



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado

D.^a María Teresa Valverde González

2016



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado

Doctoranda

María Teresa Valverde González

Directora

Dra. María Teresa Caro Valverde

Tutor

Dr. Pedro Guerrero Ruiz

2016

Esta tesis doctoral no podría haberse llevado a cabo sin el apoyo y la compañía de diversas personas. Por ello, desde aquí les quiero expresar mi más sincero agradecimiento:

A mi directora, Dra. María Teresa Caro Valverde, por haberme enriquecido con sus conocimientos, sus sabias orientaciones y su apoyo.

A mi tutor, Dr. Pedro Guerrero Ruiz, por sus valiosos aportes y su grato buen humor.

A mis alumnos y alumnas del Grado en Educación Primaria por su entusiasmo por aprender, su ingenio y su jovialidad. Sin ellos y su motivación este trabajo no habría sido posible.

A la profesora Leonor María Ruiz Guerrero por su apoyo durante el transcurso de la investigación.

A la Dra. Carmen Soto Pallarés, la Dra. Charlène Paré, la Dra. Isabel de Vicente-Yagüe Jara y la profesora Emilia Morote Peñalver por los conocimientos que me han aportado y sus ánimos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
I. MARCO TEÓRICO	33
Capítulo 1.- Avances científicos sobre una metodología procesual de la escritura	35
Introducción	37
1.1. Evolución conceptual y metodológica de los procesos de escritura: del modelo de producto al modelo cognitivo	39
1.1.1. El modelo de producto: perspectiva conductista del acto escritor	39
1.1.2. El modelo de proceso: perspectiva cognitiva del acto escritor	42
1.1.2.1. Modelos de traducción	43
1.1.2.2. Modelos por etapas	44
1.1.2.3. Modelos cognitivos	46
1.2. Investigaciones empíricas sobre la didáctica de la escritura desde el posicionamiento del modelo cognitivo	54
1.2.1. Modelo de Flower y Hayes (1980).....	55
1.2.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia (1992)	60
1.2.3. Modelo de Hayes (1996)	69
1.2.4. Modelo del Grupo Didactext (2003)	74
1.3. La enseñanza de la escritura procesual en la Educación Superior: aproximaciones pedagógicas.....	83
1.3.1. La competencia escritora entre el alumnado universitario.....	83
1.3.1.1. Problemas de comprensión lectora	85
1.3.1.2. Dominio ineficaz de la ortografía española	88
1.3.1.3. Incorrecciones gramaticales	91
1.3.1.4. Carencias relativas a la textualización	92
1.3.1.5. Déficit en los formalismos ortotipográficos	94
1.3.1.6. Vulneración de los derechos de autor	95
1.3.2. Enfoques didácticos en la enseñanza de la escritura	97
1.3.2.1. Enfoque basado en la gramática	99

1.3.2.2. Enfoque basado en las funciones	101
1.3.2.3. Enfoque basado en el proceso	103
1.3.2.4. Enfoque basado en el contenido	105
1.3.3. La didáctica de la escritura en la Educación Superior	107
1.3.3.1. Problemáticas vinculadas a la escritura universitaria	107
1.3.3.1.1. Complementos formativos en escritura académica	107
1.3.3.1.2. Complementos formativos en tipologías textuales	108
1.3.3.1.3. Difusión del potencial epistémico de la escritura	109
1.3.3.1.4. Incorporación de acciones de escritura colaborativa	110
1.3.3.2. Recomendaciones pedagógicas para la escritura universitaria	110
1.3.3.2.1. Lecturas especializadas vinculantes a la disciplina científica	111
1.3.3.2.2. Actuaciones educativas sobre escritura académica	112
1.3.3.2.3. Evaluación formativa del proceso lectoescritor	116
1.3.4. Intervenciones educacionales de escritura procesual con alumnado universitario sin apoyo en el soporte digital	116

Capítulo 2.- Avances tecnológicos y científicos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el panorama internacional 125

Introducción	127
2.1. Evolución técnica de las TIC en el contexto internacional	129
2.1.1. Análisis de los progresos tecnológicos vinculados a las TIC con interés para el panorama el educacional	129
2.1.1.1. Aproximación histórica a los hitos técnicos concernientes a las TIC	129
2.1.1.1.1. Evolución tecnológica del ordenador personal	130
2.1.1.1.2. Surgimiento de Internet y proliferación de servicios digitales en línea	133
2.1.1.1.2.1. Navegador web	134
2.1.1.1.2.2. Página web	135
2.1.1.1.2.3. Correo electrónico	142
2.1.1.1.2.4. Servicios de alojamiento de archivos en la nube ...	143
2.1.1.2. Funcionalidades pedagógicas de las TIC en la enseñanza de la lengua ...	144
2.1.1.2.1. Producción textual	146
2.1.1.2.1.1. El procesador de textos	146

2.1.1.2.1.1. El cuaderno de bitácora	148
2.1.1.2.1.1. Otros recursos de interés en la escritura digital	150
2.1.1.2.2. Representación visual	151
2.1.1.2.3. Consulta enciclopédica	152
2.1.1.2.4. Lectura	153
2.1.1.2.5. Reproducción, producción y difusión audiovisual	154
2.1.1.2.6. Interacción comunicativa	155
2.1.1.2.7. Práctica educativa	157
2.1.2. Impacto educativo de la influencia de las TIC: <i>ethos</i> digitales del estudiantado ..	158
2.1.2.1. Nativos e inmigrantes digitales	158
2.1.2.2. Prosumidores mediáticos	165
2.2. Investigaciones empíricas sobre la didáctica de la escritura procesual con soporte digital	167
2.2.1. Didáctica de la escritura procesual a través del procesador de textos	170
2.2.1.1. Esquemas digitales de escritura (EDE)	171
2.2.1.2. Comentarios lingüísticos personalizados	172
2.2.1.3. Corrección lingüística automática	173
2.2.1.4. Gestión bibliográfica	174
2.2.1.5. Diseño de rúbricas	175
2.2.1.6. Plagio	177
2.2.2. La enseñanza colaborativa en línea mediante el cuaderno de bitácora	179
2.2.2.1. Escritura colectiva virtual	181
2.2.2.2. Revisión colaborativa de la escritura en línea	183
2.3. Intervenciones educativas de escritura procesual con alumnado universitarios en entornos mediáticos	184
Capítulo 3.- El artículo de investigación: género de escritura académica para la madurez profesionalizadora	193
Introducción	195
3.1. Aproximación a la tipología textual del artículo de investigación	197
3.1.1. Título e identificación de la autoría	201
3.1.2. Resumen o «abstract»	202
3.1.3. Introducción y justificación	203

3.1.4. Revisión de la literatura	204
3.1.5. Metodología	211
3.1.6. Resultados	214
3.1.7. Conclusiones y discusión	216
3.1.8. Referencias	217
3.2. Nociones sobre la didáctica del artículo de investigación	223
3.2.1. Aproximación al género textual del artículo de investigación	223
3.2.2. Recursos bibliográficos de interés	225
3.2.3. Enfoque procesual de la enseñanza de la escritura	229
3.2.3.1. Revisión de la literatura y referencias	230
3.2.3.2. Metodología y resultados	234
3.2.3.3. Conclusiones y discusión	235
3.2.3.4. Introducción y justificación	236
3.2.3.5. Resumen y título	237
3.2.4. Control procesual de la escritura	238
3.2.5. Proceso de elaboración del artículo científico	244
3.2.6. Difusión del artículo científico	249
II. MARCO METODOLÓGICO	253
2.1. Planteamiento del problema de investigación	255
2.2. Objetivos de la investigación	260
2.3. Hipótesis de acción	261
2.4. Diseño de la metodología y de las fases de la investigación	262
2.4.1. Fase de exploración.....	265
2.4.2. Fase de diseño	266
2.4.3. Fase de intervención	267
2.4.4. Fase de valoración docente de resultados	271
2.4.5. Fase de reflexión y remodelación	272
2.4.6. Fase de conclusiones	272
2.4.7. Fase de comunicación de resultados	272

2.4.8. Fase de edición de la tesis doctoral	272
2.5. Participantes y contexto	276
2.6. Instrumentos	278
2.6.1. Fase de intervención didáctica	278
2.6.1.1. Guía para la redacción procesual de un artículo científico	278
2.6.1.2. Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE	281
2.6.1.3. Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6. ^a edición ...	284
2.6.1.4. Selección de textos académicos para la realización de actividades de revisión textual	285
2.6.1.5. Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación	286
2.6.1.6. Rúbrica para la evaluación de un artículo científico	287
2.6.1.7. Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico	288
2.6.1.8. Presentaciones acerca del artículo de investigación, la escritura académica y la normativa APA	289
2.6.1.9. Instrucciones para la participación en el congreso virtual	289
2.6.2. Fase de valoración docente de los resultados	289
2.6.2.1. Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales	289
2.6.2.2. Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura	290
2.6.2.3. Estudio analítico de los productos textuales realizados por los estudiantes en la intervención didáctica	291
2.7. Procedimientos	292
2.7.1. Fase de exploración.....	292
2.7.2. Fase de diseño	294
2.7.3. Fase de intervención	304
2.7.4. Fase de valoración docente de resultados	317
2.7.5. Fase de reflexión y remodelación	319
2.7.6. Fase de conclusiones	320
2.7.7. Fase de comunicación de resultados	321
2.7.8. Fase de edición de la tesis doctoral	321
III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	323

3.1. Investigación para el perfeccionamiento de la competencia en escritura académica desarrollada con alumnado de 2.º de Grado en Educación Primaria (2014-2015) .	325
3.1.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» del primer ciclo de investigación .	325
3.1.1.1. Prueba inicial sobre conocimientos previos en escritura académica del primer ciclo de investigación	325
3.1.1.2. Prueba final sobre conocimientos previos en escritura académica del primer ciclo de investigación	341
3.1.2. Análisis e interpretación de los productos textuales resultantes de la intervención didáctica efectuada en el primer ciclo de investigación	356
3.2. Investigación para el perfeccionamiento de la competencia en escritura académica con alumnado de 4.º de Grado en Educación Primaria (2015-2016)	365
3.2.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales»	365
3.2.1.1. Prueba inicial sobre conocimientos previos en escritura académica del segundo ciclo de investigación	365
3.2.1.2. Prueba final sobre conocimientos previos en escritura académica del segundo ciclo de investigación	378
3.2.2. Análisis e interpretación de los productos textuales resultantes de la intervención didáctica llevada a cabo en el segundo ciclo de investigación	393
IV. CONCLUSIONES GENERALES	403
V. REFERENCIAS	429
VI. ANEXOS	463
Anexo I. Instrumentos para la detección de las demandas y necesidades discentes relativas a la escritura académica	465
Anexo 1.1.- Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales	467
Anexo 1.2.- Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica	472

Anexo II. Instrumentos para la intervención didáctica referente al desarrollo de escritura académica con soportes digitales	477
Anexo 2.1.- Guía para la redacción procesual de un artículo científico (versión 1, curso académico 2014-2015)	479
Anexo 2.2.- Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (versión 1, curso académico 2014-2015)	503
Anexo 2.3.- Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición (versión 1, curso académico 2014-2015)	517
Anexo 2.4.- Guía para la redacción procesual de un artículo científico (versión 2, curso académico 2015-2016)	530
Anexo 2.5.- Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (versión 2, curso académico 2015-2016)	554
Anexo 2.6.- Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición (versión 2, curso académico 2015-2016)	579
Anexo 2.7.- Guía para la redacción procesual de un artículo científico (versión 3, curso académico 2016-2017)	593
Anexo 2.8.- Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con el 2.º curso del Grado en Educación Primaria	619
Anexo 2.9.- Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con el 4.º curso del Grado en Educación Primaria	626
Anexo 2.10.- Presentación sobre la normativa APA de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria	636
Anexo 2.11.- Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria	650
Anexo 2.12.- Selección de textos académicos para la realización de actividades de revisión textual.....	657
Anexo 2.13.- Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación	671
Anexo 2.14.- Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico	678
Anexo 2.15.- Rúbrica para evaluar un artículo científico	679
Anexo 2.16.- Instrucciones para la participación en el congreso virtual	682
 Anexo III. Productos textuales resultantes de la puesta en práctica de la investigación <i>El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado</i>	 691

Anexo 3.1.- Ejemplo de artículo de investigación realizado por alumnado de 2.º de Grado en Educación Primaria	693
Anexo 3.2.- Ejemplo de artículo de investigación realizado por alumnado de 4.º de Grado en Educación Primaria	702
Anexo 3.3.- Ejemplo de los trabajos presentados «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria» (2016) por alumnado de 4.º de Grado en Educación Primaria	710
Anexo IV. Estudio estadístico realizado a través del programa SPSS.....	715
Anexo 4.1.- Análisis estadístico del cuestionario inicial para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria	717
Anexo 4.2.- Análisis estadístico del cuestionario final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria	740
Anexo 4.3.- Análisis estadístico del cuestionario inicial y final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria	767
Anexo 4.4.- Análisis estadístico del cuestionario inicial para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria	787
Anexo 4.5.- Análisis estadístico del cuestionario final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria	811
Anexo 4.6.- Análisis estadístico del cuestionario inicial y final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria	840

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Divergencias entre las interacciones cognitivas de los modelos «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento»	66
Tabla 2.- Sugerencias para ayudar a los estudiantes a planificar (Bereiter y Scardamalia, 1992)	68
Tabla 3.- Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción textual (Didactext, 2003)	80
Tabla 4.- Principales funcionalidades de las TIC en el panorama educativo (adaptación de Valverde, 2015a)	145
Tabla 5.- Principales características de la escritura en entornos analógicos y digitales (Cassany, 2000)	168

Tabla 6.- Ejemplo de rúbrica para la escritura académica (Muñoz y Valenzuela, 2015)	176
Tabla 7.- Principales metodologías y diseños de investigación en Ciencias Sociales	214
Tabla 8.- Diferentes formas de referenciado en función del tipo de recurso (APA, 2009)	219
Tabla 9.- Disposición de títulos, subtítulos y epígrafes con normativa APA (2009)	221
Tabla 10.- Concepciones reproductiva y epistémica de la escritura (Villalón, 2010)	232
Tabla 11.- Rúbrica para evaluar un artículo de investigación (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013)	240
Tabla 12.- Estrategias funcionales y cognitivas del escritor competente (adaptación de Caro y González, 2012)	245
Tabla 13.- Plan de escritura para la redacción de un artículo de investigación	248
Tabla 14.- Cronograma de tareas de la tesis doctoral.....	272
Tabla 15.- Resultados obtenidos en las preguntas del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» en el pretest del primer ciclo de investigación	328
Tabla 16.- Resultados logrados en los ítems que conforman el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» en el postest del primer ciclo de investigación	342
Tabla 17.- Porcentaje incrementado en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» desde el pretest al postest del primer ciclo de investigación	345
Tabla 18.- Resultados obtenidos en las preguntas del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» en el pretest del segundo ciclo de investigación	366
Tabla 19.- Resultados obtenidos en las preguntas del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» en el postest del segundo ciclo de investigación	379
Tabla 20.- Porcentaje incrementado en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» desde el pretest al postest del segundo ciclo de investigación	384

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.- La escritura según los modelos de producto	41
Figura 2.- El proceso escritor según los modelos de traducción	43
Figura 3.- Etapas de la escritura según el modelo de Rohman (1965)	45
Figura 4.- La escritura según los modelos cognitivos: elementos	53
Figura 5.- La escritura según los modelos cognitivos: interacciones	53
Figura 6.- Modelo de Flower y Hayes (1980)	57
Figura 7.- Modelo de Flower y Hayes rediseñado por Hayes (1996)	59
Figura 8.- Modelo «decir el conocimiento» de Bereiter y Scardamalia (1992)	62

Figura 9.- Modelo «transformar el conocimiento» de Bereiter y Scardamalia (1992)	65
Figura 10.- Modelo de Hayes (1996)	72
Figura 11.- Primer círculo concéntrico del modelo del Grupo Didactext (Cultura)	76
Figura 12.- Segundo círculo concéntrico del modelo del Grupo Didactext (Contextos)	77
Figura 13.- Tercer círculo concéntrico del modelo del Grupo Didactext (Individuo)	77
Figura 14.- Competencia comunicativa y texto producido (Didactext, 2003)	82
Figura 15.- Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción escrita (Didactext, 2003).	83
Figura 16.- Principales ámbitos de dificultad lectoescritora entre el alumnado universitario.....	85
Figura 17.- Detector de plagio Dupli Checker	96
Figura 18.- Enfoques didácticos de la expresión escrita	97
Figura 19.- Enfoque basado en la gramática	100
Figura 20.- Enfoque basado en las funciones	102
Figura 21.- Enfoque basado en el proceso	104
Figura 22.- Enfoque basado en el contenido	106
Figura 23.- Tendencias didácticas en el desarrollo educativo de la escritura procesual	122
Figura 24.- Primera página web diseñada por Tim Berners-Lee	135
Figura 25.- Población que utiliza Internet en España por edades (Instituto Nacional de Estadística, 2015)	159
Figura 26.- Usos personales del ordenador entre estudiantes europeos (Eurydice, 2011)	162
Figura 27.- Ejemplo de esquema digital de escritura (Figuroa, Aillon y Fuentealba, 2014)	172
Figura 28.- Ejemplo de la funcionalidad de la inserción de comentario (Llanos y Villayandre, 2014)	173
Figura 29.- Ejemplo de la gestión de referencias bibliográficas mediante el procesador de textos	175
Figura 30.- Ejemplo de detección de plagio con Dupli Checker	178
Figura 31.- Tendencias didácticas en la enseñanza de la escritura procesual con soporte tecnológico	189
Figura 32.- Modelo esquemático de la introducción (adaptación de Rico-Villademoros y Hernando, 2011)	204
Figura 33.- Ejemplo del estilo de presentación de tablas y figuras con normativa APA (2009) .	210
Figura 34.- Ejemplo de red semántica en el análisis cualitativo con Atlas.ti (Casasempere, 2011)	216
Figura 35.- Referencias bibliográficas según la normativa APA (2009)	218

Figura 36.- Principales características del género del artículo de investigación	222
Figura 37.- Recomendaciones pedagógicas para la didáctica del artículo de investigación	251
Figura 38.- Espiral de ciclos de investigación-acción (Latorre, 2003)	263
Figura 39.- Distribución por sexo del alumnado de 2.º del Grado en Educación Primaria	276
Figura 40.- Distribución por edad del alumnado de 2.º del Grado en Educación Primaria	276
Figura 41.- Distribución por sexo del alumnado de 4.º del Grado en Educación Primaria	277
Figura 42.- Distribución por edad del alumnado de 4.º del Grado en Educación Primaria	277
Figura 43.- Espacio digital donde se ha celebrado el «I Congreso virtual sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura de alumnado de Grado en Educación Primaria»	303
Figura 44.- Distribución por sexo de los participantes en el pretest del primer ciclo de investigación	326
Figura 45.- Distribución por edad de los participantes en el pretest del primer ciclo de investigación	326
Figura 46.- Ejemplo del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales»	326
Figura 47.- Ejemplo del error en comprensión lectora cometido por alumnado del primer ciclo de investigación	327
Figura 48.- Principales problemáticas en escritura académica obtenidas en el pretest del primer ciclo de investigación	331
Figura 49.- Ejemplos de errores cometidos en torno al dominio de la normativa APA en el pretest del primer ciclo de investigación	331
Figura 50.- Distribución por sexo de los participantes en el postest del primer ciclo de investigación	341
Figura 51.- Distribución por edad de los participantes en el postest del primer ciclo de investigación	341
Figura 52.- Errores en escritura académica del postest del primer ciclo de investigación	345
Figura 53.- Dificultades respecto a la normativa APA que surgieron en el pretest pero que han sido superados en el postest del primer ciclo de investigación	349
Figura 54.- Problemáticas vinculadas a la normativa APA que no han sido corregidas desde el pretest al postest en el primer ciclo de investigación	350
Figura 55.- Distribución por sexo de los participantes en el pretest del segundo ciclo de investigación	366
Figura 56.- Distribución por edad de los participantes en el pretest del segundo ciclo de investigación	366
Figura 57.- Dificultades en escritura académica del pretest del primer ciclo de investigación. ..	370

Figura 58.- Dificultades en escritura académica del pretest del segundo ciclo de investigación.	370
Figura 59.- Fallos con normativa APA en el pretest del segundo ciclo de investigación.....	371
Figura 60- Errores con la normativa APA del pretest de 2.º curso que no se cometen en 4.º.	371
Figura 61.- Distribución por sexo de los participantes en el posttest del segundo ciclo de investigación	378
Figura 62- Distribución por edad de los participantes en el posttest del segundo ciclo de investigación	378
Figura 63- Problemas en escritura académica del posttest del primer ciclo de investigación	383
Figura 64- Problemas en escritura académica del posttest del segundo ciclo de investigación ...	383

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos producidos a lo largo de las últimas décadas han provocado una alteración sustancial de la sociedad, la cual ha evolucionado hacia travesías interculturales posibilitadas por el tránsito de sus medios de conocimiento desde una perspectiva analógica hacia otra eminentemente digital (Ballesta, 2009). En este horizonte el concepto de comunicación se ha enriquecido con los aportes instrumentales generados en el sector tecnológico, el cual ha reportado nuevos canales para difundir información, así como para establecer retroalimentación interpersonal sincrónica o asincrónicamente. La consecuencia inmediata de este cambio ha sido la ventaja cultural que el receptor tiene ahora para convertirse en emisor de discursos con amplia difusión social, de modo que se ha fortalecido su voz en el fenómeno sociológico que hoy se conoce como *empoderamiento*, el cual también afecta a una ampliación de proporciones gigantescas respecto de la accesibilidad al saber y su difusión en medios digitales. En efecto, los usuarios digitales han adquirido el privilegio de ser consumidores de medios independientes, pero también han gozado de autonomía en la elaboración de contenidos (McLuhan y Nevitt, 1972). Este panorama ha reconfigurado el contexto educacional existente, oscilando hacia la progresiva inclusión de las competencias digitales en las disposiciones emanadas institucionalmente. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suministran múltiples opciones informativas, comunicativas, formativas e hipertextuales con un inestimable potencial pedagógico para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mendoza, 2012). En consecuencia, las universidades europeas han desplegado diversas actuaciones no solo con la expectativa de que los estudiantes tengan acceso inmediato a aquellos medios más provechosos para sus aprendizajes, sino también con el fin de que estos sean competentes en su dominio debido a la inserción de los conocimientos imprescindibles para adquirirlos en los diferentes planes de estudios universitarios, ya sea desde una perspectiva específica de la disciplina estudiada o de forma genérica asociada al título universitario. Esta actualización reguladora queda expresada en las diferentes disposiciones legislativas surgidas tras la implantación oficial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), donde queda patente que las instituciones educativas sienten gran interés por capacitar a los jóvenes para estar ilustrados en el uso mediático ante un contexto predominantemente tecnológico donde se demandan nuevas competencias y aptitudes profesionales en la Sociedad del Conocimiento, , las cuales, como bien advierte Romea (2011), han de tender en el mundo universitario hacia la formación interdisciplinaria requerida para afrontar el pensamiento complejo descrito por Edgar Morin desde los nuevos retos del horizonte de progreso social del siglo XXI.

Esta proliferación tecnológica ha tenido tal impacto educativo que irremediablemente han surgido nuevas e innovadoras formas de aprender y enseñar (Marqués, 2006). Los discentes cuentan con novedosos espacios digitales en los que realizar multitud de acciones de gran utilidad para sus aprendizajes, esto es: adquisición de saberes de tipo enciclopédico (wikis, diccionarios, enciclopedias, glosarios, sitios web); acceso a los avances científicos más recientes vinculados a la disciplina (bases de datos, bibliotecas, hemerotecas); conocimiento de noticias interesantes para el área de estudio (periódicos, revistas, blog personales de personas ilustres); realización autónoma de trabajos en formato digital (procesadores de texto, programas de presentación); intercambio comunicativo sobre asuntos que conciernen a la materia (foros, aulas virtuales, chat, mensajería instantánea móvil, redes sociales); trabajo cooperativo virtual con las tareas encomendadas (procesadores de texto en línea, servicios de alojamiento de archivos en la nube, blog, wikis); resolución de problemáticas con ayuda del profesor (aula virtual, correo electrónico, blog, foros). Por su parte, los docentes también han experimentado paulatinamente los efectos de la revolución tecnológica, teniendo que adaptar sus metodologías de enseñanza en coherencia al panorama digital y a las ofertas que los medios surgidos les reportan, esto es: elaboración de materiales didácticos originales adaptados a las características específicas del alumnado que son útiles para la enseñanza o el estudio (procesadores de texto, programas de presentación, blog, sitios web); ofrecimiento de una amplia gama de recursos pedagógicos complementarios de naturaleza textual, audiovisual o multimedia que fortifiquen la educación de los estudiantes y atiendan a los diferentes estilos de aprendizaje (sitios web, repositorios de vídeos, fonotecas, blog); aplicación de intervenciones de aula en las que los discentes desplieguen diversas competencias clave (blog, foros, sitios web, aplicaciones); comunicación con los estudiantes para informar sobre asuntos concernientes a la asignatura, ofrecer contenidos complementarios o resolver cuestiones surgidas durante la praxis (aula virtual, correo electrónico, blog).

El espectro formativo que las TIC aportan a profesorado y alumnado es profuso. No obstante, el aumento de la disponibilidad de medios tecnológicos y de sus opciones comunicativas no garantiza su correcta inclusión ni su máximo aprovechamiento en términos educativos, pues para lograr tal propósito es necesario un planteamiento pedagógico coherente con las particularidades de los estudiantes y que promueva la adquisición de competencias. Circunstancia que requiere entender el recurso digital como un complemento facilitador de la enseñanza y no como una herramienta que, al incorporarla en el aula, solventa instantáneamente las problemáticas discentes. Estos entornos contribuyen a realizar multitud de actuaciones

productivas para el desarrollo de las competencias, pero incorporarlos sin un proceso reflexivo previo, de forma indiscriminada o con más protagonismo del recomendable no conduce hacia la enseñanza eficaz del recurso digital y el componente académico. La importancia de un buen diseño pedagógico es inestimable ya que usar los medios sin un aval didáctico acorde a sus características constitutivas no conduce hacia aprendizajes significativos. Es por ello que el profesorado ha de diseñar actuaciones donde los educandos sean capaces de emplear estratégicamente las destrezas digitales que ya poseen y transponer sus conocimientos informales a un entorno formal. Este asunto demanda atención debido a que generalmente los alumnos demuestran ser duchos en el uso de las TIC desde una perspectiva lúdica pero no con fines académicos, ya que no son capaces de transponer los conocimientos informales obtenidos a un contexto formal (Eurydice, 2011). El desarrollo de la competencia digital es un asunto prioritario en la enseñanza, especialmente en la formación inicial del profesorado al ser un instrumento cotidiano en la práctica educativa y profesional (Ballesta y Céspedes, 2015). Es por ello que los discentes deben recibir los conocimientos conceptuales y procedimentales pertinentes para obtener el máximo partido de las ventajas formativas que los medios tecnológicos les ofrecen en su desarrollo académico considerando necesidades educativas de diversa índole, atendiendo especialmente a la realidad de la investigación-acción en el aula (Ballesta y Céspedes, 2016).

Pero el futuro profesorado no solo debe ser competente en medios tecnológicos, sino también en el empleo eficaz de la escritura académica. En primer lugar, contribuirá a que los estudiantes superen con éxito la formación inicial vinculada al título universitario al requerir esta la excelencia escritora. En segundo, propiciará que se cualifique profesionalmente para las labores docentes venideras vinculadas a la enseñanza de la escritura. La importancia de la adquisición de la competencia escritora de tipo académico radica en que la escritura es un instrumento inmediato del conocimiento humano y modalizador responsable del avance intelectual. Por este motivo, se ha de otorgar el conveniente asesoramiento didáctico que permita usarla con eficiencia para que su capacitación académica y profesional no quede mermada. Del mismo modo, sin una instrucción competente destinada al entrenamiento de la capacidad de transmitir sus aprendizajes con corrección, eficacia y disposición pedagógica, el proceso de enseñanza-aprendizaje propio de las educaciones regladas quedará desprovisto de coherencia. Todo ello adquiere más significación si consideramos que el futuro profesorado de la formación básica ejerce un papel fundamental en los procesos lectoescritores de los aprendices de la lengua, pues constituye y estructura las bases sapienciales sobre las que progresivamente estos

desarrollaran su competencia escrita. De ahí, que la didáctica de la escritura, tanto desde un planteamiento formativo como profesionalizador, adquiera hegemonía en la formación inicial de los docentes.

El protagonismo adquirido por la escritura académica se prioriza si se valora la actual situación del colectivo universitario, el cual presenta un dominio ineficaz de la escritura que es fruto, entre otros aspectos, de la contaminación digital experimentada durante las últimas décadas como consecuencia del uso inapropiado de los instrumentos comunicativos existentes (chat, mensajería instantánea móvil, etc.), al ocasionarse esta interacción en un entorno lúdico, sin los requerimientos propios del contexto escolar ni al amparo de una experimentación dirigida por personal cualificado. Por no mencionar la potente influencia que los diferentes medios de comunicación ejercen sobre su escritura, pues es frecuente que estos sean bombardeados desde multitud de espacios con incorrecciones lingüísticas que dificultan su desarrollo académico. Asimismo, la falta de recursos didácticos concernientes a la escritura académica que muestren cómo desarrollar la competencia comunicativa apoyándose en el medio digital desde una perspectiva procesual tampoco contribuye a su proceso formativo. Ello demanda una alfabetización académica que ofrezca al alumnado las nociones necesarias para participar con eficacia escritora en la cultura discursiva propia de su disciplina, esto es: aproximándose a sus sapiencias para empaparse de los conocimientos científicos emanados en busca del perfeccionamiento profesional y el desarrollo de las capacidades de lectura comprensiva, análisis y síntesis, pensamiento crítico; cultivándose sobre el correcto uso de la lengua en instituciones de prestigio académico; instruyéndose para ser capaz de transmitir con corrección los saberes adquiridos en coherencia al lenguaje experto propio del área y desde una vertiente pedagógica, además del dominio de los géneros textuales vinculados a la disciplina; vinculándose al autodidactismo y a la capacidad de reciclaje al perfeccionar regularmente su escritura y concebir esta como un proceso de formación permanente e inconcluso que requiere estar actualizado en las novedades lingüísticas difundidas por las instituciones académicas. Todo ello con un único propósito unificador: convertir a los jóvenes aspirantes en profesionales competentes y con autonomía para seguir siéndolo a lo largo de su carrera laboral.

Es por ello que en la presente investigación se propone el cultivo de una educación de carácter bimodal que conjuga TIC y escritura académica con alumnado de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia para el fomento y desarrollo de las competencias

comunicativa y digital en beneficio de su formación académica y profesional. Se entiende aquí la escritura a la luz de un modelo cognitivo donde la procesualidad en el aprendizaje adquiere protagonismo, pues la gran complejidad intelectual desplegada por el estudiante durante su adquisición requiere un esclarecimiento detallado de las fases que comportan la elaboración de un texto escrito. Por su parte, la competencia digital es concebida como un baluarte que acompaña y complementa el proceso escritural. Esta perspectiva investigadora bimodal se proyecta en atención a un doble perfil académico característico de la profesión docente y que ha configurado la intervención didáctica realizada (ANECA, 2005a/b; Universidad de Murcia, 2015a):

- El *estudiante universitario* que debe adquirir las competencias transversales y específicas asociadas al título de Grado en Educación Primaria, esto es: correcta expresión oral y escrita en su ámbito disciplinar; capacidad de búsqueda, gestión, análisis, síntesis y comprensión de la información; conocimiento profuso de las áreas curriculares y su relación interdisciplinar; habilidad para transmitir los conocimientos científicos y la praxis educacional adquirida bajo premisas didácticas; diseño, planificación y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje; conocimiento y aplicación eficaz de las TIC en el aula; acercamiento a las habilidades de iniciación a la investigación; desarrollo de la autonomía en el aprendizaje disciplinar para la adaptación a los cambios científicos, pedagógicos y sociales; análisis y reflexión sobre las prácticas del aula para la innovación y mejora las enseñanzas y los aprendizajes.
- El *futuro maestro* que debe dominar las competencias profesionales, a saber: sólida formación disciplinar y comprensión de los contenidos epistemológicos; actualización científica y cuestionamiento de las aportaciones emanadas de la investigación; transposición de los avances científicos surgidos hacia el aprendizaje escolar; concreción del currículo y elaboración de materiales propios; alfabetización digital para su incorporación eficaz en las actividades de enseñanza-aprendizaje (uso estratégico y creación de recursos digitales); cualificación para participar en proyectos de investigación afines al contexto educacional; capacidad para autoevaluar la práctica educativa en provecho del desarrollo profesional continuo y la mejora de los aprendizajes discentes.

Tal y como puede apreciarse, la lectoescritura constituye el cimiento que da sostén a las diferentes competencias asociadas al perfil profesional del maestro de Educación Primaria, sin la cual el resto de actuaciones propias de la educación bimodal escritura y TIC no podrían desarrollarse, a saber: adquisición de los conocimientos disciplinares y pedagógicos; tratamiento de la información; transmisión del conocimiento; planificación, evaluación y reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para su mejora; ideación y diseño de recursos educativos provechosos para el aula; dominio y correcta aplicación de las TIC; acceso al panorama investigador y análisis de sus aportaciones; capacitación para el autodidactismo y el reciclaje. Es por ello que su proceso formativo carece de importancia sin un aprendizaje sólido de la escritura, pues da acceso a multitud de aprendizajes disciplinares imprescindibles para su profesión. Sin una competencia comunicativa en escritura académica que le capacite para su futuro desempeño laboral y continuo desarrollo académico, el discente queda desprovisto del resorte que fundamenta su acción. Y aunque en la actualidad la formación mediática ha adquirido una importancia significativa, disponer de alta competencia digital carece de sentido si no está avalada por una alta competencia en escritura. De ahí que se ofrezca un planteamiento de educación bimodal donde los estudiantes puedan desarrollar al unísono sus competencias en escritura académica y digital. Esta propuesta didáctica bimodal se nutre de lo tecnológico para potenciar los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre la escritura y los entornos digitales. Intervención educativa en la que el soporte tecnológico se concibe como un resorte complementario que facilita el desarrollo de la escritura, no como un elemento protagonista que desubica del emplazamiento que la misma merece. En consonancia, ambas competencias se conjugan en busca del beneficio mutuo, pero siempre con un propósito principal: el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los discentes con vistas a contribuir a su desarrollo profesional presente y futuro, pues mediante esta acción se propicia el cultivo del autodidactismo.

Esta propuesta didáctica desarrolla las competencias escrita y digital amparándose en un género que contribuye a que el alumnado despliegue al máximo sus capacidades cognitivas, así como su madurez académica vinculada a sus conocimientos disciplinares y escriturales: el artículo de investigación. Esto es debido a que su concepción, construcción y revisión comprende no solo un alto nivel de escritura —siendo esta un compendio de formalismos asociados tanto al género como a la disciplina desde la que se proyecta—, sino también un conocimiento profuso del género sobre el que se ubica y sus características constitutivas vinculantes; una capacidad

eficiente para localizar, gestionar, seleccionar y manipular extensas informaciones de carácter especializado; una competencia lectora, de análisis y síntesis de contenidos disciplinares eficiente; una habilidad para reflexionar sobre los saberes adquiridos y tener criticidad; una maestría técnica excelente de los emplazamientos digitales para obtener con presteza aquellas sapiencias que requieran durante su incursión. En definitiva, el alumno o la alumna que se enfrente a la elaboración de un artículo académico deberá no solo poner a prueba los recursos intelectuales que ya posee, sino también desarrollar aquellos que aún son incipientes o desconocidos en su erudición. Amparándose en tales premisas, se invita a los estudiantes a la construcción de un artículo de investigación original que se vincule a la disciplina Didáctica de la Lengua y la Literatura desde un paradigma comunicativo basado en su uso competente (Mendoza y Cantero, 2003) y sirva de plataforma para que desarrollen los conocimientos académicos asociados a la misma, así como a las competencias en escritura académica y digital. Para ello, se configura una intervención didáctica de tres meses de duración donde se ofrecen los complementos formativos necesarios para su desarrollo competencial, materializados estos tanto como a través de recursos didácticos personalizados —que incluyen organizadores previos y modelos textuales donde se recopilan los contenidos conceptuales y procedimentales útiles para la correcta elaboración de un artículo científico bajo un planteamiento procesual de la escritura y con vistas al aprovechamiento eficaz de los recursos digitales existentes, además de arquetipos que sirvan de referente para concluir con eficacia la tarea— que puedan atender a las demandas formativas propias de un proceso incipiente —dado que los educandos participantes nunca se habían enfrentado a este género textual— como mediante el apoyo docente a través de las clases magistrales y las tutorizaciones presenciales o en línea y a través de prácticas de revisión textual de documentos académicos (presenciales o virtuales) para el conocimiento del género y la adquisición de la competencia académica mediante la detección del error. En definitiva, un proceso educacional complejo que ha requerido gran dedicación del estudiantado participante y la docente, pero que ha ocasionado que los implicados desplieguen recursos intelectuales de alto nivel y desarrollen sus competencias en escritura académica y digital.

Esta investigación se ha regido por la metodología cualitativa interpretativa de la investigación-acción formulada por Kemmis (1989), en la cual se concibe la acción investigadora como un proceso en espiral conformado por dos fases: en la primera se investiga el objeto de estudio para su conceptualización, se planifica la acción didáctica requerida y se reconceptualiza nuevamente el problema; en la segunda se revisa el plan establecido, se aplica, se observa y se

reflexiona acerca de sus efectos y concordancias con los objetivos pretendidos. Como se advertirá con más detalle en secciones posteriores de este informe de investigación, la muestra participante ha estado constituida por 128 alumnos y alumnas del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia pertenecientes a 2.º y 4.º curso (mención en Inglés). En el primer ciclo de investigación se contó con 70 estudiantes del 2.º curso de la asignatura «Didáctica de la Lengua y la Literatura» (49 mujeres y 21 hombres) y en el segundo con 58 estudiantes de 4.º curso de la asignatura «Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura» (40 mujeres y 18 hombres). Durante la primera aplicación didáctica se proveyó de recursos personalizados de gran provecho para su desarrollo competencial en escritura científico-académica con el uso estratégico de medios electrónicos, así como a través del asesoramiento docente que proporcionan la clase magistral, la tutoría (presencial y virtual) y la práctica formativa (revisión de textos académicos); todo ello destinado a que los participantes confeccionasen un artículo propio y original sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura. La experiencia formativa se difundió mediante la participación en un congreso virtual ficticio (de carácter obligatorio), en el que no solo se presentaron los trabajos realizados y se intercambiaron opiniones, sino también donde cada miembro analizó un artículo ajeno para desplegar sus capacidades revisoras y ofrecer un comentario productivo hacia la mejora de la competencia en escritura académica. En la segunda aplicación se replicaron los pasos mencionados, salvo que esta vez la actividad divulgativa consistió en la participación en un congreso real (de carácter voluntario), el «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria» (2015), donde se adaptó el artículo a los requerimientos del congreso para su presentación (resumen de 1000 palabras), se esperó a que este fuese evaluado y aceptado por el Comité Científico del congreso y donde, finalmente, con la conveniente aceptación, se procedió a la exposición pública de la comunicación diseñada, la cual más tarde se convirtió en un libro de actas del citado Congreso.

En lo que concierne a la evaluación del diseño didáctico emanado de la tesis doctoral *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*, se han empleado tanto instrumentos de recogida de datos cuantitativos como cualitativos. Respecto a los instrumentos cuantitativos, se diseñó un cuestionario para conocer los conocimientos en escritura académica de los participantes. En cuanto a los cualitativos, se realizó una prueba de comprensión lectora y escritura académica consistente en la realización del resumen. El análisis de la información resultante con los datos de naturaleza cuantitativa se emprendió a través del programa de análisis estadístico SPSS y los de cualitativa mediante el

análisis de información textual ofrecido por Miles y Huberman (1984,1994). Ambas pruebas se aplicaron al inicio y al término de la investigación con el propósito de comparar estadios iniciales y finales de los conocimientos en escritura académica. Los resultados informan de que, al comienzo de la investigación, los participantes presentaban pocas destrezas de dominio de la competencia en escritura académica, lo cual se manifestó en una desactualización de los saberes difundidos por la Real Academia Española sobre la lengua española, un desconocimiento de la normativa bibliográfica y del estilo de presentación de textos, una ineptitud vinculada al proceso de textualización (coherencia, cohesión y adecuación) y ciertos problemas en comprensión lectora. Sin embargo, tras la intervención didáctica se mejoran estos aspectos de forma considerable al disponer de más conocimientos sobre la lengua española emanados de la Real Academia Española; tener destrezas con el sistema bibliográfico de citación, referenciado y presentación de textos ofrecido por la Asociación Americana de Psicología; producir textos que atiendan en mayor medida a los principios de coherencia, cohesión y adecuación y que no exhiban problemas de comprensión lectora.

En síntesis, se considera que esta investigación ha logrado desarrollar la competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria con el uso estratégico de soportes digitales idóneos para su perfeccionamiento. Se razona que al exponer a los participantes a un género tan complejo como lo es el artículo científico, estos han desplegado capacidades de alto nivel vinculadas a los procesos de comprensión lectora y escritura al tener que enfrentarse a un género textual que se identifica por albergar temáticas científicas y académicas propias y un discurso especializado, contribuyendo a la mejora de la competencia en escritura académica.

Existe indudable motivación personal en mi elección del tema de esta tesis, debido a mi formación bimodal como usuaria competente en TIC y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como por mi vocación y responsabilidad docente hacia el aprendizaje adecuado y personalizado de los estudiantes de Educación Superior que serán futuros profesores de niñas y niños en las escuelas del siglo XXI. Las TIC son adecuadas porque justifican los grandes avances de accesibilidad comunicativa y cultural que definen el perfil de la Sociedad del Conocimiento y aportan aprendizajes personalizados si son sabiamente combinadas con otras competencias cuyo centro es la expresividad significativa e intelectual de los estudiantes. La escritura académica es adecuada porque constituye “el pan nuestro de cada día” del alumnado universitario y su empleo eficiente —es decir, bien construido y orientado

hacia el contexto comunicativo que le compete— no es aquel copiado de apuntes desprovisto de ideas propias, sino que, al revés, procura su generación auténtica y su transferencia en entornos comunitarios. Los estudiantes de Grado en Educación Primaria que han participado en esta investigación sobre el maridaje entre escritura académica y TIC salieron fortalecidos no solo en la combinación estratégica de sus destrezas discursivas escritas y digitales, sino sobre todo en el afianzamiento de su personalidad y en la autoestima que procura el empoderamiento social de su discurso ligado a esta asociación, pues fueron capaces de redactar artículos de investigación de factura propia, e incluso publicarlos en situaciones de promoción científica que suelen vehicular estudios de profesores y posgraduados. Me satisface enormemente este logro expresivo por parte de mis alumnos y alumnas, porque han descubierto el gozo de escribir precisamente en una actividad árida en apariencia, y ello se debe a que han convertido la expresión en *ex-presión*: han liberado a la academia de academicismo en el momento en el que, siguiendo sin ironía la máxima de Oscar Wilde «no existen más que dos reglas para escribir: tener algo que decir y decirlo», han escrito desde su propia voluntad e ideología emprendedora.

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

Avances científicos sobre una metodología procesual de la escritura

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo versa sobre los progresos investigadores alcanzados en lo concerniente a la dilucidación del acto escritor bajo premisas empíricas. Para ello, se profundiza sobre la evolución conceptual y metodológica acontecida las últimas décadas en lo referente a la escritura. Tal aproximación, se emprende analizando los primeros modelos de producto surgidos a mediados del siglo XX, cuya perspectiva de la escritura ofrece una explicación superficial de los elementos que la conforman al ampararse en una concepción mecanicista de este acto complejo. Se indaga además acerca de cómo dicho modelo perfecciona a partir de los descubrimientos científicos surgidos hasta dar origen a los actuales modelos cognitivos, donde se concibe lo escritural como una acción compleja en la que interaccionan al unísono diversos procesos mentales que se manifiestan en diferentes fases o etapas escritoras. Este acercamiento teórico presta especial interés sobre los modelos cognitivos emanados desde este enfoque y las aportaciones investigadoras más influyentes en el esclarecimiento de la acción escritora. En consecuencia, se realiza un análisis exhaustivo de los trabajos publicados por estudiosos de la escritura como Linda Flower, John Hayes, Marlene Scardamalia, Carl Bereiter o el Grupo Didactext.

Una vez examinado el panorama investigador relativo a la elucidación del acto de escribir, se prosigue con la exposición de los análisis referentes al efecto pedagógico que estos hallazgos científicos han tenido sobre la enseñanza de la escritura. En este ámbito adquieren interés los diferentes enfoques didácticos emanados a la luz de los modelos explicativos producidos, los cuales se constituyen como un eje vertebrador en la perspectiva docente vinculada a la formación en lengua escrita. Se profundiza entonces sobre los cuatro enfoques preponderantes basados en la gramática, las funciones, el proceso y el contenido formulados por Daniel Cassany, al ser una de las propuestas más esclarecedoras sobre el asunto. En lo sucesivo, se analizan las contribuciones del enfoque procesual en la didáctica de la escritura de la Educación Superior. Con este fin, primeramente se revisa acerca de la situación actual de la competencia escritora del alumnado. Aquí se exponen las demandas formativas existentes relativas a la escritura, así como las tendencias pedagógicas emanadas entre el profesorado para que sean atendidas. Y para concluir, se realiza una selección de aquellas experiencias educacionales desarrolladas con alumnado universitario cuyo propósito didáctico está fundamentado en promover actuaciones de escritura bajo una perspectiva procesual y sin recibir el apoyo del soporte tecnológico.

1.1. Evolución conceptual y metodológica de los procesos de escritura: del modelo de producto al modelo cognitivo

1.1.1. El modelo de producto: perspectiva conductista del acto escritor

A mediados del siglo XX se origina un movimiento investigador que perdura hasta la actualidad, cuyo principal propósito es dilucidar el acto de escribir para revelar los atributos que lo caracterizan y así poder favorecer un mayor conocimiento de la escritura y el perfeccionamiento de su enseñanza. Esta corriente investigadora presenta diferentes estadios o etapas de desarrollo que han ido configurándose a lo largo del tiempo y que difieren en cuanto a su nivel de profundidad epistemológica. Las investigaciones han oscilado desde un estudio superficial del lenguaje escrito hasta un análisis exhaustivo de su naturaleza, elementos que lo componen e interacciones internas y externas producidas durante la acción. Estas divergencias han sido fruto de la evolución metodológica y conceptual emanada en la disciplina con su avance científico, así como en otras corrientes afines que influyen significativamente en sus postulados, siendo especialmente relevantes aquellas que conciernen a las ciencias de Psicología y Educación. Dichos avances han prosperado desde una perspectiva simple y mecanicista del proceso escritor, donde el que comunica apenas interviene de forma consciente durante el acto de creación, hasta una compleja y cognitiva en la que despliega multitud de recursos intelectuales intencionadamente para componer un texto lo más coherente posible con los requerimientos escriturales esperados. Todo ello, con el objetivo de alcanzar el auténtico propósito de la creación de teorías y modelos de escritura (Álvarez y Ramírez, 2006): esclarecer su marco conceptual y pragmático en busca de una instrucción eficiente y del desarrollo de la didáctica de la escritura.

Las primeras incursiones investigadoras concibieron la escritura como un proceso observable que se manifiesta a través del producto textual resultante de la composición escrita, sin estimar las diferentes fases creativas previas a su elaboración ni los procesos mentales ejecutados. De ahí que esta perspectiva científica finalmente se denominara como «modelo de producto». Ello es debido a que el texto escrito adquirió un papel central en el esclarecimiento de la acción escritural. Autores como McCrimmon (1950) y Bhatnagar (1971) fueron los principales representantes de este posicionamiento, quienes dirigieron sus estudios únicamente hacia el análisis de los resultados textuales derivados del acto de composición y, por tanto, en los

que se entendía la escritura como un proceso automático en el que el intelecto del emisor y su contexto escritural no mediaban. En consecuencia, bajo este enfoque se entiende la escritura como algo involuntario y que no muestra diferencias en la acción entre individuos. Evidentemente, este arquetipo queda sesgado pues no se presentan disquisiciones acerca de los aspectos internos y externos vinculados al individuo que interceden en el acto escritor. No obstante, cabe decir que este modelo, aun manifestando carencias a la hora de exponer y describir el proceso escritor, pues no realiza un análisis exhaustivo que revele esclarecimientos de interés para el teórico de la lengua del siglo XXI (Adoumieh, 2009), resultó primordial en la consolidación de los cimientos de los arquetipos explicativos de la escritura. Y, aunque actualmente su utilidad para la práctica comunicativa y educacional es muy cuestionable, pues no profundiza en el individuo y su contexto, estableció unas bases firmes sobre las que posteriormente se desarrollaron trabajos empíricos de gran relevancia para este ámbito investigador, como serían los modelos cognitivos.

Las repercusiones de esta perspectiva pronto se hicieron notables en el ámbito educativo, donde desde su proliferación se produjo una clara influencia en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura. En consecuencia a sus premisas fundamentadas en los aspectos visibles del lenguaje, la educación estuvo condicionada por el influjo de la gramática tanto en sus normativas periféricas (ortografía, puntuación, etc.) como en la estructura de la textualización (coherencia, cohesión y adecuación). El principal propósito de este posicionamiento didáctico era que el discente presentara una copia exacta de los ejemplos modélicos exhibidos, importando únicamente el cumplimiento de determinados criterios vinculados a la norma lingüística. Por tanto, se llevaban a la práctica actuaciones descontextualizadas en las que lo importante era mostrar un buen dominio de la norma (dictados, ejercicios de completar, listas para memorizar, etc.). Del mismo modo, la evaluación estaba centrada en los aspectos superficiales de la lengua, importando solo que el estudiante fuera ducho en el dominio de la gramática y la ortografía.

Este panorama implicó la pérdida del propósito comunicativo de la lengua, su trascendencia personal, académica y social. La enseñanza al amparo de este enfoque está desprovista de objetivos comunicativos precisos en sus planteamientos pedagógicos, lo que obviamente deteriora la finalidad última de la didáctica de la escritura: que se aprenda y ejercite la competencia comunicativa (Díaz, 2002). No se debe obviar que desde el reciente *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) se apuesta por una enseñanza contextualizada de la lengua en la que tengan cabida las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística. De

este modo, aquella enseñanza de la escritura que se consolide únicamente en el corpus lingüístico quedará despojada de sus inmanentes cualidades comunicativas.

Se ha de destacar que este modelo siguió interesando a los investigadores durante un tiempo dilatado, quienes continuaron indagando sobre el mismo hasta finales del siglo XX, como reflejan los trabajos publicados por D'Angelo (1980), Davis (1981) y Perl (1981). El enfoque influyó el panorama educacional durante décadas y configuró la perspectiva didáctica preponderante. Sin embargo, aun habiéndose extendido por diferentes sectores académicos y científicos, los investigadores de la didáctica de la escritura acabaron por considerar este posicionamiento como una visión reduccionista de la realidad, debido a que ser un escritor competente demanda numerosos recursos intelectuales y no solo de aquellos relacionados con la normativa lingüística, cuya importancia era fundamental en los planteamientos pedagógicos derivados del modelo de producto. Obviamente, ser ducho en el saber lingüístico es imprescindible para convertirse en un buen escritor; no obstante, ni estos ni otros aspectos intervinientes en la escritura deben adquirir protagonismo por encima del resto, ya que se requiere un alto nivel de eficiencia en todos y cada uno de ellos para alcanzar la competencia escritora, así como una excelente destreza para saber conjugarlos de forma eficaz.

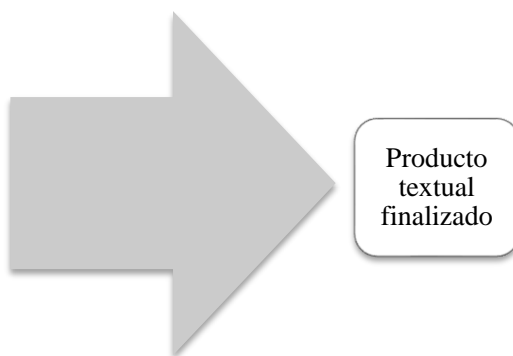


Figura 1. La escritura según los modelos de producto.

La escritura es un acto complejo que vincula multitud de recursos intelectuales del individuo y que deben ser desplegados al unísono por este. Además, el que escribe se ve afectado por factores contextuales que lo predisponen y configuran su discurso. Tal premisa dirigió a los investigadores a enmendar las inexactitudes iniciales, cambiando el rumbo hacia estudios más fructíferos para la disciplina que atendiesen no solo al producto textual, sino también a las

interacciones intelectuales y contextuales vinculadas al acto creativo. Este cambio de rumbo dio origen a nuevas formas de entender la escritura más próximas a la realidad comunicativa experimentada convencionalmente por aquel que escribe.

1.1.2. El modelo de proceso: perspectiva cognitiva del acto escritor

Fruto de las proposiciones sugeridas por los modelos de producto, surge una nueva corriente investigadora que centra la atención en los procesos cognitivos que subyacen al componer un texto escrito, los denominados «modelos de proceso». Este nuevo planteamiento estuvo influido por la difusión en los años sesenta de la denominada Psicología Cognitiva, corriente psicológica que logra desplazar la hasta el momento hegemonía de la Psicología Conductista. Se produce lo que algunos consideraron como una «revolución cognitiva» que afectó no solo al panorama investigador asociado a la ciencia de la Psicología, sino también a la Educación. Mientras que la perspectiva conductista apostaba por investigar las conductas únicamente a partir de lo observable, la cognitiva intentaba comprender la mente humana más allá de lo visible, interesándose por la explicación de la naturaleza y el funcionamiento de la mente a partir de la indagación investigadora. Esto condujo al estudio de diversos procesos mentales como el razonamiento, la resolución de problemas, el lenguaje, la toma de decisiones o la percepción. La perspectiva influyó bastante en los teóricos de didáctica de la escritura y pronto comenzaron a contemplar en sus contribuciones la visión cognitiva. En este enfoque no solo importaba el análisis del contenido resultante de una producción textual, sino también el esclarecimiento de todos los procesos cognitivos implicados durante su creación, para así dar respuesta a las diferentes problemáticas asociadas al aprendizaje de la escritura y lograr un perfeccionamiento de la enseñanza (Marinkovich, 2002).

Los modelos de proceso ofrecieron un planteamiento holístico de la escritura que representaba más fielmente su naturaleza. Ello propició que su prolongación temporal fuera más dilatada que en caso del modelo de producto y, por tanto, hayan surgido diversas corrientes investigadoras muy diferenciadas en cuanto a su nivel de complejidad. Atendiendo a su transformación temporal, cabe distinguir tres fases cronológicas correspondientes con los siguientes modelos: de traducción, por etapas y cognitivos. Los primeros conciben la escritura como un proceso mecánico de traducción de ideas, los segundos como una serie de fases independientes y secuenciadas y los terceros como una acción compleja donde intervienen diversos procesos cognitivos al unísono. En tales aportaciones, se percibe una evolución

conceptual productiva que dirige al panorama investigador concerniente a la didáctica de la escritura hacia análisis explicativos del proceso escritural cada vez más complejos y representativos fruto de las aportaciones científicas generadas en la propia disciplina o en otras vinculadas a esta área de conocimiento.

1.1.2.1. Modelos de traducción

Los precursores del modelo de proceso idearon un arquetipo que entendía la escritura como un procedimiento de descodificación de ideas, fundamentado en la mera traducción de conceptos y en el que no intervenían procesos subyacentes. Un entendimiento simplificador de la escritura que concibe el acto de escribir como un fenómeno mecanicista donde el raciocinio adquiere un papel secundario, el cual no difiere en demasía de la perspectiva de los primarios modelos de producto. La propuesta deja entrever en sus postulados cierta afinidad o influencia de la doctrina mecanicista imperante durante los siglos XVII y XVIII, en la que toda realidad humana era comparable al funcionamiento de una máquina y, por tanto, podía esclarecerse partiendo de premisas similares a las que se aplicarían al estudiar una entidad mecánica. Lamentablemente, este planteamiento no resulta acertado para explicar la naturaleza de la escritura, pues en ella median procesos cognitivos complejos que distan de las interacciones derivadas de un artefacto mecánico. Así, la visión somera derivada del modelo de composición escritora (ideación, traducción y producto textual) difiere de la realidad escritora y contribuye exiguamente a su esclarecimiento.

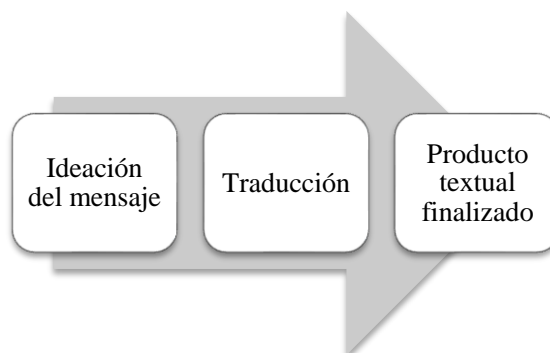


Figura 2. El proceso escritor según los modelos de traducción.

Fruto de esta perspectiva, el acto de codificar ideas en signos lingüísticos adquirió protagonismo, dado que en él recaía la responsabilidad de configurar el mensaje para que posteriormente se produjera una mera traducción del discurso y la conclusión del texto. A causa

de ello y a la falta de esclarecimientos sobre las interacciones que se efectúan durante la ideación del mensaje, se dejaba un margen demasiado amplio para las posibles aclaraciones, digiriendo así hacia dilucidaciones propias de la inspiración o, en ocasiones, las musas (Gil y Santana, 1983). En consecuencia, desde el ámbito educativo la escritura se materializaba como un instrumento que dependía más de los componentes biológicos incipientes en el individuo que de un proceso instruccional eficiente en el que, mediante el suministro adecuado de recursos escriturales, se podría dirigir al estudiante hacia la excelencia. Y asimismo, el docente prestaba interés en la evaluación no del proceso escritural, sino en el texto elaborado. En definitiva, se producen avances dado que se introducen las fases propias de la composición, pero se mantiene la perspectiva de producto en la que importa evaluar aspectos formales del lenguaje, tales como la gramática y la ortografía. Además, emanan actuaciones didácticas carentes de los resortes pedagógicos necesarios para que se produzca un auténtico desarrollo comunicativo. No obstante, este primer acercamiento, a pesar de concebir un arquetipo somero del proceso escritor, sentó las bases para el desarrollo de investigaciones más complejas, prolijas y representativas del acto de escribir, como serían los actuales modelos cognitivos, donde no solo se contemplan las interacciones mentales desplegadas durante la composición en los modelos teóricos, sino también en la didáctica escritural surgida tras su difusión.

1.1.2.2. Modelos por etapas

Los sucesores de los modelos de traducción fueron los denominados «modelos por etapas», que visualizaban la escritura como un conjunto de fases continuadas relativas a momentos temporales diferentes y distanciados entre sí: ideación; escritura; revisión y reescritura del texto. El proceso escritor, por tanto, comprende distintos estadios correspondidos con el desarrollo del producto escrito, no con los procesos cognitivos que subyacen en la persona durante la elaboración de un texto (Flower y Hayes, 1981). Este planteamiento aspiraba más a propiciar el desarrollo de los productos textuales que a dar explicaciones sobre los procesos cognitivos implicados en busca de la eficiencia (Gil y Santana, 1983). El diseño aún deja entrever ciertas influencias de la doctrina mecanicista, pues entiende la escritura como un acto automático en el que las interacciones mentales no parecen intervenir. La escritura es considerada como un proceso mecánico similar al ofrecido por los modelos de traducción: el emisor cumple determinadas premisas estandarizadas para llegar a su objetivo y no se tienen en cuenta las interacciones intelectuales propias o los agentes de influencia externa vinculados al proceso.

Una de las aportaciones más destacadas de este modelo fue la ofrecida por Rohman (1965), quien definió la escritura en tres fases: preescritura (momento en que se idea el texto), escritura (expresión de las ideas) y reescritura (revisión del texto para concluirlo). Tal y como se aprecia, el enfoque se aleja en exceso de la realidad escritora puesto que lo habitual es que la ideación, la escritura y la revisión se fusionen en un mismo proceso integrado en el que interactúan al unísono en función de las demandas escritoras. De esta manera, aunque se produjeron progresos epistemológicos en lo relativo a la didáctica de la escritura, dado que se promueve una desvinculación del mecanismo traductor ofrecido en los modelos de traducción y se profundiza sobre las fases comunes del proceso escritor, aún no hay postulados explicativos sobre las diferentes interacciones mentales acontecidas durante la acción, como tampoco de los fenómenos externos que condicionan y dirigen la acción escritural.

