (2020). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico. En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 183-202). Narcea.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *Ocnos*, 15(1), 42–51. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15–23.
- García Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3), 79-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246404>

- Gewerc, A., y Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362, 6–9. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-163>
- Gómez Núñez, M. I., Cano Muñoz, M. Á., y Torregrosa, M. S. (2020). *Manual para investigar en educación*. Narcea.
- Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Graó.
- Guerrero Ruiz, P., y Caro Valverde, M. T. (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Pirámide.
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2016). Mejora del proceso de planificación de la expresión escrita mediante el uso de mapas mentales. En J. L. Castejón Costa (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1538–1544). ACIPE. Asociación Científica de Psicología y Educación. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63959/1/Psicologia-y-educacion_184.pdf
- Gutiérrez Sebastián, R. (2016). *Manual de Literatura infantil y educación literaria*. Universidad de Cantabria.
- Hergueta Covacho, E. (2017). *Educación mediática. Propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia mediática en la práctica educativa*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)]. UNED e-spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pq-CyEED-Ehergueta>
- Hernández Delgado, L. (2018). *La Literatura infantil: una investigación sobre su concepto, consideración social y estatus en la formación de educadores* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <http://hdl.handle.net/10201/58559>
- Hernández Ortega, J., y Rovira Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *RESED*, 8, 80-94. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.7
- Hoyos Londoño, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Katharsis*, 19, 73–98. <https://doi.org/10.25057/25005731.490>
- Jacobs, H. H. (2014). *Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Narcea.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

- Jerez Martínez, I., y Encabo Fernández, E. (2010). La recepción del cuento clásico de la Cenicienta por parte del alumnado de magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Murcia: ¿la tradición en entredicho? En M. M. Campos., G. Núñez., y E. Martos (Eds.), *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar* (pp. 147–156). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Johnson, L., Adams, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition* [Informe Horizonte Europa: edición escolar 2014]. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2791/83258>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. La Torre.
- Knobel, M., y Lankshear, C. (2013). Remix: la nueva escritura popular. En A. Sacristán Lucas y D. Cassany (Eds.), *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp. 193–224). Morata.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización*. Paidós.
- Lecuona Naranjo, M. P., Rodríguez Conde, M. J., y Sánchez Gómez, M. C. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 332, 301–326.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado (BOE), 106, del 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado (BOE), 295, del 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), 340, del 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lluch, G. (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en Secundaria*. Fundación SM. <https://roderic.uv.es/handle/10550/58374>
- Lluch, G. (2014a). Disney se ha colado en nuestro ADN. Estudios LIJ. <http://www.gemmalluch.com/esp/y-disney-por-que-elige-los-cuentos-tradicionales/>
- Lluch, G. (2014b). La Cenicienta de Walt Disney. Estudios LIJ. <http://www.gemmalluch.com/esp/la-cenicienta-de-walt-disney/>

- López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2012). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Diego Marín.
- López Valero, A.; Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educación XX1*, 16 (2), 247-264. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10341>
- López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2015). Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado. *Lenguaje y Textos*, 41, 27-34.
- López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., y Jerez Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educación XXI*, 16(2), 247-264. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2642>
- López Valero, A., Encabo Fernández, E., y Jerez Martínez, I. (2017). *Didáctica De La Lengua y la Literatura en ESO, innovación e investigación*. Síntesis.
- López Valero, A., y Guerrero Ruiz, P. (1993). La Literatura Infantil y su Didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18, 187-199. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117802>
- López Valero, A., Hernández Delgado, L., y Jerez Martínez, I. (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil. *Álabe*, 16, 1-16. <https://doi.org/10.15645/Alabe2017.16.1>
- López Valero, A., Jerez Martínez, I., y Encabo Fernández, E. (2016). Aproximación educativa ante los nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 197-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300010>
- López-Gil, K. S., y Franco-Chávez, F. P. (2021). Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber. *Ocnos*, 20 (1), 50-64. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2437
- Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 227-247. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36318

- Lorenzatti, M. C., Blazich, G., y Arrieta, R. (2019). Aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Ikala*, 24(2), 291–305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a06>
- Luchetti, E. (2012). El texto como pretexto: Una propuesta de lectura creadora. *Lectura y Vida*, 2, 35–36.
- Martin-Romera, A., y Molina Ruiz, E. (2017). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos* 43 (2), 195–220. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200011>.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Martos García, A. E. (2011). Sobre el concepto de apropiación de Chartier y las nuevas prácticas culturales de lectura (el fan fiction). *Revista Álabé*, 4, 1-23. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2011.4.3>
- Martos García, A., y Martos García, A. (2017). La lectura inclusiva y el omnivorismo cultural como "disolventes" de la modernidad líquida. *Profesorado*, 21(3), 427-445. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59806>
- Martos García, A. E. y Martos Núñez, E. (2020). El cisne negro. Itinerarios, deriva y nomadismo en la LIJ 2.0. *Contextos Educativos*, 25, 25-40. <https://doi.org/10.18172/con.4273>
- Martos Núñez, E. (2006). "Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura. *Ocnos*, 2, 63–77. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.04
- Martos Núñez, E., y Campos Fernández-Fígares, M. (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad. *Revista Álabé*, 5, 13. <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2012.5.13>
- Martos Núñez, E., y Martos García, A. (2013). La noción de reboot ficcional y las nuevas configuraciones cibertextuales. En J.A. Cordón-García., R. Gómez-Díaz y J. Alonso-Arévalo. (Eds.), *Documentos electrónicos y textualidades digitales* (pp. 247-264). Universidad de Salamanca.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A.E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>

- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. La Torre.
- Mendoza Fillola, A. (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil. En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (Eds.), *Literatura Infantil y Educación Literaria* (pp. 33–61). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2010). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 41, 53–69. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37887>
- Mendoza Fillola, A., Arbonés, C., y Muñoz, M. S. (2015). La proyección didáctica del hipertexto 2.0 en la comprensión, interpretación y construcción de significados de la producción literaria. *Lenguaje y Textos*, 41, 9–17.
- Miles, M. B., y Huberman, Michael, A. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods* [Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta de nuevos métodos]. Sage.
- Milian Gubern, M. (1996). Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos. *Cultura y Educación*, 2, 67–78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188340>
- Monleón, V. (2018). “El malo de la película”. Estudio de las principales figuras malvadas en la colección cinematográfica clásicos Disney (1937-2016). *EARI*, 8, 131-148. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.12212>
- Moreno García, C. (2006). *La dimensión educativa en la literatura infantil y juvenil. Análisis de contenidos y valores en los premios nacionales de literatura infantil y juvenil en el siglo XX* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136602>
- Nicholas, D., Farm, W., y Rowlands, I. (2007). Information behaviour of the researcher of the future [Comportamiento informativo del investigador del futuro]. *Anale Sde Documentación*, 11, 235–258. https://www.researchgate.net/publication/200760622_Information_behaviour_of_the_researcher_of_the_future
- Nikolajeva, M. (2016). Recent trends in Children’s literature research: return to body [Tendencias recientes en la investigación de la literatura infantil: regreso al cuerpo]. *International Research in Children’s Literature*, 9(2), 132–145. <https://www.eupublishing.com/doi/full/10.3366/ircl.2016.0198>

- Núñez Delgado, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7–21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>
- Núñez, T., y Loscertales, F. (2008). El cine de animación visto en casa: Dibujos animados y TV. *Comunicar*, 16(31), 757–763. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-03-078>
- Obiols Suari, N. (2001). *Ilustración y valores en la literatura infantil*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. TDX. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/670510#page=1>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2020, 10 de junio). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Ortega Sánchez, D., y Pagès Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS: Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 1, 102–117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Pena Presas, M. (2016). Feminismo, xénero e coeducación na Literatura infantil e xuvenil: historia crítica e aplicación didáctica [Feminismo, género y coeducación en la literatura infantil y juvenil: historia crítica y aplicación didáctica]. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128898>
- Pérez Escoda, A. (2018). Uso de smarthphones y redes sociales en alumnos/as de Educación Primaria. *Prisma Social*, 20, 76–79.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., y Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 24(49), 71–79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pérez Hernández, A. (2017). Descripción de imágenes con figuras literarias y modificación-creación poética: una experiencia innovadora para Educación Primaria. *Aula de Encuentro*, 1(19), 92–114. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3413/2704>
- Pérez Rodríguez, M. A., y Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20(39), 25–34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>