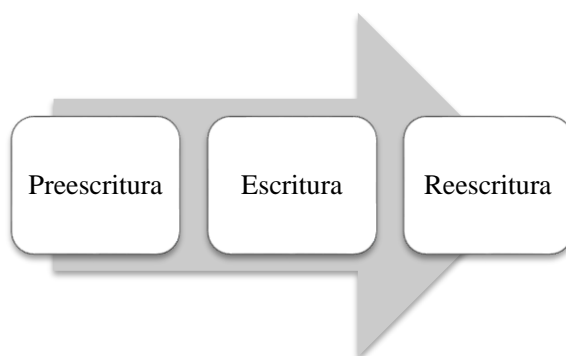


Figura 3. Etapas de la escritura según el modelo de Rohman (1965).

El modelo de Britton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen (1975), otra de las propuestas más representativas de esa corriente investigadora, plantea premisas muy similares a las ofrecidas por Rohman (1965), salvo que en este caso las tres fases son identificadas con una denominación diferente a la del autor. Estas serían: concepción, incubación y producción. No obstante, aun habiendo más de diez años de diferencia entre la labor de ambos investigadores, la línea de trabajo seguida es muy similar y se mantiene el estilo ofrecido por Rohman (1965). Estas características se extienden a otros autores ubicados dentro de esta perspectiva y sus aportaciones no divergen en la estructura epistemológica albergada bajo el modelo.

1.1.2.3. Modelos cognitivos

Los antecedentes investigadores ofrecidos por los modelos de traducción y por etapas dieron origen a los denominados «modelos cognitivos», corriente investigadora que permanece en la actualidad y que ha calado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Este posicionamiento ofrece una visión cognitiva de la escritura fundamentada en la presencia de diferentes procesos y subprocesos cognitivos que se distribuyen jerárquicamente e interactúan de forma variable en función de las demandas surgidas de la actividad discursiva. El modelo representa las interacciones mentales que el escritor despliega durante la elaboración de un texto y concibe este proceso no como un procedimiento de traducción, sino como un complejo entramado de redes mentales que se ven influidas por factores propios y ajenos y sobre la que no existe una secuencia prefijada. La escritura no es algo secuencial y mecánico, sino un proceso complejo en el que el escritor interactúa con el texto. El acto de escribir implica por tanto la activación o desactivación de determinados procesos cognitivos en función de las necesidades escriturales, así como la presencia de agentes externos al individuo que afectan la acción. Esta corriente refleja una clara influencia de la revolución cognitiva experimentada a lo largo del siglo XX fruto de las aportaciones de la Psicología Cognitiva, pues la mente y los procesos que la rigen durante la composición adquieren relevancia. Asimismo, esta premisa inicial evolucionó a su vez hacia una visión ecológica o contextual donde el proceso comunicativo se ve condicionado por el contexto físico, social y cultural en el que se ve inmersa la persona, lo que implica que se consideren no solo las interacciones mentales desplegadas y las percepciones personales presentes sobre la escritura, sino también los agentes externos que condicionan el proceso (Adoumieh, 2009). Concluyentemente, la corriente cognitiva ha ido albergando en sus modelos cada vez más aspectos intervinientes o con influencia en el acto de escribir, dando origen a arquetipos escriturales complejos y con un carácter más aproximativo a la realidad escritora. Los modelos de Flower y Hayes (1980), Nystrand (1982), Beaugrade (1984), Bereiter y Scardamalia (1992), Coulthard (1994), Sinclair (1994), Hayes (1996), Grabe y Kaplan (1996), Kellogg (1996), Beaugrade y Dressler (1997), Candlin y Hyland (1999), Bhatia (1999) y el Grupo Didactext (2003) serían algunos de los pertenecientes a la visión cognitiva de la escritura.

Si analizamos los modelos cognitivos existentes desde una perspectiva panorámica y con la intención de unificar conceptualmente aquellas aportaciones reiteradas entre los teóricos más notables, se desprenden los siguientes factores de influencia externa condicionantes en la escritura: el contexto sociocultural en el que se encuentra la persona, las características

identificativas de la tarea escritora demandada y el producto textual inacabado que está en constante proceso de cambio. Todos ellos afectan al que escribe y condicionan y definen la acción escritural. A ellos hay que sumarles los procesos o subprocesos mentales intervinientes: memoria (corto y largo plazo), procesos de redacción (ideación, textualización y revisión) y actitudes o aptitudes del emisor (motivación, emoción, conocimiento, innovación y creatividad, etc.). Por tanto, se identifican agentes que afectan a la escritura desde el exterior del individuo y agentes que la proveen y condicionan desde el interior. A continuación, se describen las características más relevantes de cada uno de los elementos enunciados en atención al análisis reflexivo de los principales modelos explicativos de la escritura posicionados bajo un paradigma cognitivo.

AGENTES EXTERNOS AL INDIVIDUO

- **Contexto sociocultural.-** El momento espacio-temporal en el que se vea inmersa la persona que escribe resulta un factor que modela el proceso de creación textual. En consecuencia, el entorno sociocultural en el que se localice el escritor, el momento histórico que presencie y el discurso lingüístico preponderante determinan los diferentes rasgos comunicativos que nutren y configuran al individuo. Entre las influencias provenientes del contexto sociocultural se distinguen: valores, creencias, convenciones sociales, ritos, registros textuales, variedades dialectales, etc. Por ende, sociedad y escritura se convierten en un elemento indisociable, ya que se sustentan mutuamente. Este condicionamiento ha sido considerado por diversos teóricos de la lengua y se integra en algunos de los modelos de escritura propuestos (Bajtin, 1989; Beaugrande, 1997; Didactext, 2003).
- **Tarea escritora.-** La mayoría de arquetipos refieren las características que identifican al tipo de texto que el escritor ha de llevar a cabo (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes, 1996; Grupo Didactext, 2003), es decir, aquellos requerimientos que configuran la tarea escritora que confecciona, esto es: el género textual en el que se posiciona, el público al que se dirige, la temática sobre la que versa, la tipología textual en la que se presenta, el medio físico en el que se va a desarrollar. Estas informaciones condicionan el proceso de escritura y determinan el tipo de texto al que el escritor se enfrenta, dado que disponer mayor o menor pericia en alguno de estos elementos repercute significativamente en el modo de afrontar la acción escritora y en el

resultado final. Es por este motivo que diversos modelos explicativos de la escritura han contemplado, directa o indirectamente, algunos de estos aspectos.

- **Producto textual inacabado.-** El texto elaborado hasta el momento también es un componente habitual entre los modelos de escritura generados (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes, 1996), pues el escritor habitualmente acude al mismo para su lectura y revisión y este le predispone a seguir un rumbo u otro dependiendo del contenido que albergue. Tras la relectura del trabajo realizado, el individuo despliega múltiples estrategias cognitivas que van configurando el discurso, a saber: cerciorar de que se ajusta a las características del género textual desarrollado; acudir a la memoria a largo plazo para obtener más información; activar el subproceso de creación textual para generar ideas nuevas y añadir contenidos; revisar incorrecciones lingüísticas; entre otros.

AGENTES INTERNOS DEL INDIVIDUO

- **Memoria.-** También es frecuente que los diferentes arquetipos hagan alusión al papel que desempeña la memoria del escritor (Bereiter y Scardamalia, 1992), tanto a corto plazo (Hayes, 1996) como a largo plazo (Flower y Hayes, 1980; Hayes 1996), pues toda elaboración textual irremediamente implica acceder a esta para recuperar información relacionada con el discurso que se está confeccionando (características del género, la audiencia, la temática, etc.), así como tener la capacidad de retener durante un breve periodo de tiempo informaciones para organizar e interrelacionar las redes de conocimiento que se despliegan durante la acción. Obviamente, que el escritor posea aquellos saberes que son necesarios para desempeñar con eficacia la tarea escritora favorece que esta se concluya de forma adecuada, hecho que la convierte en un mecanismo fundamental del proceso escritor.
- **Procesos de redacción.-** Del mismo modo, es habitual que los modelos describan o hagan alusión a las distintas acciones que definen el proceso de creación textual propiamente dicho (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes 1996). Estas serían:
 - *Ideación y planificación:* alude a las aquellas interacciones mentales que implican crear el contenido y organizarlo antes de que se produzca una manifestación escrita.

Su eficiencia depende de la capacidad creativa del individuo (de inventiva) y de que posea patrones de planificación bien configurados. Ello implica disponer de un repertorio de saberes afines a la tarea textual de tipo memorístico, es decir, ser capaz de activar las redes de conocimiento necesarias para llevarla a cabo.

- *Textualización*: refiere a la interpretación –no traducción– de las distintas redes de conocimientos desplegadas durante el transcurso para ser enunciadas a través del lenguaje escrito. La correcta realización del proceso requiere que el escritor domine aspectos formales del código escrito (gramática, ortografía, entre otros) y que sea competente en la interpretación de las redes de conocimientos activadas.
- *Revisión*: actuaciones de lectura y evaluación textual en las que se revisa el trabajo realizado hasta el momento para su mejora. Un buen revisor ha de tener un nivel alto de comprensión lectora y escritora (gramática, ortografía, etc.) y su pericia se desarrolla con la praxis continuada.

Los procesos interactúan con cierta variabilidad, atendiendo a los objetivos que se van presentando en cada momento y sin guiarse por un esquema prefijado. El escritor transita de un proceso a otro en función de las demandas escritoras surgidas. Asimismo, recurre siempre que lo necesite a los agentes externos a este proceso que son requeridos (tarea escritora, audiencia, etc.) para ir configurando el producto textual. Además, ninguno de ellos tiene mayor protagonismo que otro, cada proceso o subproceso goza de la misma relevancia pues todos ellos condicionan el resultado final.

- **Actitudes o aptitudes.**- La disposición que muestre el individuo ante la creación textual o sus competencias personales también constituyen un elemento primordial de la escritura y han sido reconocidas por diversos los modelos de explicativos (Beaugrande y Dressler, 1982; Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes, 1996; Didactext, 2003), pues condicionan la calidad del producto textual resultante tanto como el resto de elementos implicados en el proceso escritural. Los componentes más mencionados por los diferentes autores serían:
 - *Conocimiento*: alude al repositorio de saberes que posee el aprendiz acerca del lenguaje para hacer frente al acto de escribir e incluye destrezas conceptuales, actitudinales y procedimentales imprescindibles para el desarrollo procesual de la

escritura (conocimientos sobre gramática y ortografía, planes de redacción, identificación de las características de la audiencia para la que se escribe, entre otros). Este repertorio de saberes se adquiere no solo durante el aprendizaje de una lengua, sino también a lo largo de toda la vida de la persona (Bereiter y Scardamalia, 1992).

- *Motivación*: se relaciona con la voluntad de acción despertada en el que escribe. Esta actitud se ve condicionada a menudo por la temática, el medio de composición, el tipo de tarea, etc. Asimismo, las concepciones negativas sobre la escritura personal en cierto modo determinan las actitudes que se presentan durante la actuación. El escritor ha de estar motivado ante la acción creativa que realiza, pues lo contrario mermará su implicación y, por tanto, el acto de escribir no se realizará de forma eficiente (Hayes, 1996; Didactext, 2003).

- *Emoción*: hace referencia a los sentimientos y emociones despertadas en el que comunica, cómo pueden predisponer al escritor y moldear el texto. Una valoración personal negativa de la escritura, sentirse incómodo con una temática o no dominar un género textual o el instrumento escritor con el que se desempeña la tarea, pueden repercutir desfavorablemente en la composición al avivar sentimientos u emociones negativas que influyen al emisor y, por tanto, se ven reflejados en la composición textual concebida, cuya calidad puede verse mermada. Y, por el contrario, tener sensaciones positivas puede beneficiar con provecho el proceso de escritura, al estimular al escritor a enfrentarse a la tarea con más empeño. Esta actitud está íntimamente relacionada con la motivación, pues ambas penden una de la otra respectivamente. En el panorama educacional hay que tender hacia la reducción de los sentimientos negativos y el incremento de los positivos, provocando así que el individuo se sienta motivado ante la tarea escritora (Hayes, 1996; Didactext, 2003).

- *Innovación y creatividad*: implica no repetir patrones escriturales estandarizados, sino ir en la búsqueda de creaciones textuales que vayan más allá de los cánones establecidos, esto es, jugar con el lenguaje para descubrir nuevos formatos que lo enriquezcan. La escritura es entendida como un acto en sí mismo creativo y se vincula estrechamente con la capacidad de inventiva del escritor. Algunos modelos

explicativos concernientes a la escritura han otorgado importancia al potencial de dicha capacidad de inventiva del individuo (Didactext, 2003).

- *Coste-beneficio*: refiere a la autovaloración que hace el usuario de la tarea, el nivel de esfuerzo que estima que ha de realizar al desempeñarla. Así, hay una tendencia a decantarse por aquellas que pueden resultar menos costosas o de las que se cree que se tiene menor probabilidad de error (Hayes, 1996; Didactext, 2003).
- *Cooperativismo*: escribir demanda además la interacción entre escritores eficaces e ineficaces, su colaboración comporta que el aprendiz del lenguaje desarrolle sus sapiencias sobre el mismo (Hayes, 1996). La experiencia que aporta un escritor experto a un inexperto contribuye beneficiosamente a que este adquiera con mayor facilidad, eficacia y rapidez un buen dominio de la lengua. Circunstancia que lo constituye como un elemento clave en el proceso escritor, pues un aprendiz escritor que no reciba la retroalimentación escritural pertinente verá mermado el desarrollo de su competencia escritora.

Hoy en día se añadirían otras actitudes imprescindibles a partir de los avances científicos concernientes a las ciencias de la Psicología y la Educación, a saber:

- *Empatía*: alude a la capacidad del individuo para predecir los sentimientos que puede despertar en otros al expresar sus palabras, intentando adaptarlas para cumplir las demandas requeridas por la audiencia para la que escribe. Un escritor, independientemente del registro que emplee, ha de conectar con la audiencia para así captar su atención, transmitirle informaciones en consonancia a sus rasgos comunicacionales. Es por ello que ese sentimiento de identificación que es la empatía resulta fundamental para cualquier acto vinculado a la escritura.
- *Gestión del tiempo*: representa la destreza del escritor para administrar con eficacia el tiempo del que dispone a la hora de acometer la tarea –lo habitual es partir de una fecha de entrega–, pues se puede ser un escritor excelente pero ser incapaz de cumplir los plazos establecidos y, por ende, presentar un trabajo que no sea de calidad. Por este motivo, se constituye como un elemento útil en las buenas prácticas escritoras.

- *Autodidactismo*: la escritura es un proceso inacabado que siempre depende del reciclaje a partir de las diferentes aportaciones ofrecidas por los teóricos de la lengua. Esto implica que haya una formación permanente en los conocimientos adquiridos de la que también pende la capacidad para ofrecer textos adaptados a las nuevas demandas escriturales. Sin una actualización adecuada un buen escritor puede dejar de serlo. Ello demanda que sea una cualidad más a tener en cuenta.

En definitiva, una completa explicación de acto escritor requiere tener en cuenta muchas más variables que el producto textual resultante de una creación escritora. La escritura es un acto complejo en el interrelacionan y se influyen entre sí multitud de constantes cognitivas, contextuales y formativas. La excelencia de este acto recae en el hecho de que todos ellos converjan en un equilibrio perfecto para que el que escribe sea eficiente en las diversas facetas.

A continuación, se presenta un modelo esquemático de tipo concéntrico en el que se muestra una síntesis gráfica de los rasgos más característicos de la perspectiva cognitiva explorada. La representación se configura por dos esquemas concéntricos:

- **La escritura según los modelos cognitivos: elementos (figura 4).**

Trata de recopilar las principales aportaciones investigadoras acerca de los componentes que constituyen el acto escritor. En este sentido, los teóricos aluden a el texto en producción, los procesos de redacción (ideación, textualización y revisión), la memoria (a corto y largo plazo), las actitudes o aptitudes de la tarea (motivación/emoción, creatividad, conocimiento, etc.), los requerimientos de la tarea (audiencia, temática, etc.) y el contexto sociocultural (convencionalismos, registros textuales, etc.).

- **La escritura según los modelos cognitivos: interacciones (figura 5).**

Representa las interacciones admitidas por cada uno de los elementos al activarse el acto de la composición. Los movimientos son multidireccionales ya que propician la activación o desactivación de los diferentes procesos cognitivos implicados en la escritura. Esta cualidad se representa a través de distintas flechas multidireccionales que permiten la activación de los elementos ubicados a la izquierda o derecha de los mismos y desde dentro hacia fuera.

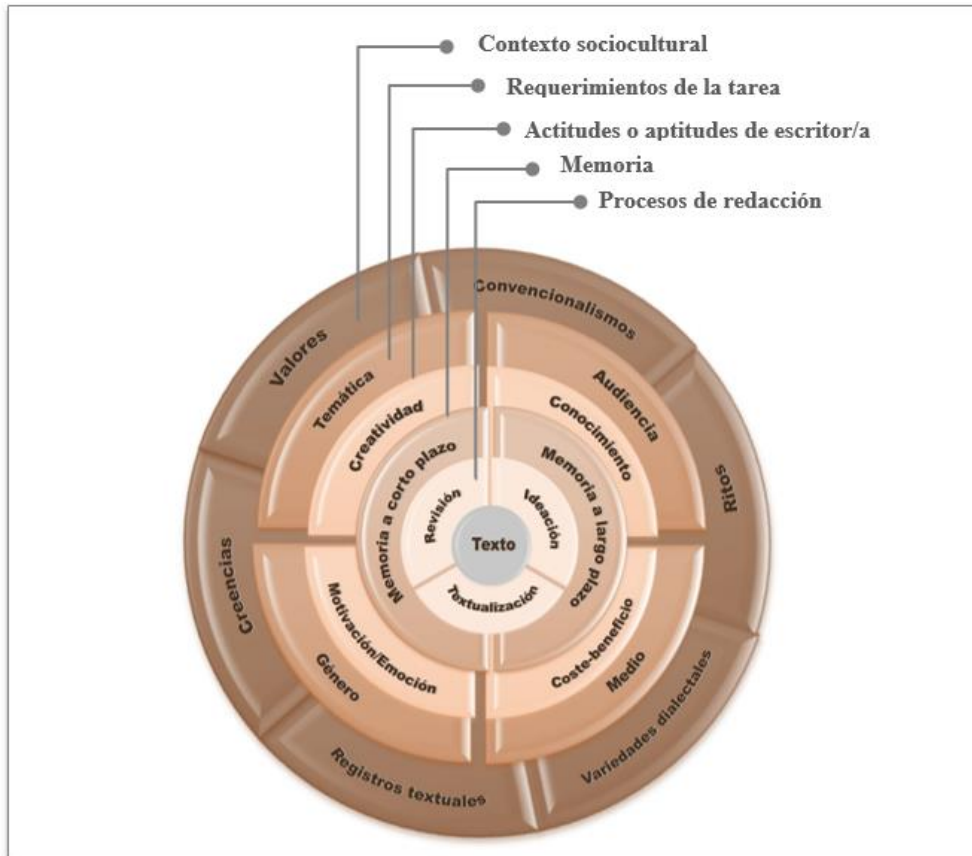


Figura 4. La escritura según los modelos cognitivos: elementos.

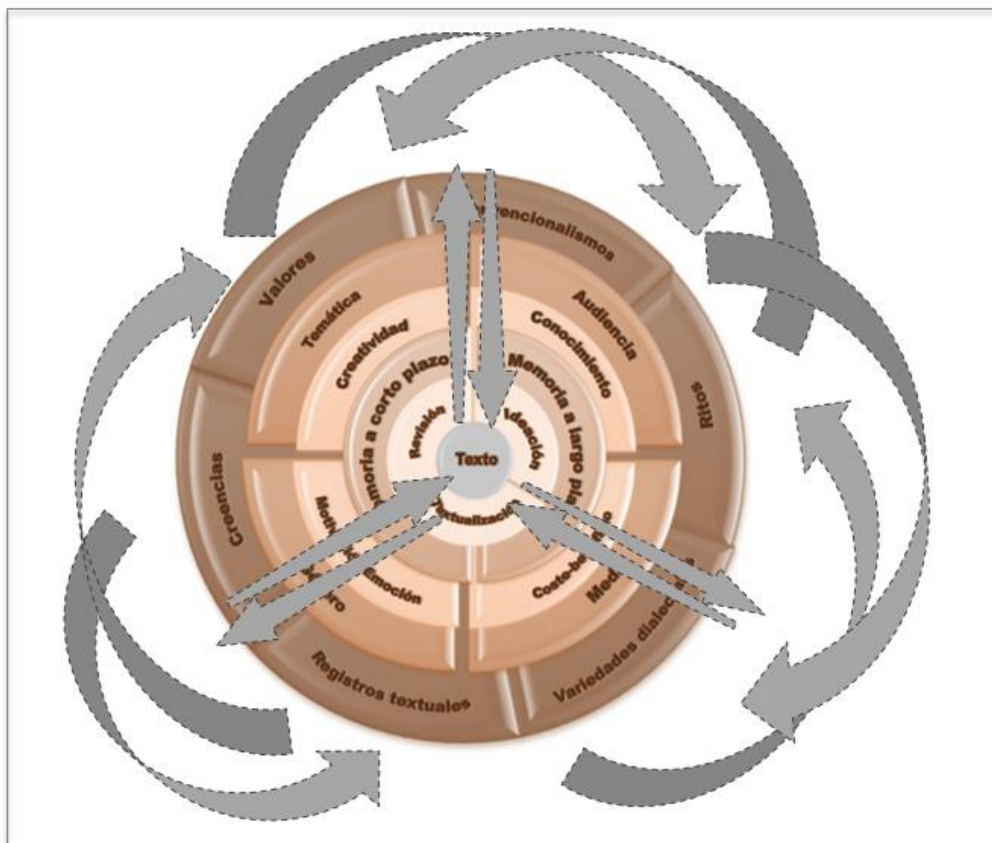


Figura 5. La escritura según los modelos cognitivos: interacciones.

1.2. Investigaciones empíricas sobre la didáctica de la escritura desde un modelo cognitivo

La didáctica de la escritura desde un planteamiento cognitivo ha dado origen a multitud de modelos explicativos que han sido objeto de estudio entre diversos investigadores afines a la disciplina. No obstante, las aportaciones han sido tan prolijas que se presta interés a aquellos arquetipos que tan tenido mayor impacto en el ámbito educacional e investigador. En este sentido, merecen atención las aportaciones de Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1992), Hayes (1996) y el Grupo Didactext (2003).

El modelo de Flower y Hayes (1980) ha sido uno de los más notorios debido a que fue de los primeros en concebir la escritura como un complejo entramado de interacciones cognitivas de carácter dinámico y multidireccional. Además, mostró una detallada y aclaratoria descripción del acto escritor. Este arquetipo ha sido uno de los referentes claves en la perspectiva procesual y, aunque algunas de sus nociones han sido perfeccionadas por otros investigadores, sus aportaciones dieron estructura al panorama cognitivo y a día de hoy siguen siendo fundamentales para el entendimiento de los orígenes de los recientes modelos explicativos de la escritura.

El modelo de Bereiter y Scardamalia (1992) suscitó interés gracias a su doble arquetipo escritural que representaba las divergencias entre los patrones de acción propios de escritores maduros e inmaduros no solo para su conocimiento, sino también para su proyección educativa en beneficio del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

El modelo de Hayes (1996) destacó por dotar de mayor protagonismo a los agentes de influencia externa que interceden o afectan al contexto escritor y por incorporar el importantísimo componente motivacional.

El modelo del Grupo Didactext (2003) obtuvo reconocimiento por concebir la escritura como un conjunto de interacciones culturales, sociales, emocionales, cognitivas, físicas y lingüísticas, así como por incorporar el término «metacognición» a su propuesta. Esta perspectiva investigadora relativamente actual es destacable por su explicación holística de la escritura, en la que se tienen en cuenta múltiples variables contextuales importantes para conocer a fondo el acto escritor.

1.2.1. Modelo de Flower y Hayes (1980)

Flower y Hayes publican en 1980 su teoría sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura, derivada de la aplicación de análisis de protocolos en escritores, es decir, un registro donde el emisor mostraba en voz alta lo que sucedía en su mente durante la composición –técnica que ha sido empleada por gran parte de los investigadores de la escritura–. Esta hipótesis de trabajo planteaba que durante la producción escrita el emisor pone en funcionamiento y dirige diversos procesos cognitivos que interactúan al unísono, esto es, ocurren en cualquier momento en función de las necesidades de la persona que escribe. Tales procesos, se constituyen jerárquicamente mediante una red de objetivos para atender un fin concreto, caracterizándose por albergar objetivos de alto nivel y subordinados que sirven de sostén. Dichos objetivos no se consideran como propósitos invariables, sino como aspectos que el individuo modifica o genera a partir de la experiencia y de los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de su escritura. De hecho, algunos investigadores equiparan las premisas del modelo con un proceso de solución de problemas, en el que se planifica, analiza e infiere al igual que ocurre durante la lectura (Gil y Santana, 1983).

Este planteamiento representó con mayor exactitud el acto de composición que los primitivos modelos por etapas, puesto que estos ofrecían un planteamiento excesivamente lineal muy alejado de las interacciones que se efectúan a lo largo de la producción textual. El escritor suele desplegar multitud de mecanismos creativos (ideación, textualización, revisión) que comportan la intervención de infinidad de procesos mentales imprescindibles para alcanzar el cometido y, obviamente, la omisión de sus implicaciones es perjudicial para la representatividad del modelo. El arquetipo de Flower y Hayes (1980) presentó una visión de la escritura más próxima a los procesos subyacentes comprometidos y de ahí que su difusión e implicación en los ámbitos educativo e investigador fuera notable. Desde esta perspectiva, los autores idearon una estructura escritural que contemplaba los elementos más representativos implicados en el acto de composición, a saber: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y el proceso de redacción.

- **Ambiente de trabajo.**- Representa a los agentes externos que interfieren en el proceso de redacción: el problema retórico y el texto generado. El problema retórico incluye la temática sobre la que versa el texto, la audiencia a la que se dirige o la exigencia de la tarea a realizar (versión simplificada del problema retórico). Por su parte, el texto en desarrollo interviene en el ambiente de trabajo ocasionalmente, pues determina y

circunscribe las elecciones de lo que acontece de forma variable en función de sus características internas.

- **Memoria a largo plazo.**- Se constituye por aquellos conocimientos de los que dispone el individuo para la creación textual acerca de la audiencia, la temática, los planes de redacción o la representación de problemas. Las principales dificultades pueden ocurrir durante la recuperación de la información o al contestar al problema retórico, esto es: que no se localice la red de conocimientos que se necesita o se adapte la información con suficiente eficacia como para responder adecuadamente al problema.

- **Proceso de redacción.**- Contiene los diferentes procesos cognitivos implicados en el acto de redactar, como serían la planificación textual, la traducción del mensaje y el examen de producto resultante. Dichos procesos serán supervisados a través del control, responsable de comprobar que todas las actuaciones sean eficaces.
 - *Planificación:* hace referencia a la representación interna que se efectúa al escribir, en la que se despliegan redes de ideas y se activan subprocesos imprescindibles para realizar la tarea con eficacia, tales como la generación, la organización o la determinación de objetivos. El emisor genera el discurso a partir de la información recuperada de la memoria a largo plazo, da sentido al significado mediante los procesos de organización y marca redes de objetivos que son reelaboradas o generadas a lo largo de toda la creación textual.

 - *Traducción:* implica que se interpreten los diferentes sistemas simbólicos derivados de la planificación y se traduzcan en lenguaje escrito. Este proceso, a diferencia de los planteamientos ofrecidos por los clásicos modelos de traducción, no consiste en la mera decodificación de ideas, sino en analizar y dar sentido a una compleja red de informaciones. Es por ello que el procedimiento de traducción puede ver afectado en aquellos escritores inexpertos que no conozcan profundamente el lenguaje.

 - *Examen:* alude al momento en el que escribe relee el texto escrito para generar nuevas traducciones o revisar y/o evaluar el producto textual resultante. Los subprocesos de revisión y evaluación están dotados de la capacidad para detener o continuar

cualquier proceso subyacente a la composición. Esta cualidad es ostentada también por la generación de ideas.

- *Monitor*: apunta al rol desempeñado por aquel que escribe durante la producción textual, consistente en una supervisión y evaluación del proceso para decidir en qué momento este prosigue con otro proceso, lo retoma o lo da por concluido.

Estos procesos cognitivos son representados esquemáticamente a través de un diagrama (figura 6) que simboliza los flujos más frecuentes entre los distintos elementos contemplados en el modelo. Ello no implica interpretar estos movimientos como un fenómeno predecible, unidireccional y estático, sino más bien como un circuito que interacciona de manera inconstante a partir de las demandas escritoras.

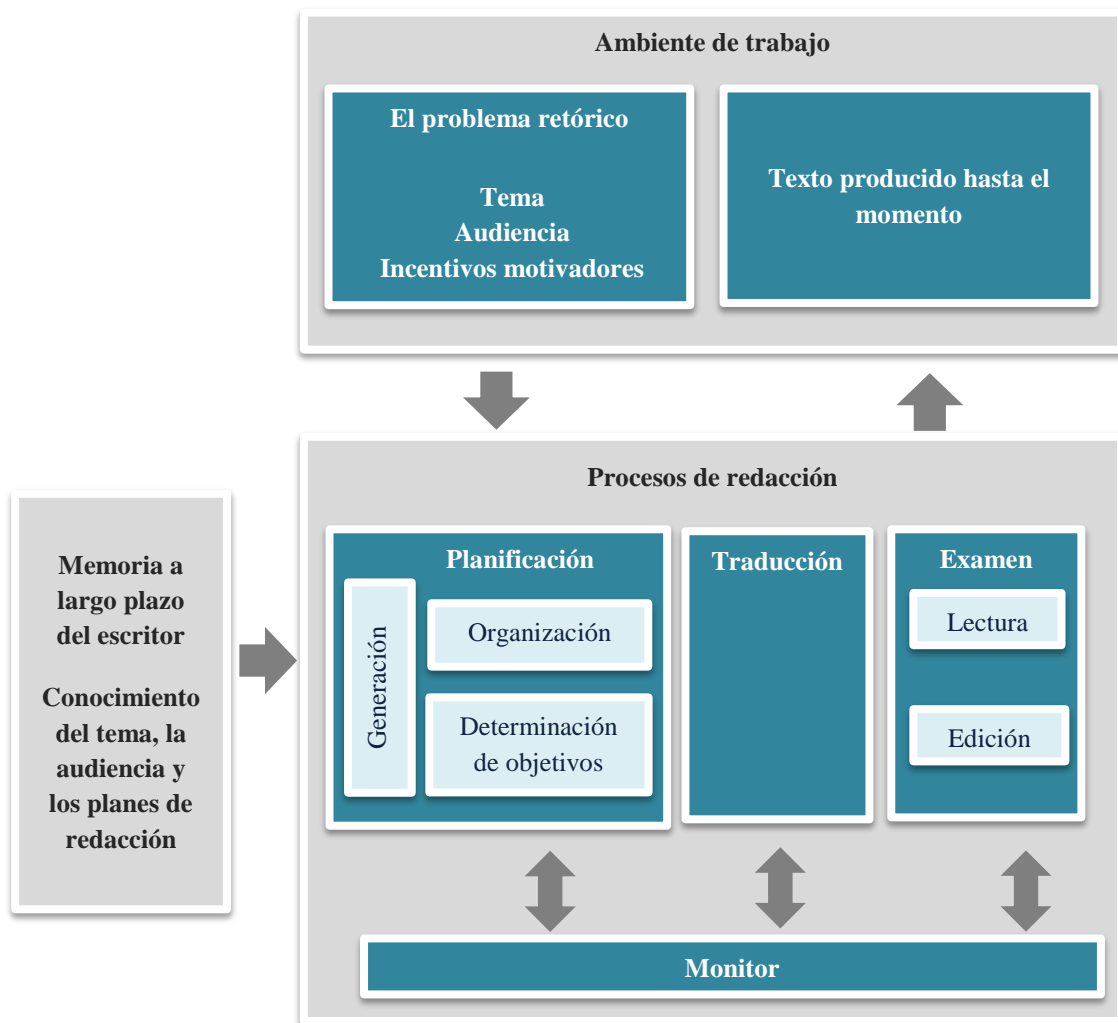


Figura 6. Modelo de Flower y Hayes (1980).

Los autores afirmaban que una de las principales ventajas del arquetipo es que permitía comparar la capacidad de raciocinio y los procesos cognitivos implicados de los buenos y malos escritores, para diferenciar así entre patrones eficaces e ineficaces a fin de recabar información en pos de una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Sin embargo, uno de los aspectos criticados de este modelo ha sido que tan solo describa el proceso cognitivo experimentado por un escritor experto y omita aquel perteneciente a un escritor novel (Díaz, 2002). Esta cualidad contrastiva habría contribuido a ratificar las palabras de los autores, así como al ofrecimiento de un estudio más prolijo del proceso escritor.

No obstante, hasta la aparición de aproximaciones como la del modelo de Bereiter y Scardamalia (1992), el panorama científico no pudo contar con perspectivas que proyectasen una comparativa entre los buenos y malos escritores a fin de dilucidar con mayor precisión los complejos procesos intelectuales que median durante la escritura y discernen entre acciones eficientes e ineficientes. En concreto, los autores presentaron dos modelos que profundizaban en ese sentido: «decir el conocimiento» que representaba a los escritores noveles y «transformar el conocimiento» que encarnaba a los escritores expertos. Dichas propuestas aspiraban a transmitir a los estudiantes los procedimientos complejos de resolución de problemas utilizados por escritores expertos para que estos desarrollaran la competencia escritora. Un proceso de aprendizaje entendido no como una actuación educacional que consigue que el discente crezca en conocimientos, sino que este reconstruya su estructura cognitiva para un uso más eficiente.

Del mismo modo, este modelo ha suscitado algunas críticas en lo relativo a los procesos de redacción definidos. En lo que respecta a los mismos, se afirma que se explican de forma profusa los procesos de planificación y revisión, pero no se presta igual interés a la traducción. Ello es justificado a partir del hecho de que los análisis de protocolos muestran con mayor profusión los resultados de la planificación y revisión textual, aunque generan datos exigüos concerniente a acto de traducción (Ciapuscio, 2002).

Por otra parte, también se reprochó al modelo que las trayectorias de las flechas no dejaban del todo claro las interacciones entre los diferentes procesos cognitivos y que algunas de ellas no reflejaban fielmente la realidad escritora, como por ejemplo que la memoria a largo plazo aparentemente solo se relacionaba con la planificación. En este sentido, el propio Hayes (1996) intentó clarificar las incertidumbres surgidas en torno al modelo ofreciendo un nuevo diseño que solventase las carencias existentes y atendiese a las perspectivas investigadoras surgidas desde

su nacimiento. La aportación se materializó quince años después a través de la siguiente representación esquemática (**figura 7**):

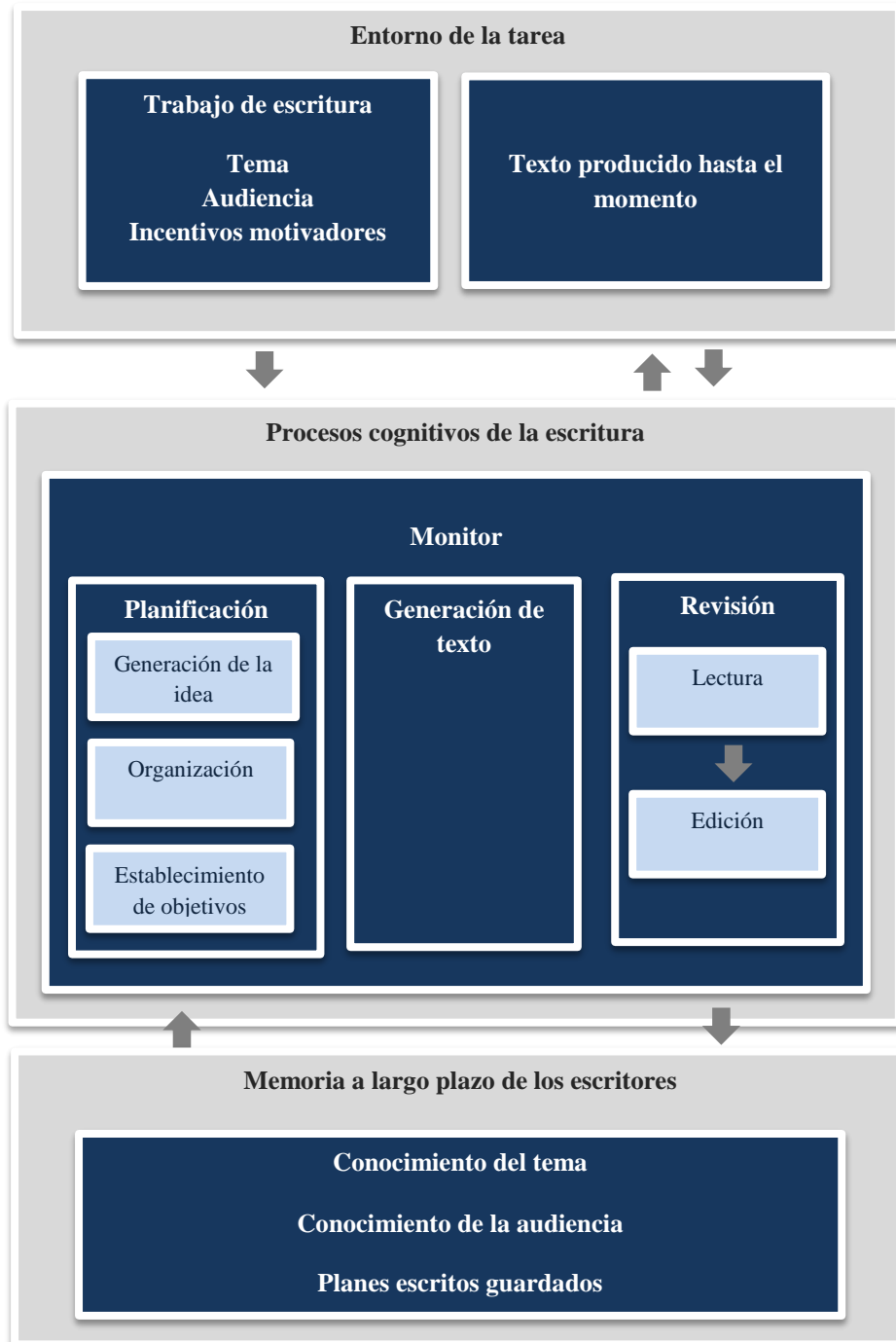


Figura 7. Modelo de Flower y Hayes rediseñado por Hayes (1996).

Tal y como se puede apreciar, las modificaciones más relevantes serían: una nueva distribución que otorga el mismo nivel de protagonismo al contexto escritor, los procesos de redacción y la memoria a largo plazo; ampliación de las interacciones entre la memoria a largo plazo y los procesos de redacción (planificación, generación y revisión); integración del monitor como un elemento que contiene el proceso de escritura y no como algo que controla; redimensión de los recuadros para no inducir al pensamiento de que unos son superiores a otros; empleo de lenguaje técnico más idóneo a las tendencias académicas del momento («traducción» por «generación de texto»; «examen» por «revisión»). En definitiva, Hayes (1996) intentó dar respuesta a las controversias surgidas en torno al modelo, así como ofrecer un arquetipo más coherente con la perspectiva investigadora del momento.

Sea como fuere, el modelo de Flower y Hayes (1980), aun presentando carencias estructurales en su concepción inicial, rompió los esquemas de carácter mecanicista presentados hasta la fecha y reflejó con mayor precisión el discurso cognitivo preponderante en el ámbito investigador. Y, aunque se le ha acusado de mantener la linealidad recurrente en los modelos por etapas (Camps, 1990), ofreció una versión más dinámica y holística de la escritura de lo presentado hasta la fecha. Tales circunstancias, propiciaron que haya sido uno de los modelos de escritura con mayor reconocimiento y difusión desde sus orígenes. Este fenómeno ha sido posible especialmente por su capacidad estructural para organizar el proceso escritor de forma esquemática –pues la perspectiva es difícilmente contrastable empíricamente–, así como por haber incluido la revisión textual dentro de los procesos de redacción (Arias-Gundín y García-Sánchez, 2006). En definitiva, el modelo de Flower y Hayes (1980) dio paso a modelos explicativos más interesados por los procesos psicológicos que subyacen durante la escritura y con mayor representatividad del acto escritor.

1.2.2. Modelo de Bereiter y Scardamalia (1992)

Bereiter y Scardamalia (1992) presentaron un modelo explicativo de la escritura con proyección educacional que intentaba dar respuesta al vacío investigador existente sobre los escritores noveles. La mayoría de modelos surgidos hasta la fecha (Flower y Hayes, 1980; Beaugrade y Dressler, 1982; Nystrand, 1982) se centraban únicamente en los patrones escriturales eficaces y no profundizaban en las interacciones intelectuales propias de escritores inexpertos. Desde esta perspectiva, los autores generaron dos modelos vinculados y complementarios que intentaban explicar las divergencias existentes entre escritores novatos y

expertos, a saber: «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento». Estos arquetipos escriturales disciernen entre sí fundamentalmente por el modo en que «el conocimiento es introducido en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento» (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 44). Esta acción cognitiva es concebida como una serie de momentos evolutivos experimentados por el escritor que lo aproximan progresivamente hacia una escritura eficaz y que se diferencian significativamente en la eficiencia de sus acciones. Las interacciones mentales difieren en diferentes puntos, no obstante, se da una mayor importancia al subproceso de planificación, dado que se entiende que existen diferencias notables entre ambas perspectivas. Sin embargo, los autores consideraron que estas afirmaciones no podían catalogarse como algo inequívoco, pues siempre existía la posibilidad de la aparición de nuevas teorías que desmontasen sus postulados. En cierto modo, la evolución conceptual en el ámbito de la didáctica de la escritura parece que no solo no desmonta estas premisas, sino que las reafirma, ya que la planificación es considerada como un factor diferenciador importante entre el que posee cierta madurez en la escritura y el que comienza a experimentar con ella (Figueras y Santiago, 2000; Adoumieh, 2009).

El primer modelo, «decir el conocimiento», interpreta el proceso escritural no experto como una acción cognitiva que, a diferencia de la experimentada por escritores maduros, no tiene por qué partir de una red de objetivos que dirijan la composición, como tampoco accionar los clásicos pasos de control o resolución de problemas. Esta perspectiva parte de la premisa de que lo usual es que al iniciar creación de un texto el escritor novel realice una representación mental de la tarea demanda y, a su vez, tal requerimiento propicia la activación de una serie de identificadores asociados al tópico o al género sobre el que se fundamenta. Estos identificadores ofrecen al que escribe una serie de indicios referentes al tipo de información que ha de localizar en su memoria y se activan de forma automática tras su concepción. Además, una vez se haya materializado el esbozo del texto –mentalmente o por escrito–, este se convierte asimismo en un elemento adicional de activación de identificadores que contribuye a la recuperación de contenidos e incrementa la probabilidad de que se produzca una coherencia textual del documento escrito. No obstante, la presentación de un texto con coherencia, cohesión y adecuación, es decir, que presente una correcta textualización a la hora de exportar las redes de conocimiento, no dependerá de accionar deliberadamente los saberes de que se dispone, sino que será fruto de las interacciones mentales activadas de forma automática. Ello no implica que los escritores inexpertos no generen objetivos al escribir, sino que estos no se presentan de modo activo o consciente como ocurre en el escritor maduro. Por este motivo, desde un punto de vista

educativo se debe dirigir al alumnado hacia el desarrollo de estrategias en las que estos activen de forma consciente los objetivos escritores. El modelo descrito es simplificado por Bereiter y Scardamalia (1992) mediante la siguiente representación esquemática, la cual identifica los diferentes flujos de pensamiento desplegados por el escritor durante la acción (**figura 8**):

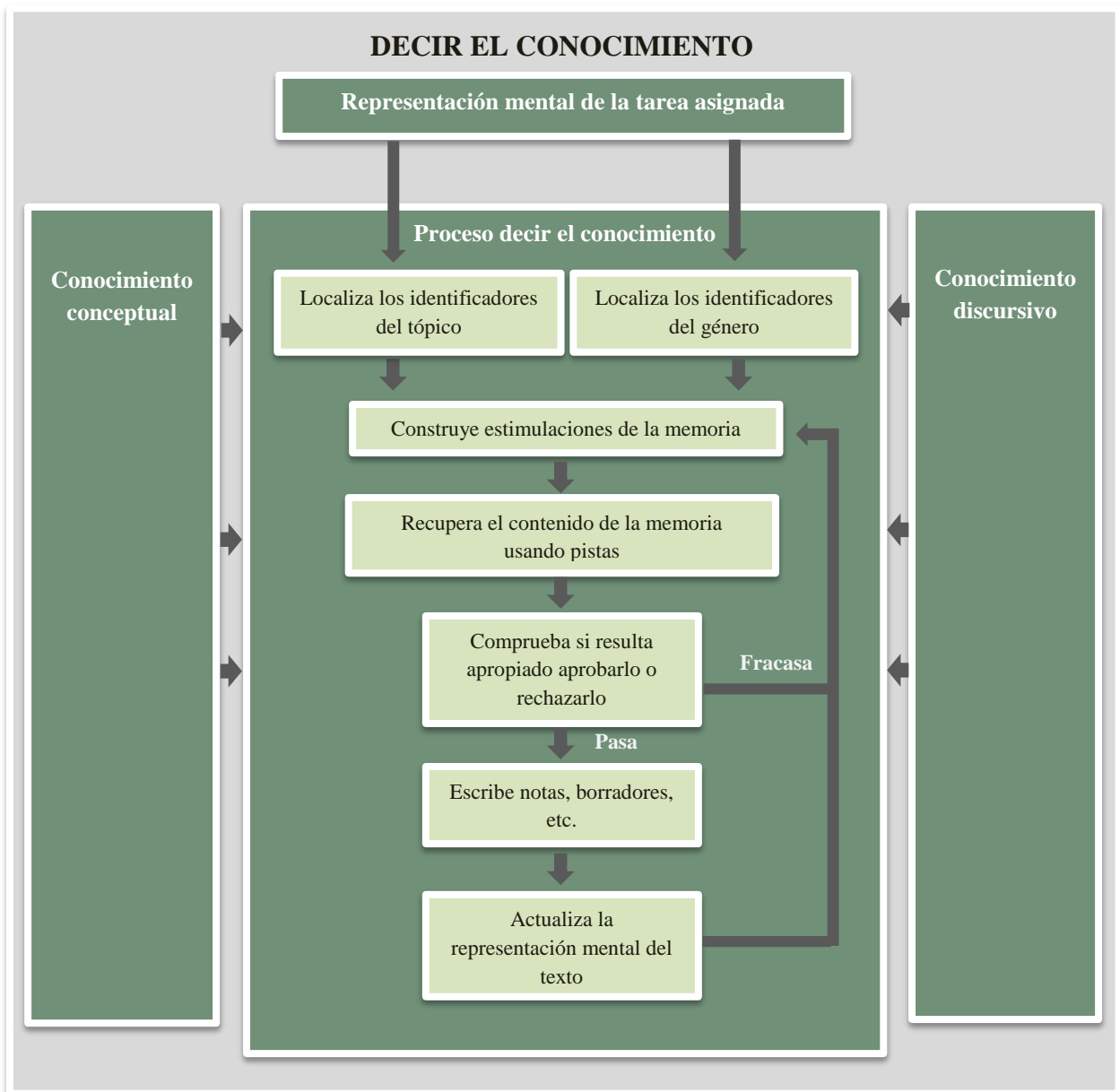


Figura 8. Modelo «decir el conocimiento» de Bereiter y Scardamalia (1992).

Irremediablemente, esta somera operación no ofrece garantías sólidas de que las redes de conocimientos activadas y recuperadas sean convenientes para el tipo de producción textual que se está realizando. No obstante, se percibe una tendencia a la presentación de textos congruentes discursivamente. Este tipo de funcionamiento eximiría al escritor de la realización ineludible de acciones de control procesual o del establecimiento de redes de objetivos en atención a un plan comunicativo coherente. Tal y como expresan Bereiter y Scardamalia (1992), el proceso escritural se simplificaría en dos acciones intelectuales «pensar-decir» (p. 46), mediante las cuales se despliegan los mecanismos imprescindibles para comunicar, sin que medien aquellas necesarias para un buen discurso, como la planificación, la adaptación a la audiencia o la revisión textual. De hecho, hay cierta predisposición a presentar escritos con determinados rasgos particulares, a saber: rápida manifestación escrita, uso de tópicos simples y carencias en el encadenamiento de ideas; ajuste a las exigencias del género pero sin garantías del desarrollo argumental; prosa que no representa los pensamientos del lector; exiguas representaciones mentales abstractas y generación de textos más breves; revisiones textuales superficiales. Dichas acciones se prologaran en el tiempo hasta que la capacidad de inventiva del que crea cese o se agoten las limitaciones de espacio impuestas, concluyendo así la composición.

En definitiva, el escritor novel despliega sus capacidades intelectuales vinculadas a la redacción someramente, pero con independencia para comunicar con autonomía y contar con determinados mecanismos de contención que, aunque ineficientes, dan ciertas garantías de la creación de un texto medianamente coherente. Esta ineficacia es atribuida a la incapacidad de actuar de forma eficiente al trasladar la comunicación oral, que pende de otras contribuciones discursivas, hacia la expresión escrita, pues entraña interacciones cognitivas más complejas que las derivadas de la oralidad (configurar y desplegar esquemas de redacción, recuperar información de la memoria, etc.). Del mismo modo, la falta de conocimientos referentes al lenguaje también contribuye a que sus acciones sean de menor calidad, ya que en determinados procedimientos que son desplegados por el escritor maduro de forma automática (escritura, ortografía, gramática) estos han de activar gran cantidad de recursos intelectuales al no haberlos interiorizado aún, hecho que inevitablemente les obliga a centrarse en determinados aspectos superficiales del lenguaje y a obviar aquellos más complejos o provechosos para concluir de forma exitosa. Afortunadamente, a medida que el escritor inmaduro va desarrollando su redacción, este empieza a «economizar sus esfuerzos mentales» (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 50) al disponer de más recursos escritores y, por ende, adoptando mecanismos más complejos

propios de un escritor experimentado. El modelo «decir el conocimiento» sería un mecanismo particular de salvar la mayoría de obstáculos encontrados durante la producción.

El segundo modelo, «transformar el conocimiento», está íntimamente relacionado con el primero, pues lo incluye en su construcción pero integrado en un complejo proceso cognitivo de solución de problemas. Tal proceso resolutivo entraña la intervención de dos espacios-problema:

- El *espacio de contenido* que alude a los estados de conocimiento que conducen hacia la creencia (creencias u operaciones tales como la deducción o la hipótesis).
- El *espacio retórico* que refiere a los estados de conocimiento que implican múltiples representaciones cognitivas concernientes al texto y los objetivos, además de las operaciones que lo modifican a partir de su conjugación.

Por tanto, se responsabiliza del cumplimiento de los objetivos discursivos, pero también de las interacciones entre contenido y las posibilidades de reacción del lector. En definitiva, contenidos y espacio retórico se relacionan para ir confeccionando un discurso coherente, acción donde adquiere vital importancia el establecimiento de redes y subredes de objetivos que dirijan hacia proposiciones sólidas. Circunstancias donde la memoria y las acciones de recuperación actúan de forma similar a la ocasionada en el primer modelo: se produce la activación de determinados nodos de conocimiento. No obstante, el lector experto no solo ha de atender al tópico y al género, sino también al problema retórico. Esto supondrá la activación de un mayor número de identificadores y, por tanto, que se produzca el establecimiento de nuevos subobjetivos y a su vez otros problemas retóricos. Conduciendo todo ello hacia una calidad discursiva que discierne en demasía de la sucedida en el modelo «decir el conocimiento». Este procedimiento experto ha de ser promovido entre los estudiantes que se encuentran en el estadio «decir el conocimiento». Se los debe dirigir hacia la activación de nuevos nodos de conocimiento que permitan que su acción escritora se asemeje a la de un escritor experimentado en el lenguaje.

Bereiter y Scardamalia (1992) proponen la siguiente representación gráfica para esquematizar las diferentes relaciones cognitivas explicitadas en el modelo «transformar el conocimiento» (**figura 9**):

TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO

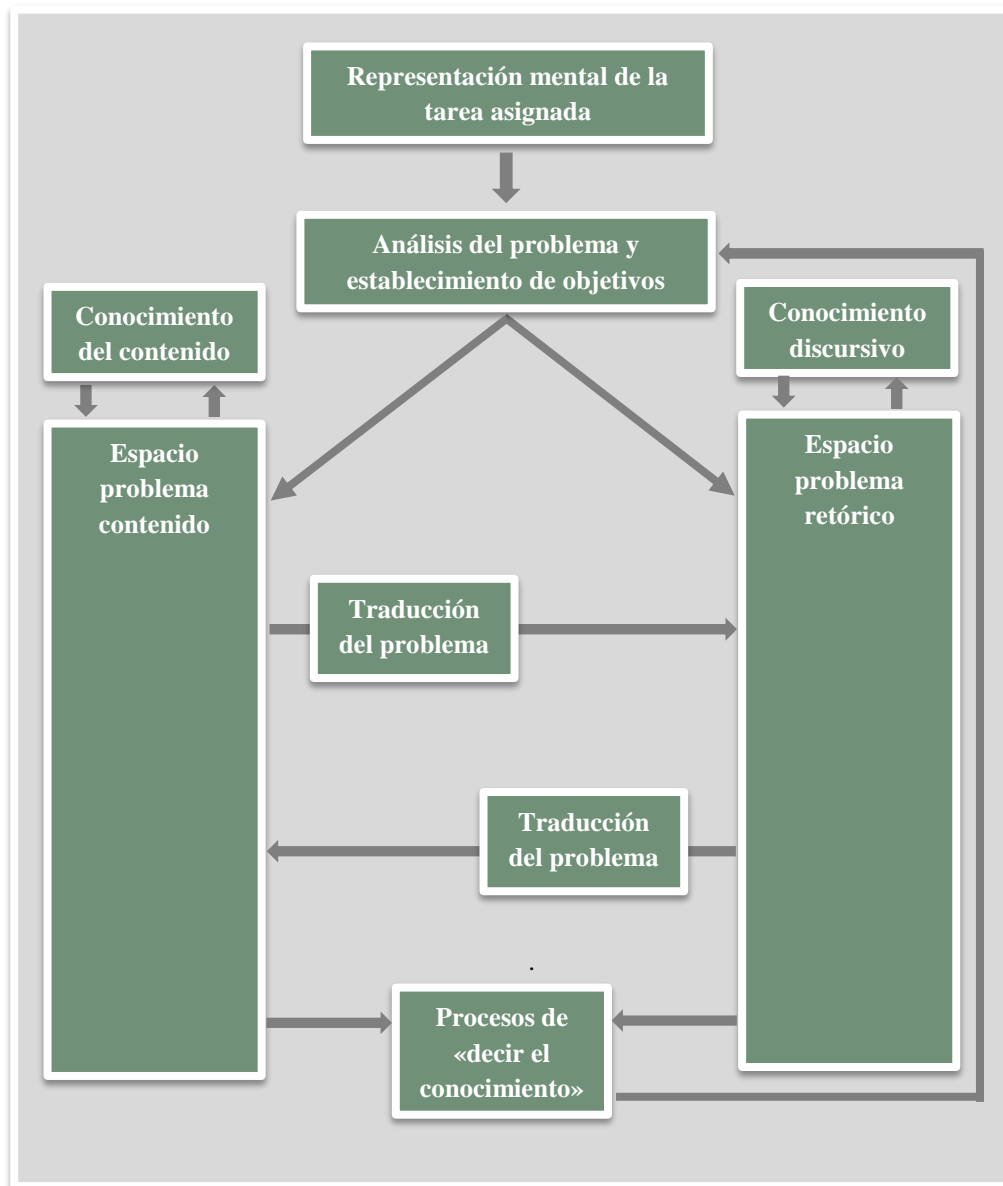


Figura 9. Modelo «transformar el conocimiento» de Bereiter y Scardamalia (1992).

Los modelos «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento» divergen en diferentes aspectos esenciales, aunque el más significativo sería que en el segundo el escritor presenta una mayor eficacia y refinamiento en la acción e incluye componentes más complejos y eficientes que el primero. En consecuencia, el escritor experimentado presenta productos textuales de mayor calidad que el escritor inexperto. Ello es debido a que el escritor experto enfocará el acto de redacción como un proceso de resolución de problemas, mientras que un escritor inmaduro se limitará a manifestar expresamente lo que piensa. Esto dirigirá al escritor competente hacia representaciones mentales complejas, planificadas conscientemente y que se

manifiestan a través de textos escritos. Por el contrario, el escritor novel generará representaciones mentales simples, no planificadas y con escritos de carácter breve. Todo ello es fruto, entre otros aspectos, de la activación por parte del escritor maduro de diferentes identificadores, tales como el problema retórico, la audiencia, el tópico o el género; mientras que el inmaduro tan solo activa los dos últimos (**tabla 1**).

Tabla 1. Divergencias entre las interacciones cognitivas de los modelos «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento».

Indicadores	Decir conocimiento	Transformar conocimiento
Manifestación escrita	Rápida (pensar-decir)	Lenta (solución del problema)
Identificadores activados	Género y tópico	Género, tópico, audiencia y problema retórico
Representaciones mentales	Simple	Complejas
Planificación consciente	No	Sí
Extensión	Textos cortos	Textos extensos
Revisiones textuales	Superficiales	Profundas
Producto textual	Cesa la creación / Agota el espacio	Resuelve el problema retórico

Por consiguiente, el principal propósito educacional del modelo es el de trasladar a los estudiantes del estadio «decir el conocimiento» a «transformar el conocimiento», dado que se entiende que las estrategias vinculantes pueden ser aprendidas y, por tanto, ser integradas en la enseñanza de la escritura desarrollada en el aula. En tal inserción, se otorga gran valor a determinados procesos o subprocesos asociados a la escritura donde el escritor inmaduro aún posee destrezas ineficaces, a saber:

- **Planificación.**- Se han de mostrar estrategias de escritura donde se enseñe a tomar notas, crear esbozos de ideas mediante redes de conocimientos. Es decir, pericias que les permitan dar coherencia a las ideas antes de plasmarlas en el texto y adquirir hábito para planificar de forma consciente. Todo ello, para que progresivamente sea incorporado al discurso personal. Del mismo modo, se ha de dotar de mecanismos de codificación de ideas que tengan mayor nivel de abstracción de contenidos, para que así generen representaciones mentales más complejas y se pueda operar con ellas. En definitiva, diversas acciones para dirigir hacia la resolución del problema retórico de una forma eficiente.

- **Audiencia.**- Se han de realizar ejercicios de adiestramiento para que los escritores ineficaces sean capaces de adaptar el lenguaje a diferentes audiencias y así ampliar el nivel de identificadores activados durante la elaboración. Ello implica el ofrecimiento de diferentes registros discursivos para que sean esclarecidos e incorporados a las redes de conocimientos albergadas en la memoria.
- **Revisión textual.**- Se ha de ofrecer un modelo competente que dirija hacia revisiones significativas y el establecimiento de objetivos escriturales. Sin embargo, no es suficiente con alentar hacia la revisión de productos textuales, sino que además se ha de proveer un sistema competente que oriente hacia un objetivo sólido que a su vez se despliegue en redes de subobjetivos.

No obstante, se incide en que la escritura ha de enseñarse como un todo y no como partes compartimentadas que se aprenden de forma aislada y sin relación alguna. Esto apunta hacia un «desarrollo global del proceso de composición» (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 60) en el que el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar procesos y subprocesos escriturales al unísono y avanzar desde el modelo «decir el conocimiento» hasta el de «transformar el conocimiento». Para tal propósito, se recomienda la incorporación en las rutinas de escritura los denominados «ciclos reflexivos», donde se invita al discente a que realice introspecciones sobre su escritura: analizando la toma de decisiones; considerando las alternativas disponibles; dirigiendo la atención hacia mecanismos más complejos que la mera acumulación de datos. De esta manera, se incorporará al discurso personal el problema retórico para que este se active paulatinamente de forma automática y forme parte del proceso escritural. Asimismo, se sugiere animar al discente a que reflexione sobre el proceso de composición desplegado con la finalidad de que compare sus actuaciones con las propias de un escritor maduro a modo de ejemplo modélico, a fin de ir adquiriendo destrezas imprescindibles para convertirse en un experto. Una posible intervención didáctica para alcanzar tal propósito sería la desempeñada durante este estudio, en la cual se ofrecía a los estudiantes tarjetas con ejemplos concretos que les servían de pistas durante la planificación textual. Todo ello, mediante una acción educativa dirigida que instaba a que los participantes recurrieran cada vez menos al uso de las tarjetas y más al aprovechamiento y uso estratégico de los recursos intelectuales personales (**tabla 2**).