- Plester, B., y Wood, C. (2009). Exploring relationships between traditional and new media literacies: British preteen texters at school [Explorando las relaciones entre la alfabetización en medios tradicionales y nuevos: mensajes de texto británicos preadolescentes en la escuela]. *Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1108–1129. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01483.x>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 [Nativos digitales, inmigrantes digitales Parte 1]. *On the Horizon*, 9, (5). <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Institución Educativa SEK. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Punie, Y., Ferrari, A., y Brečko, B. (2013). *A framework for developing and understanding digital competence in Europe* [Un marco para desarrollar y comprender la competencia digital en Europa]. Publications Office of the EU. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.), *Psicología: Tópicos de actualidad*. UNMSM. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Ramada Prieto, L. (2017). *Esto no va de libros. Literatura infantil y juvenil digital y educación literaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX. Tesis Doctorals en Xarxa. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_460770/lr1de1.pdf
- Ramírez-García, A., y González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, 14(49), 49–58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- Ramírez-García, A., Renés-Arellano, P., y Delgado-Ponce, Á. (2014). La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España. *Calidoscopio*, 12(3), 345–355. <http://hdl.handle.net/10902/10514>
- Redondo Moralo, F. y García Rivera, G. (2017). Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación*

- del *Profesorado*, 90(31,3), 91-101.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246405>
- Redondo Olmedilla, J. C., y Gómez López, J. I. (2003). Un canon para la literatura infantil. Harold Bloom y la literatura infantil en inglés. En Á. Cano Vela y C. Pérez Valverde (Eds.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas*. (pp. 531-534). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Argos Vergara. <https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodariigianni-gramaticadelafantasiaintrouccionalartedeinventarhistorias.pdf>
- Rodríguez Chaparro, L. (2017). Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: análisis cualitativo. *Revista Fuentes*, 19(1), 85–101.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.05>
- Rodríguez Cortés, F. (2014). *El desarrollo de las competencias básicas con aplicaciones web 2.0*. La Muralla.
- Rodríguez, I., Ramírez, E., Clemente, M., y Martín-Domínguez, J. (2021). Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca. *Ocnos*, 20 (1), 23-37. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2430
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., y Figueroa-Sepúlveda, S. (2017). Modelo de evaluación escolar de la competencia escritora. *Rastros Rostros*, 19(34), 7-17.
<https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2149>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Sociotam*, 15(2), 133–154. <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rovira Collado, J. (2015). *Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional de la Universidad de Alicante.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/46345>
- Rovira Collado, J. (2017): Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72.
<https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180>
- Rubio, M. (2019). Procesos experienciales en narraciones sobre situaciones cotidianas escritas por escolares básicos. *Revista Signos*, 52(99), 158–180.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100158>

- Ruipérez Serrano, D. (2018). *Mi vida por un like. El impacto sobre los menores de influencers, instagramers, youtubers y otros –ers*. Arcopress.
- Sacristán Lucas, A. (2013). Alfabetismos antiguos y nuevos. En A. Sacristán Lucas y D. Cassany (Eds.), *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp. 73–111). Morata.
- Salvador Mata, F., y García Guzmán, A. (2009). El proceso cognitivo de estructurar el contenido en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Enseñanza y Teaching*, 27, 171–190. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/6589>
- Sánchez Carrero, J., y Contreras Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *ICONO14*, 10(3), 62–84. <https://doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Sánchez-García, P., Hernández-Ortega, J., y Rovira-Collado, J. (2021). Leyendo al lector social: evolución de la literatura infantil y juvenil española en Goodreads. *Ocnos*, 20 (1), 7-22. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2446
- Sánchez Morillas, C. M. (2013). Crisis del personaje. La bruja en la era tecnológica. *Tejuelo*, 17, 56–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4353113>
- Sigales, C., Mominö, J. M., y Meneses, J. (2013). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. En A. Sacristán Lucas y D. Cassany (Eds.), *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación* (pp. 305–318). Morata.
- Tejerina Lobo, M. I. (2004). Los cien libros del siglo XX El canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Lazarillo: Revista de La Asociación de Amigos Del Libro Infantil y Juvenil*, 12, 17–25. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon-literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/003f29cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Tolchinsky, L. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Horsori.
- Tom Ward Studio. (2017, 12 de octubre). Alt Disney. [Fotografías]. <http://www.tomwardstudio.com/>
- UNESCO. (1984). La educación en materia de comunicación: problemas teóricos y posibilidades concretas. *Perspectivas*, 13(2). 183-191.

- UNESCO. (2019, 14 de noviembre). 12 Recommendations for Media Education 21-22 June 2007. [12 recomendaciones para la educación en medios]. <https://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria. *Folios*, 42, 139–160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>
- Velasco, L., y Trillo-Domínguez, M. (2019). La evolución de la crítica literaria en los nuevos medios: del papel al booktube. *Mediatika*, 17, 169-191. <http://ojs.eusko-ikaskuntza.eus/index.php/mediatika/article/view/867>
- Vera Campillay, E. (2016). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. *Revista Educación y Tecnología*, 2(9), 1–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148882>
- Vizcaíno, A., Contreras, P., y Guzmán, M. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 59, 95-104. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>
- Wilson, C. (2012). Media and information literacy: Pedagogy and possibilities [Alfabetización mediática e informacional: pedagogía y posibilidades]. *Comunicar*, 20(39), 15–24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO. <https://doi.org/978-92-3-104198-3>
- Zavala Cisneros, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.



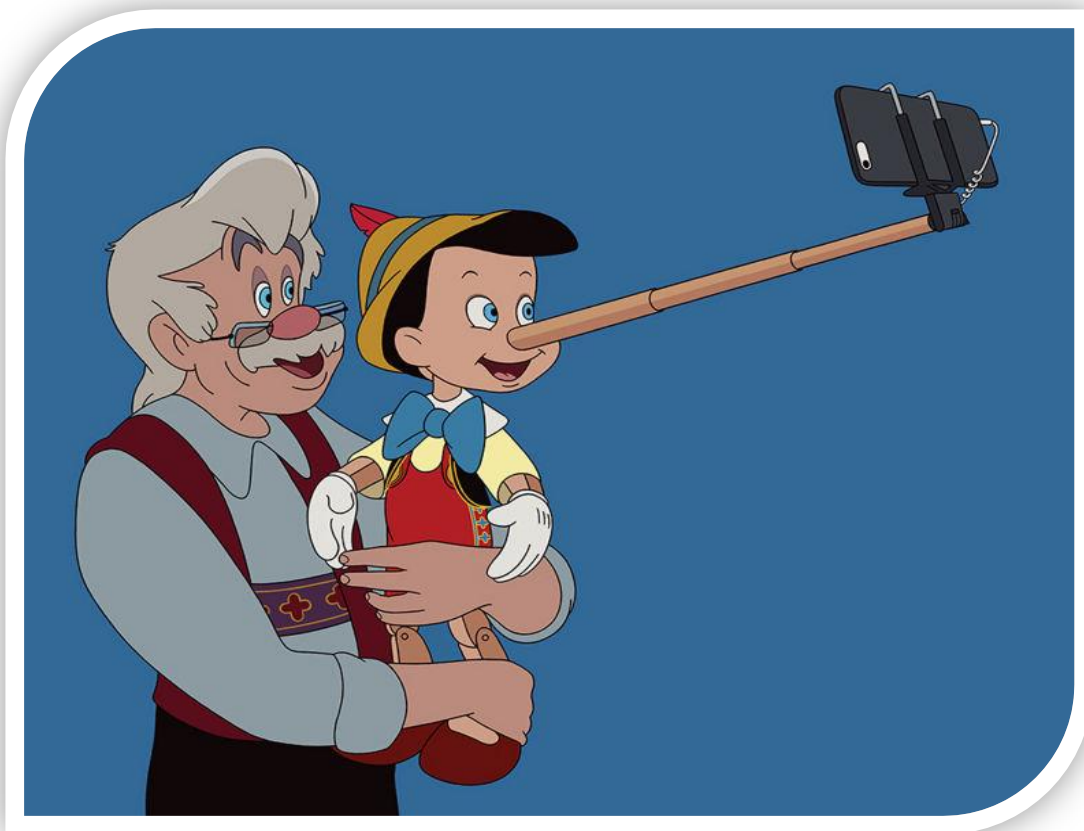
CAPÍTULO XI: ANEXOS

ANEXO I. Actividades realizadas por los estudiantes

Curso:

Niño ☐ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Curso:

Niño ☐ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

ANEXO II. Instrumento para revisar y validar la entrevista docente

Instrumento para revisar y validar la entrevista al maestro/a tutor/a de los participantes del estudio

El presente instrumento ha sido diseñado con el fin de solicitar su ayuda para elaborar una entrevista semiestructurada válida y fiable, que forme parte de la evaluación del trabajo de campo que se llevará a cabo en un proyecto de tesis doctoral. Por ello, se pide su colaboración como experto en la materia para revisar y validar dicha entrevista.

Con el propósito de contextualizar el estudio se escriben las siguientes líneas a modo de resumen: En esta investigación tratamos de analizar la influencia mediática en la composición escrita de los estudiantes, así como, su capacidad crítica y el conocimiento de los docentes en cuanto a las temáticas más populares de su alumnado, mediante un estudio descriptivo de forma cualitativa. Se utilizará a modo de pretexto imágenes modificadas con la inclusión de elementos mediáticos en clásicos Disney, a partir de las cuales, el alumnado deberá crear una historia. Se plantea llevar a cabo una intervención en el segundo tramo de seis colegios de carácter público y concertado de la Región de Murcia, utilizando como instrumentos de recogida de información el análisis de contenido y la entrevista docente.

La propuesta de entrevista a validar contiene dos bloques diferenciados; en el primero, se pueden observar unas casillas que podrá rellenar el propio investigador, las cuales hacen referencia a las características del docente entrevistado; en el segundo, se encuentran las cuestiones relativas al alumnado del docente entrevistado.

Teniendo en cuenta que utilizará unos minutos de su tiempo en colaborar con este proyecto, queríamos agradecer de antemano su participación. Para el aprovechamiento de sus aportaciones y consideraciones se facilita una plantilla compuesta por distintos apartados que guían su revisión en cuanto al grado de adecuación de las preguntas, la claridad y pertinencia de las mismas.

Pedimos por favor que haga llegar la revisión de la entrevista a la siguiente dirección: domingo.albarracinv@um.es, también es posible contactar para cualquier aclaración o duda.

Por último agradecer de nuevo su participación en este estudio y exponerle que sus criterios serán únicamente usados con el propósito de validar la entrevista y aumentar la calidad metodológica empleada.

Facultad de Educación. Domingo Albarracín Vivo. Contacto: domingo.albarracinv@um.es
Directores de la tesis: Eduardo Encabo Fernández e Isabel Jerez Martínez.

Ficha de evaluación

Criterios de valoración	Sí	No
La entrevista tiene un título adecuado		
Propuesta alternativa:		
Los datos referentes al centro y al tutor se presentan con claridad		
Propuesta alternativa:		
¿Considera que falta algún dato que pueda ser relevante para la investigación?		
Describa cuáles:		

Valore cada pregunta según la siguiente escala:

1 - Ninguna; 2 - Poca; 3 - Suficiente; 4 - Bastante y 5 – Total

Valoración de preguntas de la entrevista	Pertinencia	Claridad	Adecuación	Comentarios
1. ¿Tienen sus alumnos y alumnas problemas en la composición escrita? ¿Cuáles son?				
2. ¿Cree que su alumnado conoce los clásicos Disney utilizados como pretexto?				
3. ¿Tiene su alumnado un cuaderno que utilice a modo de borrador para planificar sus composiciones escritas? ¿Utiliza otros materiales relacionados con los procesos de escritura?				
4. ¿Piensa que su alumnado en la redacción de la historia, se inclinará por el clásico Disney o creará una historia con nuevas temáticas?				
5. ¿Qué tres temáticas piensa que serán las principales en las dos				

imágenes presentadas al alumnado? Indíquelas en orden de frecuencia, siendo la primera aquella que más crea que se haya dado.				
6. ¿Piensa que su alumnado podrá apreciar los mensajes que trascienden en las imágenes, como el sexismo o el abuso de dispositivos electrónicos?				
7. (En caso de respuesta afirmativa) No quedándonos solo en la identificación ¿Su alumnado en las producciones realizará una crítica sobre dichas temáticas?				
8. (En caso de respuesta negativa) ¿Por qué?				
9. ¿Qué relación piensa que tendrán las historias creadas por su alumnado con los cuentos tradicionales? En cuanto a personajes, características de los mismos, ideas esenciales, tiempos de la narración...				
10. ¿Cuántas faltas de ortografía piensa que tendrá su alumnado de media en las producciones? ¿Piensa que puede haber relación entre las faltas cometidas y los elementos mediáticos de cada historia? ¿Por qué?				
11. ¿Aparecerán en las composiciones de su alumnado elementos mediáticos distintos a los que se observan en las imágenes? ¿Por qué?				
12. ¿Trabajaría en ocasiones futuras con este tipo de materiales para acercar al alumnado a los clásicos literarios? ¿Por qué?				

Otras observaciones

ANEXO III. Puntuaciones obtenidas en las cuestiones aplicando la fórmula del coeficiente de validez V de Aiken

Media de las calificaciones de los jueces en los criterios asignados. Fórmula del coeficiente de validez V de Aiken				
Ítems	Pertinencia	Claridad	Adecuación	TOTAL
1. ¿Tienen sus alumnos y alumnas problemas en la composición escrita? ¿Cuáles son?	0.93	1	0.86	0.93
2. ¿Cree que su alumnado conoce los clásicos Disney utilizados como pretexto?	1	0.93	1	0.98
3. ¿Tiene su alumnado un cuaderno que utilice a modo de borrador para planificar sus composiciones escritas? ¿Utiliza otros materiales relacionados con los procesos de escritura?	0.86	0.93	0.86	0.88
4. ¿Piensa que su alumnado en la redacción de la historia, se inclinará por el clásico Disney o creará una historia con nuevas temáticas?	0.93	1	1	0.98
5. ¿Qué tres temáticas piensa que serán las principales en las dos imágenes presentadas al alumnado? Indíquelas en orden de frecuencia, siendo la primera aquella que más crea que se haya dado.	0.93	1	1	0.98
6. ¿Piensa que su alumnado podrá apreciar los mensajes que trascienden en las imágenes? Como el sexismo o el abuso de dispositivos electrónicos	0.93	1	1	0.98
7. (En caso de respuesta afirmativa) No quedándonos solo en la identificación ¿Su alumnado en las producciones realizará una crítica sobre dichas temáticas?	0.93	0.93	1	0.95
8. (En caso de respuesta negativa) ¿Por qué?	0.93	1	1	0.98
9. ¿Qué relación piensa que tendrán las historias creadas por su alumnado con los cuentos tradicionales? En cuanto a personajes, características de los mismos, ideas esenciales, tiempos de la narración...	1	1	1	1
10. ¿Cuántas faltas de ortografía piensa que tendrá su alumnado de media en las producciones? ¿Piensa que puede haber relación entre las faltas cometidas y los elementos mediáticos de cada historia? ¿Por qué?	0.93	0.93	0.93	0.93
11. ¿Aparecerán en las composiciones de su alumnado elementos mediáticos distintos a los que se observan en las imágenes? ¿Por qué?	1	1	1	1
12. ¿Trabajaría en ocasiones futuras con este tipo de materiales para acercar al alumnado a los clásicos literarios? ¿Por qué?	1	1	1	1