Tabla 2. Sugerencias para ayudar a los estudiantes a planificar (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Idea nueva	Una idea mejor... Un punto importante que aún no haya tenido en cuenta... Una nueva manera de pensar este tema... Nadie tendrá el pensamiento de...
Elaborar	Un ejemplo de esto... Mis propios pensamientos sobre esto son... Un buen motivo... Podría desarrollar esta idea añadiendo... Un buen punto en contra del argumento...
Mejorar	Podría expresar mis ideas principales con mayor claridad... Creo que esto no es necesario porque... Pero muchos lectores no estarán de acuerdo con... Para perfeccionar esto voy... Estoy consiguiendo el tópico por...
Objetivos	Una buena meta sería escribir... Un propósito...

Consecuentemente, desde este modelo escritural se plantea no solo una mera descripción del enfoque explicativo de la escritura bajo el que se rige, sino que también se ofrecen pistas sobre cómo incorporar los hallazgos al contexto educativo. Tal perspectiva sugiere un proceso formativo que apuesta por ofrecer el conocimiento propio de escritores expertos a escritores inmaduros en busca del aprendizaje competente de su escritura. Un proceso que no es entendido como un crecimiento intelectual, sino como una reestructuración cognitiva fruto de una correcta instrucción pedagógica. Este punto es fundamental en el modelo dado, el cual concibe la escritura como algo susceptible de ser no solo aprendida, sino también perfeccionada. De esta manera, conocer las lagunas habituales del escritor inexperto permite al docente planificar actuaciones didácticas en las que se mejore la escritura fundamentándose en criterios con cierto aval científico. Con todo, el modelo ha generado cierta controversia al respecto, pues algunos consideran que no posee la suficiente validez empírica, así como que soslaya algunos elementos imprescindibles del aprendizaje escritor. Uno de ellos sería la visión superficial de la revisión, ya que se indica someramente y de forma implícita en el modelo «decir el conocimiento» que el que escribe identifica incorrecciones y, por el contrario, en el modelo «transformar el conocimiento» no se presenta ni implícita ni explícitamente, dándose por hecho que este forma parte de algún tipo de proceso automático (Arias-Gundín y García-Sánchez, 2006).

1.2.3 Modelo de Hayes (1996)

Hayes, coautor de uno de los modelos más representativos de la corriente cognitiva, el modelo de Flower y Hayes (1980), presentó su propia propuesta dieciséis años después de publicar el trabajo con Flower. En esta nueva perspectiva Hayes (1996) remodela componentes e incluye otros nuevos partiendo los supuestos establecidos inicialmente con Flower. El cambio más notable es la simplificación de los elementos constitutivos del modelo: mientras que en el primer arquetipo se hablaba de ambiente de trabajo, memoria a largo plazo y procesos de redacción; en el segundo, se habla del contexto de la tarea y el individuo. Por lo tanto, los componentes internos de la persona y los requerimientos o condicionantes externos se aíslan para una mejor comprensión teórica. Además, el reciente elemento «contexto de la tarea» presenta una nueva clasificación que discierne entre contexto de la tarea físico (tarea y colaboradores) y social (texto producido y medio), mientras que con anterioridad tan solo se aludía al problema retórico (tema, audiencia e incentivos motivadores) y texto producido hasta el momento. Entre las variaciones destaca la incorporación del medio físico donde se realiza la tarea escritora y la omisión del tópico. Respecto al componente «individuo», interesa destacar la introducción de los conceptos de memoria activa (representa las memorias fonológica, semántica y visual-espacial), motivación y emoción; la ampliación de los activadores asociados a la memoria a largo plazo que ya no se limitan al tema, la audiencia y los esquemas de trabajo, sino que también incluyen los conocimientos lingüísticos y el género; la redefinición de los procesos de redacción de planificación, traducción y examen que ahora son denominados como interpretación de textos, reflexión y producción de texto. Se prosigue con la descripción de cada uno de los elementos que componen este nuevo modelo explicativo:

- **Contexto de la tarea.**- Incluye aquellos elementos que componen el contexto escritor.
 - *Contexto social.*- Alude al componente social que envuelve a la tarea escritora, como serían la audiencia y los colaboradores. Se entiende que la escritura es una actividad comunicativa de naturaleza social. Por tanto, se ve afectada por el contexto en el que se desarrolla y por las convecciones sociales que rigen el discurso preponderante. Tal efecto, dirige hacia ciertas divergencias textuales condicionadas por elementos muy variados como el tipo de audiencia para la que se escribe (conocida o desconocida), el género sobre que se efectúa (ubicación geográfica, disciplina de la que parte, momento evolutivo en el que se encuentre), las personas con las que se colabore (la

escritura colaborativa induce al perfeccionamiento de la práctica individual). En definitiva, el contexto inmediato afecta desde diferentes puntos y condiciona el producto textual resultante.

- *Contexto físico.*- Refiere al espacio material donde se desarrolla la tarea escritora e incluye el medio en el que se desempeña (papel, procesador de textos) y el trabajo textual que se ha realizado hasta el momento. La aportación más reciente es la que concierne al medio, haciendo referencia a las discrepancias existentes entre el uso de soportes manuales o digitales durante la escritura y considerando estas últimas menos eficaces para labores como la planificación y la edición textual. La inclusión se justifica por el hecho de que las variaciones existentes en el canal de creación normalmente suelen facilitar o dificultar los procesos cognitivos que intervienen en la escritura. Por su parte, la mención al texto elaborado hasta al momento tiene su origen en el modelo diseñado en colaboración con Flower (1980) y concierne a la acción de relectura donde el escritor intenta comprobar qué ha confeccionado y establecer cómo puede mejorarlo. Se mantiene la idea de que escribir siempre altera el entorno de la tarea sobre el que se desenvuelve.
- **El individuo.**- Explicita los factores personales del individuo que atañen a la escritura.
- *Motivación/Afecto.*- Representa la actitud del que escribe frente a la tarea, es decir, el interés o ánimo manifestado durante la acción escritora. Esta circunstancia responde tanto a compromisos inmediatos como a propósitos más a largo plazo que el emisor adquiere a partir de los juicios propios. Tales compromisos, a menudo se ven condicionados por las concepciones personales que se tienen sobre la escritura. Por ejemplo, considerarla como algo innato e inmutable puede determinar negativamente su posicionamiento frente a escritura: rechazo, ansiedad, frustración, desinterés. Por tanto, la escritura despierta determinados sentimientos que se activan al enfrentarse al mero acto escritor, al leer un determinado tipo de texto, al visualizar una imagen o al trabajar un tópico determinado. Al mismo tiempo, el proceso se ve influido por otros criterios personales, a saber: intentar contentar a una audiencia o no molestar a otra, crear cierta impresión de sí mismos, cumplir un determinado objetivo escritural, etc. Igualmente, el emisor condiciona su acción a partir de un mecanismo de coste-beneficio, dado que este tiende a realizar aquellas actuaciones

que les sean menos costosas o con menor probabilidad de error. Por el contrario, aquellas que resultan más tediosas o que pronostican más posibilidades de fracaso tienden a ser rechazadas. En consecuencia, la escritura siempre oculta determinadas motivaciones personales que configuran el discurso resultante.

- *Memoria activa.*- Encarna las interacciones de pensamiento encontradas en la memoria a corto plazo durante la redacción del texto. En ella el escritor despliega las redes de conocimientos que ha activado y ejerce diversos procesos cognitivos necesarios para la creación. La capacidad es limitada e incluye la ejecución de las memorias fonológica, semántica y visual-espacial. Este control ejecutivo implica desempeñar labores de control, procesamiento, planificación, almacenamiento, recuperación y administración de información durante un breve período de tiempo.
- *Procesos cognitivos.*- Incluye tres procesos cognitivos: interpretación de textos, reflexión personal y producción textual. La interpretación de textos alude a la acción de crear representaciones internas partiendo de contribuciones lingüísticas y gráficas, lo que es posible gracias a la lectura, la escucha y la observación de gráficos. La reflexión actúa sobre las representaciones internas para su análisis y la creación de otras nuevas, interviniendo así procesos cognitivos como la resolución de problemas, la toma de decisiones o la inferencia. La producción de texto transporta las diferentes representaciones internas al entorno de la tarea y lo expresa mediante el lenguaje escrito, hablado y gráfico.
- *Memoria a largo plazo.*- Simboliza la activación de las redes de conocimientos imprescindibles para realizar la tarea, entre ellas encontramos los siguientes: los esquemas de tarea (objetivos, procesos, secuencia y criterios de evaluación), los conocimientos lingüísticos, las informaciones sobre el tema, la audiencia y el género textual sobre el que se posiciona.

En definitiva, se presenta un proceso interactivo en el que el escritor despliega multitud de recursos intelectuales de gran complejidad, que se ven condicionados por el contexto social y físico en el que se desarrolla la tarea escritora. La escenificación de los componentes anteriormente descritos queda expresada a través la siguiente representación gráfica (**figura 10**):

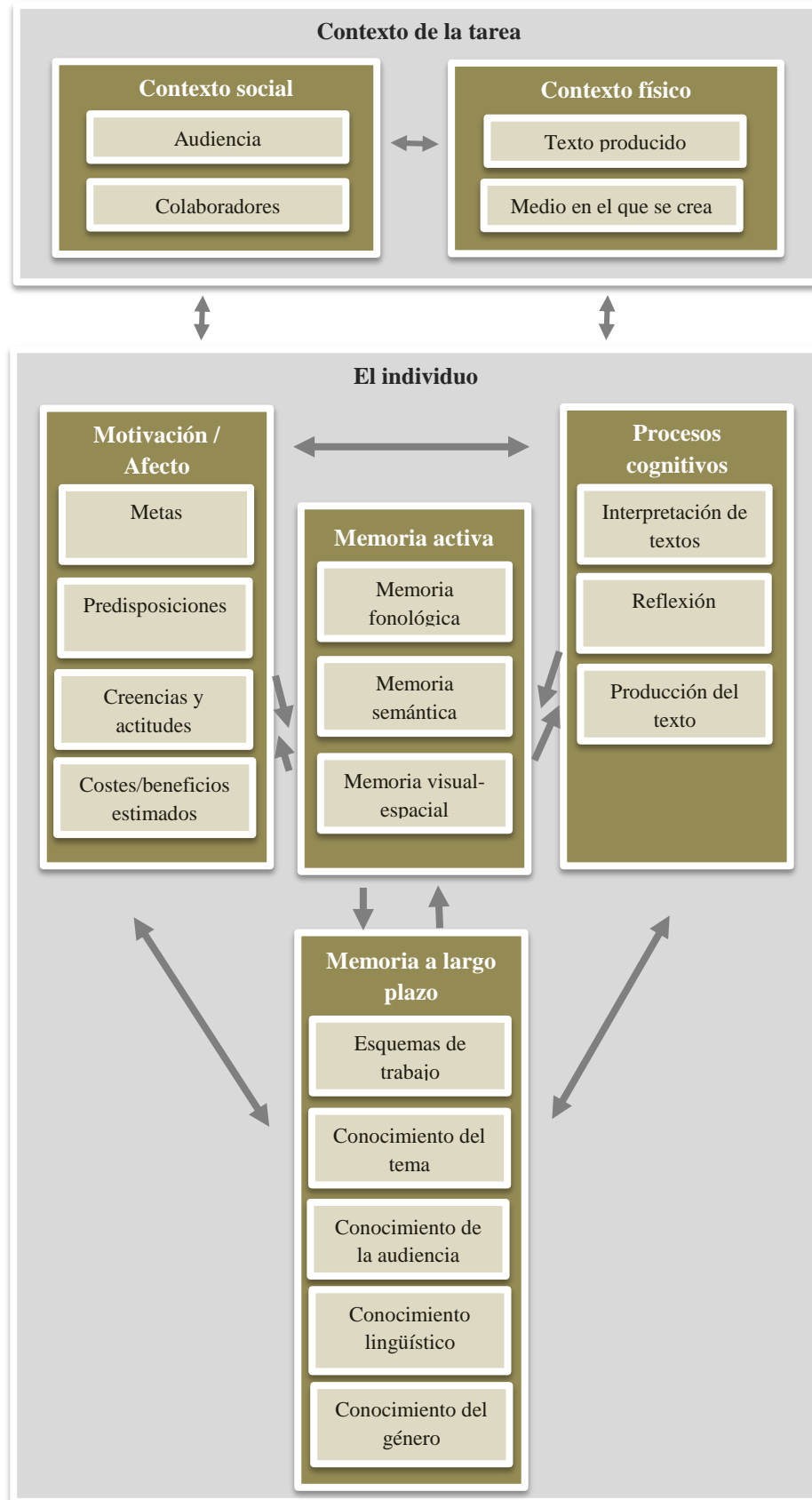


Figura 10. Modelo de Hayes (1996).

Este modelo destaca frente a otros en que dota de mayor protagonismo al contexto social donde se efectúa la tarea escritora, reconociendo así la fuerte influencia que este ejerce sobre el que escribe. Resultan exiguos los modelos explicativos de escritura que atienden a tal influjo y la importancia del mismo es transcendental dado que el contexto escritor afecta al que desempeña la tarea notablemente. Además, en lo concerniente a la enseñanza resulta fundamental conocer las influencias contextuales acontecidas durante el proceso lectoescritor, debido a que de esta manera se conseguirá ser eficiente durante la aplicación de las intervenciones didácticas. No se debe olvidar que la escritura no solo comporta el dominio del código comunicativo, sino también la capacidad de adaptarlo al entorno en el que se inserta (Hymes, 1971), lo que convierte al factor social en un elemento imprescindible tanto en el diseño teórico de modelos de escritura como en su aplicación didáctica. Sin embargo, aun siendo el modelo destacado por la inclusión del contexto en sus premisas, se reconoce que los autores no ofrecen la suficiente cobertura epistemológica que dé solidez científica a la propuesta (Álvarez y Ramírez, 2006).

Por otra parte, merece atención que el modelo discierna las diferentes implicaciones existentes entre utilizar un medio manual o digital durante la escritura. La importancia de este aspecto radica en que las características del medio en el que se ejecute la tarea suele causar efectos en la escritura del emisor, además de depender de las destrezas que este disponga en tal entorno. Así, un individuo experto en el manejo digital se sentirá cómodo utilizando un procesador de textos y aprovechará al máximo sus recursos y un aprendiz de escritura a mano alzada tendrá ciertas dificultades al realizar las diferentes grafías, derrochando más estrategias intelectuales en tal acción. En definitiva, el emplazamiento requerido por la tarea demandada determina la calidad del resultado en función de si las características, rasgos personales y evolutivos benefician o perjudican al que escribe. Consecuentemente, ha de contemplarse como un agente de influencia más vinculante al proceso. Sin embargo, aun siendo una incorporación que enriquece el modelo, existen ciertas incorrecciones al respecto que hoy deberían ser subsanadas. Hayes (1996) ofrece estudios actualmente desfasados sobre las ventajas y las desventajas de utilizar la escritura tradicional o la digitalizada, en los que se alerta sobre los inconvenientes de utilizar el procesador de textos, considerándolo como una herramienta a través de la cual los escritores tienden a ser menos eficaces en los procesos de edición y planificación textual. Actualmente, estas afirmaciones podrían considerarse como erróneas pues investigaciones relativamente recientes como la efectuada por Goldberg, Rusell, y Cook (2003) desmienten que el uso del procesador tenga un efecto negativo sobre los escritores. Los autores realizaron un estudio de tipo cuantitativo entre 1992 y 2002, cuyos resultados indican que las

personas que utilizan el procesador de textos tienden a elaborar escritos más extensos y de mayor calidad que aquellas que lo hacen de forma manual, gracias a que las sencillas funciones de edición provistas por este recurso electrónico facilitan la relectura y la revisión textual. Estas incorrecciones pueden deberse a que actualmente tenemos un dominio más eficiente de las nuevas tecnologías comunicativas que cuando se realizaron los estudios sobre los se basaba Hayes (1996), pues las investigaciones de Gould y Grischowsky (1984) y Haas y Hayes (1986) datan de finales del siglo XX, cuando los conceptos «nativo digital» e «inmigrante digital» (Prensky, 2001) aún no eran habituales.

Del mismo modo, resultan interesantes las aportaciones relativas a la memoria activa, debido a que no siempre es contemplada en los modelos de escritura de forma explícita y el papel ocupado en el proceso escritor es relevante. El escritor suele desplegar redes de conocimiento en la memoria a corto plazo para activar diversos mecanismos cognitivos y manipular dicha información e ir configurando el discurso. Por ello, la memoria a corto plazo es tan importante como la de a largo plazo, pues ejecuta acciones fundamentales de la escritura. En el plano educativo su valor es trascendental, debido a que no solo se debe enseñar conocimientos asociados a la escritura, sino también a gestionar esos conocimientos en la memoria a corto plazo.

En síntesis, se ha de remarcar el interés que se muestra hacia los aspectos motivacionales de la persona, dado que a menudo los documentos escritos quedan impregnados de la disposición que muestra la persona hacia la tarea fruto de las emociones que despiertan en el emisor.

1.2.4 Modelo del Grupo Didactext (2003)

El «Grupo Didactext» (Didáctica del Texto) está compuesto por miembros de diferentes universidades españolas y sudamericanas (Álvarez, González, García, Carmago, Uribe, Agosto, Ow, et al., 2016) de la especialidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura y persiguen el análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a la escritura. En la búsqueda de tal propósito generaron el denominado «Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos» (2003), que pretende actualizar el panorama investigador concerniente a la didáctica de la escritura. Este arquetipo se fundamenta principalmente en las aportaciones realizadas por Hayes, tanto en su primer modelo junto con Flower (1980) como en el segundo modelo ideado en solitario (1996), en pos de la creación por parte de dicho Grupo de un nuevo modelo explicativo de la escritura que amplíe sus aportaciones

y redefine las ya ofrecidas en anteriores propuestas teóricas. Además, el Grupo Didactext también recurre a ciertos fundamentos investigadores de los autores Bereiter y Scardamalia (1977). Este nuevo enfoque concibe el proceso escritor como un fenómeno complejo en el que interactúan factores culturales, sociales, cognitivos, físicos (visomotores), emotivos o afectivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. En consecuencia, su diseño se posiciona bajo tres que guardan correspondencia con tres círculos concéntricos dinámicos relacionados con los siguientes aspectos:

- **Ámbito cultural (primer círculo).**- Este componente se ubica en la parte externa del diagrama y se refiere a la cultura en la que se ve inmersa la persona que escribe. Su inclusión se fundamenta en las aportaciones de teóricos de la escritura como Bajtín (1989), Dijk (1980,1983), Kristeva (1978) y De Beaugrande (1997), así como de la psicología cultural en la que trabajan Wertsch (1991), Salomon (1992) y Pozo (2001). El Grupo Didactext (2003) se posiciona en la concepción establecida por Bajtin (1989) sobre el efecto que ejerce la cultura en el acto comunicativo, considerando esta como un factor que circunda todo proceso de creación textual al verse influido por las diferentes esferas humanas (dialectos, argots, lenguajes) que transfieren desde el espacio discursivo diferentes enunciados (géneros discursivos) como registros de las demandas comunicativas sociales y culturales. Tales enunciados se configuran no solo temática y estilísticamente, sino también en su composición o estructuración. Los textos resultantes, por tanto, son el producto de la influencia tanto de materias lingüísticas como históricas, culturales y sociales. Se perciben voces-idea (*polifonía*) que penetran el contexto cultural, generando multitud de puntos de vista concretos, así como un sistema de diálogos que personifica a los diversos estilos, concepciones y hablas de los que el individuo se nutre (*heteroglosia*). Estos diferentes enfoques se definen además atendiendo a los trabajos de Kristeva (1978), quien los considera como *ideologemas* o enunciados procedentes de otros textos que pueden ser leídos en los diferentes niveles de la estructura textual y lo emplazan en el contexto. En definitiva y recapitulando los estudios realizados al respecto de Beaugrande (1997), en el componente textual influyen diferentes factores y dimensiones: creencias, valores, ritos, convenciones sociales, géneros discursivos y tipo de texto y diferentes lenguajes y voces. Asimismo, se toma como punto de referencia la perspectiva de Lotman (1979) sobre la inseparabilidad de escritura y lectura, al concebirse esta última como una manifestación que impregna al individuo de las tendencias

socioculturales preponderantes y que da origen a creaciones producto de su configuración (**figura 11**).

En síntesis, desde este módulo se valora una premisa fundamental: que todo acto escritor está influido por un espacio y tiempo determinado que lo configura y modela. De ahí que este enfoque pueda considerarse como planteamiento ecológico de la escritura, pues intenta explicarla atendiendo al contexto social y cultural en el que se ve inmersa.



Figura 11. Primer círculo concéntrico del modelo del Grupo Didactext (Cultura).

- **Contextos de producción (segundo círculo).**- En el diagrama este ámbito se envuelve por el círculo referente a la cultura y refiere a aquellos agentes externos que afectan la elaboración textual. El primero de ellos sería el *contexto social* y alberga los ámbitos políticos, económicos, laborales, educativos, familiares, etc., que afectan al acto de escribir. Se caracterizan por ser dinámicos y ambiguos, dado que fluyen dependiendo de la perspectiva predominante. El segundo sería el *contexto situacional* e incluye el entorno geográfico, la arquitectura, los rasgos distintivos del entorno inmediato que afectan al acto comunicativo. Se refiere a aquellos factores ambientales que condicionan a la manifestación de un tipo de cultura u otra. El tercero es el *contexto material* y está referido al espacio físico en el que se desempeña la tarea escritora, así como al medio empleado para ejecutarla (lápiz, ordenador, etc.). Se considera que los emplazamientos o útiles de escritura utilizados durante la acción junto con los factores sociales y culturales fraguan

en determinados posicionamientos. Por último, se hace referencia a la audiencia y a los aspectos que generalmente han de valorarse al contemplarla (edad, género, estatus, profesión, partidario o detractor, etc.) (**figura 12**).

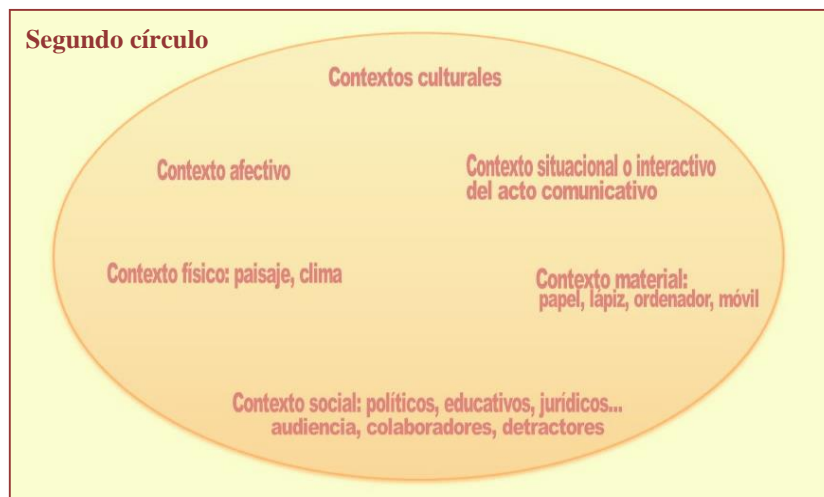


Figura 12. Segundo círculo concéntrico del modelo del Grupo Didactext (Contextos).

- **Individuo (tercer círculo).**- Este elemento se localiza en el centro del diagrama y refiere a aquellos procesos cognitivos insertos en la persona que son imprescindibles para el desarrollo de la escritura, a saber: memoria (sensorial, de trabajo y a largo plazo), motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas (acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión) (**figura 13**).

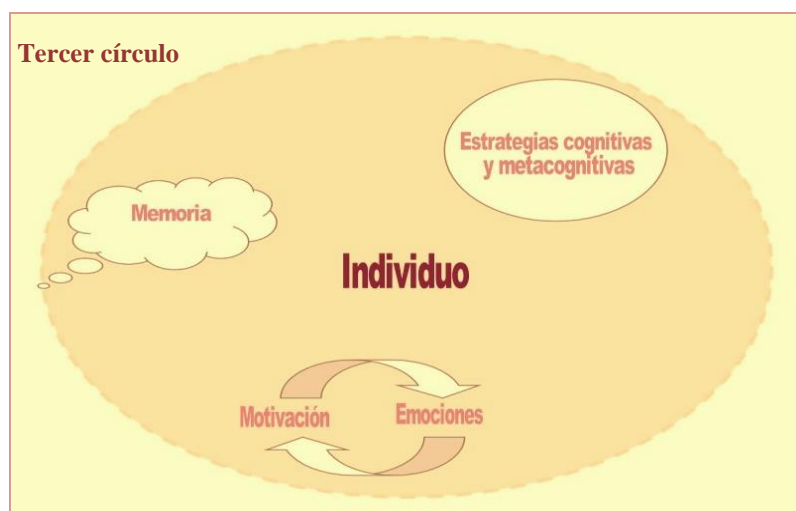


Figura 13. Tercer círculo concéntrico del modelo del Grupo Didactext (Individuo).

Memoria

Las premisas presentadas sobre la memoria a corto plazo (operativa o de trabajo) se fundamentan en los estudios publicados por Baddeley y Hitch (1974) –al igual que hizo Hayes (1996) en su modelo escritural–. Estos indican que dicha memoria opera simultáneamente con múltiples tareas (primarias y secundarias) que se ejecutan en espacios de procesamiento distintos. Entre sus componentes destacan tres elementos principales: lazo o bucle articulatorio (obtiene información verbal y la guarda en código fonológico durante un breve período de tiempo); agenda visoespacial (procesa información visual y ejecuta tareas que implican relaciones espaciales o imágenes mentales); ejecutivo central (planifica y controla el procesamiento de la información y supervisa el funcionamiento del resto de componentes). Al mismo tiempo, se alude a otros elementos ajenos a los visuales y verbales, tales como los táctiles, gustativos o sonoros. En resumen, todos aquellos elementos necesarios para que el individuo alcance los objetivos escriturales y almacene la información parcial que requiera. Igualmente se recurre a la memoria a largo plazo y, por tanto, se mantiene la clásica perspectiva que discierne entre memoria sensorial, de trabajo y a largo plazo. Este sistema memorístico es concebido por el Grupo Didactext (2003) además como una entidad cultural que se establece a partir de las influencias del contexto. Esta perspectiva parte de las nociones sugeridas por Lave y Wenger (1991) y Salomon (1992), las cuales se alejan de la concepción individualista ofrecida por el cognitivismo al considerar la mediación cultural como una representación más que afecta a la memoria de la persona. Por ende, el modelo planteado se ubica bajo un paradigma sociocognitivo de la escritura. Respecto a las posibles problemáticas, se hace especial alusión al desfase entre el *equipamiento cognitivo de serie* y la inmensa cantidad de información a la que ha de afrontar el individuo, dificultoso desafío incluso cuando este recibe instrucción.

Motivaciones y emociones

Se parte de un planteamiento básico: en la escritura no solo influyen factores personales o culturales, también los afectivos. Las motivaciones que presenta la persona frente a la tarea escritora o las emociones despertadas en la misma durante la acción afectan al acto escritor. Así, se entiende la *motivación* como un proceso que comienza, gobierna, mantiene e interrumpe una determinada conducta dirigida hacia una meta y la

emoción como un mecanismo que prioriza objetivos de origen multicausal, manifestándose a través de diversas expresiones en el cumplimiento de una función concreta. En consecuencia, las actitudes, creencias, expectativas, percepciones, y representaciones mentales que se tenga de sí mismo, la tarea o los objetivos, serán factores determinantes que dirigirán la conducta del que escribe. Ello es definido como *horizonte de expectativas* y alude a las idiosincrasias del individuo ante una tarea escritural (ideologías, perspectivas, creencias, etc.). Del mismo modo, los *objetivos* o el compromiso con la tarea dependerán de las creencias o el interés que se tenga por el cometido, distinguiéndose dichos objetivos entre metas de rendimiento (se centran en la propia persona y en cómo demuestra su pericia a los otros) y de aprendizaje (accionamiento de sus aptitudes para el cumplimiento de la tarea). También influye la *afectividad* del individuo dirigida hacia sí mismo o los demás, así como el *coste-beneficio* (sentimiento de realización) y la *creatividad*. Respecto a esta última, se destaca que una ausencia de motivación intrínseca en presencia de la extrínseca puede repercutir negativamente en la misma, haciéndose hincapié en la necesidad de que ambas se manifiesten juntas.

Estrategias cognitivas y metacognitivas

Se modifican los denominados «procesos cognitivos» del modelo de Hayes (1996) por unas renovadas *estrategias cognitivas y metacognitivas*, justificándose tal alteración por el simple hecho de que el término «estrategia» implica no solo las acciones mentales inconscientes, sino también conscientes. Una acción estratégica supone hacer planes, tomar decisiones, solucionar los problemas, etc., en busca del cumplimiento de un objetivo. De ahí que los autores designen la estrategia como un proceso cognitivo o metacognitivo que se despliega en pos del cumplimiento de los objetivos y mediante una planificación consciente e intencional. El concepto de metacognición es rescatado de las aportaciones de Flavell (1979) y explicita la autocomprensión del escritor de los procesos cognitivos subyacentes a la producción creativa. Así, se disciernen las siguientes estrategias cognitivas y metacognitivas asociadas al proceso de composición textual: *acceso al conocimiento* (activación de la información necesaria para la acción compositora); *planificación* (estrategia de organización encaminada al cumplimiento del propósito comunicativo); *producción textual* (mecanismo en el que se elabora un texto en atención a las normas de organización textual tanto internas –semántica– como

externas –estructura–); *revisión* (proceso reflexivo en el que se examina y evalúa para la detección e identificación de problemas existentes en el texto creado hasta el momento relativos a las normas de textualidad y otros aspectos textuales de importancia para su correcto desarrollo).

Dichas estrategias quedan representadas mediante el siguiente cuadro comparativo (Didactext, 2003) (**tabla 3**):

Tabla 3. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción textual (Didactext, 2003).

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar ideas. -Localizar información en la memoria. -Identificar al público y definir la intención. -Recordar planes, modelos, géneros y tipos textuales. -Hacer inferencias para predecir resultados o complementar información. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexionar sobre el proceso de escritura: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar los factores ambientales. ▪ Evaluar posibles estrategias para adquirir sentido y recordarlo. ▪ Analizar variables personales.
Planificación (Leer para saber) Producto: esquema y resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar información. -Formular objetivos. -Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. -Elaborar esquemas mentales y resúmenes. -Manifiestar metas de proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diseñar el plan a seguir -Seleccionar estrategias adecuadas. -Observar el funcionamiento del plan. -Buscar estrategias adecuadas con el entorno. -Revisar, verificar o corregir las estrategias.
Producto textual (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios	<ul style="list-style-type: none"> -Organizar según los géneros discursivos, tipos textuales, normas de textualidad, mecanismos de organización textual, marcas de enunciación, adecuación, voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. -Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones. -Textualizar atendiendo el registro adecuado. -Elaborar borradores o textos intermedios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	<ul style="list-style-type: none"> -Leer para identificar y resolver problemas textuales mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. -Leer para identificar y solventar problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Interesa añadir que la fase de *producción textual* se rige por las siete normas de textualidad ofrecidas por Beaugrande y Dressler (1997). Estas son: cohesión (conexiones de la superficie textual); coherencia; (interacciones entre conceptos y relaciones subyacentes); intencionalidad (actitud en el cumplimiento de un objetivo); aceptabilidad (actitud y capacidad del receptor); informatividad (novedad o imprevisibilidad de contenido y estructura); situacionalidad (factores que contribuyen a que un texto sea relevante para la situación comunicativa; intertextualidad (factores de los que depende la comprensión a partir de los saberes adquiridos de otros textos). Tales normas son regidas por tres principios regulativos: eficacia (tipo de nivel y esfuerzo que demanda a los receptores); efectividad (impresiones del receptor e idoneidad de las condiciones); adecuación (utilización del texto atendiendo a las normas textuales aptas para la situación).

Otros componentes adjuntos al modelo de escritura e incorporados al diagrama que representa las interacciones efectuadas, serían la competencia comunicativa y la creatividad. A continuación, se describen los rasgos más característicos de dichos componentes.

- **Competencia comunicativa.**- Como eje central de los tres círculos superpuestos en el diagrama se encuentra la competencia comunicativa, dado que la interacción entre todos ellos contribuye a que el sujeto la despliegue. Tal competencia, a su vez, se constituye por seis subcompetencias imprescindibles para su desarrollo y accionamiento. Estas son:
 - *Competencia discursiva o textual* (normas de textualidad).
 - *Competencia gramatical* (reconocimiento de estructuras sintácticas y ortográficas y correcta producción de enunciados discursivos).
 - *Competencia sociolingüística* (vinculación de mensajes con contextos y situaciones).
 - *Competencia referencial o enciclopédica* (saberes y experiencias que se posee).
 - *Competencia literaria* (se rige por el proceso lector).
 - *Competencia estratégica o relacional*.

El Grupo Didactext aporta la siguiente representación gráfica con la intención de aunar las acciones vinculadas a la competencia comunicativa durante su interacción con el texto producido (**figura 14**).



Figura 14. Competencia comunicativa y texto producido (Didactext, 2003).

- **Creatividad.**- Este componente transfiere desde el ámbito cultural hasta el contexto de producción atravesando todas las dimensiones. Se conceptualiza bajo los aportes de Sternberg (1996), concibiendo la creatividad como una destreza que conlleva la puesta en práctica de los mismos procesos desplegados en otros razonamientos, salvo que en el pensamiento creativo se manifiestan de forma novedosa. Asimismo, se parte de la idea de que la creatividad no es un talento innato, sino que ha de desarrollarse a través de la instrucción. En tal propósito, se sugieren las etapas postuladas por Sternberg y Lubart (1997) para desarrollar el pensamiento creativo, a saber: rediseñar los problemas, localizar lo que otros no ven; distinguir entre novedoso y rutinario; asumir riesgos.

En definitiva, el esquema escritural representado reformula la propuesta de Hayes (1996) manteniendo algunos postulados, modificando otros e incluyendo elementos nuevos. Esta nueva perspectiva de naturaleza sociocognitiva, ecológica y pragmalingüística considera que el contexto de producción recibe un fuerte influjo de diversos factores subyacentes al individuo (cognitivos, emotivos, afectivos) o externos (sociales, culturales, físicos, lingüísticos) que se influyen mutuamente y configuran el discurso escritor preponderante. Además, «rescata la condición del sujeto como productor de sentido y de historia y como usuario de una memoria cultural que representa, negocia y construye significados en la elaboración del texto» (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 52).

El modelo presentado es esquematizado por Didactext (2003) mediante el siguiente diagrama en el que confluyen los diferentes componentes descritos:

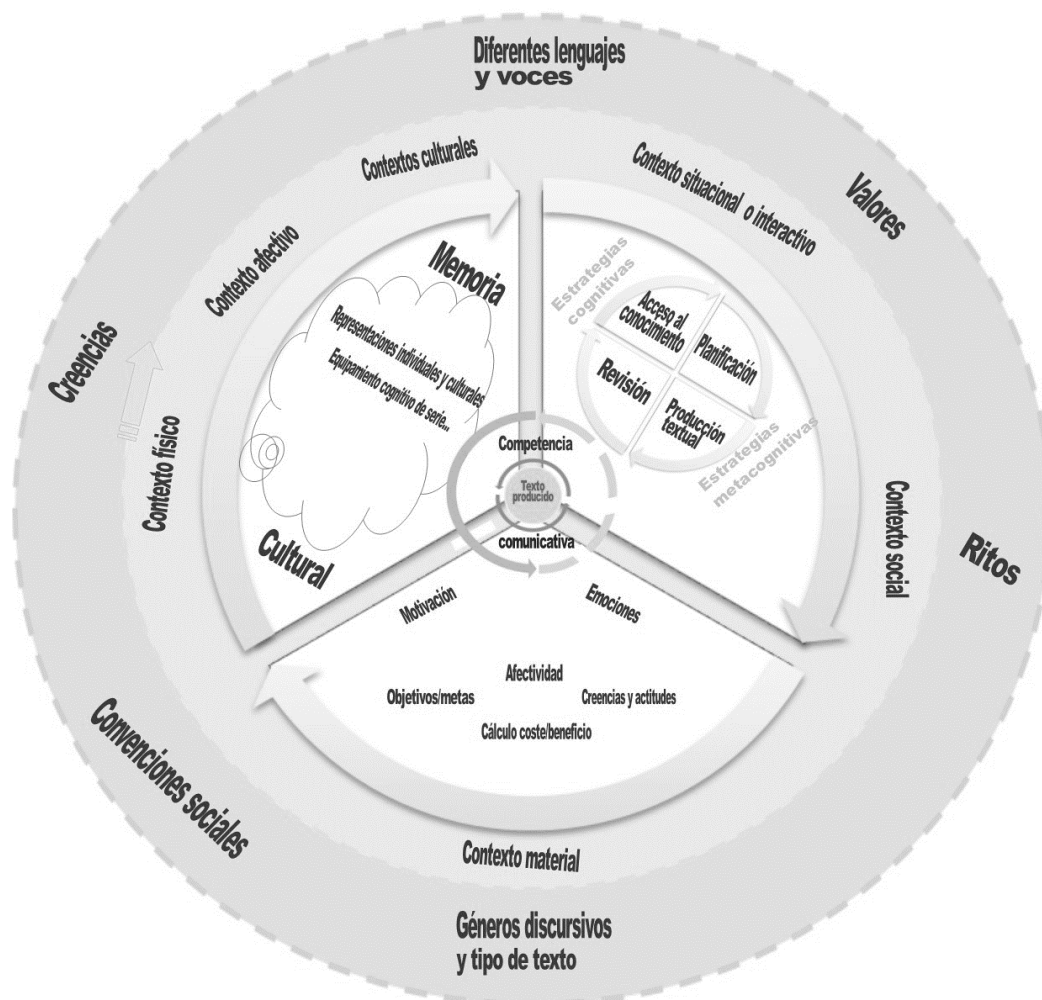


Figura 15. Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción escrita (Didactext, 2003).

1.3. La enseñanza de la escritura procesual en la Educación Superior: aproximaciones pedagógicas

1.3.1 La competencia escritora entre el alumnado universitario

La escritura es uno de los principales vehículos de comunicación y acceso al conocimiento humano y su estructura difiere significativamente entre épocas históricas,

contextos imperantes y niveles madurativos de cada escritor. Así, la antiquísima escritura cuneiforme sumeria constituida mediante ideogramas es muy distinta del actual sistema escritor, como tampoco existen semejanzas entre una epopeya griega, un tratado aristotélico o una fábula de Esopo. Del mismo modo, no se puede equiparar la enseñanza de la escritura orientada a personas que se enfrentan por primera vez a este medio comunicativo, con otra dirigida hacia educandos que ya poseen cierto dominio del lenguaje y del contenido académico sobre la que se fundamenta. La escritura es un proceso extremadamente complejo que requiere multitud de recursos intelectuales de aquel que la práctica, pero la enseñanza escritora de alto nivel, como lo es la ofrecida en la educación superior, demanda del aprendiz una aptitud escritural extraordinaria y del preceptor una intervención didáctica acorde a las necesidades y demandas incipientes entre el alumnado. Las acciones pedagógicas deben dirigir la escritura hacia la excelencia, promoviendo el desarrollo de las habilidades necesarias para que esta sea aplicada como un instrumento de transmisión y generación de conocimiento. Este propósito adquiere especial relevancia si se atiende al hecho de que en la enseñanza universitaria la producción escrita adquiere un papel protagónico al ser la principal responsable de la valoración del saber (Adoumieh, 2009). En tal acción pedagógica, resulta primordial que se profundice acerca de las características específicas de los participantes en pro de un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las peculiaridades discentes.

El alumnado universitario se encuentra muy familiarizado con las tareas escritoras, dado que constituyen el principal instrumento para transmitir los conocimientos aprendidos, siendo esto efectuado bajo diversos formatos textuales de corte academicista (trabajos, exámenes, cuestionarios, entre otros). Sin embargo, aunque la escritura se consolida como el eje central del proceso formativo universitario, los educandos no siempre se muestran competentes en la escritura (Díaz, 2002; Molina, 2013; Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; et al.). De hecho, entre el alumnado es frecuente la presencia de errores ortográficos y gramaticales, problemas de cohesión textual, dificultades para la comprensión lectora, vulneraciones normativas vinculadas al género, entre otros. La problemática ha sido estudiada por diversos investigadores del área y algunos de ellos recopilan las principales deficiencias encontradas sobre la competencia en comunicación lingüística de este colectivo (Arrieta y Meza, 1997; Carlino, 2004a; Montoro, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Molina, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Cortés y García, 2013; Montolío, 2014a/b; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; et al.). En atención a tales hallazgos científicos, se detectan las siguientes áreas afectadas:



Figura 16. Principales ámbitos de dificultad lectoescritora entre el alumnado universitario.

Dichas problemáticas, pueden considerarse como los ámbitos más afectados en lo concerniente a la escritura desde una perspectiva academicista en el panorama universitario.

- Las dificultades en comprensión lectora siempre han sido tenida atención en el panorama educacional debido a las carencias existentes al respecto y a la importancia de su dominio para el desarrollo personal de los educandos.
- También han suscitado interés las lagunas ortográficas, gramaticales y de textualización al ser un sustento lingüístico fundamental para la buena práctica escritora.
- Igualmente, los convencionalismos formales de carácter ortotipográfico resultan indispensables para la adecuada inserción disciplinaria, así como el dominio de la normativa bibliográfica.

A continuación, se expone una síntesis de las dificultades lectoras y escritoras más comunes entre los estudiantes universitarios a partir de las diferentes investigaciones surgidas en torno a la temática estudiada.

1.3.1.1. Problemas de comprensión lectora

El tema de la comprensión lectora es un asunto preocupante prácticamente en todos los ciclos educativos, tal y como queda patente en los estudios internacionales que muestran interés al respecto ten las enseñanzas primarias y secundarias. En este sentido, destacan el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, 2011) o el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, 2009). No obstante, actualmente no se tiene acceso a un barómetro internacional que profundice acerca de los niveles de comprensión lectora

del alumnado universitario. A pesar de ello, son diversas las publicaciones realizadas por investigadores que alertan de esta problemática estudiantil y arrojan resultados sobre la situación a partir de la indagación científica (Arrieta y Meza, 1997; Echevarría y Gastón, 2002; Arrieta, Bautista, Meza y Meza, 2006; Irrazabal, Saux, Burin y León, 2006; Zanotto, 2007; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Alcover et al., 2015; et al.).

De los estudios centrados en la competencia escritora se desprende que los educandos, con frecuencia, demuestran dificultades para comprender enunciados o textos, siendo habitual que el profesorado lea trabajos académicos que así lo manifiestan, o bien, que reciba numerosas cuestiones impropias fruto de la incompreensión o la lectura inatenta. A la par, queda patente la incapacidad de algunos alumnos para distinguir entre las ideas principales y secundarias de las lecturas realizadas, otorgándole a menudo el papel protagónico a los aspectos más irrelevantes del texto. También surgen ciertas dificultades acerca de la identificación del propósito comunicativo del autor o la autora de la obra, errando a veces al interpretar las intenciones del texto. Del mismo modo, hay cierto desinterés por saber el significado de términos desconocidos o confusos imprescindibles para la comprensión eficaz, produciéndose así equivocaciones en la interpretación de las lecturas como consecuencia del desconocimiento. Así mismo, existe una predisposición a concebir falsas creencias sobre la capacidad para comprender adecuadamente, pensando que el nivel de comprensión lectora es eficaz y, sin embargo, errando en aspectos fundamentales del entendimiento.

El trasfondo de esta problemática puede estar ocasionado por la complejidad que entraña la lectura de textos expositivos de naturaleza científica, debido a que normalmente «permiten menos predicciones y suscitan menos inferencias que otros tipos de texto» (Echevarría y Gastón, 2002, p. 60). Estos rasgos identificativos obviamente dificultan la tarea lectora y afectan a la comprensión si el aprendiz no es capaz de interpretar aquello que se le quiere transmitir mediante el texto. Por otra parte, se ha de apreciar que durante las enseñanzas secundarias los estudiantes leen escritos que giran en torno a una perspectiva única, generalmente con un posicionamiento absoluto y que no admite variaciones; mientras en las enseñanzas superiores la sapiencia procede de la lectura contrastiva de varias fuentes de información con posturas diferentes acerca de un mismo asunto y que son alteradas a partir de los avances científicos (Carlino, 2007). Esta realidad curricular a menudo influye en las posibles dificultades existentes acerca de la comprensión lectora, dado que existe el riesgo de que el colectivo discente se sienta abrumado con tal cantidad de información y de naturaleza tan dispar sobre una misma temática, surgiendo problemas a la

hora manipularla, analizarla, relacionarla y formular una perspectiva propia a partir de los conocimientos dados. Si este proceso cognitivo fundamental en el aprendizaje estudiantil falla, se obtendrán conocimientos superficiales e inconexos que entorpecerán la enseñanza. Pero los factores circundantes a esta problemática también son otros:

Se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. Los textos académicos que los alumnos han de leer en este nivel educativo suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos, sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudio. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. Asimismo, en la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas (Carlino, 2003a, p. 1).

Cabe añadir a lo ya mencionado, cabe añadir que los discentes suelen mostrar cierto desinterés o rechazo hacia la lectura. De hecho, son pocos aquellos miembros que leen por placer o para aprender con autonomía, sus acciones generalmente quedan restringidas a las lecturas obligatorias ofrecidas por el docente y a los contenidos del temario de la asignatura. Algunas investigaciones como la realizada por Camargo, Uribe y Zambrano (2013) lo confirman, pues, tras el estudio de los hábitos lectores de estudiantes de 17 universidades, se reveló que los apuntes de clase y los materiales elaborados por el profesor son las principales lecturas efectuadas; sin embargo, las lecturas de artículos de revistas científicas, cuyo valor epistemológico es incuestionable, suponen un porcentaje menor entre el colectivo. Por otra parte, también se alude al hecho de que, aunque los docentes manifiestan con frecuencia su interés por el aprovechamiento de la función epistémica del texto disciplinar, no facilita pautas acerca de cómo localizar y leer los contenidos que solicitan. En consecuencia, diversos investigadores recomiendan que el profesorado ofrezca un asesoramiento didáctico coherente con la naturaleza compleja del saber académico (Carlino, 2007; Zanutto, 2007; Camargo, Uribe y Zambrano; 2013; et al.). Estas acciones implicarán tareas de comprensión lectora, pero también de expresión escrita. Tal y como indica Zanutto (2007) en su tesis doctoral denominada *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*:

Las estrategias de lectura de textos académicos no solo se enfocan a la comprensión, sino que a menudo requieren producir determinados contenidos para efectuar otras actividades (desarrollo de una síntesis, elaboración de un reporte de investigación, redacción de una conferencia, etc.). Es decir, el lector tiene presente que la lectura forma parte de una tarea que, a modo de engranaje,

se interconecta con un conjunto de actividades que, en su mayoría, involucran la lectura de distintos textos y el desarrollo de procesos de escritura (p. 359).

El discurso académico «no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla» (Camps y Castelló, 2013, p. 18). Estas particularidades cognitivas requeridas durante la aproximación al texto académico demandan una instrucción u orientación por parte del profesorado universitario que contribuya a alcanzar un uso lector eficaz.

1.3.1.2. Dominio ineficaz de la ortografía española

El colectivo universitario se ve afectado por una carencia relativa a los conocimientos ortográficos disponibles y a su utilización eficaz, dado que en muchas ocasiones este conoce la normativa ortográfica, pero no es capaz de incorporarla al discurso personal. Este aspecto ha sido temática de interés entre diversos investigadores, fruto de su preocupación por resolver esta problemática debido a la importancia de su dominio, especialmente en las enseñanzas superiores (Medina, 1994; Gómez, 2005; Fajardo, 2013; Gómez y Gómez, 2015; et al.). Las aportaciones de los estudiosos se centran en que se cuenta con un sistema ortográfico complejo, cuya normativa regulatoria no siempre consigue solventar todas las incertidumbres lingüísticas. Si es cierto que instituciones como la Real Academia Española son conscientes de tal circunstancia y sus regulaciones tienden a ofrecer normas o recomendaciones que orienten con mayor claridad al escritor. No obstante, lo habitual es que, incluso los escritores más experimentados, encuentren dificultades para resolver determinadas cuestiones vinculadas al lenguaje. Este hecho se acentúa con los escritores novatos, pues su inexperiencia aún no les permite aplicar de forma eficaz los conocimientos ortográficos obtenidos. A esto se suma que a partir de las enseñanzas secundarias la didáctica de la ortografía adquiere un lugar secundario y prácticamente desaparece de las aulas. Es por ello que la actitud de estudiante hacia la corrección de la ortografía es fundamental, dado que si este no muestra interés por perfeccionar los errores y seguir progresando, dudosamente mejorará las destrezas escritoras existentes. Sin embargo, esta actitud personal enfocada al perfeccionamiento permanente de la escritura no siempre es ostentada por el individuo. Por desgracia, está acostumbrado a una enseñanza gramatical de la lengua centrada mayormente en un análisis morfosintáctico sin transposición constructiva a la redacción y así el trabajo ortográfico queda anclado en los dictados que hizo en la etapa de Educación Primaria, cuando

esta debería estar integrada en las prácticas habituales de redacción como una manera más del proceso de autorregulación escritora (Álvarez, 1991).

Las principales dificultades detectadas entre el alumnado se centrarían fundamentalmente en las inexactitudes relativas a los signos ortográficos, entre las que destacan los signos de puntuación y el signo auxiliar de la tilde, elementos clave en la transmisión eficaz del mensaje y que, a menudo, son utilizados erróneamente en trabajos y evaluaciones escritas. Entre los signos de puntuación, resulta especialmente destacado el uso incorrecto de la coma, pues con frecuencia se incluye en una posición equívoca, ya sea por utilizarla de forma indiscriminada o producto de la omisión. Entre los primeros, destaca el uso de comas entre el sujeto y un verbo de una oración, en oraciones causales, en miembros coordinados por las conjunciones *ni...ni* o *tanto...como*, entre un verbo y un complemento directo, indirecto, predicativo, de régimen o agente, entre otros. En los segundos, son especialmente destacables aquellos olvidos que refieren a la delimitación de incisos, interjecciones, vocativos, apéndices confirmativos o en determinados términos (*es decir, no obstante, a saber, etc.*). Por otra parte, el punto y coma prácticamente no se utiliza entre el estudiantado. Ello es debido a que de forma general no conocen sus posibles usos y se limitan a omitirlo. También sucede con los dos puntos, los cuales principalmente se usan como elemento introductorio de enumeraciones, pero no con otras utilidades expresivas tales como la explicación de contenidos. Hay que añadir que, con cierta asiduidad, se presentan erróneamente entre la preposición y el sustantivo que introducen. Del mismo modo, los puntos suspensivos tienden a emplearse inadecuadamente, pues, en ocasiones, estos se usan de forma incorrecta, aplicándolos más allá de dejar en suspenso el discurso para provocar reticencia. A ello se agrega que, a veces, se colocan junto a un redundante etcétera. Asimismo, el punto no siempre se posiciona de la forma correcta, pues en algunos casos no se distingue entre un punto seguido y un punto y aparte. Igualmente, los signos de interrogación y exclamación se ven afectados, pues de forma reiterada se omite uno de ellos (por contagio del inglés) o detrás del signo de cierre se escribe erradamente un punto. Además, el guion y la raya suelen utilizarse indistintamente al no contemplar sus funciones diferenciadoras. Los únicos signos de puntuación que suelen manejarse con más eficacia son el paréntesis y las comillas, cuyas presentaciones tienden a atender a la norma (Medina, 1994; Gómez, 2005; Fajardo, 2013; Gómez y Gómez, 2015; et al.).

El signo auxiliar de la tilde también genera problemáticas, tanto por inclusión como por omisión. Resulta cotidiano localizar tildes en demostrativos como *este, ese y aquel*, en el adverbio *solo* o en monosílabos que no requieren tilde diacrítica, cuando según la *Ortografía de*

la lengua española (2010) ya no recomienda tildarlos. De la misma forma, resultan frecuentes las omisiones de tildes en palabras con valor interrogativo o exclamativo, en palabras o frases escritas en mayúsculas que las necesitan, en monosílabos con tilde diacrítica, en adverbios acabados en *-mente* que la requieren igual que su adjetivo u otras palabras que según las normas generales de acentuación deben llevarlas. Circunstancia en la que queda patente que no solo no acceden a las aulas con el nivel suficiente como para no errar ortográficamente, sino también para estar actualizado en los nuevos cambios normativos ofrecidos por las instituciones de la lengua. Ello denota una falta de competencias ortográficas derivadas de la insuficiente formación lingüística y/o una evidente incapacidad para el autodidactismo y el reciclaje formativo (Medina, 1994; Fajardo, 2013; et al.).

La autopercepción del alumnado universitario que respecto a la competencia ortográfica es bien distinta: tienden a pensar que su preocupación por la ortografía es bastante aceptable (hacen los ejercicios, conocen las reglas y detectan los errores; sin embargo, no las aplican con regularidad para solucionar su errores y sus resultados son mucho peor a su autopercepción, lo cual constituye un importantísimo problema de la educación universitaria, tal y como expresa Rico (2003) tras su investigación con alumnado de Magisterio para comprobar su competencia ortográfica:

A tenor de estos datos, lo que en un principio parecía "perfecto" o casi perfecto (actitudes, contenidos, autoevaluación), en cuestiones más específicas (método y recuperación) arroja peores resultados. Ello no sería muy relevante si no se tratara de alumnos universitarios, insistimos de nuevo, que terminan sus estudios de Magisterio y cuyos escritos, a pesar de que el noventa por ciento de estos jóvenes considera buena su ortografía, adolecen de muchas deficiencias, no sólo ortográficas sino en todos los aspectos que pertenecen a la expresión escrita: vocabulario, fluidez, propiedad, cohesión... (p. 6).

Lo importante es, por tanto, insertar las prácticas ortográficas en la procesualidad de la redacción destinada a convertirse en un discurso, es decir, en un texto de producción académica para la escritura libre y personal destinado a ser camuflado como represión de las ideas de un mensaje deliberado del escritor o autor del texto: «no se trata de saber Ortografía sino de saber escribir» (Pérez, Guerrero y Ríos, 2010, p. 10).

1.3.1.3. Incorrecciones gramaticales

Las estructuras gramaticales expuestas por los estudiantes en sus escritos no siempre resultan ser las más acertadas, ya que a menudo erran en incorrecciones de muy diversa índole, a saber: el uso equívoco la locución *de que* en dequeísmos; eliminación de la preposición *de* por ultracorrección del dequeísmo en queísmos; utilización inapropiada de la locución *que su* en vez del relativo *cuyo* en los quesuísmos; preposición equivocada en diversos solecismos; falta de concordancias entre género, número o persona; utilización de tiempos verbales de forma inexacta, como por ejemplo la sustitución del imperativo por el infinitivo; aplicación errónea de las diferentes variantes de las combinaciones *por* y *que*, *si* y *no*; uso inadecuado de las mayúsculas; problemas con palabras homófonas como *haya*, *halla* y *aya*; abuso de neologismos y extranjerismos; utilización de coloquialismos; entre otros. Aunque estos errores lingüísticos *a priori* pueden resultar propios de las enseñanzas secundarias, es una realidad cotidiana entre el alumnado universitario. Esta problemática puede estar ocasionada por el olvido de los saberes previamente aprendidos o un mal aprendizaje de los mismos durante su formación inicial. Sea como fuere, deben ser atajados pues repercuten negativamente en la imagen que proyectan frente a aquel que lee sus escritos (Carlino, 2004a; Montoro, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; et al.).

A lo ya mencionado, se suma una pobreza en el repertorio léxico. Esta comprende las limitaciones existentes respecto al vocabulario disponible, pues con frecuencia se tiende a la redundancia lexical en los escritos dado que este es insuficiente para gestionar con precisión el mensaje. A esto se incorpora, el desconocimiento del significado de la terminología vinculada a la disciplina o, incluso, aquella de carácter generalista y manejo cotidiano. Resulta un hecho relativamente común la utilización de vocablos con significados ajenos a los originales, producto de una malinterpretación del término, la omisión de la consulta pertinente ante situaciones de incertidumbre semántica o la incorrecta utilización de los diccionarios de sinónimos ofrecidos por los procesadores de textos debido a la confianza desmedida en sus recomendaciones. Del mismo modo, es usual la escasa presencia en los textos escritos del lenguaje específico del área de estudio, especialmente durante los cursos iniciales, fruto de la no incorporación de la terminología científica al discurso personal (Molina, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Cortés y García, 2013; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curon, 2015). Este asunto es básico pues un mayor dominio del lenguaje disciplinar contribuye a mejorar la capacidad de comprensión lectora (Fajardo, Hernández y González, 2012).

1.3.1.4. Carencias relativas a la textualización

Tal y como demuestra el clásico estudio de María Teresa Serafini *Cómo se escribe* (1994) en su revisión de los errores más comunes de preescritura y escritura donde se generan y componen ideas (Serafini, 1994), las condiciones de eficacia y eficiencia del alumnado universitario muestran importantes lagunas formativas al respecto. De hecho, resulta cotidiano que en el contexto universitario prevalezcan problemas referentes a la coherencia, cohesión y adecuación textual. Ello implica la presentación de escritos en los que la estructura imperante no es lógica semánticamente, donde no se logra una estrecha coherencia entre sus contenidos y tampoco adecuación a las demandas comunicativas imperantes. Esta circunstancia tiene su origen, entre otros aspectos, en la inexperiencia escritora de los estudiantes, en su incapacidad para aplicar los conocimientos adquiridos, en una incorrecta gestión de los procesos cognitivos vinculados a la planificación textual –especialmente en la organización de ideas y el uso habitual de borradores– (García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013) o en una posible falta de dedicación a la tarea encomendada. Entre ellos son especialmente relevantes los factores referidos a la adecuación textual. El primero alude a cómo en numerosos casos se hace un uso excesivo del registro coloquial, obviando que el registro formal predomina en el discurso académico. El segundo, al escaso conocimiento de los géneros textuales propiamente académicos y a sus formalismos, siendo esto manifestado a través de abundantes cuestiones sobre las estrategias genéricas y la presentación de trabajos que no respetan las características identificadoras. El tercero, al hecho de que generalmente se confeccionan escritos que no atienden comunicativamente de forma particular a los lectores hacia los que se dirige. Las corrientes cognitivistas de la escritura han dotado de gran importancia a la audiencia y al papel que esta desempeña en la acción escritora; no obstante, el alumnado a menudo ofrece textos descontextualizados que no atienden a los rasgos particulares del público que va a leer su trabajo. En consecuencia, entre las lecturas cotidianas del profesorado universitario es habitual la aparición de coloquialismos, el uso de prolegómenos abusivos e improcedentes a la hora de responder cuestiones, lo cual denota la falta de pertinencia expresiva suplida con circunloquios y desvíos semánticos, la no utilización del corpus terminológico relativo a la disciplina científica, la presentación de textos con errores ortográficos y/o gramaticales. Estos factores obviamente obstaculizan los canales comunicativos y contribuyen a que la transmisión del conocimiento sea inapropiada y el estudiante proyecte una imagen precaria de los saberes adquiridos (Cassany, 1999; Carlino, 2005, 2007; Camps y Castelló, 2013; et al.).

Estas circunstancias pueden estar siendo perjudicadas por el hecho de que existe una tendencia a realizar revisiones lineales y superficiales de los textos, donde se ponen en cuestión elementos como palabras o frases, pero no se reflexiona sobre la idoneidad de conformación global del texto, lo cual es propio de la lingüística del discurso, pues sucede que la formación habitual en Lengua y Literatura se limita más a la lingüística de la frase y se confunde con la idea de un texto bien escrito con un texto sin faltas de ortografía. En cambio, la lingüística del discurso contempla en su trabajo didáctico el cultivo de la coherencia, cohesión y adecuación como factores imprescindibles para conseguir una textualización eficaz. Ello ocasiona el perjuicio de entender el texto como un compendio de fragmentos y no como algo holístico en el que cada unidad ha de estar cohesionada con la anterior (Sommers, 1982, citado en Carlino, 2004a). De esta manera, las propuestas iniciales se dan por válidas sin que haya una reflexión previa que ahonde sobre el valor semántico del escrito y su propósito comunicativo. Y si no se advierte ni se sabe construir un texto con intención o tesis, se merma potencial epistémico de la escritura.