ANEXO IV. Entrevista al docente del alumnado participante en el estudio



Entrevista al tutor/a de los alumnos/as participantes en el estudio

Nivel sociocultural del centro: Alto ☐ Medio ☐ Bajo ☐	Titularidad del centro educativo: Público ☐ Concertado ☐	Curso que imparte:
		Participación en investigaciones similares: Sí ☐ No ☐
Municipio:	Sexo:	Años como docente: Menos de 10 ☐ Entre 10 y 20 ☐ Más de 20 ☐
Localidad o pedanía:	Centro: Rural ☐ Urbano ☐	

Bloque I. Cuestiones relativas a su alumnado vinculadas con el proceso de escritura

- 1.- ¿Detecta en sus alumnos y alumnas problemas en la composición escrita? ¿Cuáles son?
- 2.- ¿Utiliza su alumnado borradores en sus composiciones escritas? ¿Cómo las planifican?
- 3.- ¿Cuántas faltas de ortografía piensa que tendrá su alumnado de media en las producciones? ¿Piensa que puede haber relación entre las faltas cometidas y los elementos mediáticos de cada historia? ¿Por qué?

Bloque II. Preguntas relacionadas con la temática

- 4.- ¿Cree que su alumnado conoce los clásicos Disney utilizados como pretexto en la actividad planteada?
- 5.- ¿Piensa que su alumnado en la redacción de la historia, se inclinará por el clásico Disney o creará una historia con nuevas temáticas?

6.- ¿Qué relación piensa que tendrán las historias creadas por su alumnado con los cuentos tradicionales? En cuanto a personajes, características de los mismos, ideas esenciales, tiempos de la narración...

7.- ¿Qué tres temáticas piensa que serán las principales en las dos imágenes presentadas al alumnado? Indíquelas en orden de frecuencia, siendo la primera aquella que más crea que se haya dado.

Imagen del pretexto 1:



Imagen del pretexto 2:



8.- ¿Piensa que su alumnado podrá apreciar los mensajes que trascienden en las imágenes? Como la discriminación sexual o el abuso de dispositivos electrónicos.

9.- (En caso de respuesta afirmativa) No quedándonos solo en la identificación ¿Su alumnado en las producciones realizará una crítica sobre dichas temáticas?

10.- (En caso de respuesta negativa) ¿Por qué?

11.- ¿Aparecerán en las composiciones de su alumnado elementos mediáticos distintos a los que se observan en las imágenes? ¿Por qué?

Bloque III. Cuestiones dirigidas al trabajo y formación docente

12.- ¿Ha trabajado o trabajaría en ocasiones futuras con este tipo de materiales para acercar al alumnado a los clásicos literarios? ¿Por qué?

13.- En cuanto a las necesidades formativas del centro ¿Serían necesarios planes o programas ofertados por la consejería en relación con la temática?

ANEXO V. Documento explicativo de la intervención en el aula para los centros participantes

Documento explicativo de la intervención en el aula para los centros participantes

El presente documento ha sido diseñado con el fin de solicitar la colaboración del Centro en un proyecto de tesis doctoral, mediante el acceso a sus aulas de Educación Primaria. Teniendo como directores de dicho proyecto al Dr. Eduardo Encabo Fernández y la Dra. Isabel Jerez Martínez junto con el doctorando Domingo Albarracín Vivo. Cabe resaltar que la información obtenida del colegio será tratada únicamente por nosotros y se divulgará en las publicaciones que deriven de dicha tesis de forma anónima, es decir, sin prestar el nombre de los participantes ni de los colegios. Agradecemos de antemano su tiempo y rogamos su colaboración, ya que, la investigación en las aulas es un elemento que acerca el progreso educativo a la realidad cotidiana.

1. Síntesis del estudio

Con el propósito de contextualizar la investigación, se escriben las siguientes líneas a modo de resumen: En esta investigación tratamos de analizar la influencia mediática en la composición escrita de los estudiantes, así como, su capacidad crítica y el conocimiento de los docentes en cuanto a las temáticas más populares de su alumnado, mediante un estudio descriptivo de forma cualitativa. Se utilizará a modo de pretexto imágenes modificadas con la inclusión de elementos mediáticos en clásicos Disney, a partir de las cuales, el alumnado deberá crear una historia. Se plantea llevar a cabo una intervención en el segundo tramo de seis colegios de carácter público y concertado de la Región de Murcia, utilizando como instrumentos de recogida de información el análisis de contenido y la entrevista a los docentes de los alumnos/as participantes en el estudio.

2. Intervención en el aula

El trabajo en el aula se encuentra destinado a las producciones que deben realizar los participantes del estudio. Para ello, se propone la creación de dos historias utilizando como pretexto dos imágenes diferentes. Estas han sido diseñadas por (Tom Ward Studio, 2017).

La intervención, tiene como destinatarios al segundo tramo de Educación Primaria (4.º, 5.º y 6.º). Esta tarea se concreta en dos actividades que siguen la misma estructura y finalidad, su duración será de 20 minutos aproximadamente por clase/actividad. De manera simultánea a la creación de la historia por parte de los niños y niñas se realizará una pequeña entrevista al docente encargado de la clase, compuesta por trece preguntas acerca de la escritura de su alumnado.

En definitiva, se ruega al centro la disponibilidad de dos sesiones con una duración aproximada de 30 minutos, en todas las líneas de los cursos del segundo tramo.

Actividad: 1. Realizada por los niños y niñas de los tres últimos cursos de Educación Primaria.

Curso:

Niño ☐ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Actividad: 2. Realizada por los niños y niñas de los tres últimos cursos de Educación Primaria.

Curso:

Niño ☐ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tam Ward Studio, 2017)

Título:

ANEXO VI. Documento de consentimiento informado



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña, mayor de edad y con DNI nº, manifiesta que autoriza a su hijo/a en la participación del proyecto de Tesis Doctoral titulado: *Análisis de la influencia mediática en la composición escrita. La utilización como pretexto de imágenes ambientadas de clásicos Disney en alumnado de segundo tramo de Educación Primaria*. Con el fin de producir mejoras en la enseñanza de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

La actividad consistirá en la realización de dos cuentos mediante escritura creativa, los cuales tendrán como temática dos imágenes modificadas de clásicos Disney. Dichas producciones son totalmente anónimas, por lo que no se tratará ningún dato personal.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a la realización de la actividad, llevada a cabo los días __y __ de ____ de 2019.

El plazo de entrega del presente documento será hasta el _____.

Murcia, a de de 2019.

Fdo. D/Dña

 **ANEXO VII. Selección de composiciones
escritas con el pretexto de *Pinocho***

Curso: 4º A

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Pinocho YouTuber

Esas veces en un tiempo muy
moderna estaba Pinocho YouTuber haciendo
un video con su con su Samsung
galaxy S10 grabando como siempre dice:

Hola Pinochitos estamos aqui
con un nuevo video!!!
Y el video dice!!! 2.000.000.000 más de
suscriptores!!!

Entonces el no iba a jugar con bideo
juegos como siempre el solo entonces
llama a Gepeto y le dijo:

-Oye Gepeto te acuerdas a que me un
bideo con migo y Gepeto le dice:

-Pues claro.