Se parte de la premisa básica de que el acto de escribir implica reflexionar sobre los conocimientos previos que se posee acerca de la temática escritora, para posteriormente transformarlos y adaptarlos a la audiencia. Esta perspectiva se fundamenta en las investigaciones realizadas por Scardamalia y Bereiter (1992), cuyo enfoque analiza acerca de cómo el escritor experimentado transforma su conocimiento a partir de la activación de diversos mecanismos cognitivos que le permiten adaptar el texto a la audiencia, así como tener presente el objetivo lector durante el transcurso. Un proceso cognoscitivo que genera en el individuo un aprendizaje imprescindible para convertirse en un escritor eficaz. No obstante, del mismo modo que el colectivo discente no tiende a contemplar los requerimientos exigidos por la audiencia, tampoco resulta patente que este se marque objetivos claros sobre la finalidad del texto. De hecho, con asiduidad se contempla cómo, durante la realización de un texto escrito, este apenas dedica tiempo a la reflexión previa a la escritura, apresurándose a plasmar las ideas. Ello implica que se detengan en lo que para un escritor experto sería el primer borrador y se omitan mecanismos intelectuales básicos para la adecuada confección de un texto (Carlino, 2004a).

También importa el fenómeno estudiantil consistente en posponer hasta el último instante la tarea escritora, especialmente cuando esta es de gran envergadura. Generalmente, dedican un tiempo dilatado a la lectura de bibliografía e inician las labores escritoras a escasos días de la fecha de entrega. Este hecho irremediablemente les impide poner en práctica la escritura en borrador, es decir, volver sobre el texto escrito e ir remodelándolo a medida que se aproximan al

conocimiento disciplinar y en coherencia con unos objetivos comunicativos concretos. De este acto de omisión se derivan numerosos errores en coherencia, cohesión y adecuación textual, así como el surgimiento de numerosas erratas producto de la escritura espontánea. La importancia de la escritura en borrador resulta patente, pues es el principal mecanismo utilizado por los escritores expertos para elaborar textos convenientes en su estructura interna y externa envergadura (Cassany, 1993; Carlino, 2004a; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; et al.).

1.3.1.5. Déficit en los formalismos ortotipográficos

Las convenciones ortotipográficas son exiguas dado que existe escasa regulación al respecto, lo que ha dificultado contar con un nexo común. A esto se suma que en la enseñanza formal estas no siempre han adquirido demasiado protagonismo y es frecuente que el alumnado se limite a experimentar con la ortotipografía, más que a regirse por una norma previamente adquirida. La investigación realizada por Montoro (2011) arroja algo de claridad en este sentido, indagando sobre los principales errores ortotipográficos de los estudiantes universitarios al interactuar con el procesador de textos. Se destacan problemáticas acerca de varias cuestiones: utilización del punto final en títulos, subtítulos y epígrafes (o los dos puntos); omisión de justificados en textos propiamente académicos; no marcación del inicio de párrafo a través de la sangría o que esta sea diferente en cada uno de los fragmentos. Las inexactitudes mencionadas son comunes entre los aprendices debido a que generalmente tienden a regirse por criterios personales de tipo estético y no en atención a la norma académica. En el ámbito universitario e investigador el foco de interés se centra en los formalismos ortotipográficos facilitados por los sistemas de estilo bibliográfico, los cuales regulan no solo los modos de citar y referenciar las obras ajenas, sino también convencionalismos ortotipográficos en la presentación de textos. Esta es una cuestión de gran interés actual, pues a la falta de convenciones se une el exceso de transgresiones que los alumnos universitarios cometen en los entornos comunicativos informales que propician los contextos digitales (chats, fotos, mensajería instantánea, etc.), donde su uso es, a menudo, arbitrario o sustituido por emoticonos, lo cual redundará en el acortamiento del discurso propio a breves misivas en las que asegurar la comunicación (Ridao y Rodríguez, 2013).

Los sistemas de citación bibliográfica más comunes serían APA («American Psychological Association»), ISO 690 («International Organization for Standardization») y MLA («Modern Language Association»). Estos generalmente no son dominados por los estudiantes, salvo que hayan recibido formación específica al respecto, destacando tal acción pedagógica en

enseñanzas de máster o doctorado más que entre los graduados, los cuales recientemente han comenzado a recibir este tipo de instrucción en materias de carácter específico debido a las exigencias curriculares emanadas de los recientes trabajos fin de grado (Marín, Rincón y Morales, 2003; Maquilón, Mirete, Sánchez y Hernández, 2013; Camacho, Rojas y Rojas, 2014; et al.). Sin embargo, intervenciones didácticas como la realizada por las docentes Cortés y García (2013), cuya finalidad ha sido mejorar las habilidades para la comprensión y la producción de textos, sugiere que a través de un breve asesoramiento didáctico los alumnos pronto dominan los formalismos derivados de los diferentes manuales de estilo, sin requerir una instrucción muy dilatada en el tiempo. Aun así, afirman que se detectan ciertas dificultades a la hora de referenciar a los autores, no por su capacidad para hacerlo correctamente, sino por las limitaciones existentes para enriquecer los textos mediante los aportes, sabiendo aprovechar aquellas palabras que se integran para que otorguen mayor valor al trabajo escrito. Es por ello que la dificultad del proceso radica más en transmitir el potencial epistémico de la escritura, antes que en el hecho de enseñar los formalismos de citación, referenciado y estilo de presentación formal.

1.3.1.6. Vulneración de los derechos de autor

Otra realidad universitaria es aquella que concierne a la copia total o parcial de contenidos escritos sin la correspondiente mención al autor o la autora de la obra original. Este fenómeno ha sido ampliamente difundido desde la aparición de Internet y su acercamiento al contexto educativo, pues ha dado acceso a multitud de textos que alimentan las necesidades de conocimiento de los alumnos y, a veces, por desconocimiento o quizá deliberadamente, se omite la correspondiente referencia al creador del trabajo. La gravedad de tal infracción es notable ya que se está vulnerando un derecho, que es el de la propiedad intelectual, el cual se materializa legislativamente, a través del Real Decreto Legislativo 1/1996 1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual. Este tema ha sido objeto de interés entre los investigadores, quienes intentan promover estrategias pedagógicas para su desaparición en el contexto académico (Sureda, Comas y Morey, 2009; Comas, Sureda y Oliver, 2011; Egaña, 2012; Díaz, 2015; Cayuela, Tauste, Seguí, Esteve y Ronda, 2015; et al.).

Desde las universidades se toman cada vez más medidas para luchar contra esta situación, contemplando en sus normativas internas infracciones para aquellos estudiantes que cometan plagio. Un ejemplo de esta iniciativa institucional es la regulación ofrecida en el Reglamento por el que se regulan los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster en la Universidad de Murcia

(aprobado en Consejo de Gobierno de 30 de abril de 2015 y modificado en Consejo de Gobierno de 22 de abril de 2016), a través del cual se intenta erradicar la vulneración de autorías. Concretamente, en el artículo 3 denominado «Autoría y originalidad» se expone que:

El plagio, entendido como la presentación de un trabajo u obra hecho por otra persona como propio, o la copia reiterada de textos sin citar su procedencia y dándolos como de elaboración propia, conllevará automáticamente la calificación numérica de cero. Esta consecuencia debe entenderse sin perjuicio de las responsabilidades disciplinarias en las que pudieran incurrir los estudiantes que plagien (p. 2).

Asimismo, con la intención de orientar a los estudiantes y que no lleguen a perpetrar el plagio, se facilita la «Guía de plagio o de copia de TFG», que informa sobre las características del plagio y ejemplifica casos concretos (Universidad de Murcia, 2015b). Del mismo modo, el profesorado recibe a través de su página web información sobre aquellas herramientas útiles para detectar el plagio, como serían los sitios web: <http://www.duplichecker.com/>, <https://plagiarisma.net/login.php> o <http://www.plagium.com> (Universidad de Murcia, 2015c). Dupli Checker (**figura 17**), al igual que los otros sitios web, destaca por su fácil acceso y sencillo manejo. Este espacio contiene su propio buscador, el cual admite el análisis de un contenido (documento, url o texto) para determinar si en este se comete plagio o no. El sitio localiza de forma automática aquellos contenidos presentes en la Web que son susceptibles al plagio, señalando en cada uno de ellos las coincidencias. Asimismo, estima un porcentaje de la proporción de plagio detectada (Caro, Valverde y González, 2015).

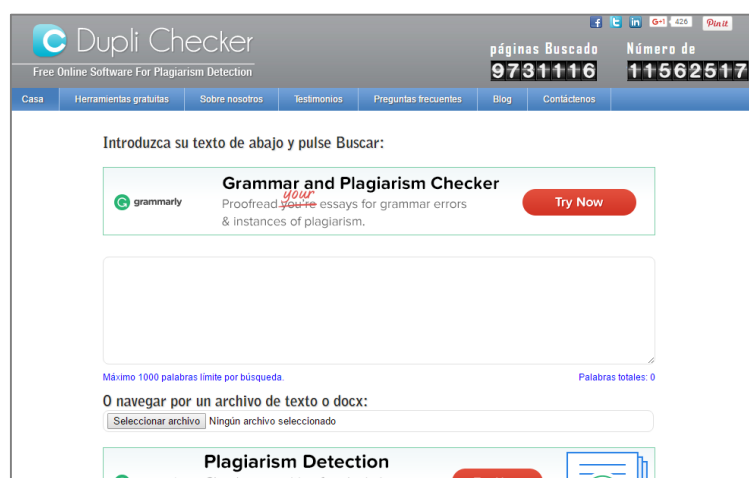


Figura 17. Detector de plagio Dupli Checker.

1.3.2 Enfoques didácticos de la enseñanza de la escritura

Los avances investigadores concernientes al proceso de escritura se transfieren al contexto educativo bajo un enfoque didáctico específico que configura la perspectiva adoptada durante la enseñanza y el aprendizaje. Uno de los diseños más aclaratorios al respecto es el modelo sugerido por Cassany (1990), que describe cuatro enfoques didácticos válidos para la enseñanza de la escritura basados en la gramática, las funciones, el proceso y el contenido.

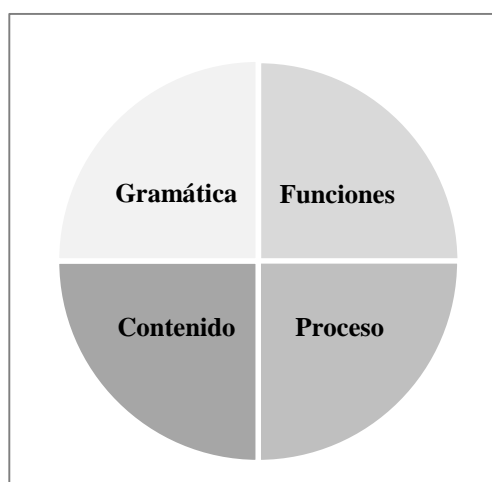


Figura 18. Enfoques didácticos de la expresión escrita.

El enfoque concerniente a la *gramática* entiende la enseñanza de la lengua como una mera transmisión de conocimientos normativos de tipo genérico sobre lingüística. Este posicionamiento exhibe reminiscencias de los primerizos modelos de producto y su concepción superficial de la escritura fundamentada en el texto resultante de la composición. Así, el aprendizaje de la lengua se entiende como una acción en la que se memorizan y reproducen aspectos formales del lenguaje, la enseñanza como la mera instrucción en saberes teóricos descontextualizados del discurso comunicativo y el acto evaluador como una simple revalidación de datos. Esta perspectiva evoca la corriente psicológica de inspiración conductista desarrollada a principios del siglo XX por autores como John Broadus Watson, Iván Pávlov y Burrhus Frederic Skinner, que entendían la conducta como el resultado de un proceso de condicionamiento mediante el cual el individuo recibía un estímulo y ofrecía una respuesta acorde al mismo. De esta manera, la didáctica del lenguaje queda reducida a una enseñanza inconclusa y sin los resortes pedagógicos derivados de corrientes investigadoras posteriores,

como las emanadas de la psicología constructivista, la que mostraba una visión más coherente e innovadora de la educación.

En el enfoque basado en las *funciones*, el docente no se conforma con instruir al educando simplemente en conocimientos gramaticales para su aprendizaje memorístico, sino que entiende que tales saberes son la base mediante la que poder desarrollar diferentes discursos expresivos asociados a la competencia comunicativa. Consecuentemente, esta visión apuesta por que el alumno aprenda saberes para desplegarlos en diferentes usos cotidianos del lenguaje imprescindibles para su desarrollo competencial. Así, al amparo de esta visión pedagógica el aprendiz no solo adquiere conocimientos y los memoriza, sino que también escucha, lee, comunica y dialoga. Esta orientación se origina en las incursiones realizadas en la enseñanza de la lengua extranjera (inglés y francés), donde se daba prioridad al desarrollo de la competencia oral de los aprendices. Coincide en su idiosincrasia con la corriente pedagógica constructivista desarrollada a lo largo del siglo XX a partir de las aportaciones de teóricos tan notables como Jean Piaget, Lev Vygotski o Albert Bandura, donde el discente ejerce un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor media por una actuación educadora contextualizada acorde a las necesidades reales del que aprende. Desde esta nueva interpretación de la enseñanza de la lengua se intercede para que el aprendiz adquiriera conocimientos pragmacomunicativos, restando protagonismo a la acumulación de saberes y la certificación evaluativa., pues importa que el estudiantado aprenda para comunicar.

El enfoque relativo al *proceso* concibe el lenguaje desde una mirada más amplia que los anteriores, pues manifiesta que el aprendiz no solo ha de dominar los contenidos gramaticales o emplear con eficiencia el lenguaje, sino que también ha de estar cualificado en el uso de las estrategias cognitivas subyacentes al proceso de creación textual para ser competente. Se localiza así con un enfoque holístico del lenguaje que incorpora nuevos elementos vinculados al mismo de vital importancia para su aprendizaje eficiente. La perspectiva está claramente influida por los aportes de la revolución cognitiva acontecida a mediados del siglo XX en la disciplina de Psicología y en su interés por los procesos cognitivos inherentes al pensamiento humano. Y por ende, con el modelo escritural derivado de sus incursiones investigadoras que profundiza en las interacciones mentales asociadas a la elaboración textual el denominado modelo cognitivo. Por otra parte, esta vertiente intercede por una enseñanza que atienda a las particularidades cognitivas de cada estudiante y, por tanto, en la que se ofrezcan saberes y destrezas personalizadas según el perfil intelectual del pupilo. La premisa denota un fuerte influjo cognitivista que trasciende

hacia teóricos como Gardner (1983, 2012) y sus aportaciones científicas relativas a la inteligencia y la enseñanza personalizada. Este autor entiende la inteligencia como un complejo entramado de inteligencias que se superponen y difieren entre personas, derivando así hacia una educación individualizada acorde con los potenciales singulares de cada persona.

El enfoque centrado en el *contenido* surge en contraposición al resto de perspectivas dado que otorga hegemonía a la temática académica frente al resto de elementos formales, ya sean estos los conocimientos lingüísticos, las funciones comunicativas o el proceso de producción textual. Esta corriente se va engrosando a lo largo de la década de los ochenta en los Estados Unidos durante los cursos de escritura («writing») de universidades y «colleges» y mediante el movimiento «escritura a través del currículum» de las escuelas básicas y medias. Fruto del contexto en el que surge, se diseña un modelo didáctico capaz de cubrir las necesidades de un entorno eminentemente académico que ostenta demandas educativas distintas a las de otros contextos formales o sociales al ser estas sumamente especializadas. Bajo este nuevo planteamiento, se entiende que el estudiante debe desplegar con mayor prioridad otro tipo de destrezas más valiosas para el ámbito educacional como lo son la comprensión lectora, el tratamiento de la información, la capacidad de síntesis, etc. Además, se entiende que el lenguaje no solo alberga funciones comunicativas, sino que también se constituye como una herramienta eficaz para el desarrollo competencial de diversas disciplinas académicas. De esta forma, se concibe a la lengua como un medio para la puesta en práctica de actuaciones de carácter multidisciplinar donde los discentes sean capaces de desarrollar sus competencias académica y comunicativa al unísono y donde esta última sea concebida como un medio para el aprendizaje más que un fin institucional. Y de ahí que los requerimientos demandados a los pupilos difieran del resto de posicionamientos pedagógicos y se presté atención solo a que el contenido expresado sea correcto, coherente y creativo, pues de lo contrario perdería su propósito pedagógico: aprender conocimientos curriculares empleando la escritura. En tal posicionamiento se obvian elementos formales de la escritura que son imprescindibles para su correcto aprendizaje, pero se despliegan otras capacidades fundamentales provechosas en el perfeccionamiento escritor como la capacidad de síntesis, la comprensión lectora, el manejo de la información, etc.

1.3.2.1. Enfoque basado en la gramática

Esta perspectiva parte de la premisa básica de que la enseñanza de la gramática es fundamental para ser competente en el dominio del sistema de la lengua y, por ello, la docencia

se enfoca hacia un proceso instructivo donde el estudiante aprende fundamentalmente sintaxis, ortografía, léxico y morfología. La lengua es concebida como un ente sistemático, uniforme y prescriptivo en el que la realidad dialectal o el valor sociolingüístico del enunciado no tiene cabida, es decir, un elemento neutro que se estudia superficialmente y en su versión más difundida. El aprendiz apenas recibe conocimientos sobre las particularidades discursivas de la lengua propias de situaciones o contextos, lo que implica que solo se acceda al lenguaje formal y se realice una aproximación somera –o inexistente– a otros registros discursivos, como el coloquial o el vulgar, imprescindibles para el desarrollo holístico de la competencia en comunicación lingüística. Igualmente, el pupilo tampoco exhibe la destreza comunicativa pues a este tan solo se le demanda que sea capaz de detectar incorrecciones de la lengua. En consecuencia, se omiten factores imprescindibles para el perfeccionamiento de la lengua como que se ejerciten las habilidades orales, lectoras y escritoras (Consejo de Europa, 2001).



Figura 19. Enfoque basado en la gramática.

El enfoque gramatical consta fundamentalmente de dos modelos: por un lado, el oracional, que se dedica al estudio de la gramática tradicional; por otro lado, el textual o discursivo, que se apoya en la lingüística del texto (gramática del discurso) (Hernández, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Adoumieh, 2009; et al.):

- El *modelo oracional*, tal y como su designación indica, se centra en la oración (tipos, elementos que la componen, ortografía, etc.). En consecuencia, las enseñanzas impartidas desde esta vertiente están orientadas principalmente al conocimiento de ortografía, morfología, sintaxis y léxico. Tan solo desde las perspectivas más actuales de la lingüística del discurso se contempla también la textualización (coherencia, cohesión y

adecuación.). La presentación de contenidos albergada en los currículos más tradicionales suele partir de una secuencia lógica coherente para la correcta asimilación de los temas. Así, se comienza por la ortografía y se prosigue con la morfología, la sintaxis y el léxico. Sin embargo, las propuestas más modernas muestran mayor interés por mostrar una visión panorámica de la gramática, antes que por ofrecer procedimientos sistematizados con un cierto criterio lógico. El *modus operandi* de profesor y alumnado suele ser el siguiente: explicación teórica de los conceptos lingüísticos con el apoyo de ejemplos; práctica mecánica en entornos controlados y específicos (palabras, frases, etc.); praxis libre en contextos no controlados y globales (resúmenes, ensayos, etc.); corrección de las tareas textuales realizadas (centradas en elementos superficiales del lenguaje).

- El *modelo textual o discursivo* comprende todos los componentes que constituyen un texto o discurso (párrafos, epígrafes, producto textual, etc.) y no queda limitado a la oración. No obstante, el aproximamiento didáctico de trabajo es prácticamente el mismo que en el modelo oracional. Así como el de evaluación, donde el profesor se limita a corregir aspectos gramaticales del lenguaje, obviando otros indicadores como la cohesión o la creatividad. Este posicionamiento educativo es uno de los más predominantes en la didáctica de la escritura de corte más clásico.

1.3.2.2. Enfoque basado en las funciones

Este planteamiento se fundamenta en una metodología de enseñanza caracterizada por dar prioridad al uso comunicativo de la lengua. La premisa se dirige hacia una didáctica del lenguaje donde importa no tanto que el estudiante adquiera conocimientos de corte academicista, como que también que alcance autonomía en el uso comunicacional. Por tanto, el empleo de la lengua se convierte en una herramienta enriquecedora para el desarrollo psicosocial de la persona. Ante tal configuración, el proceso de enseñanza-aprendizaje adopta un carácter pragmático en el que se ofrece la posibilidad de desplegar diferentes funciones del lenguaje. En consecuencia, los contenidos ofertados se plantean desde un enfoque contextual, donde estos no se presentan tal y como se ofrece la gramática tradicional, sino partiendo de los usos cotidianos de la lengua. Además, el discente adquiere un papel más activo en el aprendizaje al concederse la oportunidad comunicativa de que lea, escuche, transfiera y dialogue.



Figura 20. Enfoque basado en las funciones.

Este nuevo enfoque renuncia al planteamiento prescriptivo del lenguaje y se dirige hacia uno descriptivo. Ahora no importa mostrar la lengua en su forma normalizada, sino en su uso, tal y como es empleada por el hablante en el contexto lingüístico. Así, el binomio correcto/incorrecto es desplazado por el de adecuado/inadecuado, pues, a efectos prácticos, la situación comunicativa es la que determina los usos del lenguaje y el uso normativo queda reducido a prescripciones que no siempre son adoptadas. El discurso comunicador es el que modela el lenguaje y no al revés. De ahí que desde esta vertiente sea fundamental aprender la lengua a partir del contexto en el que se ubica, con sus imperfecciones, variaciones e incorrecciones, dado que lo políticamente correcto en el ámbito lingüístico no siempre refleja la realidad comunicativa, y lo útil comienza por el discurso auténtico.

Por consiguiente, la lengua se concibe desde varios modelos lingüísticos, como son las variedades dialectales y las diferentes tipologías de texto. En el lenguaje existe un alto grado de especialización fruto de las variaciones sociolingüísticas y desde la enseñanza han de ser contempladas, ya que lo contrario la convertiría en una propuesta descontextualizada e inconclusa. Ello también dirige al uso de textos reales que distan de los patrones convenidos académicamente. El espectro de tipologías textuales albergadas en este enfoque es amplio (artículos de periódico, chistes, recetas de cocina, instrucciones, etc.), diferenciándose a partir a sus ámbitos de uso (familiar, laboral, entre otros.) o funciones comunicativas desempeñadas (descripciones, narraciones, etc.). En lo concerniente a los ámbitos de uso, resulta de interés mencionar la importancia que en la actualidad se concede a esta noción en la enseñanza de las

lenguas. Para ello se ha de aludir al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) y a su concepción contextualizada del acto comunicativo, en la que la lengua se estructura al amparo de diferentes ámbitos o “esferas de acción” (p. 49) vinculados a la vida social del hablante. Estos son: personal (referente a su espacio privado y las prácticas individualizadas); público (relativo al entorno social y las interacciones propias del mismo); profesional (vinculado al ambiente laboral); educativo (afín a un sistema de aprendizaje estructurado).

Además, en este enfoque se personaliza la enseñanza en coherencia al perfil discente que se muestra, dado que cada estudiante posee estilos de aprendizaje diferentes y requiere enseñanzas acordes con sus necesidades. Ya no importa enseñar los mismos contenidos a todos y del mismo modo, sino que se han de caracterizar atendiendo a las particularidades existentes entre los participantes. Esta visión tuvo acogida en la didáctica de la expresión escrita y se materializó mediante la aparición de otros focos de interés en lo referente al contenido lingüístico, dándose importancia a aspectos tan primordiales como la textualización, las tipologías o los géneros textuales. Las nuevas aportaciones fueron notables, pues enriquecieron el proceso formativo escritor.

1.3.2.3. Enfoque basado en el proceso

Este posicionamiento incorpora nuevos componentes a los enfoques anteriores, entendiendo que el uso eficiente del lenguaje demanda no solo ser competente en contenidos gramaticales y en su uso comunicativo, sino también en desarrollar con eficacia las diferentes estrategias subyacentes al proceso de redacción. La perspectiva denota una clara influencia del modelo escritural cognitivo, que incide sobre la importancia del conocimiento y la praxis de los diferentes estadios del proceso escritural. Así, en la enseñanza amparada bajo este enfoque el estudiante aprende conocimientos lingüísticos, practica su competencia comunicativa (oral, lectora y escritora) y recibe y desarrolla patrones o estrategias vinculados al proceso de composición escrita. Ello implica, entre otros aspectos, que el discente cultive la denominada o «escritura en borrador», donde invente y planifique un texto (problema retórico), exprese sus ideas, relea sus composiciones textuales, analice las ideas surgidas hasta el momento, revise las incorrecciones, redefina planes de actuación (redes de objetivos) y relabore el texto. Un procedimiento cíclico, variable e inconcluso que el escritor ha de desempeñar hasta que la producción escrita alcance el problema retórico planteado a lo largo de su confección.

Del mismo modo, se incorpora el binomio escritor competente/escritor incompetente que subyace en diferentes modelos cognitivos, especialmente del concebido por Bereiter y Scardamalia (1992), pues ante tales premisas el principal propósito del profesor es dirigir al estudiante hacia el conocimiento y la aplicación de los patrones escriturales propios de un escritor experto, en las diferentes secuencias y estrategias asociadas al proceso de escritura. Un proceso que no es entendido como algo estático y prefijado, sino más bien como un compendio de acciones personalizadas que cada escritor ha de desarrollar en coherencia con sus propias habilidades o estilos cognitivos. Esta proposición promueve que el docente adopte un posicionamiento que ayude a sus pupilos a detectar carencias y potencialidades, para que tomen conciencia de las mismas y sean capaces de pulirlas o desarrollarlas. Asimismo, deberá seleccionar aquellas técnicas didácticas que resultan más idóneas para los rasgos que definen al discente en busca de una enseñanza y aprendizaje coherentes a sus necesidades. Sin duda, esta visión pedagógica evoca reminiscencias de la teoría formulada por Gardner (1983, 1985, 1993, 1995) sobre las inteligencias múltiples donde se plantea que cada persona posee diferentes inteligencias o estructuras de la mente (lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista), en las que cada individuo demuestra diferentes niveles, cercanos o lejanos de la excelencia, que son configurados por un estilo cognitivo particular y diferente del resto de personas. Asimismo, conduce hacia al actual concepto de «educación personalizada», formulado también por el propio Gardner (2012), donde se apuesta por una enseñanza que se configure en base al perfil cognitivo presentado por el educando en beneficio del perfeccionamiento eficiente de su estructura mental.

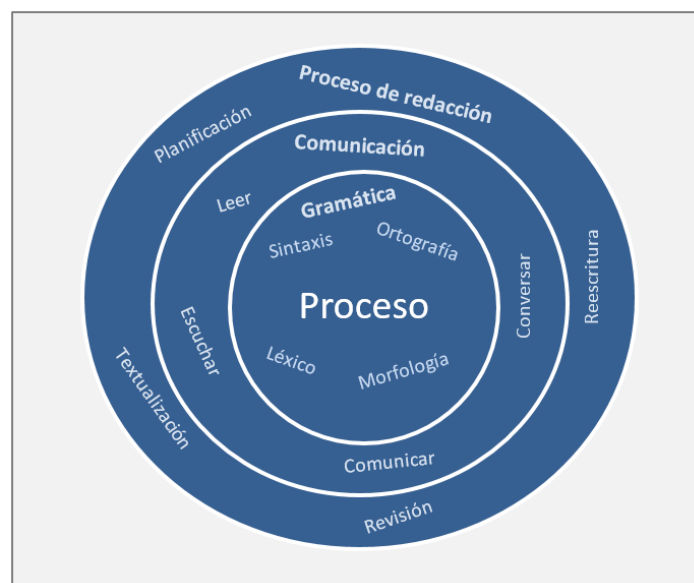


Figura 21. Enfoque basado en el proceso.

En consecuencia, desde la enseñanza se motiva al alumnado para que elabore esquemas previos a la escritura, formule objetivos dinámicos, revise el texto en desarrollo, identifique estructuras textuales coherentes, entre otras. El sistema más clásico al amparo de este enfoque consiste en sugerir una temática para que el discente exprese por escrito sus ideas y a lo largo del proceso este reciba el asesoramiento personalizado –no corrección– del profesor. Este desempeño puede oscilar desde una escritura libre en la que se tenga autonomía creativa hacia otra dirigida donde se procuren las pautas de acción a seguir. Se otorgan los resortes necesarios no para que se detecten incorrecciones del lenguaje, sino para que adquieran aptitudes autocríticas con los textos en aras de una capacitación formativa que permita progresar paulatinamente en el desarrollo de la competencia comunicativa. Todo ello, acompañado de una formación gramatical sólida y de actuaciones didácticas donde el estudiante pueda desplegar y desarrollar sus capacidades expresivas. Además, la evaluación de la escritura es entendida como un proceso de regulación y autorregulación que conduce hacia un aprendizaje del acto evaluativo y a ser consciente de las actividades cognitivas de planificación, textualización y revisión (Albarrán, 2005). En definitiva, desde este enfoque didáctico se manifiestan fielmente las aportaciones de los teóricos cognitivos de la escritura, pues en todo momento prima más el proceso de creación textual que el producto escrito resultante.

1.3.2.4. Enfoque basado en el contenido

Este planteamiento didáctico difiere significativamente del resto de vertientes, debido a que otorga el papel protagónico al contenido en detrimento de la gramática, las funciones o el proceso. La inclinación se debe a que la perspectiva se concibe para un entorno eminentemente académico con necesidades y demandas de carácter específico, pues surge en los tradicionales cursos de escritura («writing») de universidades y «colleges» estadounidenses y mediante el movimiento «escritura a través del currículum» de las escuelas básicas y medias. En lo concerniente a los primeros, entienden que los textos académicos, a diferencia de aquellos que no lo son, requieren que el que escribe atienda a indicadores muy concretos, a saber: demostrar conocimientos; manejar textos propiamente académicos; usar el lenguaje especializado; atender a una audiencia determinada (profesorado); cumplir un tiempo preciso. Ante tales circunstancias, se confiere mayor notabilidad a otro tipo de estrategias de producción de textos que las habitualmente empleadas. Bajo esta visión, la lectura, la comprensión, el tratamiento de la información, la coherencia textual, etc., adquieren un papel más relevante. En definitiva, se considera que la enseñanza de la escritura desde contextos educacionales ha de ofrecer

proposiciones pedagógicas distintas a las que emanan del entorno social o cultural, invitando de esta manera al docente hacia el accionamiento de estrategias didácticas muy especializadas que capaciten al discente para ser competente en el ámbito académico sobre el que se va a ubicar durante su período formativo.

En lo que respecta al segundo, confiere al proceso de composición un excelente potencial creativo para el aprendizaje de las disciplinas académicas. De este modo, los discentes pueden escribir sobre áreas como Ciencias Sociales, Matemáticas, Física, Lengua, etc., para el desarrollo de todas las competencias básicas vinculadas al plan de estudios. Se presenta así a la escritura como una plataforma para el conocimiento multidisciplinar as. Motivo por el que se prioriza que los contenidos curriculares sean correctos, estén bien cohesionados o las ideas aportadas sean creativas antes de que la estructura formal sea la más recomendable. Actuación que no queda restringida a la competencia escritora, sino que también se extiende a la lectora y la oral, y desde la que se sugieren diferentes fases como el estudio y comprensión de una temática (lecturas, ponencias, foros de discusión, entre otros) para su posterior expresión mediante un texto escrito (recopilación de información, organización de los contenidos y elaboración del texto). En tal proceso, el docente se limita a valorar el contenido del discurso mostrado, obviando la estructura formal.



Figura 22. Enfoque basado en el contenido.

Los enfoques didácticos fundamentados en la gramática, las funciones, el proceso y el contenido no pueden entenderse como posicionamientos aislados a modo de compartimento estanco, sino más bien como una compleja red de acciones que pueden ser conjugadas al unísono durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades y demandas

académicas surgidas. De este modo, el enseñante del lenguaje ha de combinar los cuatro enfoques didácticos en atención a las demandas escriturales presentadas por los estudiantes y a los propósitos educativos marcados. Todo ello, en busca del desarrollo holístico de la competencia comunicativa del colectivo discente. Este enfoque motiva al profesorado responsable de enseñar la escritura a trabajarla a través del conocimiento profuso del corpus lingüístico establecido, entendiendo este como una estructura imprescindible para la capacitación del colectivo en el dominio de la lengua. Además, se deberán establecer nexos entre el contenido lingüístico y el entorno social en el que se ve inmersa la lengua. Para tal fin, se ejemplificarán los usos cotidianos del lenguaje en el contexto comunicativo. Igualmente, la didáctica de la escritura se centrará en un enfoque cognitivo del proceso de composición, atendiendo a los momentos clave en la producción escrita: planificación, ideación y textualización. Asimismo, la acción escritural se integrará en la praxis como un instrumento eficaz para el desarrollo de saberes desde diversos campos disciplinares de interés. En definitiva, un enfoque didáctico integral de la escritura.

1.3.3. La didáctica de la escritura en la Educación Superior

1.3.3.1. Problemáticas vinculadas a la escritura universitaria

En lo relativo a la didáctica de la escritura, resulta indispensable comenzar clarificando las principales insuficiencias detectadas en el ámbito educativo. Para tal propósito, son de interés las aportaciones del teórico de la escritura Daniel Cassany (1999) concernientes a su enseñanza.

1.3.3.1.1. Complementos formativos en escritura académica

Se parte de la perspectiva de que en el contexto educacional existe una alta demanda de tareas escritoras y sin embargo la enseñanza de la escritura no adquiere protagonismo. Este hecho es especialmente relevante en el contexto universitario, pues, salvo en asignaturas específicas propias de algunos grados, en el resto de materias la didáctica de la escritura no tiene cabida. A pesar de ello, las normativas emanadas de las universidades consideran el dominio eficaz de la escritura como una de las competencias transversales imprescindibles para todas las titulaciones. Sirva de ejemplo la Universidad de Murcia (2008), institución educativa que considera la primera de sus competencias transversales «ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar» (p. 1). Esta carencia formativa se debe a que, en ocasiones, se da por hecho que el alumnado ya dispone de las destrezas escriturales necesarias para hacer frente a los

distintos quehaceres académicos y el profesor se limita a enseñar la materia y a exigir las actividades oportunas, sin ofrecer las instrucciones pertinentes acerca de cómo se ha de escribir (Bono y de la Barrera, 1998; Carlino, 2003a; Padilla, Douglas y López, 2010; et al.). Lo cierto es que la realidad preponderante alerta de las carencias existentes entre el colectivo relacionadas con la competencia comunicativa, tal y como quedó patente con anterioridad, lo que dirige hacia la inclusión de acciones en provecho de su perfeccionamiento.

Consecuentemente, se demandan auténticas actuaciones transversales desde las diferentes asignaturas que logren atender con mayor rigor las necesidades discentes, además de precisarse la inclusión de asignaturas específicas prolongadas en distintos cursos académicos que contemplen las capacidades intelectuales de los participantes y el nivel de complejidad escritor ostentado, contribuyendo así a que se adquieran las nociones básicas para desenvolverse con eficacia en el contexto universitario e investigador. Esto último resultaría imprescindible en aquellas titulaciones en las que la comunicación es el principal instrumento de trabajo, así como en las que la enseñanza de la escritura forma parte de la labor profesional, tal y como es el caso, por ejemplo, de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Igualmente, importa el ofrecimiento de retroalimentaciones docentes que fortalezcan el aprendizaje de los alumnos, pues incumbe que no se monopolice la figura del profesor como fuente de valoración y evaluación y esta sea ampliada hacia un asesoramiento procesual de la escritura. Una calificación contribuye exigüamente al aprendizaje, aunque sí es contribución sustantiva un comentario constructivo que logre redirigir el rumbo del estudiante (Carlino, 2007). Es cierto que el profesorado universitario a menudo se ve muy limitado en tal ocupación, ya que suele disponer de un tiempo breve para alcanzar los conocimientos estipulados en las guías docentes. Sin embargo, la incorporación de propuestas institucionales vinculadas a la escritura podría contribuir a su integración curricular efectiva.

1.3.3.1.2. Complementos formativos en tipologías textuales

Actualmente, se exige al estudiantado universitario el dominio de diversos géneros textuales de carácter académico: ensayos, comentarios, síntesis, resúmenes, artículos, recensiones, informes, trabajos fin de grado o máster, etc. No obstante, el programa curricular no contempla la enseñanza de los procedimientos escriturales necesarios para su correcta elaboración. Lo habitual es que el profesorado se limite a encomendar las tareas escritoras sin que ofrezca instrucciones sobre cómo afrontarlas. Ello es debido a que da por supuesto que ya se conocen las

secuencias y estructuras vinculantes al género (Camps, 2007). En consecuencia, los discentes emprenden asiduamente las distintas tipologías textuales con autonomía, lo cual no siempre conduce hacia el dominio eficaz del formato ni a su máximo aprovechamiento comunicativo. Se añade que en ciclos educativos previos estos no han tenido la ocasión de experimentar con una amplia variedad de registros textuales y acceden a las enseñanzas universitarias sin una formación heterogénea que les otorgue independencia a la hora de escribir (Bono y de la Barrera, 1998). Del mismo modo, en pocas materias se enseña cómo elaborar correctamente tales géneros textuales, salvo en aquellas titulaciones en las que la comunicación escrita adquiere mayor importancia por la naturaleza de la disciplina estudiada. A casusa de este motivo, se reclaman intervenciones didácticas del profesorado para el conocimiento de los géneros trabajados en el aula, o bien, recursos didácticos que contengan modelos escritores de carácter procesual que asesoren y permitan a los participantes adquirir con presteza las características de la tipología textual a la que se enfrentan. De esta forma, emprenderán las tareas con cierto dominio del género y, por tanto, garantizando que los productos escritores finales sean de calidad. No se debe obviar que las «prácticas de lectura y escritura académica que se llevan a cabo en la universidad dan cuenta de una nueva cultura con altas demandas cognitivas, discursivas e incluso sociales, situación que motiva la incorporación de estrategias didácticas específicas que permitan enseñar los nuevos géneros académicos» (Jarpa, 2013, p. 29).

1.3.3.1.3. Difusión del potencial epistemológico de la escritura

Existe un enfoque educacional generalizado que enseña la escritura con fines acumulativos u organizativos, pero no sus cualidades para promover el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo. Consecuentemente, no se fomenta la noción de que la escritura es un instrumento que invita hacia la actividad reflexiva, la autoevaluación, la autocrítica y el crecimiento personal. En las enseñanzas superiores el dominio de esta capacidad escritora es esencial dado que el estudio de las disciplinas supone concebir la realidad como algo efímero, ya que conceptos y teorías adoptan un carácter provisional al pender del avance científico. Los conocimientos no se consideran dogmas, sino asuntos refutables que siempre han de ser cuestionados. Por tanto, los discentes han entrenar lo que Howard Gardner concibe como «mente disciplinada» (p. 23), es decir, el estudio de las disciplinas tal y como lo haría científico (Gardner, 2005). En consecuencia, la escritura logrará «provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos», de manera que «se fomenta una “relación textual” basada en la crítica, la creación y el desarrollo de la autorreflexión» (Martínez, 2011, p. 142).

La escritura es un instrumento eficaz para generar de conocimiento (De la Barrera y Bono, 2004; Padilla, Douglas y López, 2010; Martín, 2011; Jarpa, 2013; et al.) y desde las aulas se deben promover sus potencialidades. Y pese a que exista cierta desatención al respecto, este asunto no siempre es inherente al alumnado universitario, pues estudios como el realizado por Bolívar y Montenegro (2012) evidencian que este tiende a mostrar una percepción positiva de la escritura como herramienta de aprendizaje y que sus deficiencias lingüísticas se deben con mayor asiduidad a la carencia en hábitos lectores, el olvido de conocimientos disciplinares previamente adquiridos o a la falta de asesoramiento procesual docente.

1.3.3.1.4. Incorporación de acciones de escritura colaborativa

En ocasiones, se concibe la escritura como una acción individualizada en la que la actividad cooperativa no tiene presencia. Este posicionamiento repercute negativamente en el alumnado, ya que la interacción propicia que este intercambie conocimientos, dialogue sobre el lenguaje y negocie acerca de la corrección o incorrección lingüística, es decir, que desarrolle al unísono la competencia escrita. Si bien es cierto que la escritura colaborativa es hoy una realidad en las aulas universitarias, a menudo esta no obtiene el protagonismo que demanda o se efectúa de forma superficial. Sobre esto último, destacan actividades en las que el peso escritor recae sobre uno o varios de los integrantes del grupo, así como donde no se produce una reflexión y consenso colectivo acerca del lenguaje. Un argumento que así lo corrobora reside en los diferentes trabajos grupales presentados al profesorado, los cuales tienden a mostrar deficiencias escritoras que no se manifiestan en las tareas individuales. En consecuencia, las prácticas de escritura colaborativa han de formar parte de las enseñanzas universitarias siempre y cuando obtengan el sustento didáctico necesario para que se efectúen convencionalmente. Además, en ellas la revisión ejercerá un papel importante debido a que todos los implicados, independientemente de su nivel escritural, podrán contribuir al beneficio académico común. De hecho, el estudio realizado por Cortés y García (2013) informa de que el bajo nivel lingüístico no siempre es una variable que merme las capacidades de revisión, ya que los participantes con carencias escritoras demostraron ser talentosos a la hora de evaluar textos ajenos.

1.3.3.2. Recomendaciones pedagógicas para la escritura universitaria

La enseñanza universitaria demanda que el docente provea distintos recursos específicos que propicien el desarrollo de la escritura. Este medio de expresión se caracteriza por ser

extremadamente especializado al ubicarse en géneros textuales concretos (ensayos, artículos científicos, trabajos fin de grado o máster, etc.), contar con una terminología definida por la disciplina, estar regulado por una normativa de estilo propia, escribir para una audiencia específica (profesorado-investigador) y regirse por un sistema evaluativo basado en la valoración de la calidad de la escritura y en su capacidad como vehículo de transferencia del saber. Por ende, se deberá brindar una enseñanza donde tengan lugar intervenciones didácticas en las que se contemplen las particularidades ostentadas y que logren alcanzar el perfeccionamiento escritor. En lo sucesivo, se exponen aquellos asuntos que adquieren mayor relevancia.

1.3.3.2.1. Lecturas especializadas vinculantes a la disciplina científica

Lectura y escritura se constituyen como dos elementos indisociables que se enriquecen mutuamente. En el caso de las enseñanzas superiores la conexión resulta manifiesta. En primer lugar, como un acercamiento lector a la disciplina donde se concede sustento para el aprendizaje de saberes académicos imprescindibles en el logro del crecimiento personal y profesional. En segundo lugar, como un instrumento a través del que se adquieren registros discursivos comunes entre escritores expertos para ser incorporados al propio repertorio. Por tanto, cualquier alegato pedagógico que se proyecte desde la universidad en pro de la escritura ha de constituirse a partir la lectura de bibliografía científica afín al área de conocimiento, dado que lo contrario impedirá que el estudiante se desarrolle competencialmente en su faceta profesional y comunicativa. El asunto ha sido avalado por diversos investigadores, los cuales destacan la importancia de este proceso cognitivo en la enseñanza universitaria (Carlino, 2003a; Caldera y Bermúdez, 2007; Tarrés, Montenegro y D'Ottavio, 2008; Barboza y Peña, 2010; Padilla, Douglas y López, 2010; Villaseñor, 2013; Franco, 2016; et al.).

La aproximación lectora ha de establecerse a partir de la configuración de una amplia red de lecturas temáticas concernientes a la disciplina, así como desde el conocimiento de los géneros textuales más comunes en el paradigma científico donde que se posicione esta (artículos científicos de revistas especializadas, libros, trabajos fin de máster, tesis doctorales, etc.). El aporte es imprescindible para que se produzca contacto con las sapiencias del ámbito y los diferentes patrones escritores vinculados al mismo. El repertorio bibliográfico recomendado incrementará la complejidad de las lecturas progresivamente cada curso académico en correspondencia con la madurez intelectual de los educandos. Asimismo, dada la naturaleza compleja del proceso, es recomendable que el profesorado ofrezca ciertas orientaciones

didácticas acerca de cómo hacer frente a estas lecturas, además de efectuar sesiones de revisión compartida donde se muestre lo implícito al texto (Carlino, 2003a).

La actuación pedagógica supone no solo que el docente provea de contenidos bibliográficos y guíe el proceso lector, sino también que el aprendiz sea competente en la localización autónoma de documentación. La independencia del discente a la hora de recopilar bibliografía importa no solo para que obtenga los conocimientos disciplinares necesarios en provecho de las exigencias curriculares del presente, sino también para que adquiera nociones acerca del reciclaje formativo útiles en el futuro desempeño profesional. Para tal propósito, el conocimiento y eficaz manejo de bases de datos digitales, bibliotecas, hemerotecas, etc., es un asunto cardinal. Asimismo, la pericia del aprendiz en el tratamiento de los datos y la capacidad de comprensión lectora serán claves para que se alcance la eficiencia.

La enseñanza ha de recibir el soporte pedagógico de aquellos recursos que contribuyan a que el proceso se desarrolle eficazmente. Sobre este aspecto juegan un papel protagónico los glosarios de términos que compilen el lenguaje cotidiano de la disciplina. Con frecuencia, los estudiantes acuden a las aulas con una formación de carácter generalista que no les permite identificar el lenguaje que expresa su profesorado o encuentra en las lecturas presentadas. Esta desventaja inicial puede ser contrarrestada mediante la inclusión de glosarios que compilen aquellas palabras más técnicas albergadas en cada una de las temáticas trabajadas en el aula. De esta manera, no solo serán capaces de actualizar conocimientos con mayor presteza, sino que además se subsanarán posibles problemas asociados a la comprensión lectora producto de una interpretación inadecuada de los conceptos. Igualmente, se puede complementar la acción didáctica con otros recursos útiles como guías para la lectura comprensiva y estratégica, el acceso a recursos bibliográficos, el tratamiento eficaz de la información y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros.

1.3.3.2.2. Actuaciones educativas sobre escritura académica

La escritura universitaria puede enfocarse como un acercamiento dirigido en el que el saber académico y las diferentes tipologías textuales configuren la tarea, o bien como un espacio de expresión libre donde poder manifestar opiniones, sentimientos, creatividades, etc. La escritura planificada admite que las posibles propuestas se posicionen desde diversas perspectivas académicas y áreas temáticas. Del mismo modo, se consienten infinidad de fórmulas

en las que desplegar las competencias asociadas al título (comunicativa, crítica, digital, investigadora, etc.). Esta tradición emana del enfoque didáctico basado en el contenido y de los tradicionales programas estadounidenses que consideraban que el currículo podría desarrollarse a través de la escritura. La acción ha sido promovida por múltiples investigadores debido al potencial pedagógico que alberga este enfoque (Cassany, 1990; Carlino, 2004b; Carlino, 2005; Arrieta, Bautista, Meza y Meza, 2006; Molina-Natera, 2012; et al.). Los aportes comprenden el lenguaje con una función epistémica, es decir, que el acto de escribir propicia la generación de conocimiento (Wray y Lewis, 2005). En este sentido, desde la didáctica de la escritura se intentará obtener provecho de las cualidades epistémicas ostentadas mediante de la conexión de saberes lingüísticos y curriculares, desarrollando así las competencias comunicativa y académica.

Las acciones de emprendimiento escritural han de proyectarse desde diferentes géneros textuales vinculados a la disciplina. La escritura desde un emplazamiento universitario no puede quedar restringida a uno o dos géneros textuales, como la síntesis temática o el resumen, sino que ha de apostar por la inclusión de múltiples tipologías (la reseña, el ensayo, el artículo de investigación, la monografía, el proyecto de investigación, el trabajo fin de grado o de máster). El conocimiento de los mismos enriquecerá el bagaje escritor y la praxis contribuirá al desarrollo de la escritura. Además, la diversidad textual propiciará que el estudiante sea versátil en diferentes registros lingüísticos, siendo esta aptitud imprescindible para alcanzar la excelencia escritora. Cassany y Morales (2008) reflexionan acerca de la importancia de incorporar a los currículos oficiales de las enseñanzas universitarias la formación correspondiente a los géneros textuales más comunes en este ámbito, especialmente porque la actividad escritora es una acción influida por el entorno sociocultural en el que se desarrolla y esto afecta al modo en que se presenta. Por tanto, cada tipología textual se configura a partir del entorno académico manifestado, siendo muy distintos los rasgos característicos de un determinado género en una disciplina que en otra. Ello invita a que desde la universidad se ofrezca la instrucción pertinente para que los aprendices conozcan las particularidades que identifica un determinado género textual propio del área y sean capaces de elaborar con autonomía y de forma eficiente cada registro escritor.

La acción educativa requiere igualmente del asesoramiento procesual de un lector experto. La escritura se desarrolla con la práctica continuada y los consejos de un especialista en la materia. Ello demanda intervenciones donde el alumno escriba y obtenga una retroalimentación del profesor-investigador que le revisa, así como donde se le anime a escribir

borradores para el perfeccionamiento. Este enfoque parte de la premisa básica que recibir una calificación no contribuye en absoluto a mejorar la escritura del alumnado, pero sí obtener algunas indicaciones provechosas para su formación (Carlino, 2007), a saber: revisar la ortografía, consultar con más frecuencia el diccionario en busca del significado original de una palabra, evitar las repeticiones de términos mediante la sinonimia, redactar textos más coherentes, omitir el lenguaje coloquial, citar las fuentes consultadas, aprender a respetar los formalismos asociados al entorno académico, releer los textos tras su finalización, entre otros. Estas deficiencias, aunque *a priori* pueden parecer simples o insignificantes, a menudo cristalizan los progresos escritores y deterioran los productos textuales. De ahí, la importancia que desde las intervenciones didácticas dirigidas a la mejora de la escritura se ofrezcan los consejos procesuales pertinentes para la adquisición de conocimientos y destrezas propios de un escritor experimentado.

En el intento de aligerar la carga docente y otorgar al alumnado los resortes necesarios para su formación escritora, también sería interesante facilitar recursos didácticos de naturaleza procesual que les dirijan durante la aproximación a las tipologías. No es recomendable requerir a los estudiantes una tarea escritora que no dominan sin el soporte pedagógico correspondiente. Así, resulta imprescindible que se ofrezcan guías que den a conocer el cometido que se va a desempeñar y describan cada uno de los momentos escritores vinculados a la elaboración textual. Igualmente, se debe proveer el apoyo formativo conveniente para que se escriba atendiendo a las normas bibliográficas reguladoras en la disciplina. Estas acciones pedagógicas deberán incorporar no solo organizadores previos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, sino que además han de brindar modelos textuales que sirvan de ejemplo del trabajo esperado y del género a trabajar (Drop, 1987). El resorte servirá de sustento e inspiración mientras que se desarrolla la tarea escritora. Con este apoyo instrumental no solo garantizamos que el estudiantado profundice sobre los géneros consonantes a la disciplina y que sea presto en la realización, sino que además propiciaremos que adopten actuaciones y estrategias propias de un escritor experimentado en busca del perfeccionamiento de la competencia escritora. Esta práctica propia de la alfabetización académica es frecuente entre universidades, como por ejemplo las estadounidenses, quienes suelen facilitar a sus estudiantes diversas guías dirigidas a mejorar la escritura. Entre ellas encontramos múltiples propuestas referidas a las diferentes etapas de la escritura, como los documentos «Evaluar las fuentes de información» de Colorado State University Writing Center, «Cómo escribir un análisis comparativo» o «Cuestiones de gramática,

puntuación y estilo» de Harvard Writing Center y «Autoevaluación de la escritura» o «Cómo evitar la copia y el plagio» de The Writing Place, Northwestern University (Carlino, 2002a).

Uno de los elementos fundamentales del proceso escritor adulto es el momento en el que el emisor reflexiona sobre su escritura, esto es, razona sobre las formas de extraer ideas, planificar y revisar texto; los éxitos y dificultades surgidos durante el desarrollo; las mejoras que se debería esperar si existiera la ocasión de revisar el texto una vez más; entre otros. En definitiva, hay que destinar un tiempo determinado a que el aprendiz reflexione sobre la actividad de escritura efectuada y determine cómo podría perfeccionarse. Este proceso puede contar con la orientación docente, o bien, mediante guías que dirijan al aprendiz a este proceso reflexivo propio de un escritor experto. En definitiva, el profesorado debe convertirse en lo que Carlino (2005) denomina «docentes inclusivos», esto es, que acoja a sus estudiantes y comparta con ellos la cultura académica propia de la disciplina adquirida durante su experiencia docente. Este aspecto resulta fundamental en el desarrollo de la competencia escritora, pues los alumnos acuden a las aulas con una concepción generalista de la lectura y la escritura que debe pulirse y proyectarse hacia una perspectiva más disciplinar. Esta evolución natural propia del acercamiento a la cultura discursiva obviamente se adquiere conforme se progresa en el estudio de las enseñanzas, pero no de forma espontánea ya que se requiere de cierta instrucción (Carlino, 2002a). No obstante, con el asesoramiento o instrucción pertinente del profesorado universitario los objetivos a alcanzar pueden superarse con mayor presteza, y, por ende, la mejora de las competencias escritoras, lectoras y profesionales de los estudiantes.

Por otra parte, importa que desde la propia universidad se desarrollen acciones pedagógicas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes, tal y como sucede, por ejemplo, en las universidades americanas o australianas, quienes consideran que las tareas lectoescritoras efectuadas en la enseñanza superior conllevan el accionamiento de procesos cognitivos superiores diferentes a los ejercidos en las enseñanzas primarias y secundarias y, por tanto, requieren de una formación específica que garantice el máximo aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, ya sea particularmente desde las propias asignaturas de la titulación, a través de actividades extracurriculares como cursos, seminarios y talleres o mediante el asesoramiento de tutores de escritura, los cuales pueden ser desde el propio profesorado hasta alumnos más aventajados que actúen como asistentes de escritura (Carlino, 2002b; Carlino, 2002b).

1.3.3.2.3. Evaluación formativa del proceso lectoescritor

La didáctica de la escritura al amparo un planteamiento procesual demanda que docente establezca un control evaluativo en el que se revelen los avances o retrocesos experimentados por los participantes durante las fases del acto escritural. Esta supervisión resulta necesaria en un enfoque cognitivista y ha sido impulsada por diversos docentes e investigadores afines a la perspectiva (Bono y De la Barrera, 1998; Ayuso, 2003; Bolívar y Montenegro, 2012; Cortés y García, 2013; Jarpa, 2013; Molina, 2013; Pérez y Solís, 2013; et al.). La transcendencia de evaluar el proceso de escritura a lo largo de su desarrollo reside en que a partir de esta observación se podrá orientar al alumnado. Así, a medida que se detectan las inexactitudes o potencialidades, se podrá ofrecer una retroalimentación enriquecedora que dirija hacia los objetivos previstos. Una propuesta procesual no puede conformarse con la evaluación de un producto escrito acabado sin estimar las diferentes actuaciones del que escribe durante la confección de su entramado. Este enfoque tan solo remitiría hacia los clásicos modelos de producto y a su somero acto interpretativo del proceso escritor. Por tanto, el docente debe recurrir a diferentes instrumentos de recogida de datos si desea obtener una calificación que realmente represente los progresos alcanzados. Ello implica el uso de escalas de observación, rúbricas, portafolios, sesiones de tutorías, pruebas escritas, entre otros, que permitan la recopilación de informaciones provechosas para realizar la tarea analítica y reflexiva necesaria para una correcta evaluación. Asimismo, resulta de interés recabar los distintos registros textuales, ya que se constituyen como una fuente de información fiable para certificar la evolución escritora lograda en el periodo formativo.

1.3.4. Intervenciones educacionales de escritura procesual con alumnado universitario sin apoyo en el soporte digital

Las deficiencias presentadas entre el alumnado universitario en la competencia en escritura académica han dado origen a múltiples intervenciones educativas conducentes al perfeccionamiento escritor. En términos generales, estas acciones se caracterizan por realizar incursiones semejantes, a saber: una evaluación diagnóstica en la que se detectan problemáticas para reconfigurar la planificación inicial; una formación que instruya sobre la escritura de corte academicista y los géneros textuales; una práctica escritora individualizada y/o colectiva amparada en el género académico; una evaluación formativa del proceso escritor por parte del profesorado. A continuación, se señalan únicamente aquellas intervenciones que han tenido como

eje vertebrador la perspectiva procesual de la escritura y que resultan más significativas por sus características diferenciadoras.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), y más concretamente en la Facultad de Ciencias Humanas, las investigadoras Bono y De la Barrera (1998) emprendieron una actuación de docencia compartida conducente a la mejora de la competencia escrita. La propuesta se fundamentó en una perspectiva procesual de la escritura, focalizando su interés en el modelo de Bereiter y Scardamalia (1982). En consecuencia, desde la intervención didáctica se aspiraba a conducir a los participantes desde la etapa «decir el conocimiento» hacia la de «transformar el conocimiento». La muestra de la investigación estuvo conformada por 28 individuos de primer año de licenciatura, los cuales estaban adscritos a dos de las asignaturas impartidas por las investigadoras. La tarea didáctica consistió en elaborar una monografía para cada una de las asignaturas implicadas en la investigación. El proceso estuvo asesorado durante todas las fases escriturales por las docentes, quienes no solo guiaron a lo largo de su desarrollo ofreciendo los complementos conceptuales correspondientes, sino que también revisaron los borradores en cada uno de los estadios compositivos. Para ello, se consensuaron sesiones de clase magistral, tutorías y períodos para la entrega de trabajos conjuntas. Asimismo, se facilitaron determinados procedimientos a seguir por los estudiantes durante la práctica, esto es: elección y delimitación de la temática; revisión y selección de la bibliografía; elaboración del plan de trabajo; introducción, discusión y reelaboración del desarrollo y conclusión; versión final de la monografía. La valoración del trabajo escritor emprendido y los productos textuales generados se efectuó de forma conjunta por las docentes.

Los resultados obtenidos tras el análisis y la reflexión pertinentes ofrecen tanto logros académicos como dificultades en el aprendizaje. Entre los primeros, se distinguen aquellos asuntos relativos a la adecuada selección de la literatura científica, la óptima organización de los planes de trabajo, la idónea concreción y delimitación del tema, la precisa utilización de mecanismos de análisis, descripción, definición, etc. En lo referente a los segundos, son reseñables los problemas para contextualizar fruto de la incomprensión; el incorrecto uso de la normativa de citado; la falta de conexiones entre los distintos apartados de la monografía, conceptos y párrafos; las dificultades para ofrecer fundamentaciones que argumenten los planteamientos teórico-críticos, posicionarse en una perspectiva determinada a la luz de lo expuesto y realizar unas conclusiones integradoras; las incorrecciones en el uso de la lengua escrita. No obstante, las problemáticas surgieron principalmente al inicio de la intervención y

fueron subsanándose conforme esta se desarrollaba. De hecho, se pudo comprobar que había una diferencia significativa entre las versiones iniciales y finales de los textos. Las dificultades fueron superadas gracias al trabajo de escritura en borrador y al asesoramiento docente recibido. Las profesoras responsables de la intervención concluyen reflexionando que esta propuesta conjunta supuso un gran esfuerzo y requirió un alto nivel de compromiso de todos los implicados, pero los beneficios académicos obtenidos fueron sumamente notables y lo compensaron.

En la Universidad de Holguín (Cuba) y bajo la dirección de los profesores Bolívar y Montenegro (2012), se desarrolló una propuesta didáctica para la mejora de la producción de textos escritos de tipo argumentativo con estudiantes de décimo grado. La actuación se fundamentó en una perspectiva procesual de la escritura, el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa. Esta investigación se constituyó bajo el paradigma empírico-analítico y contó un diseño cuasiexperimental. La primera fase del estudio consistió en una evaluación diagnóstica acerca de la competencia escrita de los participantes, la cual se realizó mediante encuestas a profesores y educandos, así como a través de una prueba de competencia escrita consistente en la elaboración de un texto argumentativo. El análisis de datos pertinente manifestó que, en general, el alumnado mostraba una perspectiva positiva de la escritura como herramienta con cualidades para el aprendizaje. No obstante, sí quedaron patentes otras carencias relativas a la lectoescritura, a saber: exigüos hábitos lectores; deficiencias para recuperar contenidos académicos lingüísticos previamente aprendidos; carencias en las habilidades de planificación y textualización; escritura basada en opiniones propias sin contrastar ideas con fuentes bibliográficas de interés ni aportar datos fehacientes; realización de revisiones de carácter superficial; desconocimiento del género académico solicitado (texto argumentativo).

Para dar respuesta a tal problemática, se diseñó una intervención didáctica consistente en diferentes sesiones prácticas secuenciales, a saber: reflexión con los estudiantes acerca de las debilidades encontradas en la prueba inicial; asesoramiento formativo en escritura argumentativa a partir de guías didácticas de naturaleza procesual y la lectura de textos específicos; planificación del escrito a través de las técnicas de agrupamiento asociativo de ideas, mapas de ideas y esbozo; elaboración del primer borrador de texto argumentativo con el sostén de un mapa de argumentación y una rejilla para redactar el texto; revisión y reelaboración de los borradores a partir de una autoevaluación y coevaluación; corrección por parte del docente mediante una plantilla evaluativa. Aunque los participantes mostraban evidencias claras de sus dificultades en la producción de textos argumentativos al comienzo de la investigación, tras finalizar esta y

realizar el análisis de datos oportuno, se concluyó que se habían producido progresos significativos en el grupo experimental frente al de control, siendo estos avances notables en aspectos tales como: la mejora de las destrezas para la planificación textual, la consulta bibliográfica, la identificación y mejora de incorrecciones lingüísticas, la formulación de críticas constructivas y el enriquecimiento en los formalismos de presentación vinculados a trabajos académicos. Sin embargo, después de su aplicación aún resultaban patentes algunas problemáticas, a saber: para la argumentación y contraargumentación; la mención bibliográfica correspondiente al conocimiento citado; aplicación real de la escritura en borrador.

En la Universidad de Ciego de Ávila (Cuba), la investigadora Molina (2013) realizó una intervención didáctica para el desarrollo de la habilidad de producción textual. Esta se aplicó a estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria durante el año académico 2012-2013 e implicó un periodo instructivo de 4 horas semanales. El estudio parte de un enfoque procesual de la escritura debido a que el profesorado ofrece orientaciones en todas las fases del proceso escritural. La primera de dichas orientaciones se fundamenta en la organización y confección del escrito, es por ello que facilita conocimientos principalmente sobre la ideación y la textualización. Respecto a la ideación, presta interés en las claves para la inventiva y estructuración de ideas. Mientras que en lo relativo a la textualización, se centra en la correcta forma de proceder, además de facilitar indicaciones sobre la escritura en borrador. Con tal propósito, se tratan asuntos tales como la importancia de que cada párrafo aluda a una idea, la diferenciación dentro del mismo entre las ideas principales y secundarias; que la estructura de las oraciones sea idónea (sujeto, predicado, forma verbal, concordancias); que las palabras empleadas sean precisas; que se siga una secuenciación lógica en el discurso. La segunda fase está centrada en la revisión textual y en qué indicadores se ha de tener en cuenta durante la corrección, a saber: correcta presentación (márgenes, sangría, etc.); extensión adecuada; correcta selección y estructuración de ideas; título correspondiente al contenido; correcto uso ortográfico y gramatical. La tercera fase se basa en la enseñanza, el estudio y la puesta en práctica de la corrección cooperativa de textos escritos. La principal finalidad de esta actuación es orientar hacia el objetivo lector y el análisis y revisión de un escrito. Este momento concluye con una selección colectiva de aquellos trabajos generados que ostentan mayor calidad para ser difundidos. La propuesta resultó sumamente motivadora pues propició que los integrantes pusieran más empeño en la tarea. La cuarta etapa se enfoca a la enseñanza de destrezas para la autoevaluación escritora, es decir, hacia la autonomía en la revisión de trabajos propios. Esta tarea se desarrolló primero con el apoyo de las retroalimentaciones del profesorado y después de

forma autónoma por los estudiantes. También se contempló la evaluación entre iguales o coevaluación, de manera que los miembros pudieran intercambiar los textos para su perfeccionamiento. Tras la aplicación y análisis de resultados correspondiente, este estudio concluye que se obtuvieron medias superiores que en el curso anterior y que los estudiantes desarrollaron significativamente su competencia escrita: mayor calidad en la presentación; textos más cohesionados; mayor atención a las demandas escriturales.

En el Instituto Tecnológico de Monterrey (México), y en particular en la Licenciatura de Relaciones Internacionales, las investigadoras Cortés y García (2013), desarrollaron una experiencia educativa durante un semestre en la asignatura Expresión Verbal en el Ámbito Profesional para el desarrollo de la competencia comunicativa. La propuesta surge ante la evidencia de que el colectivo universitario accede a la universidad con problemas para la comprensión y producción de textos escritos, siendo estos indispensables para afrontar con eficacia las futuras demandas laborales impuestas por su profesión. Perspectiva ante la cual la alfabetización académica se convierte en un resorte indispensable para paliar la problemática existente. En aras de alcanzar los objetivos previstos, se propuso el ofrecimiento de recursos educativos diseñados para la producción de textos científicos de alto nivel, como lo son aquellos que han de enfrentarse a comités científicos y especializados afines a la disciplina a la que pertenecen. Es por ello que el primer paso de la actuación fue conocer los diferentes congresos nacionales e internacionales vinculados al área de conocimiento, así como las exigencias científicas derivadas de cada uno de ellos. Este comienzo se convirtió en una variable muy favorecedora para atraer el interés de los estudiantes y aumentar su motivación hacia la tarea, especialmente porque el trabajo académico adquirió utilidades reales y se conectó con una audiencia sugerente para los implicados.

El proceso de producción escrita se estableció en torno a cuatro géneros textuales: el artículo de información general; el artículo científico; el *curriculum vitae*; el proyecto de investigación. Entre todos ellos los artículos científico y general fueron los más orientados en su diseño a las distintas exigencias de los congresos seleccionados. La forma de trabajo fue tanto individual como colaborativa, aunque tuvo una importancia considerable la revisión entre iguales, momento en el que quedó patente tanto la valía de los escritores más experimentados como de aquellos que mostraban más dificultades para la detección de incorrecciones. No obstante, se emplearon métodos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de revisión textual. Las problemáticas más significativas residieron en aspectos fundamentalmente

gramaticales (como un excesivo queísmo entre todos los participantes), la falta de cohesión textual, el escaso conocimiento de la metodología de investigación y el desaprovechamiento argumentativo de las citas de referencia. El profesorado se centró esencialmente en controlar que el proceso se desarrollara de forma correcta y en asesorar durante el transcurso. Los resultados de la experiencia arrojan informes muy positivos, ya que varios de los trabajos fueron aceptados en diversos congresos y publicaciones nacionales. Este logro garantiza el nivel de excelencia académica y científica de los textos confeccionados, dado que los trabajos fueron sometidos a una evaluación de expertos que certificó su valor epistemológico.

En la Universidad de Zaragoza (España), y en particular en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, la investigadora Martín (2011) desarrolló una experiencia educacional acerca del aprendizaje de la capacidad epistemológica de la lectura y escritura. La intervención se aplicó con alumnado universitario de Grado en Educación Primaria durante el curso académico 2010-2011. La acción pedagógica se efectuó a través del recurso educativo del seminario, tanto por su capacidad para fomentar la interacción entre los participantes como para otorgar un papel activo y facilitar el control de las diferentes etapas de aprendizaje. De ahí que el trabajo desempeñado por los participantes fuera tanto autónomo como colaborativo. La principal tarea individual fue la lectura reflexiva de textos para ofrecer un ensayo personal, actividad que recibió el asesoramiento personalizado del profesor durante el transcurso. Las tareas grupales consistieron en la puesta en común de las lecturas realizadas para su análisis crítico y posterior debate. Asimismo, se ofrecieron aportes didácticos sobre el género ensayístico y el valor epistemológico de las fuentes documentales. Los resultados obtenidos con la experiencia fueron positivos, aunque se detectan ciertas deficiencias entre el estudiantado: padeció dificultades a la hora de leer los textos, pues les resultó una tarea muy tediosa al no poseer habituación lectora; incapacidad en trasladar las reflexiones obtenidas de los textos al debate y viceversa; poca capacidad para hacer un uso provechoso de los recursos bibliográficos, ofreciendo fuentes sin demasiada validez empírica y aproximaciones reflexivas exiguas; tendencia a la elaboración de textos anacolutos y uso ineficaz de la capacidad argumentativa.

El análisis reflexivo de lo expuesto hasta el momento sobre la didáctica de la escritura procesual con alumnado universitario admite la proyección de ciertas tendencias generales. En el siguiente cuadro esquemático se sintetizan las orientaciones pedagógicas más significativas (**figura 23**).

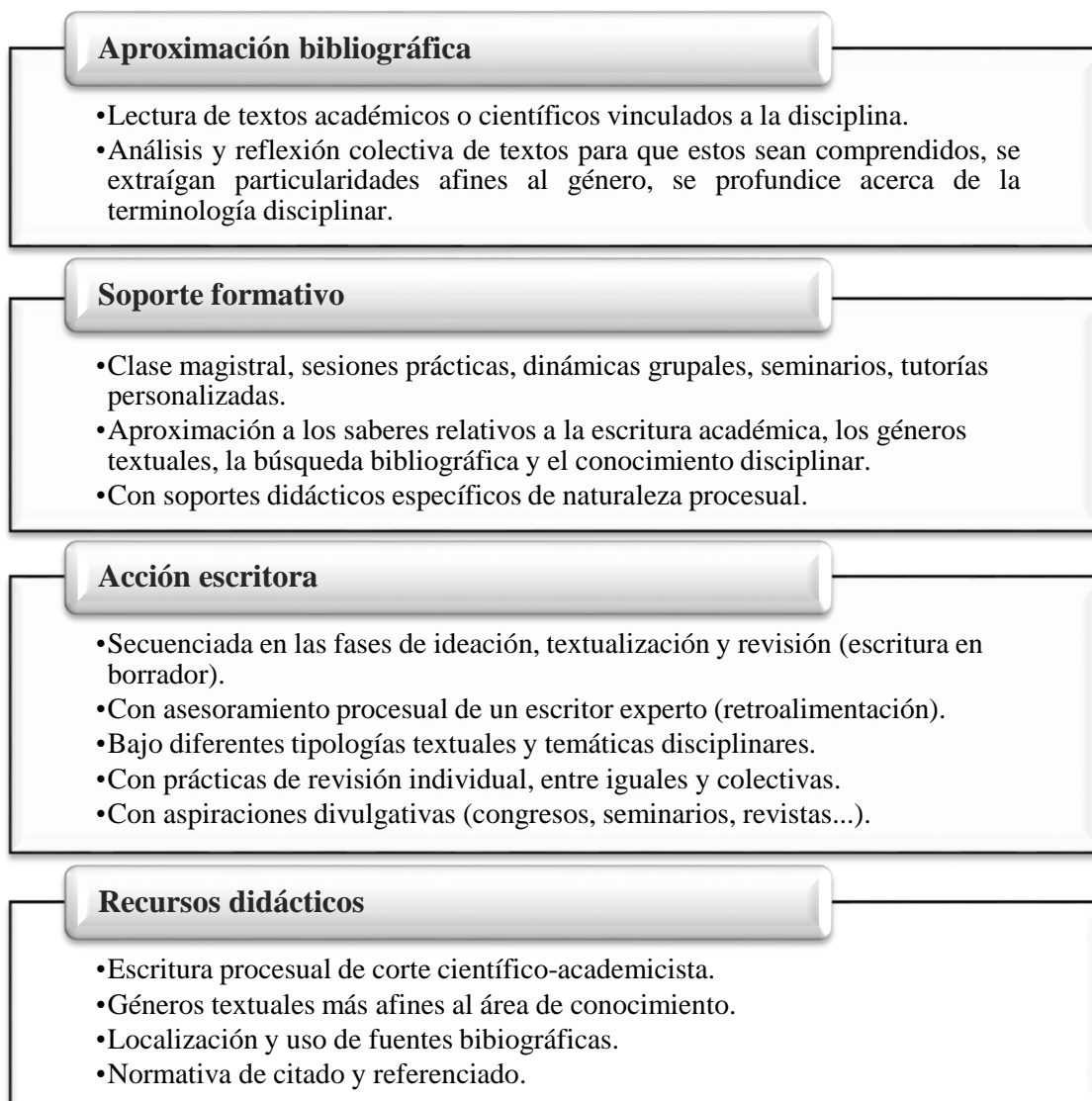


Figura 23. Tendencias didácticas en el desarrollo educativo de la escritura procesual.

En atención a este planteamiento didáctico, las labores de lectura y escritura científico-académica resultan un soporte fundamental para dar sustento a los saberes disciplinares demandados por el currículo, así como para el desarrollo de la competencia en escritura académica de alto nivel. La lectura cumple la función de nutrir al estudiante con las sapiencias vinculadas a su disciplina, otorgándole el sostén necesario para convertirse en un profesional competente. Además, logra que este enriquezca su escritura pues las lecturas disciplinares proveen modelos escritores propios de lenguaje académico, científico y profesional que potencian y ensalzan sus saberes. Estos permiten el conocimiento de diferentes tipologías textuales vinculadas a la disciplina, nutrirse de la terminología afín a su área de conocimiento, conocer esquemas de redacción propios del campo de estudio. En definitiva, los elementos indispensables para alcanzar una competencia escritora propia de una persona experimentada en

el lenguaje científico-académico. Del mismo modo, la lectura disciplinar propicia el desarrollo de altos niveles de comprensión lectora, ya que provee de contenidos dificultosos que requieren la activación de complejos procesos cognitivos, permitiendo así que se ejercite y exalte la competencia lectora. En consecuencia, el docente debe facilitar lecturas sugerentes o proveer de las instrucciones pertinentes para indagar y seleccionar bibliografía científica, de manera que el estudiante analice reflexiva y críticamente los textos, aprovechando su potencial epistemológico para el crecimiento académico y personal.

La escritura es el vehículo donde manifestar todo lo aprendido durante la aproximación lectora y formativa al género académico. Se podrá proyectar desde diferentes disciplinas, áreas temáticas, tipologías textuales, configuraciones didácticas. Las propuestas escritoras suelen consistir en la realización autónoma de un género académico determinado que verse sobre una temática vinculada a la disciplina. La acción recibe el sustento pedagógico de la clase magistral y la tutoría personalizada. Además, se admiten sesiones prácticas o dinámicas grupales que sean útiles para el aprendizaje. Lo que se complementa con recursos didácticos de interés sobre la elaboración del género textual o la escritura académica. Asimismo, están presentes las prácticas de revisión textual donde se ofrece una valoración y propuesta de mejora acerca de la calidad de un texto. Esta tarea puede consistir en evaluar un escrito propio o ajeno, de forma individual o colectivamente. Adviértase al respecto la importancia nodal que tiene el proceso de evaluación tanto en el desarrollo de la competencia escritora discente como en la maduración cualitativa de la formación docente como tal. Recuerda Mendoza sobre este punto (Mendoza, 1998):

La actividad de valoración, adecuación de los supuestos teóricos a la práctica del aula como tarea representativa del grado de autonomía y eficacia en la formación profesional del docente. Efectivamente, el proceso de transposición o de evaluación conceptual es clave en la actividad de enseñanza/aprendizaje porque su realización indica la capacitación para pasar de las teorías de las disciplinas generales a las necesidades del aula (p. 247).

En concreto, respecto de los procesos evaluadores de la expresión escrita, Mendoza es partidario de tratar las problemáticas cotidianas que dificultan el ejercicio de la escritura con criterios guiados a través de actividades de autocontrol que van desde la autoobservación del propio dominio de estrategias, conocimientos y habilidades a la evaluación específica de ítems centrados tanto en deficiencias como logros, pasando por la determinación de una escala de nivel redactor en la que medirse sea una actividad reflexiva del aprendiz (Mendoza, 1999).

Capítulo 2

Avances tecnológicos y científicos de las TIC en el panorama internacional

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se ocupa del análisis de los avances tecnológicos y científicos concernientes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) acontecidos durante las últimas décadas en el horizonte internacional. Se expone una visión panorámica de aquellos acontecimientos históricos que han contribuido al origen de estos medios. El enfoque analítico se centra especialmente en aquellos recursos tecnológicos que han tenido una mayor repercusión en la reciente perspectiva educacional. Es por ello que se detallan sucesos tan trascendentales como la aparición de los ordenadores personales, Internet o el amplio elenco de recursos emanados de la Red. Se prosigue con un análisis de aquellas herramientas mediáticas que resultan útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la didáctica de la lengua y, más concretamente, en el desarrollo de la competencia en escritura académica desde una visión procesual. En lo sucesivo, se indaga sobre los *ethos* digitales originados entre los estudiantes del siglo XXI fruto de la inmersión mediática acontecida. Se exponen las conceptualizaciones originarias entre los teóricos y en cómo estas presentan nuevas pedagogías y formas de aprender. Se continúa con un análisis de las investigaciones empíricas relativas a la escritura digital para esclarecer el sostén científico albergado por estos espacios. En este punto, se centra la atención en la didáctica de la escritura procesual a través de dos recursos tecnológicos de sumo interés: el procesador de textos y el blog. Aquí se exponen aquellas investigaciones amparadas en el método científico que informan sobre los provechos pedagógicos aportados. Además, se ofrecen recomendaciones didácticas para el desarrollo de trabajos de escritura procesual en el ámbito universitario. Para concluir el capítulo, se presentan diversas experiencias didácticas acerca de la escritura procesual a través de entornos mediáticos realizadas con alumnado universitario.

2.1. Evolución técnica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto internacional

2.1.1. Análisis de los progresos tecnológicos vinculados a las TIC con interés para el panorama educacional

2.1.1.1. Aproximación histórica a los hitos técnicos vinculados a las TIC

Las últimas décadas hemos presenciado una difusión global de nuevos elementos tecnológicos con potencial informativo, comunicativo y de aprendizaje. Esta propagación ha propiciado el fácil acceso a contenidos de muy diversa índole y ubicación en lo que emblemáticamente podría denominarse la «era de Bill Gate» (Romea, 2008). Con este horizonte ligado al progreso de los medios digitales de difusión y construcción cultural, se ha producido lo que algunos denominan «democratización del conocimiento», pues nunca antes se había tenido tanta facilidad para acceder a saberes de naturaleza tan dispar. Asimismo, se ha modificado el arquetipo comunicativo ya actualmente que no solo se adquiere el rol de consumidor de medios, sino también se ostenta el papel de productor de contenidos. Se adopta el papel de prosumidor mediático (McLuhan y Nevitt, 1972). Igualmente, las comunicaciones se han enriquecido ya que ahora se dispone de un amplio elenco de opciones para la interactividad y conectividad. Esto no habría sido posible sin los avances científicos acontecidos durante los siglos XX y XXI.

Durante un tiempo dilatado, medios de comunicación como la prensa, la radio, la televisión y el teléfono tuvieron hegemonía en la perspectiva tecnológica global; sin embargo a estas invenciones se le suman otros cuyas cualidades técnicas han revolucionado el contexto preponderante. Entre ellos, destacan hitos técnicos clave debido a su importante impacto social, como la aparición de los ordenadores personales, los dispositivos de telefonía móvil e Internet. Los ordenadores personales han dado independencia al usuario a la hora producir y recibir contenidos. Por su parte, los dispositivos móviles han facilitado interacción comunicativa oral y escrita. Y por último, Internet ha propiciado la globalización de conocimientos, informaciones y comunicaciones en ordenadores personales y dispositivos móviles. La literatura científica que profundiza acerca de estos progresos es prolija (Patterson y Hennessy, 2000; Lackerbauer, 2001; Beekman, 2004; Sánchez, 2005; Miller, 2006; Prieto, 2006; Villar, 2006; Barceló, 2008; Carmona y Rodríguez, 2009; Gutiérrez, 2012; Talledo, 2015; et al.).

2.1.1.1.1. Evolución tecnológica del ordenador personal

El nacimiento de los ordenadores ha sido posible debido al afán humano por concebir artefactos que contribuyan a simplificar determinados procesos mentales. Las acciones encaminadas hacia a este propósito son profusas y se remontan a tiempos inmemoriales. Una de las primeras invenciones humanas que se puede considerar como antecesora del ordenador es la creación del ábaco. El antiguo artefacto fue uno de los primeros sistemas utilizados para facilitar la realización de operaciones aritméticas sencillas (suma, resta y multiplicación). Esta primera simplificación de una tarea mental fue perfeccionándose a lo largo de los siglos dando origen progresivamente a sistemas más complejos. Las calculadoras mecánicas son un claro ejemplo de este avance técnico. En esta perspectiva encontramos a inventores como Wilhelm Schickard, Blaise Pascal o Gottfried Wilhelm von Leibniz, quienes diseñaron y/o construyeron sus propias calculadoras mecánicas para realizar operaciones básicas. Estas invenciones sirvieron de inspiración a autores como Charles Babbage, quien con sus máquinas diferencial y analítica intentó alcanzar la realización de operaciones más complejas de forma automática. Entre sus invenciones destacó especialmente el diseño de la máquina analítica, la cual se asemejaba al funcionamiento de un ordenador actual. También es reseñable la máquina tabuladora de Herman Hollerith utilizada para automatizar el recuento de datos censales. Del mismo modo, es relevante la máquina de Turing fabricada por Alan Turing para solucionar problemas matemáticos. Los hallazgos que han dado sostén a las actuales computadoras son profusos, dado que abundan los inventos ideados para facilitar procesos mentales humanos.

El primer hito inventivo estrechamente relacionado con la computación acontece en 1941 con la fabricación de la computadora Z3, diseñada por el ingeniero de origen alemán Konrad Zuse. Este artefacto es considerado como el primer ordenador programable del mundo y el responsable de sentar las bases tecnológicas de futuros dispositivos. A este acontecimiento le suceden otros como la aparición del primer ordenador electromecánico, el denominado Mark I diseñado por Howard Aiken en 1944; el surgimiento del primer ordenador electrónico ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Calculator) creado por John Eckert y John Mauchly en 1945; la creación de los primeros ordenadores transistorizados como el IBM 7070 (1960) y el UNIVAC 1107 (1962); aquellos basados en circuitos integrados (chips) como el IBM 360 (1964) y el IBM 370 (1970); y los que contaban con un microprocesador como el Altair 8800 (1974). La evolución de los ordenadores y sus componentes electrónicos ha sido sumamente acelerada y

la magnitud de máquinas producidas ha sido fecunda, de ahí que solo se contemplen los hallazgos más representativos.

Uno de los primeros ordenadores con cierto éxito comercial fue el desarrollado por la empresa norteamericana Apple Inc. fundada por Steve Jobs y Steve Wozniak. Este primer dispositivo informático fue diseñado por Steve Wozniak y se puso a la venta en 1977 con la denominación de «Apple II». La principal cualidad de Apple II fue que presentaba al usuario una computadora ensamblada que contaba con carcasa, monitor y teclado integrado, a diferencia de otras versiones en las que el usuario debía terminar de construir su propia máquina, como es el caso de Apple I. Esta difusión inicial se produjo especialmente entre usuarios particulares, aunque con la aparición de VisiCalc en 1979, hoja de cálculo diseñada por Dan Bricklin para implementarse en ordenadores personales que fue incorporada en Apple II, este ordenador tuvo más acogida entre colectivo empresarial al proveer servicios ofimáticos.

A este evento le acontece otro de importancia de la mano de la empresa norteamericana IBM («International Business Machines Corp.»). Este fue la comercialización de IBM PC («IBM personal computer» u «ordenador personal IBM») en 1981, que supuso la difusión mundial de la informática a nivel de usuario. Además, destaca la incorporación del sistema operativo¹ DOS («Disk Operating System» o «Sistema Operativo de Disco»), el cual años más tarde y junto a Microsoft Corporation, empresa norteamericana fundada por Bill Gates y Paul Allen, se transformó en el archiconocido sistema MS-DOS («MicroSoft Disk Operating System»). La arquitectura MS-DOS adquirió protagonismo en las décadas de los años 80 y 90, pero paulatinamente fue sustituida por sistemas operativos que ofrecían interfaz gráfica de usuario (GUI, «Graphical User Interface»), o lo que es lo mismo, una apariencia sencilla que facilitaba la interacción entre el usuario y el ordenador que contribuyó inestimablemente a su difusión.

Uno de los éxitos más destacables basado en la arquitectura GUI vendría de la mano de Microsoft Corporation con su sistema operativo Windows 95, el cual rápidamente se consolidó en el mercado gracias a que podía implementarse en cualquier tipo de ordenador. Esta versión fue sustituida a lo largo del tiempo por otras como Windows 98, Windows 2000, Windows XP, Windows Vista, Windows 7, Windows 8 y el actual Windows 10. Por otra parte, merece ser

¹ Se entiende por sistema operativo al «conjunto de programas que, ordenadamente relacionados entre sí, contribuyen a que el ordenador lleve a efecto correctamente el trabajo encomendado» (Morera y Pérez-Campanero, 2002).

mencionada la difusión del sistema OS X de la compañía Apple Inc., el cual al tenido menor difusión al solo ser ejecutable en los ordenadores fabricados por dicha compañía, pero que con el paso de los años se ha ido consolidando en el mercado gracias a la propagación de su ordenador Macintosh.

En efecto, la evolución técnica de los dispositivos informáticos ha sido vertiginosa, pues en un período de tiempo breve se han producido bastos avances que han contribuido a disponer con suma brevedad temporal de máquinas más complejas. Asimismo, mientras que en sus orígenes estos artefactos estaban solo al alcance de algunos privilegiados, progresivamente se ha producido una difusión global que ha acercado estos aparatos al público fruto de la reducción de sus costes y la producción en masa. En consecuencia, la sociedad ha tenido la oportunidad de enriquecerse de las ventajas reportadas por este artefacto. Las cualidades detentadas son numerosas. A continuación se muestran aquellas que resultan de mayor interés:

- Almacenamiento y organización de datos en formato digital.
- Utilidades para la reproducción y producción audiovisual (imágenes, vídeos, archivos de audio, programas de edición digital).
- Servicios ofimáticos para producir contenidos digitales, realizar cálculos numéricos, organizar información personal (procesador de textos, herramientas de presentación, hojas de cálculo, calendarios, calculadoras).
- Funcionalidad ofrecida por el uso de diversos programas informáticos especializados de naturaleza heterogénea:
 - Para su inclusión en el aprendizaje y la enseñanza (diccionarios, traductores, enciclopedias, generadores de actividades, etc.).
 - Para el entretenimiento lúdico (juegos, lecturas, simuladores, emuladores, programas de dibujo, etc.).
 - Para el tratamiento estadístico de datos de naturaleza cuantitativa o cualitativa (SPSS², Atlas.ti³, Aquad⁴).
 - Para el diseño gráfico (Adobe Illustrator CC⁵, CorelDRAW⁶).

² <http://www-01.ibm.com/software/es/analytics/spss/>

³ <http://atlasti.com/es/>

⁴ <http://www.aquad.de/es/>

⁵ <http://www.adobe.com/es/products/illustrator.html>

⁶ <http://www.coreldraw.com/>

- Para la mejora del rendimiento del ordenador (copias de seguridad, desfragmentación, limpieza, optimización).

Estas cualidades se multiplican cuando acontece la aparición de Internet, hecho sin precedentes que aumentó la funcionalidad de estos dispositivos.

2.1.1.1.2. Surgimiento de Internet y proliferación de servicios digitales en línea

Los orígenes de Internet se remontan al año 1969 y se ubican en continente americano, más concretamente, en el Departamento de Defensa de Estados Unidos a través de la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (ARPA, «Advanced Research Projects Agency»). La agencia fue la responsable de crear la primera red de ordenadores del mundo denominada Arpanet. Esta primera conexión entre distintos dispositivos fue ampliándose progresivamente con otras redes de ordenadores. Tales circunstancias fueron viables gracias a la invención de determinados protocolos de comunicación estandarizados que otorgaban sostén a Internet (TCP, «Transmission Control Protocol» o Protocolo de Control de Transmisión; IP, «Internet Protocol» o Protocolo de Internet). Paulatinamente las conexiones se fueron liberando a diversos sectores de la población, dando paso gradualmente al concepto red de redes.

A esta primera incursión científica se incorpora otra de carácter transcendental originada en el CERN («Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire» o Consejo Europeo para la Investigación Nuclear), y es la ideación por parte de Tim Berners-Lee de la «World Wide Web» (WWW) (1990) o red informática mundial, la cual permitió obtener e introducir datos en cualquier ordenador del mundo conectado a Internet. Este hallazgo recibió el sostén de otros descubrimientos como la creación del lenguaje HTML («HyperText Markup Language» o lenguaje de marcas de hipertexto), el protocolo HTTP («HyperText Transfer Protocol» o protocolo de transferencia de hipertexto) y el localizador URL («Uniform Resource Locator» o localizador de recursos uniforme). El lenguaje HTML sirve para dar origen a recursos web, el protocolo algorítmico HTTP para establecer conexiones entre varias computadoras y el localizador URL para hallar contenidos. Estos componentes han dado soporte a la arquitectura de Internet y han ido perfeccionándose técnicamente con el tiempo.

El éxito y difusión de los trabajos de Tim Berners-Lee a escala global son fruto de que el CERN liberase la World Wide Web en 1993, convirtiéndola en un espacio libre de costes. Este

acontecimiento propició que se pudiera tener acceso a esta nueva tecnología de forma generalizada, contribuyendo a su difusión y consolidación en el panorama mundial. Desde que este acontecimiento se produjese, se han producido incursiones científicas a nivel planetario para la mejora de Internet, lo que inestimablemente ha contribuido a su pronta expansión en el panorama mediático.

2.1.1.1.2.1. El navegador web

La principal finalidad de los navegadores web es la interpretación de los contenidos digitales existentes en la Web, para que posteriormente sean visibles para el usuario. Es por este motivo por el que los navegadores web han sido herramientas indispensables facilitar el acceso Internet desde sus orígenes, siendo en la actualidad uno de los recursos estándar de un ordenador personal. El primero de ellos WordWideWeb (1991) fue desarrollado por Tim Berners-Lee. Este primer diseño estaba confeccionado exclusivamente para ordenadores NeXT y, más concretamente para el sistema operativo NeXTSTEP, propiedad de la empresa NeXT Computer Inc. fundada por Steve Jobs (1985). Esta cualidad dificultó la difusión de WordWideWeb, ya que las personas que no dispusiesen de esta computadora no podían incorporar el programa. En consecuencia, paulatinamente surgieron diversos navegadores que resarciesen los defectos existentes. Igualmente, cada vez se apostó por navegadores que pudieran ser implementados en cualquier tipo de ordenador, favoreciendo así su difusión entre el público y, por tanto, garantizando el éxito empresarial.

Una de las aproximaciones surgió en el Centro Nacional de Aplicaciones de Supercomputación de la Universidad de Illinois, donde Marc Andreessen concibió el navegador Mosaic (1993), el cual progresivamente se implementó en sistemas Unix, Microsoft Windows y Macintosh. Esta incursión inicial acabó dirigiéndose hacia la fundación de la empresa Netscape Communication y la presentación de su nuevo producto el explorador Netscape Navigator (1994). Este actualizado navegador ofreció al usuario mayor funcionalidad y velocidad, convirtiéndose en uno de los más populares entre los usuarios. No obstante, desde que la empresa Microsoft Corporation concibiera Internet Explorer⁷ (1995), Netscape Navigator perdió notoriedad y esta se hizo con el mercado durante un tiempo extenso. Netscape Navigator (1998) finalmente decidió liberar su código fuente y crear el navegador Mozilla Firefox⁸, caracterizado

⁷ <http://windows.microsoft.com/es-es/internet-explorer/download-ie>

⁸ <https://www.mozilla.org/es-ES/firefox/new/>

por ser libre y de código abierto y que actualmente tiene bastante éxito entre el público. De la liberación de Netscape Navigator también se benefició la empresa norteamericana Google, quien aprovechando parte de su arquitectura confeccionó el explorador Google Chrome⁹ (2008), una de las opciones que más adeptos ha tenido entre los usuarios, al tratarse de uno de los exploradores más veloces del mercado de carácter gratuito.

2.1.1.1.2.2. La página web

Uno de los principales medios difundidos para albergar informaciones en Internet ha sido la página web. Este espacio digital inmerso en la Red permite alojar contenidos de distintas tipologías (textos, imágenes, vídeos, audios) y en varios formatos de presentación (página web, blog, wiki). La primera página web fue creada por Tim Berners-Lee y su función era informar sobre la World Wide Web. Este emplazamiento fue recuperado por el CERN con la intención de preservar el patrimonio histórico de Internet y actualmente es accesible desde el siguiente enlace: <http://info.cern.ch/hypertext/WWW/TheProject.html> El diseño originario se caracteriza por su simpleza, pero representa un hito entre los avances tecnológicos del siglo XX (**figura 24**).

World Wide Web

The WorldWideWeb (W3) is a wide-area [hypermedia](#) information retrieval initiative aiming to give universal access to a large universe of documents.

Everything there is online about W3 is linked directly or indirectly to this document, including an [executive summary](#) of the project, [Mailing lists](#), [Policy](#), November's [W3 news](#), [Frequently Asked Questions](#).

[What's out there?](#)

Pointers to the world's online information, [subjects](#), [W3 servers](#), etc.

[Help](#)

on the browser you are using

[Software Products](#)

A list of W3 project components and their current state. (e.g. [Line Mode](#), [X11 Viola](#), [NeXTStep](#), [Servers Tools](#), [Mail robot](#), [Library](#))

[Technical](#)

Details of protocols, formats, program internals etc

[Bibliography](#)

Paper documentation on W3 and references.

[People](#)

A list of some people involved in the project.

[History](#)

A summary of the history of the project.

[How can I help?](#)

If you would like to support the web..

[Getting code](#)

Getting the code by [anonymous FTP](#), etc.

Figura 24. Primera página web diseñada por Tim Berners-Lee.

⁹ <https://www.google.es/chrome/browser/desktop/>

Esta sencilla presentación ha ido evolucionando a medida que se desarrollaban los diferentes elementos tecnológicos que dan sustento a Internet. De ahí que se haya oscilado desde sencillos formatos hipertextuales fundamentados en lo escrito y la imagen, hasta espacios interactivos de naturaleza multimedia. Lujan (2002) sugiere que han acontecido diversas generaciones durante el desarrollo tecnológico de los sitios web:

- **Primera generación (1992-1994):** caracterizada por la difusión de páginas web de naturaleza estática que solo albergaban texto y alguna imagen. En ellas no tenían presencia los contenidos multimedia, de ahí que se cargaran con suma rapidez. Su forma de presentación era similar a la de los medios de comunicación más clásicos, las páginas consistían en una única página de gran extensión, con exiguos enlaces que conectaran con otras páginas del sitio, navegación poco estructurada, existencia de largas listas de enlaces a otros sitios. Los contenidos albergados en las páginas web eran fundamentalmente de naturaleza académica y científica, pues hasta el momento no se habían difundido a nivel empresarial.
- **Segunda generación (1995):** fruto del surgimiento de la tecnología «Common Gateway Interface» (CGI) o interfaz de entrada común se implementaron las páginas web dinámicas. No obstante, la presencia de páginas estáticas era aún notable durante los primeros años y su difusión total fue algo progresivo. Esta generación se caracteriza por la inclusión masiva de recursos gráficos como iconos, colores, recursos publicitarios («banners» o banderola). La mayor incorporación de elementos supone que el tiempo de carga de la página aumente. El diseño mantiene aún la arquitectura de arriba hacia abajo, no logra atender convenientemente las necesidades de funcionalidad del usuario y generalmente abusa de los elementos gráficos.
- **Tercera generación (1996):** los diseños realizan mejoras que agilizan la interacción del usuario con el sitio web, ahora se organiza la información con una página inicial y final. Además, se reduce la incorporación de los recursos gráficos, lo que disminuye el tiempo de carga. En esta generación importa más la correcta ordenación de los contenidos que su presentación.

- **Cuarta generación (1999):** se consolidan las páginas web dinámicas. El diseño retoma la explotación de los recursos gráficos, incorpora tecnologías multimedia, adapta los principios interactivos del CD-ROM, hace uso del «streaming» de vídeo y audio (transmisión en directo). En esta generación el usuario experimenta una experiencia interactiva que ofrece alta funcionalidad en el manejo que poco tiene que ver con los diseños originarios.

La actual generación de sitios web presenta un vasto repertorio de opciones en función de sus propósitos comunicativos. Ello se debe a la versatilidad estructural que este medio reporta al diseño de entornos web. En consecuencia, existen sitios web que se identifican por presentar contenidos de forma más estática o dinámica, es decir, que mantienen a lo largo del tiempo la información que albergan y solo realizan someras modificaciones, o bien que son actualizadas de forma periódica. Igualmente, se dispone de sitios web en los que el usuario interviene como un mero lector o aquellas en las que este interactúa con el sitio. Del mismo modo, existen aquellas en las que hay cierta interacción entre los usuarios del sitio web, o en las que los visitantes no se comunican entre sí. En este panorama diverso han proliferado espacios web de diversa tipología, a saber:

- **Informativos:** en esta categoría se incluyen aquellos lugares especializados en difundir periódicamente información de interés para el usuario. La tendencia general es que alberguen contenidos recientes y pasados, un buscador que permita la rápida localización de contenidos, un boletín información especializado o «newsletter» para el consumidor, un servicio de suscripción a través del cual recibir información, opciones para compartir contenidos en las redes sociales y visibilidad en las mismas, entre otros. El usuario funciona principalmente como receptor de la información y no interactúa con los responsables del sitio web ni con sus visitantes. En esta modalidad encontramos publicaciones digitales regulares como El País¹⁰ o El Boletín Oficial del Estado¹¹.
- **Temáticos:** al amparo de esta categoría localizamos a sitios web centrados en la difusión de contenidos de carácter especializado. En esta perspectiva existen web científicas, literarias, educativas, profesionales, políticas, entre otras. A grandes rasgos, se caracterizan por presentar información estática o regular vinculada a su temática, recursos

¹⁰ <http://elpais.com/>

¹¹ <https://www.boe.es/>

de interés para el usuario, acceso directo a web útiles, conexión con las redes sociales, buscador para localizar contenidos. Este tipo de espacios ofrecen al usuario un lugar en el que enriquecerse de conocimientos vinculados a la disciplina y estar actualizado de las novedades que acontecen. En el panorama educativo se cuenta con sitios tales como el Centro Virtual Cervantes¹², DIM EDU¹³, En la nube TIC¹⁴ o Docentes 2.0¹⁵.

- **Empresariales:** se centran en dar a conocer el producto que oferta la empresa para su difusión entre el público. Presentan secciones en las que se describen las características del artículo, ofrecen listados de distribuidores, dan acceso a la compra, realizan ofertas de empleo, facilitan medios de contacto con la empresa, entre otros. Además, suelen procurar la opción de crear una cuenta personal en el sitio web que otorgue ciertas ventajas al usuario y registre los movimientos de compra realizados. Las webs de las empresas Apple¹⁶ o Philips¹⁷ se incorporarían a esta categoría.

- **Institucionales:** su principal propósito es dar a conocer la entidad al público. De ahí, que en se contemplen especialmente aquellos contenidos que conciernen a institución. No obstante, es común que faciliten vínculos a otros sitios web relacionados con la institución o que sean considerados por esta como de interés para sus usuarios. Esos espacios cuentan con su propio motor de búsqueda, tienen perfil en las redes sociales para que los interesados reciban sus actualizaciones en sus respectivas cuentas, ofrecen información estática además de novedades que se actualizan periódicamente, facilitan recursos de interés, entre otros. Dos ejemplos de esta categoría serían los sitios web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹⁸ y la Real Academia Española¹⁹.

- **Sociales:** conectan entre sí a internautas para que interactúen, difundan conocimiento o información, den a conocer sus opiniones personales con otras personas, intercambien contenidos, sigan las publicaciones de aquellos usuarios que son de su interés. Desde una perspectiva generalista, el miembro del sitio dispone de un espacio digital personal en el

¹² <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>

¹³ <http://dim.pangea.org/>

¹⁴ <http://www.enlanubetic.com.es/>

¹⁵ <http://docente2punto0.blogspot.com.es/>

¹⁶ <http://www.apple.com/es/>

¹⁷ <http://www.philips.es/>

¹⁸ <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

¹⁹ <http://www.rae.es/>

que publicar contenidos (texto, archivos, enlaces), para que aquellas personas que tienen acceso a su cuenta personal los comenten, indiquen si les gustan, lo reenvíen. Asimismo, habitualmente se facilita un espacio para conversar de forma sincrónica o asincrónica con los contactos agregados. Además, se ofrece la posibilidad de crear grupos personalizados y con carácter privado para tratar aquellos temas que les conciernan. En esta tipología resultan de interés redes sociales como Facebook²⁰, Instagram²¹ o Twitter²². Igualmente, son reseñables aquellas diseñadas específicamente para la enseñanza como Edmodo²³.

- **Wikis:** su finalidad es recopilar información de tipo enciclopédico para que sea accesible a los usuarios. La forma de presentación es muy semejante a la de una enciclopedia tradicional, salvo que muestra un formato adaptado al espacio electrónico. Aquí los contenidos pueden ser localizados a través de un buscador o mediante la selección de los distintos bloques temáticos ofertados, en vez de mediante un índice. Aquellos contenidos disponibles para su consulta se presentan hipervinculados, de tal forma que un texto puede dirigirnos a otro. Asimismo, los textos albergados incluyen la bibliografía de referencia consultada para su realización. La característica más representativa de este tipo de web es que todos los usuarios registrados tienen la posibilidad de modificar los contenidos existentes o generarlos. En este sentido, es la propia comunidad es la que construye el conocimiento albergado. No obstante, cabe decir que algunas de las wikis disponibles son de carácter privado y solo resultan editables por los miembros del equipo de trabajo. Sirvan de ejemplo opciones tales como Wikipedia²⁴ o Wikilengua²⁵ de naturaleza libre. Desde una perspectiva educacional y con opciones para la restricción de aquellos usuarios que participan encontramos Wikispaces²⁶ o Mediawiki²⁷.
- **Comercio electrónico:** están dedicadas al intercambio de bienes materiales para su compra o venta, el usuario tiene la posibilidad tanto de ofrecer aquello que no desea como de adquirir artículos que necesita. Este tipo de web suelen contar con su propio buscador y de secciones con categorías para localizar los productos. Las características del artículo,

²⁰ <https://www.facebook.com/>

²¹ <https://www.instagram.com/>

²² <https://twitter.com/>

²³ <https://www.edmodo.com/?language=es>

²⁴ <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

²⁵ <http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>

²⁶ <https://www.wikispaces.com/>

²⁷ <https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>

su imagen, precio, forma de compra, etc., serían los principales datos ofrecidos en los productos puestos en venta. Tanto para comprar como para vender se requiere un registro exhaustivo del usuario en el que se recopila información básica del mismo, creando así un perfil personal que lo identifique y registre todos sus movimientos en la web. Asimismo, se ha de contar con una tarjeta bancaria para el pago o cobro de los productos adquiridos y/o puestos en venta. Desde esta perspectiva localizamos espacios de comercio electrónico como Amazon²⁸, Ebay²⁹ o Wallapop³⁰.

- **Descarga y/o visualización de contenidos:** ofrecen a los internautas la posibilidad de adquirir programas, música, series de televisión, películas, etc., para disponer del archivo en el ordenador y/o visualizarlo instantáneamente a través de la propia web sin necesidad de descargarlo. Estos espacios de forma habitual tienen un carácter gratuito, aunque también existen aquellos que ofrecen contenidos de pago y sin vulneración de los derechos de autor. Asimismo, se ofrece desde los que simplemente permiten obtener y/o visualizar el contenido sin posibilidad de interacción con otros usuarios de la web, hasta auténticas comunidades en las que se comparten opiniones sobre los materiales publicados y se valora numéricamente la calidad de la obra para crear un ranking acerca de aquellos que son más valorados entre el público. Existen tiendas online acreditadas como Apple Store³¹, Netflix³² o Wuaki.tv³³. También están presentes otros servicios gratuitos de reproducción y descarga como YouTube³⁴ o Softonic³⁵.
- **Repositorios digitales:** albergan documentos bibliográficos de origen científico o académico para que sean consultados y/o descargados por sus usuarios. La localización se realiza a través de un buscador convencional. Algunos de ellos serían las bases de datos del CSIC³⁶, la hemeroteca Dialnet³⁷ o el repositorio Tesis Doctorales en Red³⁸.

²⁸ https://www.amazon.es/ref=nav_logo

²⁹ <http://www.ebay.es/>

³⁰ <http://es.wallapop.com/>

³¹ <http://www.apple.com/es/retail/>

³² <https://www.netflix.com/es/>

³³ <https://es.wuaki.tv/>

³⁴ <https://www.youtube.com/>

³⁵ <http://www.softonic.com/s/programas-gratis>

³⁶ <http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>

³⁷ <https://dialnet.unirioja.es/>

³⁸ <http://www.tdx.cat/>

- **Personales:** espacios para la producción personal –generalmente blog– en los que el creador del sitio publica contenidos de muy diversa naturaleza, a saber: académicos, científicos, profesionales, literarios, de opinión. Esta modalidad admite que los contenidos sean compartidos a través de una red social, suscribirse al sitio para recibir las publicaciones realizadas a través del correo electrónico, comentar las entradas (si el editor lo permite), entre otros. Sirva de ejemplo el blog personal de Felipe Zayas³⁹.

La dispersión tipológica originada alrededor de los sitios web es de naturaleza prolija, aquí solo se presenta una visión panorámica de aquellos entornos que resultan más cotidianos y significativos dentro de la diversidad existente.

Para facilitar al usuario la selección del amplio repertorio de recursos web existentes surgieron los motores de búsqueda o buscadores. Los motores de búsqueda son sitios web que albergan la función de localizar en Internet aquellos recursos que el usuario desea encontrar. El primero de ellos denominado Archie (1990) se dedicaba a la localización de contenidos en servidores FTP. Esta primera aproximación sirvió de referencia a otras a lo largo del tiempo, caracterizadas por el desarrollo progresivo de motores de búsqueda más eficaces y funcionales para el usuario. Una de las opciones más productivas fue la ofrecida por WebCrawler (1994), buscador que ofreció por primera vez la localización mediante texto, característica imprescindible de los actuales motores de búsqueda y que fue incorporada progresivamente en todos los buscadores. La oferta más exitosa entre el público fue la del buscador Altavista (1994), el cual durante muchos años cautivó a los usuarios, pero que finalmente fue adquirida por Yahoo! y desapareció del mercado. La propuesta de Yahoo! Inc. surgió un año más tarde que Altavista, pero a diferencia de esta Yahoo! Search⁴⁰ (1995) perdura hasta la actualidad. Además resultó notable la importante contribución de Google⁴¹ (1996), la cual revolucionó el panorama de búsqueda existente al recopilar más informaciones y con mayor rapidez que sus competidores.

En consecuencia, actualmente uno de los buscadores más consultados es el producto de creado por Larry Page y Sergey Brin denominado como Google. Este sistema informático destaca porque ofrece resultados a partir de la importancia de estos, por su profusa colección de contenidos disponible en su base de datos, sus opciones para la búsqueda personalizada y su

³⁹ <http://www.fzayas.com/darlealalengua/>

⁴⁰ <https://es.search.yahoo.com/>

⁴¹ <https://www.google.es/>

naturaleza multilingüe (CSIC, 2006). Asimismo, no solo es relevante por la exploración mediante texto, sino también por sus búsquedas vinculadas a imágenes, vídeos, libros, mapas o su sistema de localización terrestre Google Earth⁴². No obstante, Google ha sido muy criticado porque recopila información sobre las búsquedas realizadas por sus usuarios, hecho que ha propiciado que tenga detractores. Consecuencia a su vez de la difusión de buscadores que no rastren las búsquedas realizadas y mantengan la confidencialidad del usuario. Dos ejemplos de este tipo de motores de búsqueda serían Startpage⁴³ (2009) de la compañía Surfboard Holding BV y DuckDuckGo⁴⁴ (2008) creada por el empresario Gabriel Weinberg. Hoy los principales competidores de Google serían el motor de búsqueda Yahoo! Search (2007) de la empresa Yahoo! Inc. y Bing⁴⁵ (2009) de Microsoft Corporation.

2.1.1.1.2.3. El correo electrónico

Otro de los recursos digitales que mayor presencia ha tenido en las redes es el correo electrónico. Este servicio está dirigido al envío y recepción de información de carácter digital entre dos o más personas. Su fisionomía permite que el usuario introduzca un destinatario, un asunto, un cuerpo de texto y adjunte archivos. Los orígenes de esta tecnología de comunicación son anteriores a Internet y se ubican en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Aquí se diseñó en 1961 el sistema operativo CTSS («Compatible Time-Sharing System» o sistema de tiempo compartido compatible) en un ordenador IBM 7094, el cual se caracterizaba por implementar un sistema de mensajería entre usuarios. A esta incursión se le sumaron otras, aunque la más significativa fue la realizada por Ray Tomlinson en 1971, quien ideó el programa SNDMSG primeramente para el envío y recepción de mensajes entre dispositivos, posteriormente para ser aplicado en Arpanet y finalmente para su incorporación en la Word Wide Web. Este ejercicio dio origen a diversos servicios de correo electrónico, progresando hasta los actuales Gmail⁴⁶ y Outlook⁴⁷, dos de los medios de mensajería más utilizados entre los usuarios de Internet.

Las ventajas de estos renovados servicios de comunicación digital son dilatadas y no se limitan el envío de mensajes, ya que no que ofrecen al usuario la posibilidad no solo de establecer

⁴² <https://www.google.es/intl/es/earth/>

⁴³ <https://www.startpage.com/>

⁴⁴ <https://duckduckgo.com/>

⁴⁵ <https://www.bing.com/>

⁴⁶ <https://mail.google.com/>

⁴⁷ <https://www.microsoft.com/es-es/outlook-com/>

comunicaciones asincrónicas a través del correo electrónico, sino que también sincrónicas gracias a las opciones de mensajería instantánea o videoconferencia incorporadas al sistema. Entre estas funcionalidades destaca especialmente la relativa al sistema de videoconferencia, pues permite la comunicación instantánea por vídeo y audio de forma gratuita, lo que ha contribuido a su difusión. Además, a diferencia de las primeras ofertas, permiten disponer con un amplio espacio en el que acumular y ordenar por categorías los mensajes. Igualmente, la funcionalidad se extiende hacia otros servicios de provecho para el internauta, tales como la elaboración de documentos digitales en línea para su uso personal o ser compartidos (textos, presentaciones, hojas de cálculo, cuestionarios), la configuración de un calendario personalizado particular o común con otros usuarios del servicio, la utilización de un espacio en la nube para compilar contenidos propios o compartirlos. En definitiva, las actuales cuentas de correo electrónico ofrecen una alta funcionalidad al usuario del servicio.

2.1.1.1.2.4. Servicios de alojamiento de archivos en la nube

Consecuencia de la proliferación de Internet se ha incrementado de forma profusa la posibilidad para recopilar contenidos digitales de diversa naturaleza (fotografías, películas, música, documentos...). Este hecho ha ocasionado que los dispositivos tecnológicos hayan visto limitadas sus capacidades de espacio y que para atenderlas hayan surgido soluciones técnicas que las solventen. Estas se fundamentan en la denominada «computación en la nube» o «cloud computing», servicio que permite alojar contenidos digitales en un espacio virtual. La principal ventaja es que este recurso garantiza que los contenidos no se extravíen si el ordenador u otro dispositivo se averían y sufren pérdidas de información, pues la nube siempre dispondrá de una copia virtual de los archivos. A esta cualidad se suma el hecho de que el cliente puede acceder al espacio desde cualquier dispositivo siempre y cuando esté conectado a Internet, pudiendo disfrutar de los contenidos albergados en cualquier momento. Asimismo, destacan las posibilidades para compartir con otros miembros parte del espacio personal para intercambiar documentos o elaborarlos de forma conjunta. El inconveniente más notable sería que los servicios de alojamiento de archivos suelen ofrecer restricciones de espacio en sus versiones gratuitas, las cuales pronto se ven limitadas de espacio y no siempre atienden las necesidades existentes.

La oferta empresarial que más éxito ha tenido entre el público es la ofrecida por Drew Houston con Dropbox⁴⁸. Con un simple registro este servicio ofrece al usuario disponer de 2 GB de almacenamiento en la nube. El cliente puede acceder a los contenidos a través del servicio web o mediante su propio ordenador si ha instalado previamente la aplicación en el mismo. Se admite la administración convencional a través de carpetas, con la particularidad que estas pueden ser compartidas con otros usuarios. Esta opción facilita la interacción entre sus clientes, propiciando que intercambien contenidos o que trabajen de forma conjunta documentos. Igualmente, se admite que el usuario simplemente facilite un enlace para su descarga. En definitiva, una enriquecedora oferta a través de la cual alojar y compartir contenidos. Aunque Dropbox no es la única opción disponible, se cuenta también con servicios como los ofrecidos la empresa Google con Google Drive⁴⁹, que alcanza 15 GB de almacenamiento, o el de la empresa Microsoft llamado One Drive⁵⁰, con 5 GB de capacidad.

2.1.1.2. Funcionalidades pedagógicas de las TIC en la enseñanza de la lengua

El maremágnum digital experimentado las últimas décadas ha sido acogido con agrado en el ámbito educacional, donde se han apreciado sus cualidades para el aprendizaje y la enseñanza, la interacción comunicativa, la difusión del conocimiento y el trabajo colaborativo. En esta perspectiva destacan desde los medios más tradicionales como la prensa, la radio o la televisión; hasta otros más novedosos como los programas informáticos, los dispositivos móviles o el amplio elenco de recursos surgido en torno a Internet. Todos ellos están presentes notablemente en el panorama actual y han tenido un importante impacto en el colectivo educativo, al mostrarse como recursos útiles para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La progresiva incorporación de los ordenadores personales a los centros de enseñanza ha propiciado el acercamiento de los programas informáticos e Internet a la práctica escolar cotidiana. Los programas ofimáticos tales como el procesador de textos el programa de presentación han adquirido un lugar notable. Por su parte, Internet ha gozado de un papel central debido a la gran colección de herramientas surgidas a su alrededor con valor educativo:

⁴⁸ <https://www.dropbox.com/>

⁴⁹ https://www.google.com/intl/es_es/drive/

⁵⁰ <https://onedrive.live.com/about/es-es/>

- Sitios web, blog o wikis en las que obtener y/o difundir conocimientos e informaciones.
- Redes sociales en las que compartir contenidos, interactuar y estar conectado.
- Aulas virtuales donde compilar contenidos, estar en contacto, diseñar actuaciones didácticas.
- Repositorios de contenidos audiovisuales donde descargar y reproducir recursos.
- Aplicaciones web para la creación de actividades.
- Servicios de correo electrónico a través de los cuales comunicarse asincrónicamente.
- Servicios de mensajería instantánea y videoconferencia para dialogar sincrónicamente.

En tal perspectiva, resulta de interés señalar algunos de los recursos digitales que mayor impacto han tenido dentro del panorama educacional debido a los provechos que reportan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua (**tabla 4**) (Valverde, 2015a):

Tabla 4. Principales funcionalidades de las TIC en el panorama educativo (adaptación de Valverde, 2015a).

Producción textual	Procesadores de textos Wikis Blog Microblogging Chat Foro Redes sociales Cuadernos digitales Libros digitales e interactivos Dispositivos móviles
Representación visual	Programas de presentación Mapas conceptuales Mapas mentales Infografías Esquemas Tablones virtuales Murales digitales Póster virtuales Nubes de palabras
Consulta enciclopédica	Enciclopedias virtuales Diccionarios electrónicos Bases de datos Glosarios digitales Wikis
Lectura	Bibliotecas virtuales Hemerotecas electrónicas Periódicos digitales Revistas electrónicas Sitios web Blog especializados

Reproducción audiovisual	Servicios de alojamiento de vídeos Servicios de alojamiento de podcast
Producción y difusión audiovisual	Grabadoras de audio y vídeo Editores de audio y vídeo Servicios de alojamiento de vídeos Podcast Blog
Interacción comunicativa	Chat Videoconferencia Dispositivos móviles
Práctica educativa	Ejercicios interactivos Exámenes en línea Cazas del tesoro Webquest / Miniquest Aplicaciones educativas

Las TIC ofrecen, por tanto, una amplia variedad de funcionalidades útiles para la enseñanza y el aprendizaje que han sido aprovechadas por profesorado y alumnado en su beneficio académico. Resulta de interés incidir sobre aquellas utilidades otorgadas con mayor frecuencia:

2.1.1.2.1. Producción textual

Una de las principales cualidades de los diferentes medios tecnológicos existentes es su capacidad para la producción de textos en formato digital o web. Actualmente, todo usuario que disponga de un dispositivo informático o móvil puede elaborar contenidos digitales propios para uso personal o ser compartidos. Estas potencialidades técnicas han sido bien acogidas desde el contexto educativo, donde, con relativa frecuencia, se utilizan los recursos digitales como un instrumento para la producción textual. A continuación, se describen aquellas herramientas con capacidades para la escritura digital que se considera que han tenido mayor presencia en el sistema educativo actual.

2.1.1.2.1.1. El procesador de textos

La herramienta tecnológica más utilizada por profesorado y alumnado es el procesador de textos, cuyas cualidades para la creación y edición de textos digitales ha cautivado al ámbito académico, especialmente por su facilidad de uso y gran disponibilidad. Se cuenta con programas

informáticos como Microsoft Office Word⁵¹, Google Drive⁵², Apache OpenOffice Writer⁵³, Libre Office⁵⁴ o Adapro⁵⁵ (diseñado para personas con dificultades de aprendizaje). Este medio permite al usuario no solo trabajar con palabras, sino también con imágenes, tablas, gráficos, hipervínculos, enriqueciendo así la composición escrita. Se deben recalcar las siguientes cualidades técnicas del procesador de textos (Valverde, 2015a):

- Propicia el conocimiento de los formalismos de presentación vinculados a la escritura académica (sangría, espaciado, márgenes, justificado, paginado, notas al pie).
- Facilita el reconocimiento de diversos errores ortográficos y gramaticales al instante.
- Solventa dudas semánticas al proveer definiciones de términos lingüísticos.
- Estimula el enriquecimiento léxico al facilitar un diccionario de sinónimos.
- Ayuda a la ordenación y jerarquización de ideas gracias a la inserción de gráficos y tablas.
- Contribuye al aprendizaje de las características textuales de múltiples géneros albergados en plantillas predeterminadas.

A las ventajas ya mencionadas se añadirían otras tales como:

- Favorece el desarrollo de actuaciones de escritura hipertextual al aceptar el hipervínculo.
- Admite acciones didácticas de naturaleza cooperativa ya que presta servicios de edición de texto en línea.
- Facilita la revisión textual del docente gracias a la opción «insertar comentario».
- Ayuda a la elaboración de las referencias bibliográficas según la normativa de estilo seguida mediante la opción «insertar bibliografía».
- Permite la producción de infinidad de géneros textuales al no tener restricciones de formato o espacio.
- Consiente el posicionamiento escritor desde diversas perspectivas disciplinares, académicas, literarias.

Las principales utilidades que el profesorado ha dado en el aula a este instrumento han sido el desarrollo de intervenciones pedagógicas en las que los estudiantes desarrollen las

⁵¹ http://www.microsoftstore.com/store/mseea/es_ES/cat/Office/categoryID.66226700

⁵² https://www.google.com/intl/es_es/drive/

⁵³ <https://www.openoffice.org/es/producto/writer.html>

⁵⁴ <https://es.libreoffice.org/>

⁵⁵ <http://adapro.iter.es/es.html>

competencias comunicativa, académica y digital, así como la generación de recursos didácticos personalizados que sirvan de sostén al aprendizaje. En la práctica docente resultan cotidianas aquellas acciones dirigidas a la enseñanza y mejora de la competencia escrita a través del procesador de textos, lo que queda patente en las diversas actuaciones realizadas (Henaó y Giraldo, 1992; Henaó, Ramírez y Mejía, 2008; Santamarina y Amber, 2014; Chiape y González, 2014). El principal propósito didáctico de las propuestas efectuadas es ser un vehículo para desplegar destrezas propias del acto escritural, a saber: accionamiento de habilidades para la planificación, textualización y revisión escrita; dominio de textos descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos, etc.; conocimiento de géneros textuales de naturaleza académica, científica o literaria (ensayos, recensiones, artículos, informes, relatos, cuentos, poemas). A estos fines se incorpora la capacidad para el conocimiento de multitud de contenidos curriculares a partir de la escritura, los cuales se materializan en tareas específicas en las que el que escribe debe explorar la literatura científica de interés para solventar las encomiendas. Por tanto, desde del procesador de textos se pueden generar multitud de propuestas didácticas provechosas para la creación textual.

Las intervenciones didácticas llevadas a cabo a través del procesador de textos han sido avaladas por la legislación curricular, pues ya desde las enseñanzas primarias se recomienda la utilización del procesador de textos en la práctica docente, tal y como queda manifiesto en el Decreto n.º 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, donde se promueve la incorporación de este programa informático desde diversas áreas del currículo. Este aspecto también es amparado desde las enseñanzas secundarias, en las que igualmente se promociona el uso de esta herramienta informática a través del Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, las enseñanzas universitarias contemplan como una competencia transversal clave el uso de herramientas tecnológicas básicas para la formación del estudiantado (Universidad de Murcia, 2008), tal y como sería el procesador de textos. En consecuencia, la normativa institucional impulsa la incorporación de este recurso a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1.1.2.2. El cuaderno de bitácora

El cuaderno de bitácora ha sido otro de los recursos tecnológicos que mayor difusión ha tenido entre el colectivo docente. Su inclusión, al igual que sucede con el procesador de textos,

está amparada por la legislación curricular relativa a las enseñanzas primarias y secundarias (Decreto 198/2014; Decreto 220/2015), aspecto que ha contribuido a su difusión. Destacan espacios para la creación de blog como Blogspot⁵⁶, Blogger⁵⁷ o WordPress⁵⁸, entornos web que, gracias a su diseño, permiten que el usuario publique entradas periódicas y ordenadas cronológicamente que incluyan texto, hipervínculos, imágenes, vídeo. Esto propicia que el estudiantado experimente con el lenguaje multimedia y despliegue su competencia digital, así como que desarrolle su competencia comunicativa. Estas herramientas de publicación web han permitido disponer de un lugar virtual en el que docentes y discentes intercambien conocimientos, escriban de forma cooperativa, interactúen por escrito, compartan información, difundan contenidos, entre otros. Acciones que no solo están restringidas a la enseñanza de la lengua escrita, sino también al aprendizaje de contenidos curriculares de diversa naturaleza gracias a su capacidad para la interdisciplinariedad.