Y se pararon los dos a jugar a la xbox
one y calorin calorado este cuento se
acabó

Curso: 6^ºA

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: El palo selfie

Un día Pinocho y Gepeto estaban haciendo un selfie y estaban utilizando la nariz de Pinocho como soporte pero en todas las fotos salía la nariz de Pinocho y eso no les gustaba. Intentaron mil maneras pero hecen

la foto y que no saliera la nariz de Pinocho pero siempre salía. Fabricaron mil inventos para hacer la foto pero ninguno funcionaba. Una tarde Gepeto salió a comprar y se encontró a un montón de gente con unos polos llamados "Polos selfie" y se estaban echando fotos. Gepeto le preguntó a una pareja que de dónde eran y le dijeron que de los chinos. Gepeto compró el polo selfie y se fue a casa a donde lo sorprendió a Pinocho. Pinocho se puso muy feliz porque a partir de ese momento ya no tendría que salir su nariz.

Curso: 5^a A

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: El descubrimiento en el colegio.

Hola me llamo Pinocchio y os voy a contar un suceso. Hace ya unas semanas mi padre me inscribió en un colegio bastante extraño; el primer día me enseñaron a leer pero no en un libro sino ¡en una tablet!.

Fue bastante extraño, nada más llegó a casa se lo dije al abuelo y él sorprendido quiso hacer uno, como no sabía muy bien como se hacía fue al colegio y le preguntó a los profesores - ¿dónde habéis conseguido esto? En una tienda - dijo Marisa la maestra. Nada más decir eso la profesora, el abuelo salió corriendo a la tienda ¡Y como no compra uno! pero no era igual que el colegio era más chiquitito y era de marca iPhone. Ahora nos lo pasamos genial echándonos fotos y leyendo a través del móvil.

Curso: 5-A

Niño ☒ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: Pinocho viaja al mundo con su abuelo
Pinocho está jugando al fútbol con sus tres amigos:
Martín, Jerson y Antonio y cuando se hizo de noche
el abuelo de pinocho y le dijo a pinocho que
se recogiera que ya era tarde y cuando se
recogió cenó y después de cenar se puso a

jugar a la pley 4 pero un trueno callo
 en la antena de la casa de pinocho se
 apago la luz y dejo destrorada la casa
 y dijo pinocho: abuelo que a pasado y dijo
 su abuelo: que se ha destrorada la casa
 sino que no quee nos iremos de vacaciones
 mientras arreglan la casa y se fueron de
 vacaciones a una isla y hay vieron una
 pelicula de los vengadores 4 y vieron la
 vuelta Bara y Madrid y se bañaron
 y cuando volvieron pinocho lo hecho de
 menos.

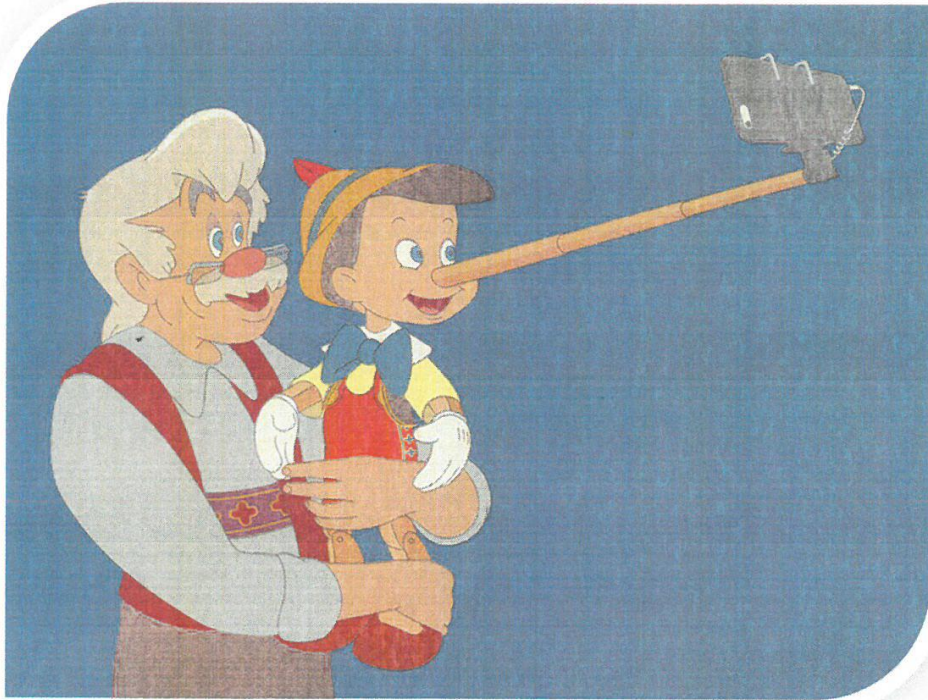
FIN

Curso:

5ºA

Niño ☒ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: Vicio al fortnite, en los
Erase una vez, el vicio de pincho

Siempre estaba jugando al fortnite,

Pero antes de jugar se echaba

un selfi con su abuelo Jugaba,

y cuando se le moría una neurona

le crecía la nariz. Jugaba
 sin parar. Pero un día dijo
 me voy a proponer dejar de
 jugar tanto al fortnite, quiero
 salir a jugar a la calle pero
 no puedo! Pero lo conseguire! ¡Abuelo
 podríamos salir a jugar a la
 calle? Si claro pinocho venga
 vamos a jugar al fútbol. Y así
 pinocho dejó de jugar al fortnite.
 Con besos y amor se van
 los niños escritos

Curso:

6º A

Niño ☒ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: El Adicto

Un niño llamado Pinocchio un día compro un móvil
y desde entonces na a vuelto a salir a
la calle.

Su padre llamado Geppeto le insistía
para que saliera a la calle.

Y Pinocho dijo que si porque queria hacerse unas fotos para Instagram para tener más seguidores.

Su padre Yepeto dijo que no era para eso si no para tomar el aire libre.

A lo que Pinocho contesto: no el aire libre es un asco prefiero estar con el movil antes que al aire libre.

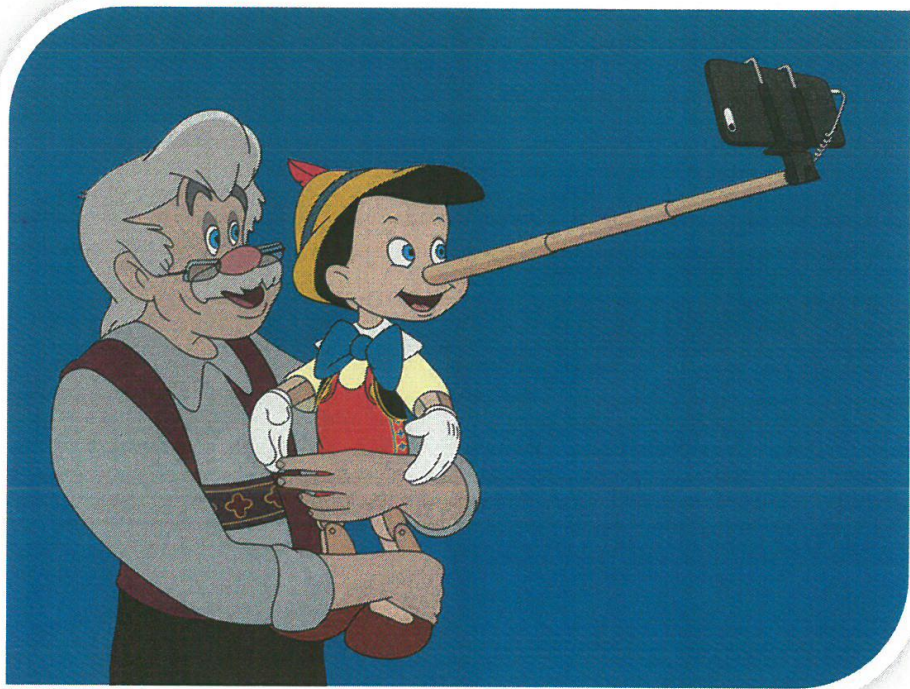
Yepeto dijo: en ese caso cuando te duermas te quitare el movil. Esa noche Yepeto

le quito el movil y Pinocho volvio a ser un niño normal.