En consecuencia, las funciones pedagógicas que se le han otorgado a este espacio entre el profesorado han sido diversas, a saber: para el desarrollo de la lengua (Pinos, 2012; Acevedo, 2015); la animación a la lectura (Paredes, 2005); el desarrollo de competencias básicas (Nuez, 2008; Sánchez, 2010); la evaluación de las competencias (Portillo, Cano y Giné, 2012); la acción tutorial (Castro, 2006); el aprendizaje colaborativo (Álvarez y Blassa, 2013); la interacción con otros centros educativos (Luengo, Vicente y Casas, 2007); como portfolio electrónico (Martínez y Hermosilla, 2010). Tal y como se puede apreciar, la versatilidad del blog es prolija e invita a la implementación de múltiples propuestas pedagógicas, acciones en las que los roles de profesorado y alumnado pueden oscilar de un papel más o menos activo dentro del blog. De esta manera, el profesor puede limitarse a compartir materiales e informaciones con sus estudiantes para que estos la lean y/o comenten u otorgarle mayor protagonismo al estudiantado, siendo este el responsable de publicar e interaccionar dentro del blog bajo su supervisión.

Respecto a los beneficios educativos de la implementación del blog en el aula, desde las diferentes aplicaciones didácticas expuestas se desprende que este instrumento tecnológico contribuye a que el estudiantado desarrolle su competencia digital, mejore sus destrezas comunicativas, despliegue estrategias útiles para el trabajo colaborativo, aprenda conocimientos curriculares, adquiera autonomía en el aprendizaje, entre otros. En lo que concierne al

⁵⁶ <http://blogspot.es/>

⁵⁷ <https://www.blogger.com/>

⁵⁸ <https://es.wordpress.com/>

perfeccionamiento de la competencia escritora, el blog resulta de interés para los siguientes aspectos operativos:

- Trabajar la escritura desde una perspectiva interdisciplinar ahondando sobre diferentes aspectos del currículo.
- Implementar acciones de escritura colaborativa para el enriquecimiento colectivo.
- Acercamiento a múltiples géneros textuales de interés académico o investigador.
- Efectuar intervenciones de coevaluación escritora entre los estudiantes.
- Favorecer la interacción comunicativa entre el alumnado.
- Promover un acercamiento entre profesorado y estudiantado.
- Atraer el interés y aumentar la motivación de los discentes hacia la escritura.
- Aproximar a los alumnos a un contexto escritor cercano a la realidad.
- Controlar la calidad de las producciones escritas para ofrecer retroalimentaciones o evaluar.
- Contar con un espacio virtual en el que proveer de contenidos útiles para el aprendizaje lingüístico.
- Realizar propuestas didácticas para su difusión mediática, compartiendo con otros usuarios de Internet las actuaciones desarrolladas o los productos textuales resultantes de su implementación.

2.1.1.2.3. Otros recursos de interés en la escritura digital

A los recursos digitales descritos podemos añadir otros de interés como la red social, la cual se ha ido incorporando a la práctica docente en los últimos años para compartir contenidos, intercambiar conocimientos, mostrar opiniones, estar conectado con otros e interaccionar. Esta ha sido seleccionada especialmente por su potencial interactivo y conectivo. Un ejemplo manifiesto de su presencia en el contexto educacional es la amplia utilización de la red social de carácter educativo y libre acceso Edmodo⁵⁹. Esta expansión queda patente en las diversas intervenciones educativas realizadas por el profesorado apoyándose en esta plataforma (Alba-Cascales, 2013; Vázquez, 2013; Alonso-García, Morte-Toboso y Almansa-Núñez, 2015; Marín, 2015). No obstante, también tiene sus adeptos Facebook⁶⁰ (García, 2008; Álvarez, 2012; Badillo, 2012; Olivares, 2015), red social no especializada con fines similares a los de Edmodo pero que

⁵⁹ <https://www.edmodo.com/?language=es>

⁶⁰ <https://www.facebook.com/>

no oferta funcionalidades personalizadas de índole pedagógica. Del mismo modo, resultan cotidianos servicios de microblogging como Twitter (Labcom Javeriana, 2010; Martínez-Rodrigo y Raya-González, 2013; Noguera, 2015), plataforma de características similares a las redes sociales pero con una limitación de texto de 140 caracteres. Este signo de identificación ha propiciado el uso de este lugar para el desarrollo de microcomposiciones. Asimismo, la wiki es una herramienta utilizada en la práctica docente para compilar contenidos y escribir de forma colaborativa, adquiriendo en ello protagonismo el sitio web Wikispaces⁶¹ (Piña, García y Govea, 2009; Montenegro y Puyol, 2010; Espinosa, 2014; Aguirre, 2015). Igualmente, las webquest, miniquest y cazas del tesoro digitales han formado parte de la dinámica escolar gracias a su potencial para el desarrollo de competencias a través del aprendizaje por descubrimiento y donde la escritura adquiere protagonismo (Correa, 2004; Núñez, Reguera y Okulik, 2011; López y Silva, 2015), siendo Webquest Creator⁶² una de las iniciativas del gobierno regional diseñadas para este propósito, espacio que no solo permite la creación de webquest, sino también consultar otras publicadas previamente por el profesorado. A la par, la utilización de dispositivos móviles también está presente en el aula para el desarrollo de aprendizajes escritores y de diversa naturaleza (Ibáñez, Vicent y Asensio 2012; Sánchez, Ortiz, Pastor, y Alcover, 2013; Jordano y Castrillo, 2016). A estas se les unirían infinidad de aplicaciones web de carácter específico tales como StoryBird⁶³, Comicmaster⁶⁴ o Narra8⁶⁵, destinadas a la elaboración de historias.

2.1.1.2.4. Representación visual

La representación esquemática del conocimiento es una actividad cotidiana en la dinámica escolar. Es por ello que la aparición de herramientas informáticas que hayan facilitado esta laboriosa tarea ha sido recibida con entusiasmo por el profesorado. Los recursos tecnológicos disponibles para tal efecto son profusos. Uno de los más difundidos sin duda ha sido el programa de presentación, imprescindible para la síntesis visual de contenidos y la proyección. Entre ellos destacan nombres como Microsoft Office PowerPoint⁶⁶, Prezi⁶⁷, GoogleDrive⁶⁸ o Apache OpenOffice Impress⁶⁹. Estos medios informáticos son útiles no solo para presentar

⁶¹ <https://www.wikispaces.com/>

⁶² <http://webquest.carm.es/>

⁶³ <https://storybird.com/>

⁶⁴ <http://www.comicmaster.org.uk/>

⁶⁵ <https://narr8.me/?lang=es>

⁶⁶ http://www.microsoftstore.com/store/mseea/es_ES/cat/Office/categoryID.66226700

⁶⁷ <https://prezi.com/>

⁶⁸ https://www.google.com/intl/es_es/drive/

⁶⁹ <https://www.openoffice.org/es/producto/impress.html>

conocimientos sintéticamente, sino que además gracias a espacios como Google Drive se permite trabajar de forma cooperativa al unísono, fomentando así la interacción entre los estudiantes y el desarrollo de destrezas para el trabajo en equipo y la escritura colaborativa. A este se incorporan los programas o aplicaciones web útiles para realizar mapas conceptuales o mentales, que ayudan a la representación esquemática y jerarquizada de conocimientos. Los más extendidos son Cmaptools⁷⁰, Text2MindMap⁷¹ o Goconqr⁷². También se tiene acceso a herramientas para elaborar infografías propias sobre contenidos disciplinares como Infogr.am⁷³, Easel.ly⁷⁴ o Visually⁷⁵. Del mismo modo, los tableros o murales digitales ofertan la opción de elaborar, individual o cooperativamente, multitud de tareas de representación visual en las que se trabajen saberes curriculares y se desarrolle la competencia comunicativa de forma conjunta. Para ello, se dispone de espacios tales como Glogster⁷⁶, Padlet⁷⁷ o Mural⁷⁸. Por último, falta mencionar aquellas aplicaciones web útiles para la elaboración de nubes de palabras como Wordle⁷⁹ o Robotype⁸⁰, las cuales posibilitan sintetizar conceptos o ideas de forma visual, para que posteriormente sean compartidos con otros usuarios o se empleen para el uso personal. En conclusión, se cuenta con una amplia gama de herramientas de interés para la síntesis visual de conocimientos y pensamientos.

2.1.1.2.5. Consulta enciclopédica

La Red es un espacio virtual en el que podemos tener acceso a infinidad de conocimientos de carácter académico, científico, legislativo, entre otros. El profesorado y estudiantado cuentan con bases de datos especializadas en las que extraer documentos de interés para su campo disciplinar. En el ámbito de Ciencias Sociales destacan espacios web como Dialnet⁸¹, Redalyc⁸²,

⁷⁰ <http://cmap.ihmc.us/>

⁷¹ <https://www.text2mindmap.com/>

⁷² <https://www.goconqr.com/es/mapas-mentales/>

⁷³ <https://infogr.am/>

⁷⁴ <http://www.easel.ly/>

⁷⁵ <http://visual.ly/>

⁷⁶ <https://www.glogster.com/#cooking>

⁷⁷ <https://es.padlet.com/>

⁷⁸ <https://mural.ly/>

⁷⁹ <http://www.wordle.net/>

⁸⁰ <http://www.robotype.net/>

⁸¹ <https://dialnet.unirioja.es/>

⁸² <http://www.redalyc.org/home.oa>

bases de datos del CSIC⁸³, Redib⁸⁴, Google académico⁸⁵, Tesis Doctorales en Red⁸⁶, Scielo⁸⁷. A estas se suman los diccionarios digitales que permiten tener libre acceso a saberes lingüísticos, como serían el *Diccionario de la lengua española*⁸⁸ (2015) o el *Diccionario panhispánico de dudas*⁸⁹ (2005) de la Real Academia Española. Igualmente, localizamos diccionarios de carácter especializado, tales como el *Diccionario de términos clave de ELE*⁹⁰ (2016) del Instituto Cervantes. Asimismo, se cuenta con wikis en las que obtener conocimientos académicos fidedignos, sirva de ejemplo Wikilengua⁹¹, impulsada por la Fundación BBVA. Además, existen diversos sitios web con carácter informativo que recopilan saberes académicos, tal y como pueden ser el buscador urgente de dudas de Fundeu BBVA⁹² o la guía en línea para ayudar a redactar Redactext⁹³ del Grupo Didactext (2015). También se cuenta con enciclopedias virtuales que recopilan saberes de muy diversa naturaleza como la *Enciclopedia del español en Estados Unidos* (2008) del Instituto Cervantes. Del mismo modo, importan aquellos espacios digitales que recopilan contenidos referentes a la normativa curricular, tales como el *Boletín Oficial del Estado*⁹⁴ o el *Boletín Oficial de la Región de Murcia*⁹⁵. También son de interés aquellos emplazamientos que ofrecen información de carácter educativo como los sitios web de Eurydice⁹⁶ o PISA⁹⁷. En definitiva, Internet es un amplio universo en el que consultar saberes de diversa naturaleza y que puede resultar útiles tanto para el profesorado como el alumnado.

2.1.1.2.6. Lectura

En Internet encontramos diversos emplazamientos destinados a la lectura de obras en forma de bibliotecas y hemerotecas virtuales. La Biblioteca Nacional de España⁹⁸ ofrece una amplia variedad de colecciones para su consulta digital. Esta institución cuenta además con la

⁸³ <http://www.csic.es/bases-de-datos>

⁸⁴ <https://www.redib.org/>

⁸⁵ <http://scholar.google.es/>

⁸⁶ <http://www.tdx.cat/>

⁸⁷ <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es>

⁸⁸ <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>

⁸⁹ <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

⁹⁰ http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

⁹¹ <http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>

⁹² <http://www.fundeu.es/>

⁹³ <http://www.redactext.es/>

⁹⁴ https://www.boe.es/diario_boe/

⁹⁵ <http://www.borm.es/borm/vista/principal/inicio.jsf>

⁹⁶ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/inicio.html;jsessionid=876E9E31DD02E5CFA3173182A7AED457>

⁹⁷ <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

⁹⁸ <http://www.bne.es/es/Inicio/index.html>

Biblioteca Nacional Escolar⁹⁹, la cual alberga lecturas de carácter especializado para educadores. Del mismo modo, la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes¹⁰⁰ recopila infinidad de recursos lectores para su lectura o audición. Ambas instituciones también disponen de sus correspondientes hemerotecas. Ello se complementa con multitud de periódicos y revistas digitales de publicación regular que comunican al usuario informaciones de diversa índole. Las opciones disponibles son variadas, como el periódico *El País*¹⁰¹ o las revistas *Comunicar*¹⁰², *Lenguaje y textos*¹⁰³ y *Educatio Siglo XXI*¹⁰⁴. A estos añadir infinidad de sitios web interesantes para el estudiantado, como por ejemplo la página web de la Real Academia Española¹⁰⁵, que sirve para estar informado de las novedades lingüísticas concernientes a la lengua española. Asimismo, existe un amplio elenco de blogs gestionados por personal experto que pueden ser de provecho para la práctica docente, como Educ@conTIC¹⁰⁶, blog gestionado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef) que ofrece información de actualidad sobre los recursos tecnológicos con proyección educativa.

2.1.1.2.5. Reproducción audiovisual

Existen múltiples entornos digitales especializados donde recopilar información audiovisual para su reproducción inmediata. En primer lugar, importa destacar los repositorios de vídeos, los cuales albergan en sus depósitos infinidad de archivos de naturaleza muy heterogénea. El repositorio más conocido en la actualidad es YouTube¹⁰⁷, sitio web que además cuenta con canal específico para localizar vídeos de carácter educativo denominado YouTubeEDU¹⁰⁸. Asimismo, existen repositorios que coleccionan únicamente información académica, tales como Educatina¹⁰⁹ o Educatube¹¹⁰, los cuales albergan vídeos exclusivamente de carácter educativo. La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y otras instituciones de interés también ofrece sus propias videotecas¹¹¹. Estos recursos audiovisuales se constituyen como instrumentos eficaces a incorporar en la práctica docente a modo de elemento suplementario que

⁹⁹ <http://bnescolar.net/comunidad/BNEscolar>

¹⁰⁰ <http://www.cervantesvirtual.com/>

¹⁰¹ <http://elpais.com/>

¹⁰² <http://www.revistacomunicar.com/>

¹⁰³ <http://sedll.org/es/revista.php>

¹⁰⁴ <http://revistas.um.es/educatio>

¹⁰⁵ <http://www.rae.es/>

¹⁰⁶ <http://www.educacontic.es/blog>

¹⁰⁷ <https://www.youtube.com/>

¹⁰⁸ <https://www.youtube.com/channel/UCSSlekSYRoyQo8uQGHvq4qQ>

¹⁰⁹ <http://www.educatina.com/>

¹¹⁰ <http://www.educatube.es/>

¹¹¹ <http://www.cervantesvirtual.com/videoteca/>

contribuya a la enseñanza de las lenguas, muestre conocimientos prácticos o saberes, sirva como medio de expresión. En este último caso se requería de un dispositivo de grabación digital como puede ser un teléfono móvil, una cámara o un ordenador; también de un programa de edición digital como Windows Movie Maker¹¹² o Adobe Premiere Elements¹¹³. Asimismo, para su difusión se demandaría un registro previo en algunas de las plataformas previamente mencionadas.

En segundo lugar, se cuenta con lugares que admiten la audición de diferentes contenidos. En esta perspectiva el formato podcast ha sido uno de los más demandados entre los usuarios, al proveer contenidos acerca de conocimientos académicos, literarios, de información. Existen radios en formato podcast como Educa en digital¹¹⁴ del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Intef), especializada en noticias de interés acerca del panorama educativo; repositorios de podcast como Ivoox¹¹⁵ donde se puede localizar archivos sobre arte y literatura, idiomas, ciencia y naturaleza, deporte, música, entre otros; fonotecas como la de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes¹¹⁶, en la cual se recopilan obras literarias en formato sonoro. La perspectiva audiovisual es muy amplia y ha propiciado que estos elementos se incorporen a la práctica docente a modo de complemento formativo. Queda constancia de su interés en los diferentes trabajos publicados por el colectivo educacional sobre las bondades del podcast (Solano y Sánchez, 2010; Chacón y Pérez, 2011; Ballester, Vicente y Ruano, 2013). De ellos se desprende que este instrumento contribuye no solo a que el alumnado tenga acceso desde multitud de dispositivos a contenidos sonoros de interés para las disciplinas estudiadas, sino también para que este elabore sus propios podcast y desarrolle la competencia comunicativa. Al igual que sucedía con el vídeo, se necesitaría una grabadora de audio digital, un editor como Audacity¹¹⁷ y el conveniente registro en la plataforma elegida para su posterior difusión.

2.1.1.2.6. Interacción comunicativa

Otra de las características que aportan las TIC es su potencialidad para poder comunicarse a través de diferentes dispositivos y momentos temporales. Estas han propiciado no solo que los docentes puedan estar en contacto con sus estudiantes, sino también la realización de actuaciones

¹¹² <http://windows.microsoft.com/es-es/windows/movie-maker>

¹¹³ <http://www.adobe.com/es/products/premiere-elements.html>

¹¹⁴ <http://educaendigital.radio3w.com/>

¹¹⁵ <http://www.ivoox.com/>

¹¹⁶ <http://www.cervantesvirtual.com/fonoteca/>

¹¹⁷ <http://audacity.es/>

didácticas en las que la comunicación oral y/o escrita adquiera protagonismo. En primer lugar, resultan de interés los medios de comunicación sincrónicos, es decir, aquellos que permiten hablar al momento con un interlocutor. Aquí resaltan herramientas digitales como el chat, entorno de conversación en el que dos o más personas pueden intercambiar instantáneamente texto y que igualmente propicia el intercambio de contenidos diversos tales como imágenes, audios, vídeos, hipervínculos. Con estas utilidades encontramos aplicaciones de interés en multitud de dispositivos tecnológicos. Uno de ellos sería el teléfono móvil, donde hallamos al famosísimo programa Whatsapp¹¹⁸, instrumento que permite compartir conversaciones y contenidos al tiempo con otros usuarios de la aplicación. Y existente también en su versión gratuita bajo la aplicación denominada Line¹¹⁹. Esta herramienta ha sido incorporada en la práctica docente como un resorte del aprendizaje, tal y como queda patente en las diferentes sugerencias didácticas propuestas por el profesorado, entre las que encontramos utilidades para trabajar la competencia lingüística (Morato, 2014), estimular el aprendizaje colaborativo (Patrón, 2013; Díaz, 2014) y facilitar la enseñanza en línea (Mosquera, 2016). Por otra parte, desde los medios informáticos podemos contar con herramientas de chat en diversos emplazamientos, destacan lugares como Skype¹²⁰ o Google Hangouts¹²¹, los cuales solo requieren de un breve registro para su utilización. A estos se añaden otros servicios de chat ofrecidos por redes sociales como Edmodo¹²² u Facebook¹²³ o wikis como Wikispaces¹²⁴. Igualmente, son de interés aquellos medios que ofrecen la posibilidad de tener intercambios comunicativos a través de la videoconferencia, permitiendo del desarrollo de las destrezas orales. Entre ellos resultan destacables aplicaciones informáticas como Skype o Google Hangouts (disponibles tanto en versión informática como móvil). Tales entornos se utilizan en la práctica educativa principalmente con el propósito de desarrollar las competencias comunicativa y digital (Arnau, 2009; Rodríguez, 2012) o la enseñanza virtual (Lazor, 2013).

En segundo lugar, destacan los medios de comunicación asincrónicos, es decir, aquellos en los que la comunicación se desarrolla diferida en el tiempo. Aquí adquiere un papel relevante el correo electrónico. En esta perspectiva destacan servicios de mensajería como Gmail¹²⁵ o

¹¹⁸ <https://www.whatsapp.com/?l=es>

¹¹⁹ <http://line.me/es/>

¹²⁰ <http://www.skype.com/es/>

¹²¹ <https://hangouts.google.com/?hl=es>

¹²² <https://www.edmodo.com/?language=es>

¹²³ <https://www.facebook.com/>

¹²⁴ <https://www.wikispaces.com/>

¹²⁵ <https://www.google.com/intl/es/mail/help/about.html>

Outlook¹²⁶, los cuales proveen al usuario no solo de una cuenta de correo a través de la cual enviar y recibir mensajes, sino también un extenso abanico de aplicaciones adyacentes que complementan el servicio, entre ellos destacan: calendarios personales o compartidos; espacios web privados o públicos; procesadores de texto en línea; hojas de cálculo; entre otros. También se dispone de otras formas de comunicación asincrónica en foros, donde el usuario puede abrir un tema de conversación para que el resto de usuarios lo comenten. En Internet existen diversos sitios gratuitos que permiten la creación de foros, sirva de ejemplo Foro activo¹²⁷. Asimismo, las redes sociales, los servicios de microblogging, las páginas web, etc., posibilitan esta acción.

2.1.1.2.7. Práctica educativa

Se cuenta con una amplia variedad de aplicaciones o sitios web a través de los cuales ejercitar diferentes destrezas vinculadas a la práctica educativa. Para las enseñanzas iniciales destacan espacios como la web Educaplay¹²⁸, portal de actividades educativas multimedia en el que se pueden realizar acciones muy dispares: adivinanzas, crucigramas, dictados, mapas interactivos, ejercicios de completar. También son interés otros lugares de carácter más especializado como el sitio web Molino Labs¹²⁹, laboratorio lingüístico en el que los estudiantes pueden investigar sobre la lengua española para su mayor conocimiento de una forma lúdica. Destacan opciones como aprender vocabulario por niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2011); analizar adverbios, superlativos, diminutivos; conocer el género y número de las palabras; resolver dudas de acentuación; practicar con las conjugaciones verbales; transcribir fonéticamente; entre otros. A la par, se cuenta con herramientas informáticas que permiten confeccionar actividades pedagógicas personalizadas a las características concretas del alumnado y a las necesidades docentes como Hot Potatoes¹³⁰, Constructor¹³¹, Cuadernia¹³² o Jclíc¹³³.

¹²⁶ <https://www.microsoft.com/es-es/outlook-com/>

¹²⁷ <http://www.foroactivo.com/crear-foro>

¹²⁸ <http://www.educaplay.com/>

¹²⁹ <http://www.molinolabs.com/>

¹³⁰ <https://hotpot.uvic.ca/>

¹³¹ <https://constructor.educarex.es/>

¹³² <http://cuadernia.educa.jccm.es/>

¹³³ <http://clic.xtec.cat/es/jclíc/>

2.1.2. Impacto educativo de la influencia de las TIC: *ethos* digitales del estudiantado

Este panorama mediático ha influido profundamente en la sociedad y ha dado origen a diferentes identidades producto de la inmersión tecnológica experimentada por la población. En consecuencia, también al surgimiento de nuevas demandas pedagógicas entre el colectivo académico. En este sentido, resulta de interés recopilar diferentes conceptos teóricos aportados por investigadores del área de Ciencias Sociales relativos a dichas identidades humanas.

2.1.2.1. Nativos e inmigrantes digitales

Marc Prensky, teórico de la ciencia de la Educación, propuso en el año 2001 la disimilitud entre dos tipos de individuos: aquellos que habían crecido con las nuevas tecnológicas desde su nacimiento y los que habían aprendido a usarlas en su adultez. El primer tipo de individuo fue denominado por el autor como «nativo digital»¹³⁴ y el segundo como «inmigrante digital». El nativo digital se caracteriza por disponer de unas formas de pensamiento y lenguajes adaptados al mundo tecnológico, lo cual ocurre porque se ha habituado a recibir la información de una manera más rápida y desde diversos dispositivos. Este fenómeno ha provocado que se sientan más cómodos con acciones en las que se lleven a cabo procesos en paralelo, trabajando simultáneamente diversas tareas, recibiendo información mediante gráficos, accediendo los contenidos aleatoriamente (hipervínculo) y manejándose con mayor eficacia en las redes. El inmigrante digital destaca por poseer estructuras mentales diferentes, características propias del anterior panorama tecnológico, a saber: procesa menos informaciones a la vez, actúa de forma secuencial y no tiende a operar en multitarea. Estos dos perfiles humanos han influido de forma notable en el panorama educativo, pues nativo e inmigrante digital poseen lenguajes y enfoques cognitivos muy distanciados entre sí. En definitiva, se ha producido una veloz interrupción de lo tecnológico en la sociedad del siglo XXI y tal fenómeno ha generado distancias entre los estudiantes y docentes de la actualidad, especialmente porque unos hablan el lenguaje predigital y otros el digital. Ante tal perspectiva sugiere que los inmigrantes digitales, que son los que enseñan a los nativos digitales, adapten los métodos pedagógicos tradicionales para corresponder formas de comunicar y entender el mundo entre ambos colectivos. Para ello, parte de la base de

¹³⁴ El fenómeno vinculado al término «nativo digital» ha dado origen a múltiples conceptualizaciones entre los teóricos dedicados a su estudio, como por ejemplo Tapscott (2001) propuso la llamada «Generación Net» o «Generación N», Oblinger (2003) «Millennials», Boschma (2008) la «Generación Einstein» y Rowlands et al. (2008) la «Generación Google». De todas ellas la terminología más difundida en el panorama educacional, sin duda, ha sido la concebida por Prensky (2001).

que el profesorado debe actuar de forma más veloz, con menor secuenciación en las acciones, más procesos en paralelo y accesos al azar. Ello no implica renunciar a determinados legados educativos del pasado con utilidad pedagógica para la formación de los discentes, sino adaptar las buenas prácticas que ya se poseen a las necesidades educacionales requeridas por los estudiantes de esta nueva era. Por supuesto, la implantación en el aula de tareas donde tengan presencia los dispositivos tecnológicos facilita el cumplimiento estos objetivos, ya que otorgan la posibilidad de transmitir los conocimientos más rápidamente, a través de contenidos con valor hipertextual, con opción de jugar con la multitarea, etc.

La pronta expansión de las nuevas tecnologías en el entorno cotidiano a lo largo del siglo XXI queda patente, con el paso de los años hemos presenciado como multitud de recursos comunicativos de naturaleza digital han pasado a formar parte de la vida diaria. En tal perspectiva, aquellos que crecieron sin el apoyo tecnológico y tuvieron que adaptarse con suma celeridad al maremágnum digital han intentado estar al día de los nuevos requerimientos pedagógicos demandados por la sociedad de la información. No obstante, los jóvenes de la actualidad han crecido con una ventaja al tener la posibilidad de experimentar con la tecnología desde la infancia, y de esta manera desarrollar destrezas a la hora de manipular la información y comunicarse diferentes en esencia a las adquiridas en la era pretecnológica. Además, hay cierta tendencia entre los nativos digitales a usar con mayor frecuencia las herramientas tecnológicas, a diferencia de aquellos que crecieron sin soportes tecnológicos. Esto se constata en estudios como el publicado por el Instituto Nacional de Estadística (2015), en el cual se puede apreciar cómo cuánto más jóvenes son los participantes más usan Internet, llegando a valores del 99.2% en el caso de los hombres y 97.5% en el caso de las mujeres con franjas de edad comprendidas entre los 16 y los 24 años. Esta cifra desciende progresivamente a medida que aumenta la edad de los candidatos (**figura 25**).

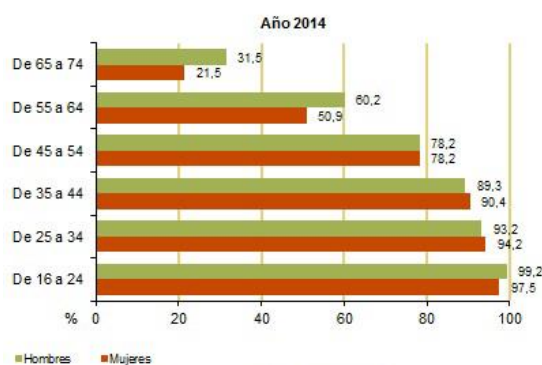


Figura 25. Población que utiliza Internet en España por edades (Instituto Nacional de Estadística, 2015).

A la luz de la figura del nativo digital han surgido diversos estudios con la intención de clarificar aquellas características identificativas que configuran el perfil del estudiante del siglo XXI inmerso en una renovación mediática sin precedentes (Skiba y Barton, 2003; Rowlands et al., 2008; Linne, 2014; et al.):

- **Alfabetización digital.**- Aquellos jóvenes que nacieron en torno a la década de los años ochenta se caracterizan por ser competentes con los recursos tecnológicos, todo ello consecuencia de haberse nutrido de las mismas desde la infancia. La expansión las nuevas tecnologías ha ocasionado por tanto un cambio en el perfil de los discentes del siglo XXI, se ha pasado de los estudiantes predigitales, acostumbrados a obtener conocimientos casi exclusivamente de las bibliotecas y del profesorado, a los digitales, los cuales aprenden desde diversos entornos presenciales y virtuales. El nativo digital domina múltiples medios de expresión y aprendizaje a diferencia de aquellas personas que no han experimentado con la tecnología. Ello presenta un nuevo contexto educacional que requiere de enseñanzas y aprendizajes distintos a los acontecidos hasta el momento que se ajusten a las nuevas demandas existentes. De hecho, la alfabetización digital ha sido un tema clave en las diferentes legislaciones curriculares promulgadas en todas las etapas educativas, afectando tanto a la formación del profesorado como a las enseñanzas que reciben los estudiantes para prepararlos hacia un mundo eminentemente tecnológico.

- **Inmediatez y conectividad.**- Y dadas las cualidades técnicas que reporta el formato tecnológico, los nativos digitales tienen cierta predisposición hacia la inmediatez de la información y el conocimiento. Ello les dirige a preferir localizar un determinado contenido en Internet antes que en un libro. Además, entre sus búsquedas hay cierta tendencia a decantarse primeramente por aquellas informaciones que son generadas por el proveedor de búsquedas habitual al escribir un determinado término que por webs de bibliotecas o sitios especializados. En consecuencia, el nativo digital prefiere con mayor asiduidad la lectura digital que la impresa y aquello a lo que desea tener acceso tienen que ser inmediato. La riqueza de la lectura digital es que ofrece la opción de pasar de la lectura lineal a la lectura hipertextual, es decir, gracias al hipervínculo podemos interactuar con el texto, encontrar en él diferentes rutas que dirijan hacia contenidos complementarios que enriquezcan en saberes. Pero no solo se puede experimentar con la escritura, sino que también se cuenta con la imagen, el sonido y el vídeo. De esta manera, se localizan usuarios que continuamente reciben conocimientos e informaciones de

carácter multimedia, esto es que reciben contenidos por múltiples canales sensoriales (visuales, auditivos, audiovisuales). A lo que se añade una inclinación hacia la conectividad, es decir, a estar siempre conectados en las redes y acudir a las mismas siempre que precisen un dato o asunto determinado. Este fenómeno se materializa en un *ethos* digital que se perfila conforme el usuario interacciona con la tecnología.

- **Actividad y experimentación.**- Las nuevas tecnologías han otorgado un papel protagónico al usuario, el cual tienen la posibilidad de hacer con independencia multitud de tareas. En consecuencia, los nativos digitales muestran cierta tendencia hacia la experimentación, el aprendizaje por descubrimiento, el autodidactismo. En general, son eficaces aprendiendo de forma autónoma y construyendo el conocimiento a partir de la práctica. Ello invita a otorgar en el aprendizaje un papel más activo al alumno, ya que las actuales inclinaciones lo capacitan para ello.

- **Interactividad y colaboración.**- La presencia de las redes sociales y su amplia difusión ha propiciado que estemos antes personas más sociales, más conectados con el resto a través de la Red. Ello igualmente ha generado que para el aprendizaje sea clave la interacción con diferentes personas, motivo por el que hay cierta propensión a introducir en las aulas el trabajo cooperativo, en el que de forma conjunta y aprovechando las destrezas naturales para la interacción mediática, los estudiantes colaboren simultáneamente y alcancen un determinado propósito.

En respuesta a las aportaciones teóricas formuladas por Prensky (2001), algunos investigadores han cuestionado que la perspectiva siempre sea fiel a la realidad, pues advierten que, en ocasiones, supuestos nativos digitales no son todo lo competentes que se espera con los medios tecnológicos (Bennett, Maton y Kervin, 2008; Rowlands et al., 2008; Cabra y Marciales, 2009; Eurydice, 2011; Bautista, Escofet, Forés, López y Marimon, 2013; Fajardo, Villalta y Salmerón, 2016; et al). Estos planteamientos sugieren la existencia de estudiantes que, aunque deberían poseer las mencionadas cualidades propias de un nativo digital, en realidad no son manifestadas en la dinámica escolar. Estas comprenden aspectos tales como que no posean las destrezas técnicas necesarias para ser un usuario digital independiente, es decir, que no utilicen eficientemente los diferentes dispositivos tecnológicos. A ello se suma la posibilidad de que tengan capacidades para utilizar las tecnologías con eficacia en contextos no formales y con carácter lúdico, pero que en los contextos formales no sepan usar con pericia estas herramientas

en provecho de la formación académica y científica. Sirvan de ejemplo los datos emanados de la Comisión Europea en el estudio Eurydice (2011) *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa*, donde se contemplan los usos lúdicos y académicos del ordenador entre adolescentes europeos de 15 años. Estos resultados nos muestran que con frecuencia los dispositivos informáticos se utilizan más para la diversión que para el desempeño de labores escolares (**figura 26**).

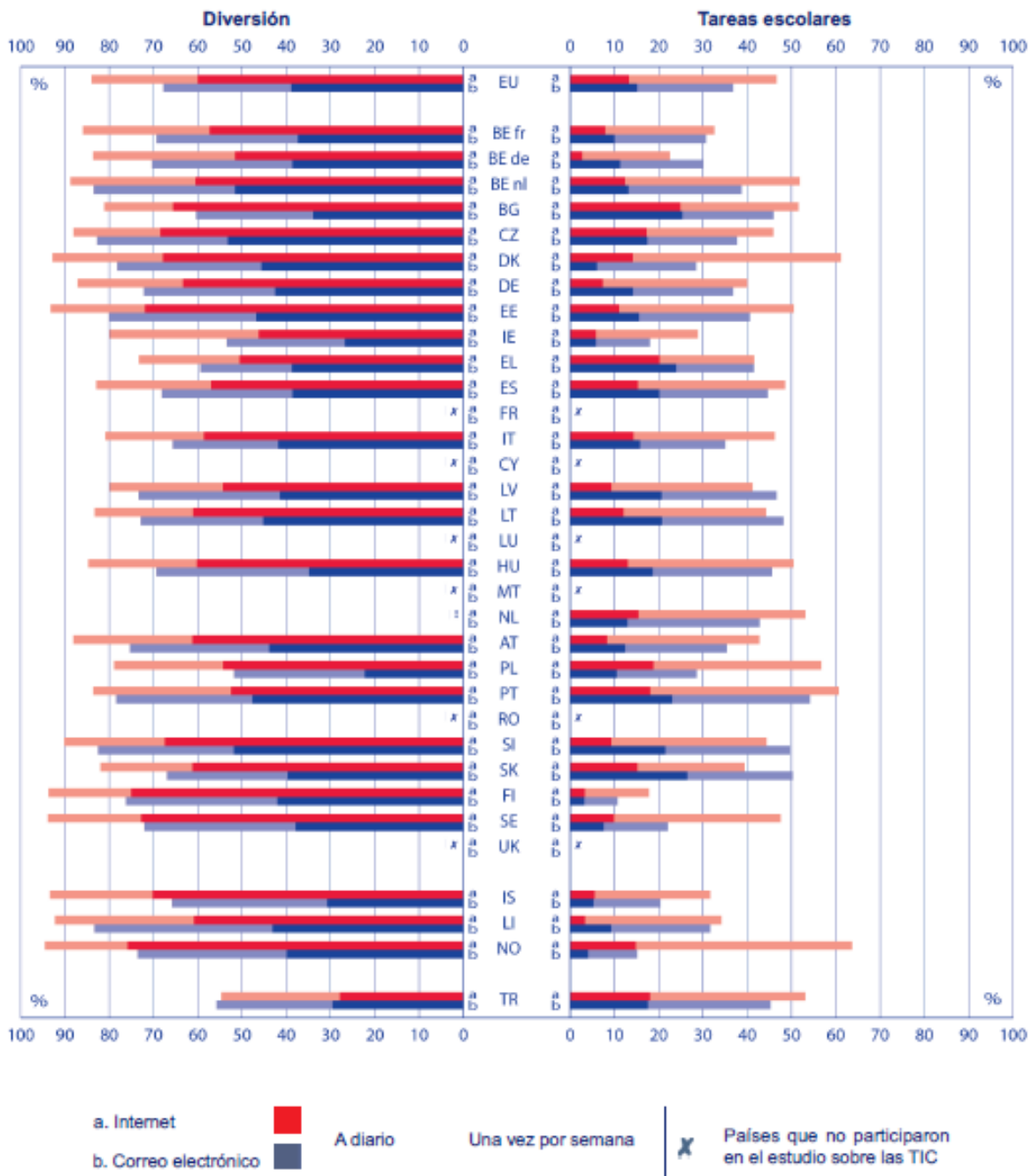


Figura 26. Usos personales del ordenador entre estudiantes europeos (Eurydice, 2011).

Con frecuencia comprobamos cómo los jóvenes tienen maestría con los sistemas de mensajería instantánea, redes sociales, búsquedas web, etc., gran parte del colectivo no manifiesta problemas para formar parte del actual panorama mediático. No obstante, sí se presencia como al transponer estos conocimientos digitales al contexto académico sufren diversas dificultades para usar con provecho los entornos tecnológicos. Una de las más llamativas es la poca capacidad para utilizar fuentes de información con reconocimiento científico-académico. Habitualmente se presentan trabajos que incluyen contenidos procedentes de sitios web que no reúnen las características para ser considerados como lugares fidedignos. Ello refleja cierto desconocimiento de espacios virtuales de interés para recopilar información veraz. También es común que los espacios consultados sean exigüos, limitando la bibliografía a una o dos referencias. Este hecho tiene origen en que, a veces, hay una tendencia a introducir un determinado término en el buscador y a conformarse con las primeras informaciones que aparecen, sin cribar rigurosamente las distintas opciones. Del mismo modo, las lecturas son apresuradas y esta prontitud, en ocasiones, dirige hacia la malinterpretación o la extracción de informaciones sesgadas. Además, no siempre realizan un análisis crítico de la información resultante.

A la luz de lo expuesto importa mencionar las aportaciones de Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010), quienes realizaron un estudio para averiguar el conocimiento de las competencias digitales existentes entre alumnado universitario de Magisterio durante el curso académico 2008-2009. Este se fundamentó la aplicación de un cuestionario inspirado en la propuesta de Cabero y Llorente (2006) acerca del uso de los sistemas y programas informáticos, así como a las competencias desarrolladas en torno a Internet. El estudio centra su interés en las destrezas alcanzadas a través del procesador de textos, el tratamiento de la información con bases de datos y hojas de cálculo y con los programas de edición de imagen y sonido. La aplicación de la prueba se dirigió a 751 alumnos y alumnas de la Universidad de Murcia perteneciente a diversas especialidades de Magisterio. El análisis estadístico efectuado sugiere que, en general, los estudiantes presentan un buen dominio técnico del ordenador y los sistemas periféricos. Asimismo, este presenta ciertas destrezas básicas sobre la utilización de Internet, pues la mayoría afirma ser competente en el uso la Red, especialmente en el conocimiento de los sistemas de navegación, el manejo de buscadores, sistemas de comunicación digital y descarga en línea; siendo menos relevantes aquellos que conciernen al conocimiento y dominio de las bases de datos. Este último aspecto es confirmado por otra investigación referente al tratamiento digital de la información efectuada por Cassanovas y Campos (2014), quienes aplicaron un cuestionario entre

alumnado de Grado en Educación durante el curso académico 2012-2013 para averiguar los usos de las TIC en lo relativo a la búsqueda y selección de la información. Los resultados indicaban que la mayor parte de los estudiantes utilizaba con frecuencia motores de búsqueda genéricos para la recopilación de información, siendo menores aquellos que usaban bases de datos de carácter especializado. Por otra parte, los resultados del análisis sugieren que los estudiantes se consideran competentes para crear un documento escrito; utilizar el corrector ortográfico; organizar la información mediante tablas, gráficos o esquemas. Como también para la correcta realización de presentaciones multimedia. No obstante, muchas de las puntuaciones obtenidas fueron muy bajas y en otras los valores resultaban insuficientes. En consecuencia, existen ciertas lagunas informáticas entre el estudiantado universitario al no estar provisto de todos los conocimientos imprescindibles para el dominio informático a nivel de usuario. Asimismo, se contempla que estos exhiben problemas con la automatización de procesos, es decir, que poseen saberes informáticos pero no son capaces de aprovechar eficazmente su riqueza técnica.

En definitiva, los trabajos investigadores realizados nos dirigen hacia la reflexión, pues no hay evidencias empíricas que corroboren que aquellas personas que crecieron con la tecnología son expertos manejadores de las herramientas mediáticas y saben utilizarlas con eficiencia y provecho. Efectivamente, la realidad parece ser menos amable de lo que formulaba Prensky (2001), a menudo nos encontramos con estudiantes que no saben utilizar un determinado recurso digital, que no aprovechan la auténtica riqueza que estos medios reportan, que tienen dificultades para manipular, seleccionar y analizar grandes cantidades de información. Por tanto, aunque puedan disponer de ciertas ventajas iniciales a la hora del manejo mediático o la recepción de contenidos desde diversos canales sensoriales, que hayan experimentado con la tecnología desde la infancia no garantiza que posean la excelencia en la competencia digital. Esta perspectiva se dirige a seguir formando al profesorado y alumnado en materia tecnológica, de tal forma que ambos se adapten con presteza al actual fenómeno mediático, aprovechando las potencialidades que les pueden aportar en sus enseñanzas y aprendizajes y enriqueciendo así la práctica educativa. Tales acciones no son novedosas pues a escala internacional se otorga importancia a las TIC. Sirvan de ejemplo las actuaciones europeas efectuadas (Plan de acción eEurope, 1999, 2001, 2002; Plan de acción i2010, 2005) y su materialización en Espacio Europeo de Educación Superior. Como también aquellas emanadas en el panorama nacional (Plan Info XXI 2000-2003, 2000; Plan España.es 2004-2005, 2004; Plan Avanza 2006-2010, 2006; Programa Internet en el Aula 2005-2008, 2005; entre otros) y trasladadas progresivamente a la legislación educativa (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

2.1.2.2. Prosumidores mediáticos

El término «prosumidor» fue acuñado por McLuhan y Nevitt (1972) con la intención de identificar a aquellos individuos que no solo consumen informaciones, sino también las generan. La realidad ha sido posible gracias al panorama mediático presenciado. Es un hecho que actualmente tenemos fácil acceso a gran variedad de herramientas como blog, wikis o sitios web, que nos han permitido convertirnos en lectores y productores de información y/o conocimiento. En esta perspectiva se cuenta con usuarios que acceden a contenidos en múltiples entornos digitales, pero también que generan el propio saber y lo difunden. Implica por tanto un excelente dominio de la tecnología disponible el ser capaz de adoptar ambos roles: el de emisor y el de receptor. Es por ello que autores como Islas (2010) opinan que todo prosumidor mediático ha de considerarse como nativo digital, independientemente del momento generacional en el que accedió a la tecnología, dado que importa más qué hace una determinada persona con los recursos digitales que cuándo comenzó a experimentar con las tecnologías. Esta información se reafirma en investigaciones como la realizada por García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell (2014) acerca del papel como prosumidores de los nativos digitales. De ella se desprende que los nativos digitales, aun mostrándose habilidosos en el uso de las tecnologías, no son lo suficientemente competentes como para ser considerados como auténticos prosumidores mediáticos debido a que no cumplen determinadas premisas identificativas, a saber: producir contenidos nuevos, creativos e innovadores; revisar y reflexionar críticamente acerca de los contenidos que se procesa; control de la elaboración y publicación de contenidos y su impacto mediático; dominio de las diferentes herramientas y los lenguajes mediáticos surgidos; identificador de las malas prácticas o fraudes en información; entre otros. En consecuencia, se precisa de estudiantes que sean excelentes generadores de informaciones y conocimientos, analistas interpretativos de los contenidos tratados y conocedores expertos del entorno mediático.

Estas circunstancias dirigen hacia el desarrollo de propuestas educativas que contribuyan a que el alumnado logre ser un auténtico prosumidor mediático, ello implica poner en marcha acciones de «alfabetización mediática»:

Con la alfabetización mediática se pretende capacitar para la integración curricular de varios textos y contextos tanto en el análisis como en la creación de productos mediáticos. Se trasciende el concepto de alfabetización verbal y de lectoescritura, para incluir lenguajes y formas de expresión basadas en la imagen digital fija y en movimiento (Gutiérrez y Tyner, 2012 p. 10).

Bajo este enfoque alfabetizador surgen corrientes educacionales que apuestan no solo por la alfabetización mediática, sino también por la alfabetización crítica. En ocasiones, hay cierta tendencia a considerar la enseñanza a través de las tecnologías como algo meramente instrumental y de carácter neutro (Buckingham, 2005). No obstante, la realidad es que los nuevos espacios digitales a menudo ofrecen informaciones falaces o sesgadas que distan de lo certero y requieren del análisis crítico pertinente para su esclarecimiento objetivo. Además, la magnitud de informaciones y conocimientos difundidos desde las nuevas tecnologías aumenta de forma exponencial, siendo cada vez más profusos los contenidos a analizar. Esta situación insta al ofrecimiento de enseñanzas que capaciten al estudiantado para ser eficiente en el tratamiento digital de la información y en su interpretación crítica. Para tal propósito Short, Harste y Burke (1995) nos ofrecen estrategias tales como «sketch to stretch», a través de la cual los alumnos deben representar un boceto de su interpretación lectora, para que posteriormente sea compartido con el resto de miembros y analizado de forma conjunta. También aquella denominada «mind portraits», que consiste en dibujar la silueta de un personaje del texto y después se ilustran los pensamientos del mismo. Estas intervenciones propician que los estudiantes no permanezcan pasivos ante el mensaje del texto: se dirige hacia un proceso interrogativo, personal y colectivo, en el que se calibren las diferentes alternativas existentes y se formule una interpretación reflexiva del contenido (Costa, 2006).

Esta acción formativa pretende que los estudiantes reciban una capacitación académica que les permita ser consumidores de medios con perspectiva crítica, esto es, que sean capaces de localizar la información, compararla con otra de índole similar, analizar su carácter fehaciente a partir de datos objetivos y obtener una opinión reflexiva al respecto. Como ya advertía Chomsky (2012), en la era actual importa que se retome la idiosincrasia proveniente de la Ilustración en la que el principal objetivo de la enseñanza es dar independencia al individuo para que sea capaz de aprender por sí mismo: investigando, creando, obteniendo su propio punto de vista de las cosas. Esto es, que se convierta en un auténtico autodidacta en sus aprendizajes y con capacidad para el pensamiento crítico. Tal perspectiva tiene gran importancia en la presente era, en la cual recibimos a diario multitud de informaciones y tenemos la posibilidad de obtener con autonomía infinidad de saberes a través de la Red. Ello invita a la reflexión y al análisis concienzudo de los amplios conocimientos a los que accedemos, pues se debe diferenciar lo relevante de lo superfluo. En tal circunstancia, la labor del sistema educativo resulta fundamental, pues este debe responsabilizarse de ofrecer a sus estudiantes los resortes necesarios para ser autónomo en su

pensamiento y capaz de discernir entre lo objetivo y lo subjetivo, preparándolo así para una sociedad eminentemente informatizada.

2.2. Investigaciones empíricas sobre la didáctica de la escritura procesual con soporte digital

La enseñanza de la escritura con sustento en el medio tecnológico es avalada por diversas iniciativas institucionales de carácter europeo, entre las cuales han emanado diversas orientaciones pedagógicas encaminadas al reconocimiento de los recursos virtuales como herramientas de interés para la enseñanza. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) concibió el proyecto Deseco («Definition and Selection of Competencies» o *La definición y selección de las competencias clave* (2005a) con la intención de clarificar aquellas competencias de interés personal para la fructífera integración del ciudadano a la sociedad del siglo XX. Este trabajo otorga especial interés a la escritura a través de entornos digitales, pues considera en su primera competencia clave que el dominio del medio escritor computacional resulta indispensable para que el residente europeo logre afrontar con eficacia los retos originados en la perspectiva tecnológica presenciada en el siglo XXI. De ahí, que desde esta iniciativa institucional se promueva una incorporación en los procesos formativos de los recursos informáticos. Este aspecto también ha sido contemplado por los organismos reguladores de la didáctica de la lengua a nivel europeo, como es el caso del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001), proyecto emanado de la política lingüística promovida entre el Consejo de Europa con la intención de regular las enseñanzas de las lenguas en la Unión Europea. El sistema regulador presentado considera a la escritura digital como otra forma más de expresión escrita con la que el aprendiz de la lengua debe interactuar para su desarrollo holístico de su competencia comunicativa.

En efecto, estas regulaciones europeas se han visto materializadas en la legislación educativa concerniente a las enseñanzas nacionales. La Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (2013) ofrece disposiciones a favor de la introducción de los elementos tecnológicos en su propuesta curricular. Circunstancia que también se materializa en las diferentes regulaciones regionales emanadas en las diversas comunidades autónomas, como la promovida desde la Región de Murcia en las enseñanzas primarias (Decreto n.º 198/2014) y secundarias (Decreto n.º 220/2015). Asimismo, las universidades se han visto dirigidas por los reglamentos originados en el Espacio Europeo de Educación Superior, entre los que se promueve la inserción

de lo tecnológico en beneficio del desarrollo comunicativo del estudiantado y donde la escritura digital adquiere semejante protagonismo que la manual (Universidad de Murcia, 2008).

Una de las principales cualidades aportadas por las TIC es la aparición de la escritura digital. Esta nueva forma de expresión ha contribuido, entre otros aspectos, en que se tenga acceso a un tipo de escritura de naturaleza interactiva innovadora respecto de los sistemas tradicionales. La escritura digital ofrece flexibilidad a la hora de crear y revisar un texto, facilita la representación visual de la información, permite vincular contenidos a través del hipertexto, admite la escritura sincrónica y asincrónica, entre otros. En síntesis, estamos ante una adaptación enriquecida de la escritura tradicional que genera gran provecho didáctico en el entorno hipertextual 2.0 donde actualmente se desenvuelve la construcción discursiva de la literatura (Muñoz, Mendoza y Arbonés, 2015). En la clarificación de aquellas características que representan uno y otro tipo escritor, resulta de interés el análisis realizado por Cassany (2000) acerca de la escritura en entornos analógicos y digitales. Al respecto, el autor expone cómo los entornos digitales propician en el ámbito pragmático actividades interactivas más ricas, tanto por la riqueza sensorial admitida como por la diversidad de los interlocutores y la inexistencia de restricciones físicas. Asimismo, estos espacios permiten abandonar la linealidad discursiva para optar por una escritura de naturaleza hipertextual e intertextual. Igualmente, facilitan el proceso de composición al proveer de cualidades técnicas que procuran la acción escritural (**tabla 5**).

Tabla 5. Principales características de la escritura en entornos analógicos y digitales (Cassany, 2000).

Entorno analógico	Entorno digital
Ámbito pragmático	
1. Interlocutores: comunidad de habla (local, nacional, idiomática). Monoculturalidad.	1. Interlocutores: comunidades virtuales (tribus virtuales). Diversidad cultural.
2. Acceso limitado a destinatarios y recursos enciclopédicos.	2. Acceso ilimitado.
3. Mundo presencial con coordenadas físicas.	3. Mundo virtual y ubicuo.
4. Canal visual. Lenguaje gráfico.	4. Canales visual y auditivo. Hiper o multimedia.
5. Interacción diferida, transmisión lenta, etc.	5. Interacción simultánea, transmisión instantánea.
6. Alto Coste.	6. Bajo coste.
Ámbito discursivo	
7. Linealidad. Itinerario único.	7. Hipertextualidad. Diversidad de itinerarios.
8. Intertextualidad retroactiva. Texto cerrado.	8. Intertextualidad proactiva explícita: enlaces. Texto abierto.
9. Géneros tradicionales: carta, informe, invitación, libro.	9. Géneros nuevos: email, chat, web.
10. Elaboración oracional.	10. Fraseología específica, sintagmas aislados.

Ámbito del proceso de composición

- | | |
|---------------------------------|--|
| 11. Procesamiento lento. | 11. Procesamiento eficaz: ingeniería lingüística. |
| 12. Sobrecarga cognitiva. | 12. Descarga cognitiva. Énfasis en lo estratégico. |
| 13. Aprendizaje heterodirigido. | 13. Énfasis en los recursos autodirigidos. |
-

La variedad de herramientas mediáticas utilizadas para la enseñanza de la escritura ha sido profusa, a saber: procesador de textos, blog, redes sociales, wikis, servicios de microblogging, foros, chat, aplicaciones web, entre otros. De entre todas ellas destacan sus cualidades para la creación, edición, revisión y publicación de textos en formato digital o electrónico. Estas se caracterizan por proveer al usuario de opciones técnicas que van más allá de la palabra, ya que permiten la inclusión de imágenes, sonidos, documentos audiovisuales, elementos gráficos. Estas cualidades enriquecen el texto al permitir al que escribe experimentar con el lenguaje multimedia y aprovechar la riqueza sensorial reportada por lo tecnológico. A esto se suma su naturaleza hipertextual, es decir, su capacidad para presentar textos hipervinculados que dirijan hacia otros textos de interés. Desde este enfoque, la escritura pierde su carácter lineal para albergar diferentes rutas lectoras que complementen y enriquezcan el texto. También son de utilidad las posibilidades ofertadas para difundir contenidos e informaciones en la Red o con otros usuarios, otorgando así visibilidad a las creaciones textuales generadas en el ámbito digital con suma facilidad y sin altos costes. Consecuencia de que los medios de escritura digital se hayan consolidado como una de las herramientas de comunicación más utilizadas para transmitir informaciones y conocimientos de carácter académico, así como para interactuar.

Gracias a los provechos técnicos de las TIC y al impulso institucional experimentado las últimas décadas, estos medios han suscitado interés en la didáctica de la escritura, convirtiéndose en elementos complementarios a la práctica docente tradicional de interés para el desarrollo de la competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, desde el colectivo educativo han emanado multitud de propuestas vinculadas a la escritura a través de entornos informáticos, donde se pueden adquirir modelos de referencia para su aplicación educativa en el aula, así como clarificar conceptos teóricos de interés pedagógico (Marqués, 2006, 2012; Caro, 2009; Piña, García y Govea, 2009; Álvarez, 2012; Amar, 2010; Chaverra, 2011; Neira, Villalustre y Del Moral, 2012; Álvarez y Blassa, 2013; Calle, 2014; et al.). A este panorama se incorpora una corriente de investigadores que se han dedicado al estudio empírico del valor pedagógico que albergan diferentes recursos digitales de interés para la escritura. Si bien es cierto que son pocas las investigaciones que se enfocan bajo esta premisa, sí se dispone un repertorio de incursiones que

se han posicionado desde esta perspectiva y que resultan útiles para esclarecer sus potenciales. En lo sucesivo, se describen aquellos hallazgos investigadores y pedagógicos amparados en la metodología científica que revelan los potenciales didácticos de dos de los recursos tecnológicos más estudiados: el procesador de textos y el cuaderno de bitácora o blog.

2.2.1. Didáctica de la escritura procesual a través del procesador de textos

El primero de los recursos analizados será la herramienta más básica para la enseñanza de la escritura a través de entornos tecnológicos: el procesador de textos. Se constituye como una de las primeras aproximaciones estudiantiles a la escritura digital en etapas educativas iniciales. Además, adquiere un protagonismo relevante en las enseñanzas superiores al ser uno de los principales medios empleados para la transmisión de conocimientos disciplinares. Este medio no solo ha dado sustento a infinidad de propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la expresión escrita, sino también a investigaciones formales dirigidas hacia el esclarecimiento empírico de su validez didáctica en la enseñanza de la escritura. Esta aproximación pedagógica y científica no resulta tan poderosa como para ratificar con certeza su validez empírica, pero sí arroja datos de interés que útiles para discernir entre potencialidades y contrariedades referentes a su integración.

Heno y Giraldo (1992) indagaron acerca de los efectos que generaba el uso del procesador de textos en la escritura de los discentes. Para ello, realizaron un diseño experimental en el que se comparaban los productos textuales de dos grupos: uno que escribía a lápiz y otro mediante el procesador de textos. Los resultados informan de que existen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes que utilizaron el procesador de textos y los que escribían sin su apoyo, ofreciendo los primeros producciones más extensas, de mayor calidad y nivel lingüístico (riqueza léxica y adjetivación). Estas conclusiones se asemejan a las obtenidas por Goldberg, Rusell y Cook (2003), quienes realizaron un metaanálisis de los hallazgos investigadores ofrecidos acerca del procesador de textos entre 1992 y 2002, concluyendo que esta herramienta contribuía a que se produjeran textos más extensos y de mayor calidad. Igualmente, Chiappe y González (2014) obtuvieron resultados similares al realizar un estudio de casos de carácter contrastivo entre acciones escritoras con y sin el procesador de textos, pues informan de que los participantes ofrecían una mejor superestructura del texto y textualización (coherencia, cohesión y adecuación) cuando utilizaban el procesador de textos que cuando no lo hacían. En síntesis, las tendencias investigadoras apuntan a que el procesador de textos es una

herramienta útil para desarrollar la competencia escritora y digital de los estudiantes. Ello es debido a que las funcionales opciones de edición provistas facilitan la labor de escritura con sus flexibles mecanismos para la manipulación del documento, dirigiendo así al usuario hacia una predisposición a escribir textos más profusos y de mayor calidad. Esta indagación científica otorga sostén empírico a las siguientes recomendaciones pedagógicas acerca de la utilidad del procesador de textos en la didáctica de la escritura desde una perspectiva académica:

2.2.1.1. Esquemas digitales de escritura (EDE)

En cuanto a la integración pedagógica del procesador de textos en la escritura procesual de corte academicista, Figueroa, Aillon y Fuentealba (2011, 2014, 2015) surgieron que esta herramienta resulta de interés como soporte para la incorporación de «esquemas digitales de escritura o EDE», es decir, textos instructivos que orientan al usuario procesualmente acerca de la confección de un determinado género discursivo. El que escribe tan solo debe seguir las indicaciones facilitadas y modificar la plantilla original para iniciar la tarea. De esta forma, se ofrece el asesoramiento procesual propio de los modelos cognitivos ya que se facilita la secuencia escritora a seguir. Los resultados obtenidos en la investigación indican que los estudiantes presentan textos de mayor calidad que los realizados en el soporte tradicional y una mayor interiorización del género, lo que atrae el interés sobre esta interesante estrategia didáctica. En el contexto universitario resulta sumamente sugerente para la introducción a géneros de corte academicista propios de la disciplina, ya que así el estudiante puede acceder al registro textual con suma sencillez y el docente recibe un apoyo formativo que facilite el enfoque procesual. Sirva de ejemplo la propuesta formulada por los autores y representada en la **figura X**.

Escriba aquí el título de su ensayo

Autor(a) del ensayo

En el primer párrafo, plantee una situación actual en la que se desarrolle su tema, idealmente una contingencia desde su realidad profesional. Esto entendido desde la perspectiva de Apellido (año), quien reflexiona desde especifique desde qué área de conocimiento analizará críticamente el tema. En este contexto surge la siguiente tesis:

Escriba el argumento 1 que respalda su tesis; es posible parafrasear algunas ideas de autores que favorezcan la reflexión en torno al tema; incluya la referencia (apellido, año). Comente, a través de su opinión personal, el aspecto más relevante de la idea planteada por el/los autor/es citado/s.

De acuerdo a lo anterior, escriba el argumento 2 que respalda su tesis; cite o parafrasee algunas ideas de otros autores que favorezcan la reflexión en torno al tema; incluya la referencia (apellido, año). Comente, a través de su opinión personal, el aspecto más relevante de la idea planteada por el/los autor/es citado/s.

Pese a lo señalado, escriba un contra-argumento que refute la tesis formulada al inicio del texto. Sin embargo, retome su argumento cuando finalice el contra-argumento para responder, validando y reforzando su punto de vista.

Escriba el argumento 3 que respalda su tesis; cite o parafrasee algunas ideas de otros autores que favorezcan la reflexión en torno al tema; incluya la referencia (apellido, año). Comente, a través de su opinión personal, el aspecto más relevante de la idea planteada por el/los autor/es citado/s.

En conclusión, en este párrafo escriba la confirmación o refutación de la idea planteada. Las limitaciones en este tema mencionan las limitaciones según su perspectiva; mientras que, las proyecciones mencionan las proyecciones que podrían dar origen a otro ensayo.

Figura 27. Ejemplo de esquema digital de escritura (Figuroa, Aillon y Fuentealba, 2014).

2.2.1.2. Comentarios lingüísticos personalizados

En la enseñanza de la escritura desde un planteamiento procesual también resultan de interés las opciones de comentario reportadas por el procesador de textos. Esta sencilla utilidad permite al docente no solo ofrecer una retroalimentación provechosa para los estudiantes, sino también hacer un seguimiento de las producciones textuales confeccionadas durante diferentes etapas de la elaboración. Asimismo, se puede comprobar si el estudiante ha atendido a los sugerencias lingüísticas ofrecidas por el docente o, por el contrario, este no ha incluido los consejos apuntados en su nueva versión. Ello nos permite determinar la implicación del estudiante con la tarea escritora y su motivación por progresar en sus conocimientos lingüísticos. Esta interesante opción ha sido acogida por el profesorado, quien la utiliza con relativa frecuencia en sus revisiones textuales. En este sentido, sirve como ejemplo el seguimiento procesual sugerido por el proyecto de innovación docente «Escritura académica» (2013) presentado por Llanos y Villayandre (2014), acción didáctica que intenta atender los problemas concernientes a la escritura académica existentes entre el alumnado universitario a través de una intervención específica con sustento soporte digital, que avala la utilidad práctica de la introducción del comentario como un elemento de interés para la escritura procesual de corte academicista. Los resultados del proyecto informan sobre los provechos que reporta esta función a profesorado y alumnado como un instrumento facilitador de las tediosas labores de la corrección lingüística y revisión procesual, además de nutrir al estudiante con saberes escritores útiles para perfeccionamiento. En consecuencia, se considera que la función de comentario del procesador resulta un componente de interés para realizar un seguimiento procesual de la escritura discente.

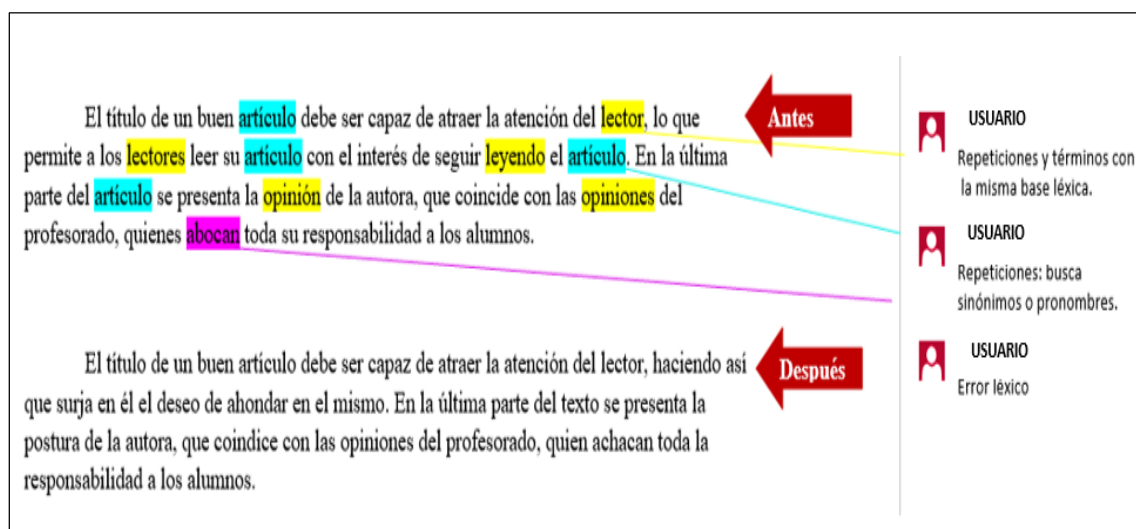


Figura 28. Ejemplo de la funcionalidad de la inserción de comentario (Llanos y Villayandre, 2014).

2.2.1.3. Corrección lingüística automática

Otro elemento de importancia es el mecanismo de corrección automática ofrecido por los procesadores de textos (García-Heras, 2007; Lawley y Martin, 2010; Solano, 2013). Esta funcionalidad resulta provechosa para que el estudiante reciba una retroalimentación lingüística instantánea que le permita progresar procesualmente en el desarrollo de su competencia escritora. En efecto, esta opción correctiva alberga ciertas limitaciones al carecer de los mecanismos necesarios que le permitan realizar una revisión eficaz. Este aspecto ha suscitado interés entre los investigadores, quienes han intentado clasificar las principales deficiencias encontradas en esta herramienta (Ariza y Tapia, 1997; Díaz, 2005; Díaz, 2009), las cuales se concentran principalmente en las incoherencias ortográficas, gramaticales y de estilo lingüístico. Ello ha dado paso al surgimiento de otros sistemas de revisión más productivos que aquellos que albergan los procesadores de texto (Villena, González y González, 2002; Lawey y Martin, 2010), como es el caso de la tecnología suministrada por Stilus¹³⁵, la cual sirve al usuario una revisión automática sobre aspectos ortográficos, gramaticales y de estilo, tanto a través de una aplicación informática instalable en el procesador de textos habitual como mediante una corrección interactiva a través de su espacio web.

¹³⁵ http://www.mystilus.com/Pagina_de_inicio

En atención a los inconvenientes localizados en esta herramienta informática, desde la enseñanza de la escritura digital se deberán ofrecer determinadas instrucciones que orienten al estudiante para que utilice competentemente los provechos formativos del corrector ortográfico. En ese sentido, se deberían tener en cuenta alguna de las deficiencias correctoras más usuales del procesador. Estas son (Díaz, 2009): diferenciación de palabras homófonas; acentuación acertada de tildes dependientes de los usos lingüísticos; conveniente sinonimia; detección de incorrecciones sintácticas; uso adecuado de los signos auxiliares y de puntuación; redundancias lingüísticas; atención a la norma referente a la cursiva; eficaz utilización de mayúsculas y minúsculas; entre otros. Estos indicadores muestran que en la enseñanza de la escritura el uso del corrector automático requiere de un proceso instructivo que oriente acerca de las deficiencias más relevantes, dotando al estudiante de la capacidad necesaria para detectar aquellas incorrecciones lingüísticas que no son contempladas por el procesador. Igualmente, se debe motivar hacia un uso habitual del corrector ortográfico, pues en diversas ocasiones los estudiantes ni si quiera lo aplican fruto del olvido o el desconocimiento, incluyendo así errores textuales que podrían haberse solventado con un simple clic.

2.2.1.4. Gestión bibliográfica

En la perspectiva académica también resultan notables aquellas cualidades del procesador que facilitan que el alumnado interiorice ciertas normas de estilo y citación de interés, dado que estas lo aproximan hacia una escritura propia de un experto en el lenguaje. Aquí adquieren protagonismo sangrías, interlineados, paginados, justificados, etc.; el uso de fuentes tipográficas adecuadas, con tamaños recomendables; integración de las citas y referencias bibliográficas; índices estandarizados; etc. A diferencia de la escritura manual, los procesadores de textos permiten manipular con suma facilidad estos elementos, algo que contribuye inestimablemente a su extensión a la práctica cotidiana del estudiante. Entre los aspectos mencionados resaltan aquellos afines a la introducción automática de citas y referencias. Su valía reside en que esta labor entraña grandes dificultades a los alumnos, debido que se trata de una tarea compleja. Afirmación validada por el proyecto de innovación docente desarrollado por Maquilón, Mirete, Sánchez y Hernández (2013), el cual informa acerca de que el estudiantado percibe la mención bibliográfica como una actividad dificultosa de aprender. No obstante, este colectivo también considera que su adquisición resulta de suma utilidad para su formación. En este sentido, incumbe destacar que el procesador simplifica la tarea al solo requerir la introducción de los campos bibliográficos correspondientes, generando automáticamente citas y

referencias. Si bien es cierto que este no incluye citas textuales y en ocasiones falla, por lo que también importa atender a opciones más profesionales como Zotero¹³⁶ o Refworks¹³⁷.

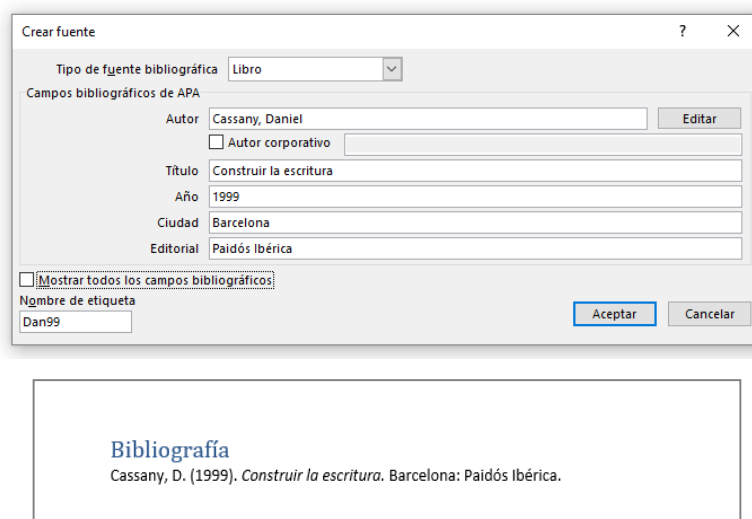


Figura 29. Ejemplo de la gestión de referencias bibliográficas mediante el procesador de textos.

2.2.1.5. Diseño de rúbricas

Otra utilidad del procesador de textos fuertemente arraigada en la enseñanza de la escritura académica es la construcción de rúbricas (Contreras, González y Urías, 2009; Jarpa, 2013; Cáceres-Lorenzo y Santana-Alvarado, 2014; Saneleuterio, 2015; Muñoz y Valenzuela, 2015). Esta herramienta evaluadora se ha consolidado como un recurso sumamente enriquecedor tanto para que el profesorado valore la calidad de los productos textuales generados como para el estudiantado evalúe trabajos personales o ajenos. Por un lado, facilita al docente las labores de corrección de los escritos y le ofrece un sistema objetivo mediante el que valorar equitativamente a sus estudiantes. Por otro, el alumnado va adquiriendo nociones acerca de aquellos aspectos de importancia en la composición y aprende a revisar sus propios textos. Además, este se enriquece con las retroalimentaciones del profesor y los compañeros, desarrollando progresivamente su escritura. Estas cualidades motivan a incorporar la rúbrica en las intervenciones orientadas al perfeccionamiento escritor. La confección de la rúbrica es un proceso sencillo: tan solo hay que recabar aquellos indicadores que son susceptibles a ser evaluados dentro del texto. Ello atañe a

¹³⁶ <https://www.zotero.org/>

¹³⁷ <https://www.refworks.com/es/>

aspectos formales de la escritura o los propios del género textual al que se vincula. Los indicadores se acompañan de una serie de definiciones o marcas numéricas que aluden al mayor o menor perfeccionamiento alcanzado en la sección correspondiente. De esta forma, el que evalúa tan solo debe elegir, según su criterio personal, cuál de estos indicadores se corresponde más fielmente con el escrito. Sirva de modelo uno de los ítems formulados por Muñoz y Valenzuela (2015) en su rúbrica para la evaluación de la expresión escrita a través del ensayo (**tabla X**):

Tabla 6. Ejemplo de rúbrica para la escritura académica (Muñoz y Valenzuela, 2015).

Aspectos evaluados	Completamente logrado	Parcialmente logrado	Necesita reforzarse
Ortografía	No existen errores ortográficos literales, ni acentuales, ni de escritura de las palabras. El texto refleja un conocimiento de la norma escrita.	No hay errores de ortografía literal, Existen algunos errores de acentuación (1 a 3) y en la escritura de las palabras (1 a 2) pero que, en ningún caso, dificultan la lectura, ni generan ambigüedad en la interpretación del texto.	Hay varios errores de ortografía literal (más de 3), de ortografía acentual (más de 3) y en la escritura de las palabras (más de 2). Incluso, algunos errores dificultan la lectura al funcionar como elementos que distraen y generan ambigüedades en la interpretación del texto.

La difusión de la rúbrica en el panorama académico ha propiciado la generación de conocimiento pedagógico de interés relativo a su correcta incorporación en la dinámica docente. En este sentido, resultan notables las propuestas sugeridas por Andrade (2010), quien ofrece algunos indicadores útiles para la secuencia didáctica vinculada a la aplicación de la rúbrica:

- Importa comenzar la intervención facilitando ejemplos modélicos correctos e incorrectos que permitan discernir entre el buen y mal uso del lenguaje académico. Ello implica no solo que se produzca un acercamiento a los mismos a través de su análisis exploratorio, sino también que se reflexione conjuntamente sobre ellos para determinar los criterios identificativos más importantes. Esta acción se complementaría con el uso de una rúbrica con los diferentes ejemplos, de manera que se comprueben de primera mano aquellos rasgos que los catalogan como eficientes o no. La toma de contacto con el discurso

académico y la rúbrica propuesto otorgará el resorte necesario para realizar un proceso evaluativo eficaz de las producciones escritas.

- Se prosigue incorporando la rúbrica a las diferentes etapas de creación escrita, para que se mejore el trabajo a medida que este se desarrolla. La evaluación podrá ejecutarse tanto de forma individual como por pares, aunque siempre es más recomendable combinar ambos. El docente deberá otorgar el tiempo necesario para el perfeccionamiento de los escritos a partir de las recomendaciones sugeridas, de manera que los conocimientos previos existentes puedan beneficiarse de la retroalimentación recibida.
- El proceso evaluativo del escrito finaliza con la aplicación por parte del profesor de la rúbrica, la cual ha de ser exactamente igual que la utilizada por los estudiantes. De esta forma, el discente puede comprobar aquello en lo que ha fallado durante su análisis cuando consulte la evaluación realizada por el docente.

La producción de rúbricas no solo se puede realizar a través del procesador de textos, sino que existen entornos web diseñados específicamente para su generación. Algunos de los espacios disponibles actualmente serían Rubistar¹³⁸, iRubric¹³⁹ o Roobrix¹⁴⁰. Entre ellos destaca Rubistar debido a que permite elaborar matrices de evaluación y consultar otras ya realizadas por usuarios del sitio web.

2.2.1.6. Plagio

Uno de los principales inconvenientes del procesador de textos, y de la escritura electrónica en general, es la posibilidad de que el estudiantado incurra en el plagio. Este tema ha suscitado interés entre el panorama académico debido a la proliferación de trabajos cuyo contenido era parcial o totalmente ajeno. Obstáculo que el profesorado debe solventar en ocasiones y cuya detección ha de realizarse mediante el sustento tecnológico. En el mercado existen múltiples opciones para tal propósito, aquí se incluye la herramienta gratuita Dupli Checker¹⁴¹, detector de plagio en línea que tan solo exige introducir un texto o URL para generar direcciones presentes en Internet que muestran coincidencias con el original.

¹³⁸ <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

¹³⁹ <http://www.rcampus.com/indexrubric.cfm>

¹⁴⁰ <http://roobrix.com/>

¹⁴¹ <http://www.duplichecker.com/>

Introduzca su texto de abajo y pulse Buscar:

Las teorías más avanzadas sobre el aprendizaje sostienen que los aprendices no absorben de forma pasiva el conocimiento personalmente significativo, sino que más bien lo crean de forma activa, a partir de su experiencia del mundo. Ello nos motiva a enfocar las enseñanzas desde una perspectiva en la que el estudiante adquiera mayor protagonismo en sus aprendizajes, siendo el mismo el responsable de su gestión y desarrollo.

0 Introducir URL:

7 resultados encontrados para su contenido dado. Haga clic en "Comparar Texto" al lado de un resultado por debajo para ver su contenido

[Aprendizaje Ubicuo - es.slideshare.net](#) **Comparar Texto** Las teorías Más Avanzadas Sobre el Aprendizaje sostienen Que los aprendices no absorben de forma pasiva el Que Los Medios de Conocimiento, Medida desde el lugar de normalmente sí al Mundo personalmente significativo, Sino Más Que Crean lo busque de forma activa, un partir de su <http://es.slideshare.net/ManuelAnido/aprendizaje-ubicuo-14916018>

[Fundamentación de la Propuesta - Biblioteca esc. Carmen V...](#) **Comparar texto** Las teorías Más Avanzadas Sobre el Aprendizaje sostienen Que los aprendices no absorben de forma pasiva el de Aprendizaje, c) el conocimiento m es Que Sino Mas Bien lo Crean de forma activa, A partir de Do Do. Función es La de promotor de la cognición y Situada en Tareas del Mundo <https://sites.google.com/site/bibliotecaescarmenvdelentati/fundamentacion-de-la-propuesta>

Dupli Checker
Free Online Software. For Plagiarism Detection

The comparison below was created by DupliChecker
The page below has 33 words matching 50% of the text as highlighted by DupliChecker:
<https://sites.google.com/site/bibliotecaescarmenvdelentati/fundamentacion-de-la-propuesta>

Share this page...

Aprendizaje Ubicuo

Fundamentación de la Propuesta

Nuevos Desafíos

Imágenes de la biblioteca

IMÁGENES DEL BARRIO MUJERES ARGENTINAS

Mapa del sitio

"El desarrollo tecnológico posibilita que prácticamente cualquier persona puede producir y diseminar información, de modo que el aprendizaje puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar. Esta noción de "en cualquier momento, en cualquier lugar" aparece a menudo descrita como "ubicua".

Cope, Bill; Kalantzis, Mary. Aprendizaje ubicuo. Traducción: Quintana Emilio. Página 2.

Con esta propuesta los alumnos son los encargados de confeccionar un documento donde se plasmen sus propias historias, otra sería sus actitudes y aportaría a desarrollar el sentido de pertenencia hacia su lugar, serían los constructores de sus aprendizajes y trascenderían el espacio de las aulas.

"Las teorías más avanzadas sobre el aprendizaje sostienen que los aprendices no absorben de forma pasiva el conocimiento personalmente significativo, sino que más bien lo crean de forma activa, a partir de su experiencia del mundo."

Cope, Bill; Kalantzis, Mary. Aprendizaje ubicuo. Traducción: Quintana Emilio. Página 2.

"El aprendizaje colaborativo en grupo se basa, entre otros, en los siguientes supuestos:

a) las personas aprenden mejor mediante la experimentación activa y la discusión reflexiva en grupo que trabajando aislados,

b) el profesor no es el depositario de todos los conocimientos pertinentes, su función es la de promotor de actividades de aprendizaje,

c) el conocimiento es una construcción social y el proceso educativo es una forma de interacción social en un entorno rico en información y en oportunidades de cooperación entre iguales.

d) Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de aprender permanentemente, se deben potenciar las destrezas meta-cognitivas, como aprender a aprender y a resolver problemas trabajando en grupo.

"La construcción del conocimiento, en colaboración con los compañeros, coordinando la información recibida de diversas fuentes y la cognición situada en tareas del mundo real, son aspectos clave del aprendizaje colaborativo" (Díaz, 2015)

Figura 30. Ejemplo de detección de plagio con Dupli Checker.

Desde este el enfoque de la enseñanza de la escritura, el detector de plagio no debe entenderse como un simple mecanismo para que el profesorado descubra si hay contenidos ajenos en los textos, sino también como un elemento que los alumnos utilicen con regularidad para comprobar si sus creaciones están exentas de plagio. En esta línea conviene clarificarlos acerca las diferentes formas de plagio para que tengan constancia de sus variantes, a saber (Díaz, 2015):

- Reproducción parcial o completa de un contenido ajeno sin la correspondiente citación, haciendo creer al lector que el contenido es propio.
- Asumir como paráfrasis ideas que pertenecen al autor sin la mención conveniente.
- Presentar un trabajo de cesión voluntaria o sin la donación pertinente como propio.

- Falta de utilización de un sistema de citado y referenciado que distinga lo original de lo ajeno.

La literatura científica emanada acerca del plagio académico confirma que este fenómeno es una realidad tangible en las aulas pertenecientes tanto a las enseñanzas preuniversitarias (Sureda, Comas y Oliver, 2015) como universitarias (Comas, Sureda y Oliver, 2011; Egaña, 2012). A pesar de que no existan numerosos estudios que arrojen datos empíricos profusos, sí resulta un comportamiento cotidiano. Sobre los posibles factores que pueden estar incidiendo negativamente en este aspecto y que deben ser atajados desde la educación, importan los estudios formulados por Sureda, Coma y Morey (2009) y Egaña (2012) acerca de los orígenes del plagio. A partir de un análisis fundamentado en el cuestionario y el grupo de discusión aplicado a estudiantes y profesorado, estas investigaciones muestran ciertas tendencias. En lo referente a la función del profesorado, se alerta sobre la necesidad de que sea estricto a la hora de solicitar la conveniente mención, ya que en ocasiones no se exige y los aprendices, al no tener obligación, directamente lo omiten. Por ello, se recomienda que esta práctica se extienda a todo el colectivo docente. Por otra parte, se incide sobre la importancia del número de trabajos solicitados, ya que la exigencia excesiva de tareas puede tentar al alumnado a cometer plagio. Respecto a los discentes, necesitan fundamentalmente una formación que les capacite para no cometer plagio y les haga ser conscientes de su gravedad. Asimismo, es recomendable que se enfrenten a tareas que capten su interés, de tal forma que se desvinculen de la desmotivación hacia la escritura. Igualmente, han de cambiar la noción de que la inclusión de la bibliografía consultada merma la calidad del trabajo al no ser este completamente original. En definitiva, desde la práctica de la escritura digital los detectores de plagio ayudan a desarrollar las competencias académicas, tal y como queda patente en la intervención realizada por Díaz (2015), donde el porcentaje de plagio se reduce con su aplicación, pero se requiere de un soporte pedagógico que le otorgue sostenimiento.

2.2.2. La escritura colaborativa en línea mediante el cuaderno de bitácora

El segundo recurso digital de interés entre los investigadores es el blog, el cual ha sido objeto de estudio principalmente por sus cualidades para la escritura colaborativa y la interacción comunicativa en línea. Este medio digital se introdujo con suma rapidez en el contexto educativo gracias a que admite la publicación de contenidos sin necesidad de poseer formación informática, ofreciendo así a los docentes un espacio digital en el que presentar y trabajar aspectos del

currículo, así como para estar conectado con los estudiantes y motivarlos para que interactúen. Esto ha otorgado al profesorado un medio en el que elaborar conjuntamente contenidos disciplinares de diversa naturaleza, reflexionar sobre los asuntos trabajados, intercambiar conocimientos y opiniones, etc. Dicho de otra forma, una oportunidad idónea para desarrollar al unísono las competencias académica, comunicativa y digital desde un entorno telemático. En consecuencia, el blog ha tenido un éxito importante en las enseñanzas preuniversitarias al ser un elemento motivador para este colectivo (Paredes, 2005; Aznar y Soto, 2010; Vila, 2010; Monzón, 2011; Zayas, 2011a; Fernández, Herrera-Vidal y Navarro, 2015). No obstante, también ha tenido cabida en la enseñanza superior como un medio para la lectura, transmisión y reflexión del conocimiento y el perfeccionamiento de la escritura (Chaín-Navarro, Martínez-Solís y Sánchez-Baena, 2008; Gutiérrez, 2009; Amar, 2010; Fernández, 2010; Álvarez y Blassa, 2013; et al.).

En lo concerniente a su validez empírica, al igual que sucede con el procesador de textos, son escasas las investigaciones producidas para su esclarecimiento. Acevedo (2015) realizó una investigación descriptiva correlacional con diseño metodológico no-experimental o *ex post facto* para discernir las relaciones entre el uso del blog y la producción de textos. Para ello, contó con 675 estudiantes de la institución educativa La Candelaria (Colombia), los cuales tuvieron que completar un cuestionario y una prueba que consistía en la elaboración de un escrito de tipología textual libre y temática restringida a través de un blog. Los análisis pertinentes concluían que existen diferencias estadísticamente significativas entre la correlación a mayor uso del blog mayor producción textual discente. Ello muestra que hay indicadores para considerar que la experimentación con el blog propicia que los estudiantes realicen escritos más profusos. Estos resultados se asemejan a los obtenidos en el procesador de textos. Tal y como se expresó con anterioridad, este efecto puede ser fruto de que la escritura a través de los entornos tecnológicos resulta menos tediosa a la hora de elaborar y reestructurar un documento escrito. A lo que se incorpora en el caso del blog el efecto de contar con público. Todo ello motiva al que escribe al desarrollo de labores revisoras más exhaustivas y a la elaboración de textos más extensos.

A este estudio se une el realizado por Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez (2013) acerca de la utilidad de los blog para el desarrollo de la escritura académica. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes de una universidad privada mejicana. El estudio se fundamentó principalmente en la investigación etnográfica, siendo complementada con el análisis cuantitativo. La tarea didáctica a realizar consistió en la elaboración de un ensayo académico argumentativo a través del blog. Durante el proceso se recibió el asesoramiento del profesorado

y del resto de participantes mediante el comentario. El análisis de resultados muestra que el blog parece ser una herramienta de utilidad para el desarrollo de habilidades relativas a la escritura académica, destacando aquellas que tienen que ver con la textualización (coherencia, cohesión y adecuación), la capacidad argumentativa, la ortografía y el dominio del lenguaje disciplinar. Estos investigadores subrayan las posibilidades de este medio tecnológico para producir géneros textuales de diversa naturaleza al admitir cualquier formato escrito y su valor para propiciar el desarrollo de ideas personales propias, así como para estimular dotes creativas. Además, indican lo ventajoso que resulta la posibilidad de contar con un público real para estimular el interés del estudiantado, y su idoneidad para trabajar la escritura en borrador debido a que este incita hacia a la mayor revisión textual entre los participantes.

Por otra parte, resulta de interés la investigación-acción realizada por Castiblanco, Herrera y Ruiz (2012) en la Universidad de La Salle acerca de la implementación del blog para la escritura procesual de ensayos. Esta iniciativa se fundamentó en una enseñanza semipresencial, ofreciendo por tanto clases magistrales y complementos formativos virtuales. Para la intervención se solicitó a los estudiantes que escribieran ensayos, los cuales se fueron mejorando progresivamente a partir de las sugerencias ofrecidas por el profesor presencial o virtualmente. El análisis de los productos textuales realizados y de las retroalimentaciones ofrecidas generó una serie de indicadores pedagógicos: el primero informa sobre la importancia de las retroalimentaciones docentes para que la propuesta didáctica sea exitosa y de cómo estas han de estar presentes a lo largo de todo el proceso de confección del texto; el segundo se refiere al valor de contar con herramientas evaluativas que permitan evaluar de forma objetiva los productos textuales durante el seguimiento; el tercero se centra en la necesidad de orientar a los participantes para que ofrezcan comentarios de calidad. En conclusión, la integración del blog en las prácticas de escritura requiere de un papel activo del docente y de la conveniente orientación a los estudiantes para que desarrollen con eficacia su escritura. En lo sucesivo, se presentan aquellas funciones pedagógicas otorgadas al blog en la didáctica de la escritura desde una perspectiva académica.

2.2.2.1. Escritura colectiva virtual

Resultan frecuentes aquellas incursiones pedagógicas en las que se demanda a los estudiantes la elaboración de diversas tipologías textuales a través del blog (Monzón, 2011; Sierra y Duarte, 2011; Castiblanco, Herrera y Ruiz, 2012; Reyes, Fernández-Cárdenas y

Martínez, 2013; Acevedo, 2015). Esta herramienta ha demostrado su eficacia para la confección de infinidad de tipos de escritura al proveer de un espacio rico en el que editar textos de naturaleza hipertextual y multimedia. En la perspectiva de la enseñanza superior predomina la inclusión de géneros de carácter académico tales como artículos científicos, ensayos, resúmenes, artículos periodísticos, entre otros. Destacando los provechos de la escritura a través del cuaderno de bitácora, importa no solo que facilita la producción de diversos tipos de textos de forma individual o colaborativa, sino también que estos sean publicados de inmediato en la Red para que puedan ser leídos por otros usuarios de Internet. Estas cualidades han sido aprovechadas con el propósito de motivar a los estudiantes. En primer lugar, porque los estudiantes pueden realizar labores de escritura en un entorno novedoso y proactivo. En segundo lugar, porque causa interés el acercamiento producido entre el trabajo académico y el público real. Por otra parte, no solo se admite la producción textual, sino también la interacción escrita gracias a la inserción libre de comentarios. Ello ha motivado el accionamiento de propuestas en las que se incentive al alumnado para que reflexione sobre lecturas, temáticas, ideas.

Esta potente herramienta ha motivado por tanto hacia un aprendizaje dialogado entre los miembros del aula, utilizando la palabra no solo para crear conocimiento disciplinar, sino también para reflexionar sobre el mismo, conocer opiniones ajenas, adquirir nuevos conceptos fruto de la interacción, profundizar en el uso del lenguaje. En definitiva, una experiencia interactiva de gran riqueza muy similar a la acontecida de forma cotidiana en las aulas, pero esta vez sin las limitaciones espaciales y temporales de costumbre. Así, se puede optar hacia intervenciones de mayor profundidad cognitiva, donde la reflexión disponga del tiempo conveniente para que se realice con eficacia. Pero el cuaderno de bitácora también alberga otras cualidades, como su capacidad técnica para registrar las contribuciones textuales discentes a través de un historial. Este mecanismo ofrece al profesorado un resorte sobre el que realizar un control procesual de la escritura indispensable para evaluar sus progresos en la competencia escrita. El análisis de las diferentes versiones de los productos textuales hechos permite comprobar si los progresos efectuados por los participantes son los deseados y si se requiere de adaptaciones pedagógicas para un uso eficaz del medio en provecho de la competencia comunicativa.

2.2.2.2. Revisión colaborativa de la escritura en línea

En la didáctica de la lengua escrita la enseñanza de la revisión textual ha sido un tema recurrente (Álvarez, 2011a, 2011b; Arias-Gundín y García-Sánchez, 2006, 2008, 2011; Espinoza y Morales, 2005; Pacheco, Ortega y Carpio, 2011; Ruiz, 2015). Esta acción resulta imprescindible al tratarse de uno de los procesos más importantes de la composición y, por ende, ha adquirido un emplazamiento prioritario en las prácticas dirigidas a enseñanza de la escritura. El acto revisor se ha realizado habitualmente de forma autónoma por el estudiante y con el asesoramiento del profesor, pero también resultan cotidianas aquellas intervenciones de carácter colaborativo en las que se pone en práctica la heteroevaluación, o coevaluación (Hui-Tzu, 2006; Castelló, González e Iñesta, 2010; Corcelles, Cano, Bañales y Vega 2011; Vargas, 2013). Las propuestas efectuadas acerca de la revisión colaborativa informan sobre los provechos de esta modalidad de enseñanza, ya que propicia que el alumnado se enriquezca de los conocimientos y habilidades de los miembros y genere productos textuales de mayor calidad gracias a su apoyo. Esto se fundamenta en un proceso reflexivo conjunto sobre el lenguaje que dirige a los participantes hacia un mayor conocimiento de la escritura. Si bien es cierto que también se incide acerca de las limitaciones existentes, como al hecho de que este colectivo presenta ciertas carencias en aquellos aspectos que se asocian a la escritura propia de un experto. En este sentido, importa destacar que los estudiantes tienden a revisar componentes más superficiales de la escritura, mientras que el profesorado se centra aspectos internos a la misma. Por este motivo, se recomienda que los estudiantes reciban una formación en calidad de revisores para desarrollar con eficacia el cometido y que el profesorado medie en el proceso.

En consonancia, desde la práctica educativa han surgido actuaciones fundamentadas en el trabajo de revisión textual aprovechando las potencialidades del blog (Monzón, 2011; Álvarez y Blassa, 2013; Valverde y Caro, 2015). Estas acciones se fundamentan en que el cuaderno de bitácora aporta al profesorado un espacio motivador para que los alumnos lean y produzcan textos y que estos sean revisados por todos los miembros con suma facilidad gracias a la inserción de comentario. De esta forma, se propicia que los productos finales sean de mayor calidad y se interioricen determinados aspectos del lenguaje escrito. Además, al proveer de un registro de las diferentes publicaciones realizadas, estas son susceptibles al análisis docente, mostrando la evolución escritora experimentada por el estudiante. En síntesis, se puede contar con un emplazamiento virtual en que los estudiantes reflexionen sobre los contenidos académicos y el lenguaje, propio o ajeno, para el desarrollo de su competencia escritora.

2.3. Intervenciones educativas de escritura procesual con alumnado universitario en entornos mediáticos

La difusión tecnológica acontecida durante las últimas décadas ha propiciado la inclusión de lo digital en la práctica docente cotidiana. Esto ha sido ocasionado por la implantación de diversos dispositivos mediáticos en los centros educativos, así como por la exigencia curricular que demanda formación académica en materia tecnológica. A esta circunstancia se suman las cualidades pedagógicas detectadas por el colectivo educacional de estos recientes medios. Entre ellas destacan la agilización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la facilidad de acceso a informaciones y conocimientos, la conectividad entre los miembros, la interacción comunicativa, la difusión e intercambio de contenidos. Estas ventajas han propiciado que los docentes adopten los medios tecnológicos y los incluyan en multitud de sus intervenciones didácticas en beneficio del desarrollo de las competencias académicas y digitales del alumnado.

El ámbito de la escritura se ha visto fuertemente afectado por esta propagación mediática, siendo frecuentes aquellas actuaciones que aspiran al desarrollo de la competencia escritora mediante soporte tecnológico (Henao y Giraldo, 1992; Goldberg, Russell y Cook, 2003; Morales y Espinoza, 2005; Gutiérrez, 2009; Piña, García y Govea, 2009; Padilla, Douglas y López, 2010; Ariza y Fontalvo, 2011; Sierra y Duarte, 2011; Álvarez, 2012; Álvarez y Blassa, 2013; Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez, 2013; Chiappe y González, 2014; Acevedo, 2015). Aquí se destacan únicamente aquellas acciones pedagógicas en las que se utilizan medios digitales como sustento, se realiza una proyección didáctica fundamentada en la escritura procesual y cuyos participantes resultan ser alumnado universitario. Tal y como se comprobará a continuación, son exiguas las fuentes bibliográficas existentes que cumplan estos requerimientos investigativos.

En la Universidad de Los Andes (Venezuela), los docentes Morales y Espinoza (2005) realizaron una investigación de naturaleza multidisciplinar el año académico 2001-2002, con 227 estudiantes de la Facultad de Odontología de 1.º y 2.º curso, acerca del desarrollo de la escritura de textos expositivos con medios digitales, y más concretamente, a través del procesador de textos e Internet. Para los alumnos de primer curso los textos expositivos escogidos fueron el artículo individual y la monografía grupal; los de segundo tuvieron que realizar un ensayo individual y un informe de investigación grupal. La intervención didáctica se constituyó a partir de 5 fases pedagógicas:

- La primera se centró en la planificación de la escritura, es decir, aquel momento en el que se proyecta el texto a escribir: se realizan lluvias de ideas, bosquejos, esquemas; se procede a la búsqueda de información; se conversa y discute sobre el tema con otros. Asimismo, se ofreció la opción de poder delimitar sus propios propósitos escritores, la audiencia a la que se dirigía el texto y el rol escritor. La etapa estuvo complementada con charlas y asesoramientos directos de personal especializado en la escritura, así como con el apoyo de navegaciones guiadas en la Web.
- La segunda fase consistió en la elaboración de borradores de los trabajos encomendados una vez se ha realizado la pertinente revisión bibliográfica del tema. Este momento recibió el asesoramiento de docentes de las diferentes disciplinas trabajadas y especialistas en la materia.
- La tercera, en la revisión de los borradores enviados en formato electrónico de la mano de tres asesores, actuación en la que se contó con diferentes sistemas de codificación comunes para señalar los aspectos positivos o mejorables del trabajo. Dichos sistemas aludían a los aspectos textuales o formales del escrito, como, por ejemplo: Σ (escriba un párrafo u oración conclusiva); \surd (construcción excelente); SX (revise sintaxis).
- La cuarta, en la edición final del trabajo de forma individualizada, pero con el asesoramiento de expertos del lenguaje y de compañeros.
- La quinta, en la divulgación de los trabajos en unas jornadas públicas celebradas en la propia universidad y su compilación en la biblioteca de la facultad. Asimismo, algunos de los trabajos fueron de tal calidad que se publicaron en un periódico, una revista y varios congresos nacionales e internacionales.

En lo referente a la valoración de los resultados de la experiencia, cabe decir que, tras el análisis contrastivo de los diferentes borradores y productos finales, se apreció una mejora significativa de la competencia escritora de los estudiantes.

En la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (Venezuela), Sierra y Duarte (2011) llevaron a cabo una investigación-acción para la mejora de

la producción de textos argumentativos a través del blog. La intervención didáctica consistió en la enseñanza de la elaboración de textos argumentativos mediante de la escritura de artículos de opinión desde un enfoque procesual de la escritura. La propuesta docente se desarrolló mediante lecciones magistrales de carácter presencial, el apoyo telemático del blog y el resorte pedagógico de los materiales didácticos personalizados. La investigación contó con 20 participantes y se aplicó durante un semestre. Para la evaluación de la experiencia se utilizaron diversos instrumentos de naturaleza cualitativa y cuantitativa (entrevistas, escalas de observación, producciones escritas, diario del investigador, cuestionarios). La primera aproximación consistió en la indagación acerca de los conocimientos previos del estudiantado, para lo que se utilizó el diálogo, la lectura comentada de artículos de opinión y la aplicación de un cuestionario. La segunda consistió en la explicación del proceso, definición, estructuras y características del texto argumentativo. Para tal propósito se reflexionó en clase sobre los pasos a seguir durante la redacción, las temáticas afines a la disciplina y el conocimiento de revistas científicas provechosas para sus fines. Además, se ofreció el material bibliográfico pertinente relativo a la producción de textos de opinión. Posteriormente, se confeccionó un artículo de opinión en el aula bajo la tutela del profesor. Una vez se concluyó el artículo, se leyó en voz alta en clase y se debatió de forma conjunta sobre el mismo. A continuación, se sugirió la mejora del artículo a partir de las ideas obtenidas durante el análisis. El tercer momento estuvo dirigido al conocimiento técnico de la producción textual a través del blog, actuación desarrollada a través de la clase magistral, el análisis colectivo y con el apoyo de una guía didáctica. Tras alcanzar el dominio necesario para el buen manejo del blog, se solicitó la elaboración de un blog propio en el que publicar artículos de opinión.

En la Universidad Nacional de Quilmes (Buenos Aires), las investigadoras Álvarez y Blassa (2013) realizaron un estudio de naturaleza cualitativa fundamentado en el estudio de casos de tipo descriptivo, cuyo principal propósito era implementar el blog para la mejora de la producción textual. Los participantes fueron unos 100 miembros de la universidad y la intervención se extendió durante dos años. La recogida de información se llevó a cabo a partir de la observación participante, así como a través de la realización de encuestas a estudiantes y profesorado. La intervención didáctica se constituyó a partir de tres fases diferenciadoras que progresivamente fueron otorgando mayor autonomía al estudiantado. En primer lugar, se procedió al alojamiento en el blog de las composiciones textuales elaboradas por los estudiantes. El principal propósito de tal acción fue que se revisasen los trabajos realizados a partir de la retroalimentación ofrecida por el docente. Este proceso de escritura en borrador se repitió en

varias ocasiones y alternó la escritura en borrador con la escritura en papel. Las orientaciones del profesorado se centraron los aspectos más superficiales del lenguaje (ortográficos y gramaticales). En segundo lugar, se repite la misma dinámica, salvo que en esta ocasión la docente participa de forma menos activa, dando paso al trabajo de revisión colaborativa entre iguales. Las revisiones dirigen su interés hacia la textualización (coherencia y cohesión). Ahora el revisor no es el autor original del texto, sino un miembro del grupo asignado. Finalmente, el verdadero creador ha de evaluar la productividad de la revisión realizada por el compañero. En tercer lugar, las revisiones se orientan hacia la reformulación global del texto unificando las diferentes producciones realizadas. Las composiciones se hacen entre dos o tres estudiantes, acordando cuáles son las mejores creaciones y reflexionando sobre la terminología más apropiada. Los resultados de la investigación indican que el blog es un buen recurso para motivar al alumnado hacia el aprendizaje individual y colaborativo, dotándolo así de mayor independencia. También, resulta beneficioso para la revisión textual y la escritura colaborativa, al facilitar el trabajo de composición, así como para que el estudiantado profundice sobre los contenidos curriculares fuera del aula.

En la Universidad Nacional de Tucumán (Tucumán), Padilla, Douglas y López (2010) efectúan desde el 2005 una investigación para la mejora de las destrezas argumentativas a través de la elaboración de ponencias. Esta propuesta didáctica se desarrolla a través de un proceso formativo semanal en el que se ofrecen orientaciones docentes grupales y por equipos de trabajo. Asimismo, los participantes cuentan con el apoyo telemático a través de la tutoría virtual y el correo electrónico. La aproximación didáctica comienza con la lectura y la escritura de textos argumentativos mediáticos y finaliza con textos argumentativos académicos. Se destacan tres fases diferenciadas: acercamiento al proceso investigativo, elaboración procesual de ponencias y exposición pública de las ponencias en jornadas. En primer lugar, a través de las sesiones tutoriales se selecciona la temática a partir del criterio personal, se recaba la bibliografía de interés, se formula la hipótesis, se conforma el corpus teórico, se analizan e interpretan los datos y se conforman unas conclusiones. En segundo lugar, se realizan diferentes borradores necesarios para la ponencia, a saber: resumen o «abstract» para las jornadas; texto orientativo para la exposición; versión final de la ponencia; elaboración de la presentación digital. Esta fase se complementa con la lectura de textos ejemplares constituidos bajo la estructura «introducción, métodos, resultados, discusión y conclusiones» y caracterizados por albergar diversas disciplinas y posicionamientos investigadores. Asimismo, se ofrecen las orientaciones necesarias para hacer un correcto uso de la normativa bibliográfica de citación. En tercer lugar, se realiza la

presentación pública de la ponencia en las jornadas durante 20 minutos y se defienden las cuestiones emanadas entre el auditorio durante 10. Finalmente, los participantes realizan un escrito para transmitir su testimonio sobre la experiencia educativa desarrollada. En lo referente a los resultados derivados del análisis de datos, sugieren que las acciones escritoras consisten en transcribir el pensamiento de los autores de referencia sin en exteriorizar opiniones personales desde un punto de vista crítico. Asimismo, la capacidad argumentativa no ha sido desarrollada de forma eficaz, pues se tiende a presentarla de forma demostrativa y persuasiva, relegando la dialéctica. Bajo estas conclusiones, se entiende que la alfabetización académica es un acto complejo y su conveniente adquisición requiere de un proceso formativo progresivo.

En la Universidad de León, Llanos y Villayandre (2014) efectuaron el proyecto «Escritura Académica» con la intención de solventar las carencias lingüísticas presentes entre su alumnado. Estas se producen especialmente en lo relativo al exiguo conocimiento de la normativa reguladora de la lengua, así como a las bajas capacidades redactoras de los universitarios. Con la intención de ratificar si las sospechas sobre estas incompetencias eran ciertas, se realizó una evaluación diagnóstica del nivel escritor de los participantes a través de la elaboración personal de un texto académico. Finalizada la prueba, se procedió al correspondiente análisis de los productos textuales realizados, la que arrojó que gran parte del colectivo presentaba errores lingüísticos, entre los que destacaron tres: morfosintácticos, ortotipográficos y de estructuración discursiva. Se procedió con la entrega de los trabajos realizados para que los implicados los corrigiesen individualmente. Posteriormente, las correcciones se efectuaron en clase y con el apoyo del profesor. Las sesiones contaron no solo con las retroalimentaciones docentes necesarias, sino también con el apoyo formativo necesario. En consecuencia, se ofrecieron clases magistrales sobre los contenidos teóricos, se dio acceso a ejercicios interactivos, a bibliografía de interés, a recursos digitales de provecho (DRAE, DPD, CREA, Fundéu, etc.), se realizaron dinámicas grupales. Para concluir la propuesta, se llevó a cabo un último texto presencialmente para comprobar los progresos alcanzados. La evaluación resultante de la experiencia indica que los mayores progresos escritores se produjeron en lo relativo a la ortotipografía, la discordancia verbal, el uso de marcadores textuales y otros mecanismos de cohesión y las repeticiones léxicas. Asimismo, aporta una importante reflexión de gran riqueza didáctica: lo importante no es que el docente adquiera un papel de revisor, sino concienciar a los estudiantes sobre la importancia de revisar sus textos, para así mejorar paulatinamente su escritura. Ello implica aportar el sustento formativo necesario para otórgales independencia revisora, así como motivarlos hacia la implicación con su desarrollo escritor.

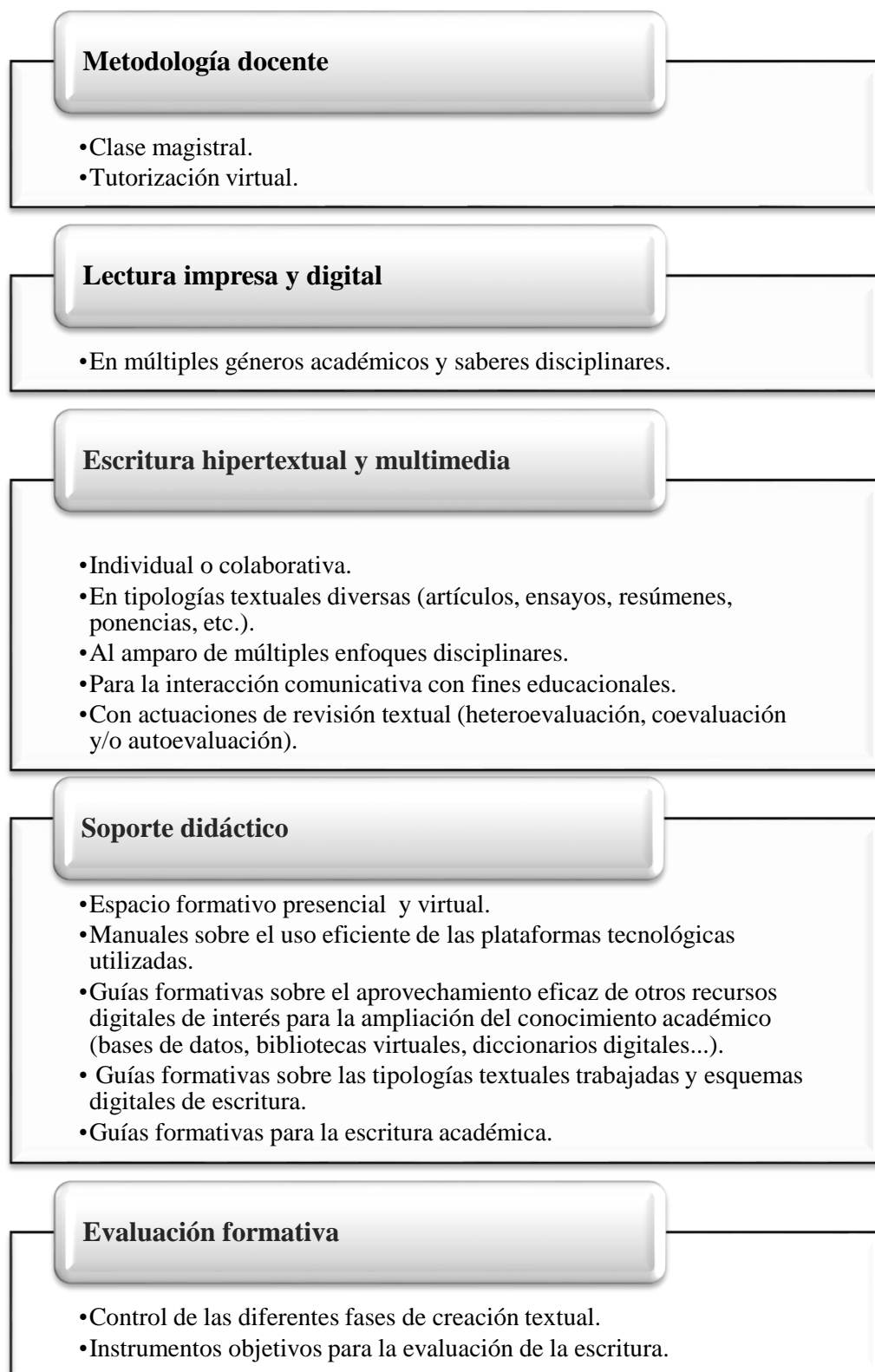


Figura 31. Tendencias didácticas en la enseñanza de la escritura procesual con soporte tecnológico.

Esta perspectiva de enseñanza ofrece ciertas tendencias pedagógicas de interés para el desarrollo de actuaciones de escritura procesual mediante el soporte tecnológico en el contexto

universitario (**figura 31**). De las aproximaciones efectuadas se desprende que estas incursiones deben encontrar sustento tanto en la enseñanza presencial como en la virtual. Esta dualidad propicia que las incursiones ofrezcan diferentes espacios para el aprendizaje que logren atender a las particularidades de todos los miembros implicados. Desde este enfoque la enseñanza de la escritura requiere de acciones presenciales fundamentadas en la clase magistral que formen entre estudiantado las especificidades propias de la escritura académica, las tipologías textuales sobre las que ha de escribir, la utilización eficaz de los medios telemáticos, las acciones propias de un revisor de textos, el análisis crítico de la información, la lectura comprensiva, entre otros. Estos elementos igualmente deben contar con un refuerzo virtual de tipo formativo que complemente los conocimientos adquiridos presencialmente y pueda ser consultado por los participantes en cualquier momento. En este sentido, importan especialmente aquellas guías que orienten acerca del uso eficiente de los espacios informáticos sobre los que se fundamenta la actuación didáctica, el aprovechamiento de recursos web útiles para la ampliación de conocimientos disciplinares, el aprendizaje de las tipologías textuales bajo las que se escribe, el conocimiento de las especificidades propias de la escritura académica. Asimismo, en lo referente a la aproximación al género textual importa facilitar esquemas digitales de escritura que asesoren procesualmente durante la elaboración. En definitiva, un enfoque de enseñanza que se enriquezca de las bondades pedagógicas de combinar actuaciones dirigidas al aprendizaje de la escritura de carácter presencial y telemático.

La aproximación didáctica hacia la lengua se ampara en labores de lectura y escritura digital, presentando a ambos como elementos indisociables que se nutren mutuamente. Desde este planteamiento se intentan abarcar acciones lectoescritoras bajo diferentes disciplinas científicas y tipologías textuales de interés, las cuales trascienden por su capacidad para introducir al estudiantado en la cultura discursiva afín a la disciplina y enriquecerlo de sapiencias. En la enseñanza adquieren notabilidad porque procuran modelos canónicos de escritura imprescindibles para engrandecer la competencia comunicativa discente. Las acciones de escritura se emprenden tanto individual como colectivamente, aunque hay predisposición hacia la escritura colaborativa debido a que el medio facilita la acción. Se escribe fundamentalmente para profundizar sobre los contenidos curriculares, pero también para interactuar comunicativamente y reflexionar sobre los mismos. Además, se presta atención al correcto uso del lenguaje, pues resultan cotidianas aquellas incursiones en las que se introduce la revisión textual como un elemento de importancia para la mejora de la escritura. Estas acciones se realizan tanto individualmente por el propio alumno (autoevaluación), con el asesoramiento experto del

profesorado (heteroevaluación) o entre los estudiantes (coevaluación). Desde un plan procesual de la escritura el discente recibe asesoramiento lingüístico del profesorado a lo largo de las diferentes fases de confección del texto, de manera que este pueda beneficiarse durante el trayecto del consejo experto. Un asesoramiento que generalmente suele consistir en un comentario que alberga informaciones beneficiosas para que el estudiante mejore su composición durante el transcurso. En efecto, en el ámbito universitario resulta cotidiana la escritura en borrador como un elemento eficaz para el desarrollo del que escribe, pues la relectura y perfeccionamiento del texto proyectan a este hacia un dominio competente del lenguaje, especialmente cuando se cuenta con la orientación de una persona experimentada. Este proceso de evaluación formativa se suele acompañar de instrumentos de evaluación personalizados que permitan al docente valorar de forma objetiva la calidad de las creaciones. Aquí destacan herramientas como las rúbricas, las escalas de estimación numérica y el portafolio, entre otros.

Capítulo 3

El artículo de investigación: género de escritura para la madurez profesionalizadora

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se aproxima a una tipología textual de gran importancia para la difusión del conocimiento académico y científico: el artículo de investigación. Desde este acercamiento se concibe el género del artículo de investigación como un medio discursivo eficaz para el desarrollo de las competencias académica, discursiva y digital de los estudiantes universitarios. Los factores que recomiendan su inclusión didáctica comprenden aspectos como la aproximación al conocimiento disciplinar y a su lenguaje especializado, el desarrollo de estrategias discursivas propias de personal experto o la adquisición de destrezas en soportes informáticos con potencial para el avance profesional. Para la dilucidación del género y su potencial educativo, se presenta una visión panorámica de aquellas características constitutivas que le otorgan identidad. Para clarificar al lector, la atención se concentra en cada uno de los apartados convencionales del artículo, a saber: título e identificación de autoría, resumen, introducción, revisión de la literatura, metodología, resultados, conclusiones y discusión y referencias. Aquí se describen las peculiaridades de las diferentes secciones que conforman el artículo desde el prisma de las Ciencias Sociales, prestando interés en finalidades, estructura discursiva, incorrecciones, requisitos formales, etc. En lo sucesivo, se expone la perspectiva referente a la didáctica del artículo de investigación en la educación superior. Este apartado se dedica a la exposición de recomendaciones didácticas de importancia para la práctica educativa, se recopilan aquellas acciones pedagógicas que pueden contribuir a la integración del artículo de investigación en la docencia para el desarrollo de las competencias discentes, a saber: requerimientos formativos; secuencias escritoras; estrategias evaluativas; materiales; entre otros.

3.1. Aproximación a la tipología textual del artículo de investigación

La escritura de corte academicista se configura como un vehículo discursivo a través del cual la comunidad científica y académica difunde el conocimiento emanado de la indagación investigadora. Cada disciplina se caracteriza por poseer patrones comunicativos particulares que le otorgan identidad para divergir del resto de perspectivas. Esta desigualdad se origina en la tradición histórica relativa al arquetipo comunicador y las demandas discursivas del ámbito bajo el que se ubica. Ello ha ocasionado la proliferación de múltiples géneros discursivos afines que se identifican por poseer características particulares que discrepan de otras disciplinas.

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal [...], sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados [...] están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados (Bajtin, 1979, p. 248).

En el panorama universitario han surgido enunciados contantes que se refrendan en la praxis académica e investigadora. Estos modos de difusión del saber se caracterizan por contar con propósitos comunicativos, contenidos, estructuras, normativas reguladoras y usos del lenguaje específicos. Algunas de las tipologías textuales más cotidianas serían tesis doctorales, trabajos fin de máster, trabajos fin de grado, memorias de prácticas, artículos de investigación o periodísticos, ensayos, recensiones, informes, proyectos, exámenes, entre otros. La escritura de diferentes géneros académicos se ha constituido como una oportunidad única para que el estudiante indague sobre el contenido disciplinar, lea contrastivamente diversos documentos para su interpretación crítica, reconstruya la información de forma significativa. Una aproximación didáctica que contribuye a que el colectivo discente aprenda en mayor medida que a través de la mera lectura y memorización de conceptos (Cánovas y Campos, 2014). En este horizonte

discursivo merece interés la implementación del género del artículo de investigación como un vehículo idóneo para el acercamiento del alumnado hacia la cultura disciplinar.

El artículo de investigación ostenta la cualidad de ser un registro escritor de provecho para informar acerca de los hallazgos alcanzados con la indagación científica. Esta ventaja ha propiciado que en el ámbito universitario se haya constituido como uno de los medios comunicativos más utilizados para la difusión del conocimiento, siendo común tanto entre el profesorado-investigador como entre el estudiantado. En la praxis docente emanan acciones didácticas en las que el artículo de investigación sirve como vehículo para enseñar a los discentes el conocimiento emanado en la disciplina, así como para desarrollar competencias, generales y específicas, vinculadas al área (Rojas, 2000; Campanario, 2004; Morales y Espinoza, 2005; Tarrés, Montenegro y D'Ottavio, 2008; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Cortés y García, 2013; López, 2013). Las intervenciones educativas efectuadas informan acerca del potencial educativo del artículo de investigación para que el alumnado adquiera competencias investigadoras. La redacción de un artículo científico implica un acercamiento al marco teórico conceptual, las secuencias investigadoras, la documentación científica, la metodología, los códigos éticos, los requerimientos formales, entre otros. Este proceso indagatorio aproxima al discente hacia la metodología científica vinculante a la disciplina y al desarrollo de las capacidades requeridas para su escritura y difusión. A anterior se suma que se brinda la oportunidad de enriquecer las competencias profesionales gracias a la obtención de saberes propiamente académicos fruto de la exploración bibliográfica. Por otra parte, se constituye como un nexo a la cultura escritora de naturaleza académico-científica emanada en la universidad, pues se ofrece la opción de conocer los rasgos discursivos preponderantes y anexarlos al repertorio personal para el perfeccionamiento de la competencia comunicativa. En consecuencia, aporta un factor motivacional al admitir la difusión del trabajo en congresos u otras formas de propagación investigadora, lo cual genera entusiasmo entre los alumnos al proporcionarle un objetivo escritor motivante y conectado con la realidad.

En la praxis educativa se debe considerar que los formalismos relativos al género son susceptibles a la modificación dependiendo de la disciplina desde la que se conciba el artículo, el enfoque investigador que se adopte y los propósitos que se pretenda alcanzar. Los estudios emanados al amparo del género pueden posicionarse bajo múltiples metodologías investigadoras, esto es: científico-analítica, humanístico-interpretativa o sociocrítica. Circunstancias que han ocasionado que existan múltiples modos de confeccionar un artículo, dado que cada opción

metodológica implicará la muestra de los procesos y discursos investigadores de una forma u otra. Esta orientación estará condicionada a su vez por disciplina, ya que un mismo plan metodológico puede ser distinto en otras áreas de conocimiento. Téngase en cuenta que la estructuración interna puede oscilar entre disciplinas y metodologías, aunque concurren ciertas tendencias relativas a la organización estructural que unifican la perspectiva. Concretamente, en el artículo de investigación clásico generalmente se localizan los siguientes epígrafes:

- **Título:** informa a través de un enunciado acerca del problema de investigación.
- **Datos identificativos:** indica el/los autor/es, institución de procedencia, medio de contacto.
- **Resumen o «abstract»:** presenta los datos más relevantes de la investigación con gran brevedad (en español e inglés).
- **Introducción:** presenta, argumenta y contextualiza el problema de investigación.
- **Revisión de la literatura:** se describen los asuntos de interés relativos a la temática que surgen de la lectura bibliográfica atendiendo a una normativa de citado.
- **Metodología:** se describen los posicionamientos metodológicos bajo los que se procede y los recursos y secuencias investigadoras empleados.
- **Resultados:** se describe los modos de tratamiento y análisis de datos, así como los resultados surgidos de dicho proceso.
- **Conclusiones y discusión:** se reflexiona sobre los hallazgos investigadores alcanzados, las repercusiones que se predicen, los nuevos ámbitos proyectados.
- **Referencias:** se recopilan los datos relativos a las obras citadas a lo largo de todo el texto por el/los autor/es al amparo de una normativa de referenciado.

Esta organización es susceptible a alteraciones en función de la disciplina científica bajo la que se confeccione el artículo de investigación. De este modo, puede producirse la unificación

de los apartados dedicados a la introducción y la revisión de la literatura, fusionándose ambos en uno solo designado como «introducción». Como también la denominación del apartado «metodología» como «materiales y métodos» o simplemente «métodos». O la presentación del epígrafe «conclusiones y discusión» en dos secciones diferentes: «conclusiones» y «discusión».