Curso: 6^º

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: El móvil

Un día Pinocho y su abuelo se encontraron un móvil en el suelo, el móvil le valía un montón, y como se aburrían bastante, pues empezaron a hacerse fotos y luego se dieron cuenta de que también había "wasshapp" entonces una foto de ellos se la enviaron a un

número que era: A MAMA. Como nos lo habíamos encontrado

le mandamos la foto al número: 654 913 565.

Suponieron que era su madre y le dijimos que

tenían el móvil de su hijo, para que su madre

se lo dejara a su hijo, pero después su hijo

como tenía 11 años, estaba jugando al fútbol, en

el jardín, su madre le avisó de que habían

encontrado el móvil y al final quedaron para

verse y darle el móvil, entonces quedaron en la

playa de al lado y le dieron el móvil, para

celebrarlo se hicieron una foto y la publicaron

en Instagram, que por cierto el móvil también

tenía Instagram y le dieron un montón de likes.

Curso:

6º

Niño



Niña



Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Érase una vez un niño llamado Antonio.

Y a él, le encantaba viajar mucho sobre

todo en verano al pequeño pueblo donde

viven sus abuelos. A las afueras de ese

pequeño pueblo había un gran bosque,

y Antonio siempre tenía curiosidad de ir a ese bosque, pero sus abuelos no le dejaban. Por que dice una leyenda que ese bosque esta encantado por un árbol que se encuentra en el centro del bosque, Antonio no les hizo caso a sus abuelos aviso a sus amigos del pueblo y se adentraron en el bosque.

Se iban acercando cada vez más al árbol encantado. Antonio se llevo una gran sorpresa eran todos sus amigos, familiares...

Que le habían preparado una enorme fiesta nocturna por su cumpleaños.

Curso: 5-A

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Pinotec

Érase una vez Pinotec es igual que
el Pinocho normal pero mas "nuevo". Pinotec
era un niño muy presumido así que su
padre le compró un iPhone X para que

se echará los mejores selfies. Más tarde

Pinotec como todos los niños de mi clase

estaba enganchadísimo a la play Pro

y como no era la más nueva.

Y... su padre le castigo, Pinotec

no sabía vivir sin aparatos tecnológicos

su padre de verlo se moría de pena

pero se puso firme y dijo no.

Pero Pinotec que era muy travieso

mirando por la venta se encontro un ordenador

en la basura ¿Como? se preguntaba Pinotec,

lo robo y cuando lo abrio se dio cuenta

de que en los ordenadores se puede hacer algo mas
que jugar también se puede aprender.

Fin

Curso: 5^ºB

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: Pinocho y su sueño

Había una vez un niño que se llamaba pinocho
y cuando se durmío, soñó que estaba en un
lugar mágico. En ese momento pinocho vio un
unicornio y decidió ir a visitarlo el unicornio
estaba atrapado en una cuerda pinocho lo

librero de la cuerda y por eso el unicornio le
concedió un deseo pinocho dijo quiero un
Movil, en ese momento pinocho se despertó
pero el movil estaba en sus manos ¡ No se
lo creía ! Pinocho se instaló un montón de
juegos y se tiró todo el día jugando y
pensó no es muy bueno estar todo el día
con el movil así que cuando volvió a soñar
le dio el libro al unicornio y lo cambió
por un libro de poesías todas las noches
Pinocho antes de dormir leía una
poesía le encantaba su libro nuevo.

FIN

ANEXO VIII. Selección de composiciones escritas con el pretexto de *Aladdín*

Curso:

4ºA

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Aladín y sus amigos.

Havia una vez una niña llamada Aladin,
ella estaba en su casa con la aspira-
dora mientras sus amigos llamados

Yasmine y el jero ellos estaban jugando con la XBOX, Aladin estaba tan cabreada porque ellos estaban jugando a la consola mientras ella limpiaba y como se cabreo muchísimo le dijo chillando ¡Ahora me toca a mi jugar y vosotros os toca limpiar!

Ellos aburridos les dijo ¿Podemos jugar todos juntos a la XBOX, por favor? Y Aladin le dijo que sí.

FIN.

Curso: 4º A

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Yazmín y los viciados.

Habría una vez una princesa llamada Yazmín y dos

hombres llamados: Aladín y El Génio. A Yazmín le

gustaba tener la casa muy ordenada, y también

era una chica a la que le gustaba mucho hacer todas las tareas de casa: barrer, fregar, planchar y hacer la comida, Aladín y el Genio eran dos hombres a los que le gustaba mucho jugar al fortnite y al fifa, Yasmine le preguntó: ¿Puedo jugar y los hombres le contestaron: No, esto es solo para chicas, pero a Yasmine no le importaba porque igualmente jugo. Este cuento indica la igualdad.

Curso: 4^a

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Era se una vez una princesa llamada
Jazmin vivia con genio y con Aladdin.
Un día genio y Aladdin estaban jugando
a los videosjuegos entonces paso Jazmin

con la aspiradora. Parecía que Jazmin estaba enfadada por eso, ¿por qué razón lo estaba? Jazmin les dijo que estaba harta de que no colaboraran en la casa y les desenchufó la consola.

Entonces genio y Aladdin hicieron tareas de la casa y se volvieron más trabajadores como ella.

Fin.

Curso: 5º-D

Niño ☐ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: Jasmin se arta un poco de Aladín

Despues de casarse, Aladin empezo
a ponerse a jugar a la play y
Jasmin fregando y haciendo todo

ella sola así día tras día
hasta que al año siguiente
un día se cansó ya y se
cabreo con el y hay fue donde
conocio a Umberto un valiente
caballero y príncipe del reino
vecino y le dijo eres muy
bello más que la rosas. Y ella
dijo ¡uh gracias! ¿Quieres venir
con migo a ir a mi palacio y
casarnos? Y antes de contestar Aladin
le vio y le dijo nena lo siento soy
un verdadero cretino y dijo no pasaranada mi
respuesta es ¡No!
"Fin"

Curso: 5ºB

Niño ☒ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: El día sin los dos de Aladdin
Un día que el genio y Aladdin
estaban jugando a la play
la madre de Aladdin
estaba pasando la aspiradora

en un momento se apaga
la luz y se posieron
a jugar a las tinieblas
por la casa hasta que
volvio oboves la luz
y emmendieron todas las
magias que estaban encendidas
y ¡pum! oboves sin luz
y esta vez jugaron al
pilla pilla de noche hasta
que volvio la luz pero
en no sirvió porque
lle era de noche y habia que dormir.

Curso: 5ºB

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: la apuesta de Jasmin.

Jasmin estaba jugando con el genio de la lámpara,
viene Aladdin y él también quiere jugar pero
solo había dos mandos entonces decide decirle
a Jasmin que le traiga un vaso de agua.

porque él estaba muy cansado entonces
Jasmin acepta, pero Aladdin le hizo una
traición y se puso a jugar con el genio
de la lámpara y cuando volvió Jasmin
no le quería molestar y se puso a
aspirar el suelo, pero Jasmin le hizo
a hacer otra traición entonces le dijo
que se había averiado la aspiradora que
fuese a por otra entonces se puso ella
a jugar y Aladdin se puso a limpiar.

Fin

Curso: 5^o D

Niño ☐ Niña ☒

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: Jasmin odia lo nuevo
Hace unos cuantos años, Aladdin,
Jasmin y el genio se fueron de
vacaciones a España. El apartamento
estaba muy bien, tenía de todo: tele,

baño con un pequeño spa, dos pequeñas habitaciones, ... A Jasmin le gustaba todo menos una cosa: la play. Hacía que los chicos no la prestaran atención. También le daba rabia que no le ayudaran. Decidió una cosa, que los chicos y ella salieran a dar un paseo, pero antes de eso, llamar al chico del apartamento, decirle que se iban de allí y que le daba la llave (Sin que los chicos no se dieran cuenta. Y así fue. Se fueron a casa y todo volvió a ser como antes.

Curso: 4º

Niño ☐ Niña

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: la princesa JUDITH

Ence un vez un jeno que se llama

Antonio, el príncipe Lucas y la Princesa

JUDITH. Era una tarde que el príncipe Lucas

Y el senio estaban jugando con la nintendo

much mientras la probracita de la
Princesa JUDITH que estaba limpiando
el castillo y la alfombra mágica.

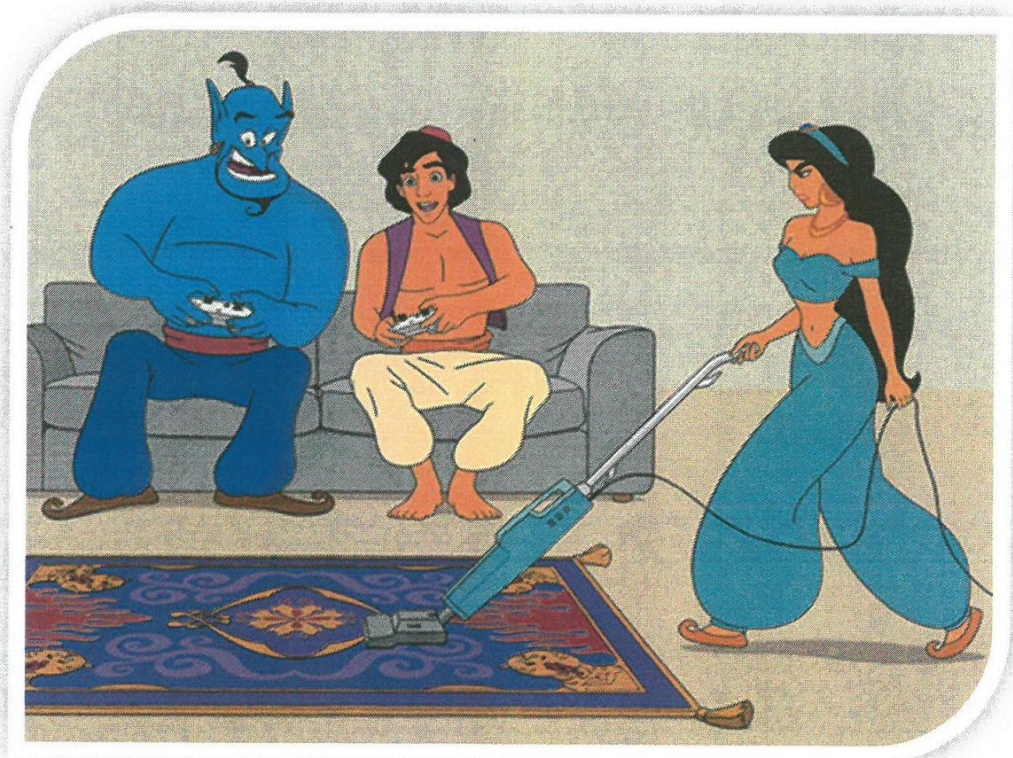
La Princesa se enfadó mucho porque
ella tenía que limpiar mientras los
chicos jugaban así que se declaró
en huelga el príncipe le tocó que limpiar
y la Princesa se puso muy triste porque
el príncipe estaba limpiando entonces
lo perdonó y fueron felices.

FIN

Curso: 5º

Niño ☒ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título:

Fortnite domina a Aladin y al Genio

Una vez Azmin se había ido a Media Markt para

comprarse una aspiradora y Aladin una PS4. Al llegar

a casa Azmin abrió el paquete y cogió la aspiradora

para limpiar la casa. Abdin llegó a casa y se
descarga Fortnite en la PS4 y se puso a jugar
con el Genio al Fortnite. Se echaron un día y
Azmin estaba cabreada por eso. Llegó Azmin a la
alfombra mágica, se acercó a la tele y la desen-
chafó. Se cabrearon los dos por que quedaba un día
asique el genio hizo un chasquido que eliminó a
Azmin y volvió a conectar la tele. Al parecer
la partida no se había ido, asique la terminaron
se hicieron una Victory Royale llamaron a Anocha y
a Gupeho y se echaron un escuadrón.

Curso: 5º

Niño ☒ Niña ☐

Crea una historia a partir de lo que ves en la imagen



(Tom Ward Studio, 2017)

Título: Aladín y Genie consiguen una victoria magistral.

Aladín y Genie estaban jugando a fortnite mientras Jasmine estaba limpiando la casa estaba pensando que los niños

Los genios eran muy malos jugando,
mientras tanto Genie y Aladín estaban
luteando en porque placentera cuando
miraron a su alrededor y no sabían
solo quedaban quince mientras Jafar
estaba aspirándole la cara a Aladín
y embalsamada cuando Genie muriera
solo quedaban dos entonces Jafar
cogió el mando y ganó porque tenía
puesta la skin de ninja entonces el
tío se suicidó.

ANEXO IX. Muestra de las transcripciones de entrevistas

Transcripción de la entrevista al tutor/a de los estudiantes participantes en el estudio

Entrevista 1

En primer lugar, vamos a iniciar la entrevista con una serie de cuestiones que nos permiten contextualizar las respuestas. Por favor, ¿puede completar este encabezado?

- Sí.
- Ya está completado.

Perfecto, comenzamos con el primer bloque con las cuestiones relativas a su alumnado vinculadas con el proceso de escritura.

¿Detecta en sus alumnos y alumnas problemas en la composición escrita?

- Sí.

¿Cuáles son?

- Falta de vocabulario, enlazar las ideas y estructuras de diferentes textos.

¿Utiliza su alumnado borradores en sus composiciones escritas?

- Sí, para trabajos grupales e individuales, pero no por ellos mismos.

¿Cuántas faltas de ortografía piensa que tendrá su alumnado de media en las producciones?

- Sobre 3 faltas aproximadamente.

¿Pienso que puede haber relación entre las faltas cometidas y los elementos mediáticos de cada historia?

- Sí.

¿Por qué?

- Porque por el móvil escriben como hablan.

Perfecto, continuamos con el segundo bloque con preguntas que se vinculan a las temáticas tratadas en las historias.

¿Cree que su alumnado conoce los clásicos Disney utilizados como pretexto en la actividad planteada?

- Sí.

¿Pienso que su alumnado en la redacción de la historia, se inclinará por el clásico Disney o creará una historia con nuevas temáticas?

- Crearán nuevas temáticas, adaptadas a las tecnologías.

¿Qué relación piensa que tendrán las historias creadas por su alumnado con los cuentos tradicionales? En cuanto a personajes, características de los mismos, ideas esenciales, tiempos de la narración...

- Solamente permanecerán los nombres y la esencia del personaje, creo que será como una evolución de los mismos.

¿Qué tres temáticas piensa que serán las principales en las dos imágenes presentadas al alumnado? Indíquelas en orden de frecuencia, siendo la primera aquella que más crea que se haya dado.

Respecto a esta imagen de *Pinocho* ¿cuáles piensa que serán las tres más populares?

- Pues historias con *Instagram* y de *YouTube*.

¿Y en la imagen de *Aladdín*?

- Casi todas sobre videojuegos.

¿Piensa que su alumnado podrá apreciar los mensajes que trascienden en estas imágenes? Como la discriminación sexual o el abuso de dispositivos electrónicos.

- No, yo creo que se centrarán en la tecnología.

¿Por qué?

- Porque resulta demasiado motivador y no verán más allá.

¿Aparecerán en las composiciones de su alumnado elementos mediáticos distintos a los que se observan en las imágenes?

- Sí.

¿Por qué?

- Porque es lo que viven todos los días.

Por último, encontramos el tercer bloque con las cuestiones que se asocian al trabajo en las aulas y la formación docente.

¿Ha trabajado o trabajaría en ocasiones futuras con este tipo de materiales para acercar al alumnado a los clásicos literarios?

- Sí, con escritura creativa, con métodos como el libro viajero, que relaciona la escritura y la literatura. Las variantes que han hecho me han gustado porque resultan muy adaptadas y despiertan su interés.

En cuanto a las necesidades formativas del centro, ¿serían necesarios planes o programas ofertados por la consejería en relación con la temática?

- Sí, más programas de literatura y escritura, para aumentar el pensamiento crítico y el hábito lector.

Muchas gracias por todo.

Entrevista 2

Buenos días. Para comenzar la entrevista me gustaría que completara este breve encabezado para poder entrar en contexto.

- Sí, claro. Ya está.

Muchas gracias. Vamos a comenzar con el primer bloque, dedicado a las cuestiones relativas a su alumnado vinculadas con el proceso de escritura.

¿Detecta en sus alumnos y alumnas problemas en la composición escrita?

- Sí.

¿Cuáles son?

- No están acostumbrados a realizar textos largos y les faltan nexos y algo de vocabulario.

¿Utiliza su alumnado borradores en sus composiciones escritas?

- Cuando hacen composiciones grupales sí los utilizan.

¿Cómo las planifican?

- Escriben lo que piensan, van aportando todas ideas y cuando votan por lo que más les gusta lo pasan a limpio.

¿Cuántas faltas de ortografía piensa que tendrá su alumnado de media en las producciones? ¿Piensa que puede haber relación entre las faltas cometidas y los elementos mediáticos de cada historia? ¿Por qué?

- Suelen tener bastantes faltas, sobre todo ll/ñ, b/v y tildes, aunque es algo que se ha estado trabajando. Muchas faltas creo que se cometen porque no revisan sus producciones escritas.

Bien, seguimos con el segundo bloque dedicado a las preguntas relacionadas con la temática.

¿Cree que su alumnado conoce los clásicos Disney utilizados como pretexto en la actividad planteada?

- Sí.

¿Piensa que su alumnado en la redacción de la historia, se inclinará por el clásico Disney o creará una historia con nuevas temáticas?

- Tomará de referencia el clásico, pero añadiendo elementos nuevos.

¿Qué relación piensa que tendrán las historias creadas por su alumnado con los cuentos tradicionales? En cuanto a personajes, características de los mismos, ideas esenciales, tiempos de narración...

- Que seguirán la estructura del cuento, en la que el personaje tendrá algún problema y al final se salvará.

¿Qué tres temáticas piensa que serán las principales en las dos imágenes presentadas al alumnado? Indíquelas en orden de frecuencia, siendo la primera aquella que más crea que se haya dado.

En esta imagen de *Pinocho*, ¿cuáles piensa que serán las tres más populares?

- Sobre todo *YouTube* y tema *influencer*.

¿Y en la imagen de *Aladdín*?

- Videojuegos, amistad y juegos on-line.

¿Piensa que su alumnado podrá apreciar los mensajes que trascienden en las imágenes? Como la discriminación sexual o el abuso de dispositivos electrónicos.

- Creo que la mayoría no, puesto que en sus conversaciones habituales suelen hablar siempre de juegos y dispositivos electrónicos.

¿Por qué?

- Les gustan mucho los videojuegos.

¿Aparecerán en las composiciones de su alumnado elementos mediáticos distintos a los que se observan en las imágenes?

- Creo que no, se ceñirán a los dibujos.

¿Por qué?

- Cada vez son menos creativos.

Para terminar, el tercer bloque está relacionado con las cuestiones dirigidas al trabajo y formación docente.

¿Ha trabajado o trabajaría en ocasiones futuras con este tipo de materiales para acercar al alumnado a los clásicos literarios?

- Sí, suelo trabajar habitualmente la descripción y composición de cuentos inventados a partir de diversos estímulos.

En cuanto a las necesidades formativas del centro, ¿serían necesarios planes o programas ofertados por la consejería en relación con la temática?

- Sí que estaría bien que se le diera importancia a la estimulación literaria, en cuanto a lectura y escritura.

Muchas gracias por su atención.

Entrevista 3

Buenos días. Para comenzar, ¿podría completar este breve encabezado? Son una serie de cuestiones que nos ayudan a contextualizar las respuestas.

- Sí. Ya está.

Muchas gracias. Empezamos con el primer bloque sobre las cuestiones relativas a su alumnado vinculadas con el proceso de escritura.

¿Detecta en sus alumnos y alumnas problemas en la composición escrita?

- Sí.

¿Cuáles son?

- La organización de las ideas.

¿Utiliza su alumnado borradores en sus composiciones escritas?

- Sí, utilizan borradores.

¿Cómo?

- Les corrijo parte de la organización de las ideas y del texto. También corregimos gramática antes de escribir el definitivo.

¿Cuántas faltas de ortografía piensa que tendrá su alumnado de media en las producciones?

- Las faltas son muy variables, hay niños que tendrán 2-3, y otros 7-8.

¿Pienso que puede haber relación entre las faltas cometidas y los elementos mediáticos de cada historia?

- No siempre se da la relación entre riqueza de contenido y faltas ortográficas.

Continuamos con el segundo bloque sobre las preguntas relacionadas con la temática.

¿Cree que su alumnado conoce los clásicos Disney utilizados como pretexto en la actividad planteada?

- Sí, tienen buen conocimiento de los cuentos de Disney.

¿Pienso que su alumnado en la redacción de la historia, se inclinará por el clásico Disney o creará una historia con nuevas temáticas?

- Creo que se inclinarán por intentar nuevas temáticas para los personajes y la historia.

¿Qué relación piensa que tendrán las historias creadas por su alumnado con los cuentos tradicionales? En cuanto a personajes, características de los mismos, ideas esenciales, tiempos de narración...

- Tendrán una base establecida sobre el cuento tradicional, pero en el desarrollo de la trama habrán introducido elementos tecnológicos o historias relacionadas con superhéroes o superpoderes.

¿Qué tres temáticas piensa que serán las principales en las dos imágenes presentadas al alumnado? Indíquelas en orden de frecuencia, siendo la primera aquella que más crea que se haya dado.

En esta imagen de *Pinocho*, ¿cuáles piensa que serán las tres más populares?

- Amor, familia y nuevas tecnologías.

¿Y en la imagen de *Aladdín*?

- Superhéroes, belleza y hogar.

¿Piensa que su alumnado podrá apreciar los mensajes que trascienden en las imágenes? Como la discriminación sexual o el abuso de dispositivos electrónicos.

- Es muy posible, están muy concienciados. Sobre todo, están concienciados de la necesidad de trabajar sobre la igualdad hombre/mujer.

No quedándonos solo en la identificación, ¿su alumnado en las producciones realizará una crítica sobre dichas temáticas?

- Algunos de ellos harán una crítica e incluso darán alguna opinión.

¿Aparecerán en las composiciones de su alumnado elementos mediáticos distintos a los que se observan en las imágenes?

- Es muy probable.

¿Por qué?

- Porque están en su día a día.

Terminamos con el tercer bloque relacionado con las cuestiones dirigidas al trabajo y formación docente.

¿Ha trabajado o trabajaría en ocasiones futuras con este tipo de materiales para acercar al alumnado a los clásicos literarios?

- Hemos trabajado en la escritura creativa y, sobre todo, hemos trabajado sobre temas de actualidad, donde ellos investigan y emiten sus opiniones.

En cuanto a las necesidades formativas del centro, ¿serían necesarios planes o programas ofertados por la consejería en relación con la temática?

- Serían necesarios. Hay que trabajar valores y la igualdad entre hombres y mujeres lleva intrínseca los valores sociales necesarios para tener una mejor convivencia social.

Perfecto, muchas gracias.