Se debe matizar que el artículo de investigación convencional diverge en diferentes modalidades, estas serían: artículo de revisión; artículo teórico; artículo metodológico; artículos de reseña; entre otros. En el ámbito educacional los que han alcanzado mayor protagonismo han sido el artículo de investigación y el artículo de revisión. En este sentido, importa clarificar los rasgos identificadores de estos dos géneros discursivos:

- El artículo de investigación se caracteriza por exponer informaciones acerca de una investigación empírica, bien sea de naturaleza cuantitativa, cualitativa o mixta, efectuada con anterioridad al amparo de una metodología y diseño de investigación particular, contando con unos participantes determinados y unos resultados fehacientes fruto la pertinente recogida, análisis y tratamiento de datos a través de instrumentos fiables. En consecuencia, desde esta perspectiva discursiva emanan producciones en las que tiene presencia una revisión de la literatura científica, que argumenta acerca de la importancia científica y el carácter innovador de la incursión investigadora efectuada; un análisis descriptivo de los recursos metodológicos bajo los que se ha regido la investigación; una descripción reflexiva acerca del tratamiento de análisis de datos empleado, los resultados obtenidos y las repercusiones investigadoras reportadas.
- El artículo de revisión consiste en realizar una revisión bibliográfica exhaustiva acerca de una temática determinada para el análisis, síntesis y reflexión crítica del estado de la cuestión. Por consiguiente, este tipo de producciones concentran su interés en la revisión de la literatura científica y omiten apartados comunes en el artículo de investigación como la metodología y los resultados. El principal propósito del artículo de revisión es considerar qué han realizado hasta el momento los investigadores y ubicar los avances en una perspectiva determinada, siendo por tanto su extensión más profusa que la generalmente ocupada por un artículo de investigación (Day, 2005). Las revisiones pueden ser de carácter exhaustivo, descriptivo o evaluativo. Las revisiones exhaustivas exponen con gran profusión todos los hallazgos investigadores publicados hasta el momento acerca de una cuestión determinada. Las descriptivas detallan determinados

aspectos concernientes a una temática concreta. Las evaluativas intenta ofrecer respuesta a una pregunta investigadora particular desde el estudio textual (Merino-Trujillo, 2011).

En lo sucesivo, se expone con mayor detalle los rasgos característicos de cada una de las secciones que conforman el artículo de investigación propio de las Ciencias Sociales.

3.1.1. Título e identificación de autoría

El artículo de investigación se inicia con un título que informa sobre la temática tratada. Consiste en un enunciado que expresa de una forma concisa, breve y clara el propósito investigador del texto que continua. La normativa APA (2009) regula la extensión máxima del título a 12 palabras con el propósito de que la/s oración/es representen eficientemente el mensaje. Por tanto, el lenguaje utilizado debe expresar la principal finalidad del artículo con gran precisión y neutralidad, aludiendo solo a los aspectos más representativos del texto. Además, el enunciado deberá tener proporciones coherentes y no resultar una formulación demasiado amplia, se ha de evitar lo superfluo ya que resultará más atractivo para el lector (Slafler, 2009). Se recomienda que contemple el objetivo principal de la investigación y el contexto en el que se presenta.

Day (2005) considera el título como una etiqueta que informa con rapidez a los usuarios bibliográficos de los asuntos investigadores tratados en el artículo. Es por ello que para su formulación se recomienda realizar un proceso selectivo de aquellas palabras clave que personifican el texto. La formulación del título debe evitar ambigüedades en el contenido; la inclusión de abreviaturas, símbolos, siglas o fórmulas químicas; la enunciación de tipo generalista; la anticipación de la conclusión del trabajo; la extensión desmedida (Muñoz-Alonso, 2003). En consecuencia, el título «El desarrollo de la competencia oral, lectora, escrita y digital mediante el cuaderno de bitácora con alumnado de primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia» resulta demasiado extenso ya que ofrece informaciones irrelevantes. Una visión sintética sería más coherente: «El desarrollo de las competencias comunicativa y digital mediante el cuaderno de bitácora con alumnado universitario».

Tras el título se dedica un espacio para hacer mención al/los /autor/es del artículo científico. La disposición de los componentes generalmente no se ubica por orden alfabético, sino a partir de la mayor o menor contribución en la labor investigadora. La toma de decisiones sobre esta ordenación corresponde a los investigadores, quienes tienen que consensuar el papel

que han ejercido cada uno de ellos. En lo referente a la forma de presentación de la autoría en el artículo, esta suele variar desde la inclusión del nombre completo hasta solo el primer apellido y las iniciales. Esta información no queda restringida al nombre, sino también es cotidiana la inclusión de datos como el organismo institucional, el departamento, la dirección electrónica o profesional. Las directrices suelen ser establecidas por la entidad publicadora de la que se depende, por lo que los autores y las autoras deberán regirse a partir de lo que se haya estipulado.

3.1.2. Resumen o «abstract»

El siguiente elemento a incluir es un resumen que sintetiza los asuntos de mayor importancia del artículo de investigación. Con frecuencia los aspectos tratados en el resumen suelen ser los siguientes: objetivos investigadores, contexto y participantes, metodología, resultados, conclusiones y discusión. Como este formato textual exige precisión en el lenguaje, los asuntos secundarios y redundantes deben obviarse. Hay que tener presente que el objetivo del resumen es informar sobre los contenidos albergados, por lo que además ha de ajustarse a los temas originales sin aludir a elementos ajenos al mismo. La redacción se expresará mediante oraciones cortas, en tercera persona gramatical y tiempo presente. El registro del lenguaje debe ser culto y respetar ciertas formalidades académicas. No es pertinente incluir citas, opiniones, menciones a tablas y figuras o referencias ya que se desorientará a aquellas personas que no tengan acceso al texto completo (Slafler, 2009). Resulta interesante prestar atención al título a la hora de confeccionarlo, ya que debe existir cierta correspondencia entre ambos (Muñoz-Alonso, 2003). De esta forma, el lector podrá averiguar con suma rapidez si los contenidos presentados son de su interés o no. Se recomienda que el resumen sea elaborado en un solo párrafo muy cohesionado. Por norma general, la extensión máxima recomendable suelen ser 250 palabras, superar este límite suele dirigir hacia textos con información irrelevante o poco cohesionados. Para evitar que el resumen no se adapte a sus características convencionales es interesante atender a las siguientes orientaciones didácticas (Sánchez, 2009): no repetir el título del artículo en el texto; no realizar críticas o interpretaciones subjetivas; ser fiel a la estructura convenida; otorgar identidad propia y legibilidad; omitir la primera persona; obviar lo superfluo. A todo ello se incorpora el hecho de realizar una revisión lingüística antes de su finalización.

Tradicionalmente, el resumen se acompaña de una serie de palabras clave (entre 3 y 5) que ofrecen las categorías temáticas que identifica y ubican el artículo en la perspectiva investigadora. Esta inclusión implica que los términos se ajusten fielmente a los contenidos

presentados en el artículo y que su lectura sitúe al lector en los asuntos vinculados a la disciplina sobre los que versa. Es por ello que se requiere precisión en el proceso selectivo, de manera que se ofrezcan garantías de que dichos asuntos se tratan durante el artículo. El incumplimiento de tal premisa puede alejar al escritor de los propósitos informativos del resumen. En cuanto a la elección de las palabras clave, puede depender del criterio del autor o atendiendo a un tesoro relevante para la disciplina. En Ciencias Sociales uno de los tesauros más visitados para la selección de palabras clave es el Tesoro de la Unesco: <http://databases.unesco.org/thessp/>.

3.1.3. Introducción y justificación

Se prosigue con una introducción que presenta la tesis principal del estudio propuesto, lo contextualiza y lo argumenta científica, académicamente y/o legamente. No debe ser demasiado profusa, tan solo tiene que mostrar una visión panorámica del estudio teórico desarrollado, si bien presenta los contenidos del artículo con mayor detalle que lo hace el resumen. Dichos contenidos variarán de una temática investigadora a otra, aunque hay cierta tendencia a contemplar los siguientes asuntos categóricos: problema de investigación, contexto, justificación científica y/o legal, metodología, resultados y conclusiones más relevantes. Dependiendo del tipo de trabajo seleccionado se incluirán unos aspectos u otros, en mayor o menor medida. En la redacción, dichos asuntos se presentarán integrados en un único texto razonado a modo de preámbulo antes de iniciar la revisión teórica. Por tanto, se mostrará una visión panorámica de lo esencial, para que sea desarrollado con mayor profusión a lo largo del artículo. En esta sección importa dar constancia de la originalidad del trabajo, su interés y la lógica del problema acerca del que se ha indagado, siendo ello transmitido desde un enfoque sintético y haciendo alusión solo aquella literatura científica que así lo corrobora (Slafler, 2009).

Para la didáctica del resumen de artículo de investigación resultan de interés las aportaciones de Rico-Villademoros y Hernando (2011), quienes sugieren que la introducción ha de estructurarse desde los contenidos generales hacia los particulares (**figura X**). Desde esta óptica se comienza ubicando al lector en la perspectiva investigadora actual relativa a la temática, en aquellas cuestiones que están pendientes de ser solventadas y cómo se intentan resolver a través del estudio realizado.

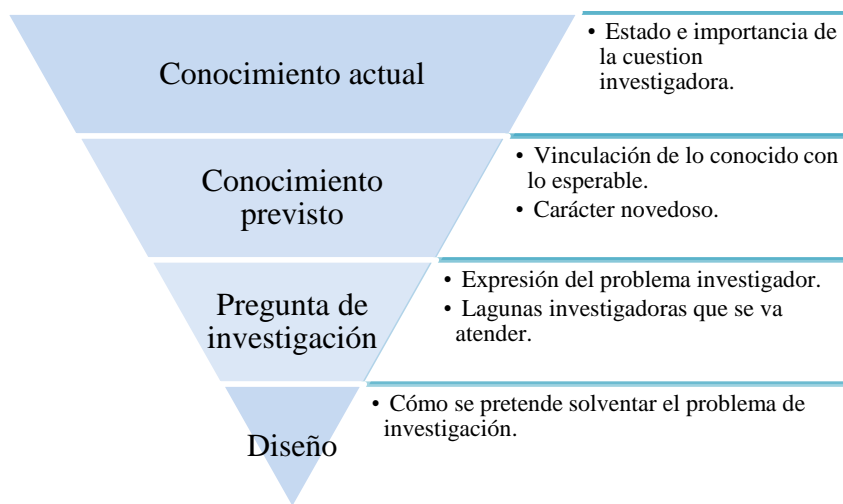


Figura 32. Modelo esquemático de la introducción (adaptación de Rico-Villademoros y Hernando, 2011).

3.1.4. Revisión de la literatura

La fundamentación teórica expone con detalle la revisión de la literatura científica que otorga aval a la propuesta investigadora presentada. Los contenidos de este apartado variarán considerablemente de una disciplina científica a otra. En ciertos ámbitos lo habitual es que los apartados «introducción» y «revisión de la literatura» se fusionen en uno solo denominado «introducción», mientras que en otros se presentan como secciones independientes. En algunas áreas se realiza una revisión somera de la bibliografía mientras que en otras esta adquiere un carácter denso. Las opciones pueden divergir entre los diferentes posicionamientos investigadores. En la perspectiva educacional lo más frecuente es que las secciones «introducción» y «revisión de la literatura» se presenten como dos elementos autónomos y que la fundamentación teórica sea extensa. Los contenidos a tratar pueden ser antecedentes investigadores del estudio, investigaciones complementarias vinculadas a los elementos secundarios del discurso, intervenciones didácticas realizadas previamente, normativa curricular reguladora. En resumen, aporta aquellos avales científicos, pedagógicos o legales que justifican la idoneidad de la investigación y le otorgan rigor científico.

- **Antecedentes.**- Se presentan aquellas acciones investigadoras similares al estudio propuesto que son interesantes para conocer con mayor profundidad la temática y ubicar al lector. Abarcan a todas aquellas actuaciones que se han fundamentado en el método científico y ofrecen un aval empírico fidedigno sobre las demandas investigadoras existentes en lo relativo a la temática. Estas ofrecen un amplio elenco de metodologías,

resultados y conclusiones que permiten no solo conocer qué se ha realizado hasta el momento, sino también cuáles han sido las conquistas, las derrotas y lo que está pendiente por hacer. Esta revisión de la literatura científica sirve de referente para perfilar las características de la investigación y justificarla científicamente, así como para presentar al lector el estado actual de la cuestión, la importancia de la propuesta investigadora y sus cualidades creativas e innovadoras en relación al panorama científico vinculado a la disciplina.

- **Otras investigaciones adicionales.**- Incluye a todos aquellos estudios que no están estrechamente relacionados con la investigación, aunque sí resultan provechosos para complementar el discurso principal. Esta literatura científica suele estar relacionada con aspectos secundarios de la revisión de la bibliografía que no pueden concebirse como un antecedente investigador, pero que requieren del esclarecimiento científico para el que sean analizada la temática convenientemente y se facilite la comprensión.
- **Intervenciones educativas.**- Propuestas didácticas que comparten cierta conexión con el estudio sugerido pero no están amparadas en una investigación empírica. La estimación se fundamentan principalmente en la experiencia del colectivo docente, en la comprobación de si se han alcanzado los objetivos previstos tras la aplicación o no. Este factor otorga el conveniente sostén pedagógico a la investigación. Las intervenciones aproximan a la realidad educativa, es decir, hacia los éxitos y dificultades obtenidos de la práctica, y, por tanto, a lo que es provechoso para la enseñanza y lo que no lo es. En el panorama educativo este acercamiento resulta fundamental para enriquecer la praxis docente y contribuir al progreso científico y pedagógico.
- **Normativa curricular.**- regulaciones promulgadas en el currículo oficial (nacional o regional) sobre el problema de investigación (si es el caso). Respalda legalmente la propuesta didáctica efectuada y da aval a la utilización de determinados recursos educativos o contenidos curriculares. El profesorado a menudo depende de la legislación a la hora de configurar sus acciones didácticas, por lo que no es de extrañar que desde la investigación educativa esta adquiera protagonismo. La acción educativa y la legislación son dos elementos indisociables que siempre se respaldan el uno al otro. Por tanto, desde el ámbito educacional, siempre que proceda, se deberá aludir a las regulaciones legislativas.

Las lecturas realizadas aproximan hacia la realidad investigadora y se consolidan como un cometido imprescindible tanto para confeccionar un buen artículo científico como para posicionar el estudio en una perspectiva actual. En la sección «revisión de la literatura» importa tener en estima las aportaciones de otros investigadores ya que enriquecen el discurso, le otorgan sostén empírico e informan al lector acerca del estado de la cuestión. Resulta importante contemplar tanto los aspectos que avalan el discurso como los que no lo hacen. Todas las contribuciones enriquecen la fundamentación teórica y ofrecen una visión cercana a la realidad. Los contenidos de la fundamentación pueden organizarse a través de diferentes epígrafes que cataloguen las temáticas tratadas por categorías, los cuales pueden contar con subepígrafes si así lo requieren. De la misma forma que sucede en el título, los epígrafes han de ser claros y precisos en su redacción. Además, han de albergar aquellos contenidos a los que hacen referencia.

La redacción ha de efectuarse con tercera persona del singular, voz activa y registro formal. Asimismo, es necesario hacer mención a todos y cada uno de los autores sobre los que se fundamenta el discurso. Ello no implica necesariamente que se realice una evolución histórica de todas las producciones científicas realizadas hasta el momento acerca de la temática, sino que importan en particular aquellas contribuciones con relevancia para esclarecer el problema investigador (Cardozo, 1976). La composición de la indagación bibliográfica ha de atender a la normativa de citación y referencia sobre la que se rige la disciplina. En la perspectiva investigadora se cuenta con sistemas de citación bibliográfica como APA («American Psychological Association»), ISO 690 («International Organization for Standardization») y MLA («Modern Language Association»). En el ámbito educativo la más utilizada es la normativa APA (2009), la cual regula no solo la forma de citar dentro del texto los autores mencionados y referenciarlos, sino también el estilo de presentación del artículo. En la redacción del apartado «revisión de la literatura» importan especialmente aquellas regulaciones que aluden al citado bibliográfico, pues siempre que se mencionen contenidos ajenos, ya sean reproducidos fielmente o no, estos deben ser citados de una forma específica.

La normativa APA sexta edición (2009) distingue entre dos tipos de citas: textuales y no textuales. Las citas textuales informan sobre el autor y el año; las no textuales incluyen además el número de página. Las citas textuales y no textuales comparten ciertas directrices que afectan a las dos variantes. La introducción de la autoría se limita al primer apellido, no procede añadir el segundo apellido o la inicial correspondiente, salvo que los dos apellidos se presenten unidos mediante un guion (apellido 1-apellido 2). Si la autoría corresponde a más de una persona, el

último miembro se separará mediante la conjunción «y». Cuando los autores son tres o más, se citan todos la primera vez y el resto de ocasiones solo al primer miembro seguido de la abreviatura «et al.» (del latín *et alii*); si por el contrario son 6 o más, entonces se citará solo el primero tras «et al.». Si el autor de la cita original es citado por en otro trabajo ajeno al original, se utilizará la cita de cita: autor original, año, citado en autor consultado, año, página (si la cita es textual). Si se desconoce el año de publicación se ha de incluir la abreviatura «s.f.» (sin fecha).

- **Citas textuales.**- Son aquellas que hacen una reproducción literal de las palabras del autor o los autores. Incluyen el primer apellido, el año en que se publicó la obra y el número de página en que esta puede localizarse en la publicación. El número de página se expresa mediante la abreviatura «p.» (página) o «pp.» (páginas). Si la fuente procede de un espacio digital y carece de número de página, lo correcto será citar el número de párrafo («párraf.» o «¶»). Existen dos tipos de citas textuales:

- *De 40 palabras o menos:* la cita se incluirá entrecomillada en el cuerpo del texto, acompañada con el nombre del autor, el año de publicación y el número de página. La norma no admite la aplicación de cursiva en la cita. La forma de presentación del autor, año y número de página es susceptible a diferentes variantes que pueden ser adoptadas en función del criterio personal.

Modalidad 1

Tal y como expresa Álvarez (2011), “la revisión y la reescritura de textos se basa en la resolución de problemas retóricos. Abordar esta fase de la producción de textos, hasta llegar al texto definitivo, supone reconocer que escribir bien lleva tiempo” (p. 272).

Modalidad 2

En efecto, “una de las cuestiones más preocupantes dentro de la enseñanza y aprendizaje de la escritura radica en la laxitud con que, sobre todo los adolescentes, se enfrentan a la dimensión ortográfica del texto” (Hilario y Sáez, 2011, p. 41).

Modalidad 3

El Plan de Fomento de la Lectura “parte de la convicción de que la lectura es una herramienta fundamental en el desarrollo de la personalidad y de la socialización de cada individuo como elemento esencial para convivir en democracia” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f., párraf. 1).

Modalidad 4

“El cuento retorna y prolonga "la iniciación" al nivel de lo imaginario. Si constituye una diversión y una evasión es únicamente por la conciencia banalizada del hombre moderno” (Eliade, 1973, citado en Rodríguez, 1989, p. 8).

- *Superiores a 40 palabras*: la cita se sangrará hacia la izquierda, se reducirá el tamaño de la fuente (1 punto) y se incluirá en un párrafo aparte. No se deben utilizar ni comillas ni cursiva ni sangría. Se recomienda que este tipo de citas no alcance una extensión desmedida y que no se abuse de las mismas. Siempre se deberá recoger el autor, el año y la página de la publicación. Existen diferentes modalidades de presentar estas citas:

Modalidad 1

Las disciplinas son un fenómeno claramente diferente. Una disciplina es una manera característica de concebir el mundo. El científico observa el mundo, propone conceptos, clasificaciones y teorías provisionales, diseña experimentos para comprobar estas teorías y revisarlas a la luz de los resultados y luego, con esta nueva información, hace más observaciones, clasificaciones y experimentos. Las personas que piensan de un modo científico son conscientes de la dificultad de descubrir causas; no confunden la correlación (A ocurre antes que B) con la causalidad (A es causa de B), y son consciente de que todo consenso científico puede ser abandonado, bien de una manera gradual, bien después de un resultado

espectacular obtenido desde un nuevo paradigma científico (Gardner, 2005, p. 29).

Modalidad 2

Tal y como expresan Curry y Lillis (2003) en *Issues in academic writing in higher education (Problemas de escritura académica en la Educación Superior)*:

[...] quienes escriben están aprendiendo no solo a comunicarse de modos particulares, sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (p. 10).

- **Citas no textuales.**- Implican una alusión indirecta a las ideas del autor, es decir, se expresan los contenidos con una formulación diferente a la de origen. En este tipo de citas tan solo debe incluir el primer del autor o los autores que firman la obra y el año de publicación. Al no tratarse de una reproducción literal del contenido, se omite el número de página o párrafo. Del mismo modo que en el caso de las citas textuales, solo se citarán los dos apellidos de los autores cuando estén separados mediante un guion y cuando se desconozca el año se sustituirá por la abreviatura «s.f.». Si se cuenta con obras diferentes que profundizan sobre una misma temática, estas se separarán mediante el punto y coma.

Modalidad 1

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) revolucionó las metodologías de enseñanza.

Modalidad 2

Efectivamente, todas las personas tenemos la capacidad de ser creativos, tan solo debemos desarrollar esta capacidad a partir de la práctica (Robinson, 2005).

Modalidad 3

La incorporación de trabajos fin de grado ha generado múltiples indagaciones científicas y didácticas para su mayor comprensión (Rullan, Fernández, Estapé y Marquéz, 2010; Rekalde, 2011; Caro, Valverde y González, 2015).

La normativa APA sexta edición (2009) también regula la forma de presentar las tablas y figuras en el cuerpo del texto. Estos elementos gráficos se utilizan para aportar datos, ejemplificar, sintetizar la información. El recurso visual resulta idóneo para completar el discurso y aclarar al lector. Todas las gráficas y figuras deberán numerarse a lo largo del documento e ir acompañados de un título que describa con precisión el contenido que alberga. Las tablas han de tener un interlineado sencillo, sin espacios ni líneas divisorias. El título se ubicará en la parte superior de la tabla (alineado a la izquierda) y la inferior de la figura (centrado). Conviene conectar las tablas y figuras con el cuerpo del texto, generalmente se expresa mediante un paréntesis que encierra la figura numerada a consultar (**figura 33**). Se aconseja realizar una cita indirecta y obviar aquellas fórmulas en las que se alude explícitamente a la figura (Day, 2005).

Tabla 1. El proceso de comprensión lectora en la lectura de textos no especializados (Almela, Caro y Lozano, 2009, p. 134).

Competencia comunicativa	Didáctica de la competencia lectora
Aspectos funcionales	<ul style="list-style-type: none"> • La familiaridad con el género y el tipo escrito. • El reconocimiento de la estructura del texto. • La capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura. • La apropiación de mecanismos de cohesión textual.
Aspectos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las señales del texto para guiar la comprensión. • Tomar conciencia de la propia comprensión. • Marcarse un objetivo de lectura. • Centrar la atención y sintetizar. • Verificar la hipótesis al hilo de la lectura.

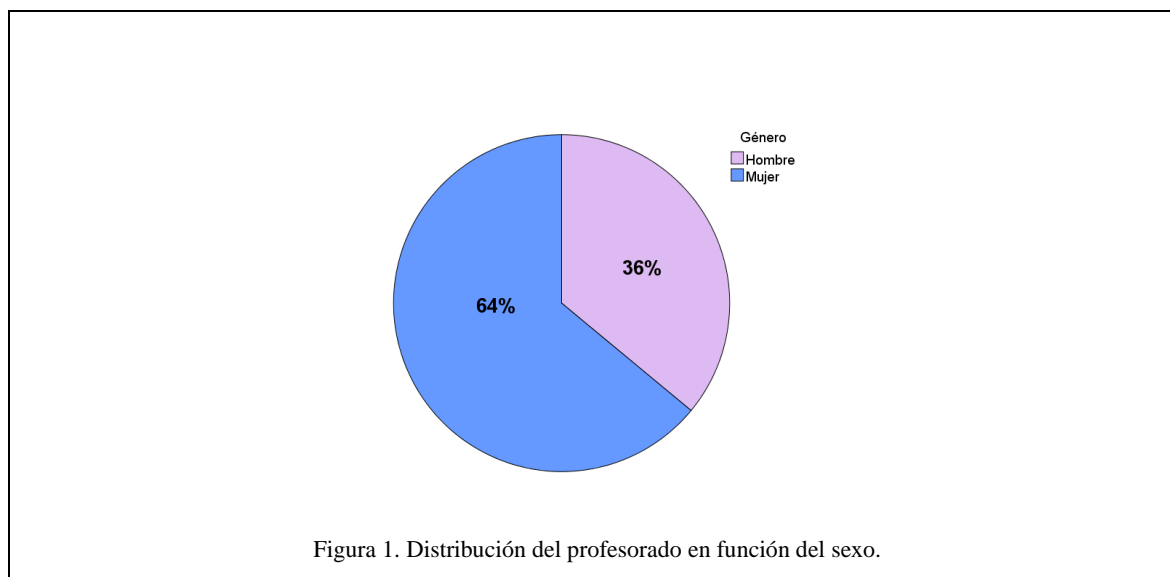


Figura 33. Ejemplo del estilo de presentación de tablas y figuras con normativa APA (2009).

En la fundamentación teórica también resulta cotidiano la inclusión de notas al pie que ofrezcan información adicional al lector, a saber: puntualizar un tema, facilitar literatura científica complementaria, mostrar un enlace web, entre otros. Bajo ningún concepto se recomienda utilizar las notas al pie como un medio para citar la bibliografía ya que para ello se cuenta con una sección específica (Cardoso, 1976). No se requiere abusar de este elemento, pero sí se recomienda introducirlo cuando se estime oportuno.

3.1.5. Metodología

La metodología representa la forma en que el investigador entiende la realidad que va a indagar. La incursión se posiciona desde una aproximación analítica que ofrezca garantías de que se ha producido una actuación rigurosa. Esta exactitud ha dirigido hacia la propagación de múltiples posicionamientos investigadores, que se materializan en diferentes metodologías científicas con características particulares que permitan dilucidar problemáticas. En la investigación educativa los hallazgos obtenidos desde cualquiera de los enfoques deben entenderse como resultados provisionales, pues siempre pende de los avances científicos que se produzca sobre las teorías y datos existentes. En efecto, la investigación educativa adquiere un carácter dinámico que fluye con los progresos científicos (Sabariego y Bisquerra, 2009). Desde esta perspectiva, en el ámbito educacional existen los siguientes tipos de metodología (Caro, Valverde y González, 2015):

- **Metodología empírico-analítica o cuantitativa.**- Este posicionamiento investigador entiende que todos los fenómenos son susceptibles de medición y cuantificación. En consecuencia, la realidad ha de entenderse como algo objetivo que puede ser controlado por el investigador a través de la experimentación. La forma de aproximarse a la recogida de datos se efectúa con instrumentos de corte cuantitativo (test, cuestionarios, etc.). Se fundamenta en el método científico y a la premisa inherente al mismo que entiende que solo aquellas acciones investigadoras que sean susceptibles a ser replicadas por otro investigador y obtengan los mismos resultados pueden considerarse como fidedignas. Esta perspectiva investigadora resulta coherente cuanto se cuente con datos susceptibles de medición que permitan aplicar con eficacia los instrumentos objetivos. Generalmente, implican la utilización de programas de análisis estadístico para el tratamiento de los datos como SPSS. En Ciencias Sociales son especialmente significativos los siguientes diseños de investigación cuantitativa (**tabla 7**):
 - *Experimental*: establece relaciones de causalidad entre dos o más variables para contrastar una hipótesis. Se manipulará la variable independiente, se establecerán grupos aleatorios y se controlaran las variables extrañas.
 - *Cuasiexperimental*: constituye relaciones de causalidad, manipula la variable independiente, controla las variables extrañas, pero no contempla la formación de grupos aleatorios.
 - *Ex post facto*: solo se dedica a la recopilación de datos. No se manipula la variable independiente, no se crean grupos aleatorios y no se controlan las variables extrañas que puedan estar presentes.
- **Metodología Humanístico-interpretativa o Cualitativa.**- Esta perspectiva concibe la realidad como algo ajeno a la objetividad al no poder ser explicada íntegramente por el investigador a través de la experimentación. La premisa se fundamenta en que los fenómenos son complejos y resultan susceptibles a ser interpretados. En consecuencia, la aproximación cuantitativa obvia elementos de interés para el investigador que deben ser contemplados desde un enfoque interpretativo de la información. La indagación investigadora partirá de instrumentos de recogida y análisis datos de tipo cualitativo (entrevista, grupos focales, estudio de caso, etc.). Esta comprensión de la realidad, a

diferencia de la modalidad cuantitativa, requiere más tiempo y dedicación del investigador debido a que la recogida de datos es un proceso lento. No obstante, se caracteriza por ofrecer informaciones muy enriquecedoras y profundas. Desde esta perspectiva investigadora destacan los siguientes diseños:

- *Etnográfico*: comprende, describe e interpreta las relaciones personales de diferentes agentes inmersos en la sociedad. Las técnicas convencionales de este posicionamiento son la observación participante y la entrevista en profundidad.
 - *Fenomenológico*: se aproxima al fenómeno educativo desde las perspectivas de los implicados. No importan las relaciones de causalidad, sino las percepciones de los participantes acerca del fenómeno. Las técnicas más utilizadas serían la observación participante, la entrevista, el cuestionario y la encuesta.
 - *Estudio de caso*: analiza, comprende e interpreta personas o grupos inmersos para ahondar sobre las problemáticas existentes y localizar su origen. Las técnicas con las que cuenta esta modalidad serían el estudio de documentos, la entrevista y la observación participante.
 - *Teoría fundamentada*: indaga sobre los datos empíricos para la concepción de teorías. Las técnicas más comunes serían la observación participante y la entrevista.
- **Metodología Sociocrítica**.- Se aproxima a la realidad para su discernimiento y transformación desde la praxis. Está caracterizada por combinar métodos cuantitativos y cualitativos (entrevista, cuestionario, grupos focales, etc.). Los diseños más cotidianos bajo este posicionamiento investigador son:
- *Investigación-acción*: indaga, analiza y reflexiona sobre los fenómenos educativos desde la práctica para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas admitidas son de naturaleza cuantitativa y cualitativa (cuestionarios, entrevistas, escalas, análisis de documentos, etc.). Este diseño es muy útil para la promoción de la didáctica de las primeras lenguas (Mendoza, 2011).

- *Investigación-evaluativa*: evalúa con sistematicidad un programa educativo para su perfeccionamiento desde un análisis crítico.

En consecuencia, el apartado se dedicará a la explicación de la metodología utilizada, aproximándose a su forma de comprender e investigar la realidad, presentando con brevedad la literatura científica vinculada a la misma y exponiendo sus contribuciones. Además, aportará otros datos de interés para el lector como el diseño de investigación y la forma en que se ha configurado, las fases investigativas, los materiales e instrumentos utilizados. En lo que respecta a los materiales, si son demasiados, se recomienda que se presenten en forma de listado o tabla. En definitiva, se profundiza sobre el procedimiento científico de la investigación, lo que propicia que la audiencia pueda replicar el estudio y conocer la capacidad del mismo para ser extrapolado a la población en función de si su enfoque es de tipo universal o específico (Slafler, 2009).

Tabla 7. Principales metodologías y diseños de investigación en Ciencias Sociales.

Metodología	Diseños
Empírico-analítica	<ul style="list-style-type: none"> • Experimental. • Cuasiexperimental • Ex post facto.
Humanístico-interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> • Etnográficos. • Fenomenológicos. • Estudios de casos. • Teoría fundamentada.
Sociocrítica	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación-acción. • Investigación evaluativa.

3.1.6. Resultados

En esta sección se exponen los hallazgos más representativos procedentes del análisis de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o mixto. Se presenta una descripción clara y concisa de aquellos resultados que atañen al problema investigador, el cual se corrobora o rebate a partir de los mismos. La expresión ha de localizarse en el tiempo pretérito y en un registro formal del lenguaje. La descripción comienza explicitando sucintamente el sistema de tratamiento de datos

utilizado durante el transcurso y finaliza con la expresión de los resultados concretos obtenidos con los análisis. En este momento las interpretaciones no tienen cabida, para ello está dispuesta la sección «conclusiones y discusión». Por este motivo, y especialmente desde los análisis cualitativos, se ha de ser prudente en la interpretación realizada, intentando mostrar solo los resultados más generales y reservando las reflexiones para el siguiente apartado (Suárez, Del Moral y González, 2013).

En la metodología cuantitativa las informaciones se transmiten en forma de porcentajes, medias, desviaciones típicas, varianzas, frecuencias, etc. La presentación de estos datos numéricos es regulado por la normativa APA, quien estimula ciertos formalismos como que las cifras decimales han de separarse mediante un punto (omitiendo la tradicional coma) y en aquellas que comiencen por cero este deberá sustituirse por un punto (0.45=.45). La obtención de estas expresiones matemáticas y estadísticas implica un dominio por parte del investigador de un programa o lenguaje de programación dedicado al análisis estadístico de datos, como pueden ser SPSS (comercial) o R (libre). La primera versión, SPSS, es una de las herramientas más extendidas en Ciencias Sociales debido a que permite realizar análisis exhaustivos a un nivel avanzado. Su correcta aplicación requiere de un proceso de aprendizaje previo muy concienzudo, pero ofrece enriquecedoras funcionalidades al estudio empírico. La modalidad libre sería el programa R, el cual entraña mayor complejidad en cuanto a su aprendizaje pero que ofrece un abanico exploratorio más amplio, ya que admite la manipulación tanto datos de naturaleza cuantitativa como cualitativa. Abarcar ambos espectros desde un mismo emplazamiento siempre resulta de interés para el investigador ya que acelera y unifica el proceso analítico. En aquellos casos en los que no se domina ninguno de estos recursos estadísticos, siendo esto especialmente frecuente entre los estudiantes, la opción más demandada para la manipulación de datos es la base de datos Excel. Aunque esta propuesta no ofrece el nivel experto de análisis de SPSS o R y solo permite someros estadísticos de tipo descriptivo, resulta una posibilidad interesante como inicio al tratamiento de datos con investigadores noveles debido su fácil aprendizaje y asequibilidad.

En el plano cualitativo, el valor numérico adquiere un lugar secundario y se otorga mayor protagonismo al análisis reflexivo de la información textual, visual o auditiva recopilada por el investigador. Esta orientación ofrece la posibilidad de profundizar con mayor profusión sobre aquellos fenómenos cuyo análisis e interpretación a través de la estadística cuantitativa resulta poco factible debido a la naturaleza de las variables. Las técnicas de recogida de datos más

comunes serían entrevistas, grupos de discusión, documentos personales, cuestionarios de respuesta abierta, entre otros. Estos recursos aportan una amplia cantidad y diversidad de datos sumamente enriquecedores para el esclarecimiento investigador. La aproximación analítica implica la organización, reducción y clasificación de la información reportada, siendo este paso elemental para realizar una interpretación eficiente. Existen diversos enfoques teóricos que ofrecen a los investigadores métodos a través de los cuales esclarecer los datos cualitativos, aunque uno de los procedimientos más sistemáticos sería la propuesta de Miles y Huberman (1984, 1994). Estos investigadores sugieren la creación de redes semánticas jerarquizadas categóricamente que muestren las relaciones entre los fenómenos estudiados, un proceso que debe ser realizado de forma manual por el investigador. Es por ello que para agilizar esta laboriosa tarea han surgido aportaciones informáticas como Atlas.ti, programa informático que permite crear redes semánticas a partir de documentos de texto, bases de datos, imágenes, archivos de audio o vídeo. El usuario puede generar diferentes niveles categóricos y conectar múltiples recursos para finalmente generar un mapa en el que se representen las relaciones existentes entre las diferentes variables (**figura 34**).

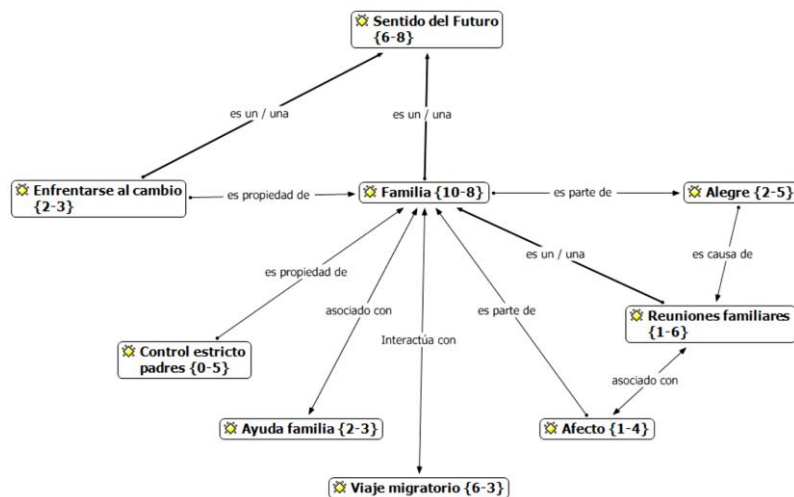


Figura 34. Ejemplo de red semántica en el análisis cualitativo con Atlas.ti (Casasempere, 2011).

3.1.7. Conclusiones y discusión

Las conclusiones y discusión del artículo científico mostrarán una reflexión objetiva de los resultados, ahondando sobre aquellos aspectos que son de interés para clarificar al lector y propiciar un mayor entendimiento de los datos anteriormente arrojados. Se expone de forma

imparcial cómo dichos resultados han logrado o no esclarecer el problema investigador, si se ha alcanzado el cumplimiento de los objetivos inicialmente previstos. Ello no implica replicar los contenidos de las secciones destinadas al resumen o a la presentación de resultados, sino exponer las reflexiones provenientes de los descubrimientos concretos logrados con la investigación (López, 2013). La redacción se realizará en tiempo presente y manteniendo la tercera persona del singular. El apartado ha de destacar más por la calidad de las reflexiones que por que sea prolija. Una conclusión y discusión más extensa no garantiza que el discurso otorgue validez científica a la investigación (Valderrama, 2005), pero sí un análisis concienzudo del que emanen reflexiones profundas y de interés para la práctica científico-académica. El investigador debe dedicar tiempo para valorar con detalle aquellas contribuciones que adquieren notabilidad y expresarlo a través de un texto sumamente cohesionado.

Una vez concluido el estudio analítico de los resultados, se aportará una reflexión interpretativa acerca de la trascendencia de la investigación. Este procedimiento profundizará sobre las repercusiones, las limitaciones y futuros ámbitos de estudio a los que dirigen los resultados logrados. En primer lugar, se reflexionará sobre la importancia de los hallazgos de la investigación para el panorama científico. Para tal propósito, se analizarán los resultados en contraste con las aportaciones derivadas de la literatura científica, el problema de investigación y la propuesta metodológica. La pretensión es mostrar las contribuciones de la acción realizada con parcialidad. Esto quiere decir que la valoración debe ser realista y ajustarse a las restricciones de la muestra y las características del estudio. No todos los estudios son extrapolables a la población y, por tanto, no hay que hacer generalizaciones desmedidas (Suárez, González y Del Moral, 2013). En segundo lugar, se destacarán aquellas limitaciones surgidas durante la investigación que han dificultado lograr resultados más exitosos. Se profundizará sobre sus posibles causas y se ofrecerán fórmulas para poder solventarlas en futuras incursiones científicas. De esta forma, el investigador proyecta cómo se podría mejorar la aproximación empírica efectuada si se desea que esta pueda ser susceptible a la replicación posteriormente. En tercer lugar, se establecerán las nuevas líneas investigadoras que se originan consecuencia del desarrollo de la investigación y de las averiguaciones emanadas.

3.1.8. Referencias

En este apartado se presenta la literatura científica citada en el cuerpo del texto bajo el formato de estilo de la normativa bibliográfica de referencia. El principal propósito de la sección

es ofrecer a los lectores la posibilidad de consultar las obras citadas en el artículo de investigación. En consecuencia, se provee de los datos bibliográficos correspondientes a cada una de las publicaciones mencionadas, a saber: autor, año, título de la obra, título de la publicación, entidad editora, ciudad de edición, página, entre otros. En el ámbito de las Ciencias Sociales el principal referente es el trabajo generado por la American Psychological Association denominado *The Publication Manual of the American Psychological Association* o *El manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología* (2009), documento que regula el estilo de presentación, citado y referenciado en la materia científico-académica. Este manual estipula ciertos requerimientos formales relativos a la presentación de las referencias que lo diferencian de otros sistemas y deben ser cumplidos por el que escribe. Los autores deberán presentarse por estricto orden alfabético. Las autorías individuales han de ordenarse cronológicamente, desde las obras más antiguas a las más recientes. Si se cuenta con dos obras o más de un autor publicadas el mismo año junto la fecha se dispondrá una ordenación alfabética. Por ejemplo, «Brown (1997a, 1997b, 1997c, 1997d)». Si desconocemos el año en que se publicó la obra incluiremos la abreviatura «s.f.» (sin fecha). En la disposición tendrán preferencia las obras individuales frente a las colaborativas. De este modo, primero se expondrán los trabajos propios, a continuación los realizados junto a otra persona, después con dos más, tres, y así sucesivamente. Estas obras se ordenarán alfabéticamente a partir del primer apellido del segundo autor. El formato de la sangría será especial francesa (1.25 cm) y el interlineado doble (**figura 35**).

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005a). <i>Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (Vol. 1)</i> . Madrid: Aneca.
Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005b). <i>Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (Vol. 2)</i> . Madrid: Aneca.
Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 49, 3-19. En https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341
Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. <i>REDU. Revista de Docencia Universitaria</i> , 12 (1), 17-36. En http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579

Figura 35. Referencias bibliográficas según la normativa APA (2009).

La normativa APA (2009) también estipula que ha de utilizarse un estilo de referencia particular para cada tipo de publicación: los libros requieren que se conozca el primer apellido del autor y si es editor, compilador, coordinador o traductor; el título de la publicación; la ciudad donde se editó y la editorial. Los artículos de revista el autor, el año, el título, el nombre de la publicación, el volumen, el número, la página, la dirección electrónica (si tiene). Y así sucesivamente. La información es localizable en las contraportadas de libros, las portadas de artículos, tesis doctorales, etc. (**tabla 8**).

Tabla 8. Diferentes formas de referenciado en función del tipo de recurso (APA, 2009).

Libro completo	Sin autor <i>Título del libro en cursiva</i> . (X. ^a ed., Vol. X). (Año/s.f.). Ciudad: Editorial.
	Un autor Apellido, Inicial./Autor corporativo. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año/s.f.). <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.
	Dos autores Apellido, Inicial. y Apellido, I. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año/s.f.). <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.
	Tres autores Apellido, Inicial., Apellido, Inicial. y Apellido, I. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año/s.f.). <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.
	Siete o más autores Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial. et al. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año/s.f.). <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.
	Versión electrónica Apellido, Inicial. (Año/s.f.). <i>Título del recurso</i> . [Versión electrónica en PDF, EPub, HTML, etc.]. (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.
	Disponible en la Web Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial. En http://xxx
Capítulo de libro	Impreso Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad.), <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX). Ciudad: Nombre de la editorial.
	Digital Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad.), <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX). Ciudad: Nombre de la editorial. En http://xxx

Libro de actas de congreso	<p>Impreso Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título de la contribución. En Inicial. Apellido (Coord.), <i>nombre de la publicación, Actas del X Congreso/Simposio de X en cursiva</i> (pp. X-X). Lugar: Editor.</p> <p>Digital Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título de la contribución. En Inicial. Apellido (Coord.), <i>Nombre de la publicación, Actas del X Congreso/Simposio de X en cursiva</i> (pp. X-X). Lugar: Editor. En http://xxx</p>
Tesis doctoral	<p>Impresa Apellido, Inicial. (Año/s.f.). <i>Título de la tesis en cursiva.</i> (Tesis doctoral). Nombre de la Institución, Ciudad.</p> <p>Disponible en la Web Apellido, Inicial. (Año/s.f.). <i>Título de la tesis en cursiva.</i> (Tesis doctoral, Nombre de la Institución). En http://xxx</p>
Artículo de revista	<p>Impreso Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título del artículo. <i>Nombre de la revista en cursiva, número de volumen en cursiva y en números arábigos</i> (número), p. X o pp. X-X.</p> <p>Digital Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título del artículo. <i>Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva</i> (número), p. X o pp. X-X (si tiene). En http://xxx</p>
Artículo de periódico	<p>Artículo en prensa impresa Apellido, Inicial. (Día de mes de año/s.f.). Título del artículo. <i>Nombre del periódico en cursiva</i>, p. X o pp. X-X.</p> <p>Artículo en prensa digital Apellido, Inicial. (Día de mes de año/s.f.). Título del artículo. <i>Nombre del periódico en cursiva</i>, p. X o pp. X-X (si tiene). En http://xxx</p>
Artículo o término en enciclopedia o diccionario	<p>Impresos Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título del artículo/término consultado. En <i>nombre de la enciclopedia o el diccionario en cursiva</i> (Vol. X, p. X o pp. X-X). Ciudad: Editorial.</p> <p>Digitales Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título del artículo/término consultado. En <i>nombre de la enciclopedia o el diccionario en cursiva.</i> Recuperado de http://xxx</p>
Artículo publicado en una página web	<p>Digital Apellido, Inicial. (Año, día de mes/s.f.). <i>Título del artículo.</i> [Sitio web]. En http://xxx</p>
Artículo publicado en un blog/foro	<p>Digital Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes/s.f.). <i>Título del mensaje.</i> [Mensaje en blog/foro]. En http://xxx</p>
Ley, decreto y real decreto	<p>Digital Nombre de ley/real decreto/decreto. <i>Nombre publicación en cursiva, número del volumen en cursiva</i>, día de mes de año, pp. xx-xx. En http://xxx</p>
Imagen	<p>Digital Apellido, Inicial. (Año/s.f.). <i>Título de la obra en cursiva.</i> [Fotografía]. Recuperado de http://www</p>

Vídeo	Digital Apellido, Inicial. (Año, día en números arábigos de mes/s.f.). <i>Título del video en cursiva</i> . [Archivo de vídeo]. En http://xxx
Podcast	Digital Apellido, Inicial. (Productor). (Año en arábigos, día en arábigos mes/s.f.). <i>Título del archivo en cursiva</i> . [Audio/Vídeo podcast]. En http://www
Música	Soporte de audio Apellido, Inicial. (Año/s.f.). Título de la canción. En <i>título del álbum en cursiva</i> . [CD]. Ciudad de grabación: Nombre del sello discográfico.
Serie de televisión	Soporte audiovisual Apellido, Inicial. (Escritor) y Apellido, Inicial. (Director). (Año/s.f.). Título del episodio. [Episodio de serie de televisión]. En Inicial. Apellido (Productor Ejecutivo), <i>Título de la serie en cursiva</i> . Lugar: Nombre de la productora.
Película	Soporte audiovisual Apellido, Inicial. (Productor) y Apellido, Inicial. (Director). (Año/s.f.). <i>Título de la película en cursiva</i> . [Película]. País de origen: Estudio.
Programa informático	Soporte informático <i>Nombre del programa en cursiva</i> . (Versión). [Programa informático]. Lugar: Empresa distribuidora.
CD-ROM	Soporte informático Apellido, Inicial. o autor corporativo. (Año). <i>Título de la obra en cursiva</i> (X. ^a ed.). [CD-ROM]. Ciudad: Empresa distribuidora.
Material no publicado	Impreso Apellido, Inicial. (Año/s.f.). <i>Título del documento en cursiva</i> . Material no publicado.

Respecto al formato general del artículo de investigación, la normativa APA (2009) indica que la fuente de escritura más recomendable es «Times New Roman». El tamaño de la fuente será de 12 puntos, con sangría a 0.5, interlineado doble, alineación a la izquierda y texto justificado. El paginado se ubicará a la derecha. En cuanto a la disposición de títulos, subtítulos, epígrafes y subepígrafes, se organizarán de una forma determinada. Los primeros centrados y en negrita, los segundos alineados a la izquierda y en negrita, los terceros alineados a la izquierda y con sangría en primera línea (0.5) y los cuartos alineados a la izquierda, con negrita y cursiva (**tabla 9**):

Tabla 9. Disposición de títulos, subtítulos y epígrafes con normativa APA (2009).

Título principal	Centrado, negrita
Subtítulo	Alineado a la izquierda, negrita
Epígrafes	Alineación izquierda, sangría primera línea (0.5 cm)
Subepígrafes	<i>Alineados a la izquierda, negrita, cursiva</i>

TITULILLO	N.º
<ul style="list-style-type: none"> Versión abreviada del título (máximo 50 caracteres). 	
Título	
<ul style="list-style-type: none"> Informa con exactitud del problema de investigación y del contexto en el que se ve inmerso. La extensión recomendable del enunciado son 12 palabras. No debe contener abreviaturas, siglas, símbolos o fórmulas. 	
Identificación de la autoría	
<ul style="list-style-type: none"> Muestra el nombre de los autores responsables de la investigación. La ordenación se establecerá a partir de la mayor o menor contribución en el trabajo. Se expone de la forma que haya sido estipulada por la entidad publicadora. 	
Filiación	
<ul style="list-style-type: none"> Mención a la institución a la que pertenecen los autores. 	
Resumen o «abstract»	
<ul style="list-style-type: none"> Informa con exactitud acerca de los asuntos más importantes del artículo (objetivo, metodología, participantes y contexto, resultados, conclusiones y discusión) en tiempo presente. La extensión oscilará entre 150 y 250 palabras y se redactará en un párrafo único. Sin opiniones, citas o alusiones a los contenidos del texto (tablas, figuras, referencias). Se acompaña de palabras clave (entre 3 y 5) vinculadas a la temática del artículo. 	
Introducción y justificación	
<ul style="list-style-type: none"> Presenta la tesis principal de la investigación, la contextualiza y la justifica científica o legalmente en tiempo presente. 	
Revisión de la literatura	
<ul style="list-style-type: none"> Expone en tiempo presente la bibliografía científica, académica o legislativa de interés que argumenta el tema. Los contenidos ajenos deberán citarse según la normativa de referencia. Las tablas y figuras se presentarán numeradas y con un título, ubicado en la parte superior en las primeras y en la inferior en las segundas. Se admite la inclusión de notas al pie para aclarar al lector siempre y cuando procedan. 	
Metodología	
<ul style="list-style-type: none"> Explicita el método científico sobre el que se rige la investigación, las fases seguidas, los materiales e instrumentos utilizados, etc. 	
Resultados	
<ul style="list-style-type: none"> Descripción del tratamiento de la información utilizado y los datos procedentes de la indagación científica en tiempo pretérito. 	
Conclusiones y discusión	
<ul style="list-style-type: none"> Análisis reflexivo de los resultados obtenidos y previsión de la proyección investigadora. 	
Referencias	
<ul style="list-style-type: none"> Presentación alfabética de las obras citadas en el texto según el sistema de referenciado. Formato sangría especial francesa (1.25 cm). 	

Figura 36. Principales características del género del artículo de investigación.

3.2. Nociones sobre la didáctica del artículo de investigación

El análisis exhaustivo de las intervenciones pedagógicas cuyo sustento haya sido el artículo de investigación ofrece ciertas tendencias didácticas de interés para la incorporación este género textual a la enseñanza universitaria (Rojas, 2000; Campanario, 2004; Morales y Espinoza, 2005; Tarrés, Montenegro y D'Ottavio, 2008; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Cortés y García, 2013; López, 2013). En lo sucesivo se exponen aquellas orientaciones que se consideran de mayor interés para la inclusión del artículo científico en la educación superior con el propósito de mejorar la expresión escrita y el enriquecer en saberes académicos.

3.2.1. Aproximación al género textual del artículo de investigación

Un paso previo a la redacción de artículos de investigación es conocer en profundidad la tipología textual. Este acercamiento garantiza que el aprendiz domine el formato y adquiera nociones para desempeñar la labor con eficacia. En la literatura investigadora queda patente la importancia de afrontar las tareas escritoras con sustentos formativos vinculados al género a trabajar (Cassany, 1999; Bjork y Blomstand, 2000; Jarpa, 2013; Villaseñor, 2013; Franco, 2016; et al.). La orientación sirve para que los implicados averigüen cuál es el objetivo comunicador del formato, identifiquen la estructura formal de las secciones, conozcan las especificidades del lenguaje, determinen las áreas temáticas que generalmente se tratan, comprueben los procedimientos de actuación, entre otros. No se puede abordar la enseñanza de este género complejo sin que previamente se ofrezcan los complementos formativos necesarios para lograr alcanzar una escritura eficaz, ya de lo contrario se dificultará el conocimiento fehaciente del género y que sea efectuado de forma productiva.

En la enseñanza de la escritura del artículo de investigación la primera toma de contacto suele efectuarse a través de la lectura de literatura científica de interés. Esta incursión se constituye como un medio enriquecedor para aproximarse al formato y a las formas discursivas propias de la escritura científico-académica, así como a los conocimientos conceptuales necesarios para el progreso profesional del estudiante. En este momento se ofrecen al alumnado aquellos recursos lectores que son interesantes para conocer el género y dilucidar sus características identificativas. Conviene que el primer acercamiento se realice a través de un artículo previamente seleccionado por el docente, pues así se tienen garantías de que el ejemplo

modélico representa de forma fiel las particularidades del género. El artículo puede ser una contribución auténtica de un determinado autor, o bien una producción ficticia con fines didácticos. Se recomienda la lectura de diversos artículos para esclarecer los rasgos específicos del soporte. La propuesta didáctica dirigirá hacia la «interacción con textos de complejidad creciente» (Padilla, et al., 2005, p. 5), ya que así se propiciará un avance progresivo en el formato. La acción no quedará restringida a la lectura individual de artículo científico para su esclarecimiento, sino que también admitirá un diálogo colectivo posterior en el que se reflexione sobre el género y sus particularidades. En efecto, importa que esta incursión lectora clarifique a los asistentes acerca del género tratado y otorgue resortes para iniciar la exposición teórico-práctica del contenido.

La acción didáctica ha de proseguir con la presentación de los saberes conceptuales y procedimentales vinculados a la elaboración de un artículo de investigación: se ofrecerán conocimientos acerca de la estructura convencional de un artículo, características de cada una de sus secciones y consejos para su elaboración, características concretas del lenguaje experto, temáticas sobre las que puede versar, estrategias para la lectura de textos científico-académicos, conocimientos sobre metodología de investigación, sistema de citación y referenciado, recursos lectores para la obtención de literatura científica y estrategias para el tratamiento de la información, plan de acción escritora, entre otros. A estas nociones se incorporarían otras que resulten necesarias para atender a las peculiaridades de los estudiantes. Como aquellas que se vinculan estrictamente a la enseñanza de la lengua, que en ocasiones presentan deficiencias y han de ser solventadas a través del conveniente complemento formativo, a saber: textualización (coherencia, cohesión y adecuación); novedades ortográficas y gramaticales de la lengua; entre otras.

Bajo esta acción docente se ofrecerá un soporte didáctico sólido que garantice que los conocimientos indispensables para la producción de artículos de investigación son alcanzados por los participantes. El profesorado puede proceder mediante de la explicación del género discursivo a través de la clase magistral, la facilitación de guías de escritura específicas de naturaleza procesual, la realización de dinámicas grupales para reflexionar sobre el género y sus especificidades a partir de lecturas de interés, la realización de prácticas formativas personalizadas, entre otras. En consecuencia, se dirigirá a los estudiantes hacia una conveniente interiorización de la tipología textual antes de proceder con su elaboración, ofreciendo el sostén

pedagógico necesario para otorgar independencia a lo largo del proceso formativo y garantizar que este sea exitoso.

3.2.2. Recursos bibliográficos de interés

La localización de recursos lectores provechosos para la profundización en el contenido disciplinar dirige hacia la difusión de aquellos saberes teóricos-prácticos concernientes a las bases de datos. El conocimiento de estas ubicaciones resulta fundamental para que los estudiantes sean independientes en la búsqueda de artículos y puedan beneficiarse del conocimiento científico-académico disponible. En esta perspectiva, los entornos digitales existentes ofrecen un amplio abanico de posibilidades de importancia para el proceso formativo. Si bien es cierto que cada disciplina se caracteriza por atender más a unas bases de datos que a otras debido a la naturaleza de los contenidos albergados, se pueden establecer ciertas tendencias que ubiquen al lector. En Ciencias Sociales existen espacios comunes en múltiples disciplinas como Dialnet, Redalyc, Redib, Bases de datos del CSIC, Redined, Scielo, Google académico, Tesis Doctorales en Red, ERIC, Scopus, Jstor, entre otros. En lo sucesivo, se describen las características más destacadas de algunos de estos recursos telemáticos:

- El portal Dialnet¹⁴² destaca por contar con un repositorio bibliográfico de libre acceso que admite la descarga de contenidos íntegros pertenecientes a los ámbitos de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales para finales personales o investigadores. En esta ubicación se localizan artículos de revista, artículos de libros, libros, actas de congresos, tesis doctorales, entre otros, principalmente de habla hispana. Las búsquedas se pueden concretar por tipo de documento, relevancia o año de publicación. El resultado suele arrojar información bibliográfica del contenido (título, autor/es, año, volumen, página, ISBN/ISSN, editorial etc.), un resumen donde se sintetizan los asuntos tratados y un enlace al texto completo. Este entorno sobresale por la amplia diversidad de bibliografía facilitada, ya que actualmente ofrece 5 195 941 documentos científicos en el repositorio. Esta prolija proporción de contenidos relevantes para el investigador y la constante actualización del espacio han propiciado que Dialnet sea una de las bases de datos más visitadas por los investigadores.

¹⁴² <https://dialnet.unirioja.es/>

- La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc¹⁴³) adquiere protagonismo por proveer un total de 483 415 artículos de revista en lengua española o portuguesa a texto completo. La búsqueda facilita los títulos de las publicaciones, el nombre de los autores, el título de la revista, el número y volumen del artículo, una breve descripción del contenido y un enlace de acceso. Los documentos se presentan incrustados en la web, de manera que el lector puede revisar el trabajo antes de descargarlo. Si la indagación no ofrece aquello que se desea, entonces se puede realizar una búsqueda avanzada, donde el usuario localice aquellos artículos que incluyan determinadas palabras en el título, hayan sido escritos por un autor determinado, pertenezcan a una disciplina o país, estén publicados en un año concreto. Además, se ofrecen otras funcionalidades como la generación de la referencia correspondiente (APA, Harvard, MLA, Chicago, Vancouver), la exportación de los datos del documento a un registro bibliográfico estandarizado, la consulta del número completo de la revista a la que pertenece o la impresión y descarga automática.

- La Red iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib¹⁴⁴) recopila 447 129 documentos de producción científica del ámbito iberoamericano. Los resultados de búsqueda ofrecen informaciones tales como título, autor, año de publicación, resumen de contenidos, palabras clave, bibliografía, idioma, tipo de contribución y enlace. Además, se pueden aplicar filtros de agrupación tales como búsquedas por tipo de documento, idioma, año, formato presentado, etc., que agilizan la operación al usuario. No obstante, si no se halla información de interés se puede recurrir a la búsqueda avanzada. Aquí se ofrece buscar una determinada palabra en un título, relacionarla con un autor o dentro de un área de conocimiento específica. Para visualizar el artículo se deberá descargar en el ordenador a través del enlace facilitado. La información bibliográfica que le corresponde se indica en la propia página o en el sitio al que se dirige. En Redib también existe la posibilidad de obtener las referencias bibliográficas oportunas, aunque la propia página advierte que pueden no ser exactas. Se cuenta con exportación de referencias, envío por correo, impresión o difusión en redes sociales. Y si el usuario se registra, podrá agregar los artículos deseados a la sección personal «favoritos» y contar con un historial de aquellos contenidos que considere relevantes para su perfil investigador.

¹⁴³ <http://www.redalyc.org/home.oa>

¹⁴⁴ <https://www.redib.org/>

- El Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC¹⁴⁵, «Education Resources Information Center») adquiere notabilidad en el ámbito educacional por ofrecer un amplio catálogo de documentos científicos. Este espacio digital es promovido por el Instituto de Educación de Estados Unidos, por lo que los contenidos son principalmente en lengua inglesa. Los criterios de búsqueda admiten la localización solo de aquellos recursos que cumplen los requisitos «revisión por pares» o «texto completo». Se ofrecen también otros criterios de selección como localización por año, descriptores, fuente, autor, tipo de publicación, nivel educativo o audiencia a la que se dirige. La búsqueda provee de datos acerca del contenido como el título, los autores, el año de publicación, un resumen de contenidos, palabras clave, si ha sido revisado por pares y su enlace de descarga. Desde la página solo se puede leer el resumen. Para revisar el artículo el usuario deberá descargarlo. Por otra parte, importa destacar el tesoro ofrecido por ERIC, el cual recopila términos de interés y generalmente es utilizado por los investigadores para la selección de las palabras clave.

Respecto a la incorporación de las bases de datos a la práctica educativa, importa reseñar algunos factores importantes para el eficiente aprovechamiento de las plataformas digitales:

- **Recopilación de datos bibliográficos.**- Se ha de aconsejar que la indagación se inicie mediante la escritura en el buscador de aquellas palabras clave que representan más fielmente lo que se desea localizar. Se introducirán formulaciones sencillas sin los artículos correspondientes para tener garantías de que se generen mayores resultados. Los intentos han de alcanzar un espectro amplio de aquellos términos que tienen significados similares para una misma temática. Por otra parte, importa facilitar pautas para el manejo de los mecanismos de búsqueda avanzada, dado que, en ocasiones, se presentan dificultades para encontrar un determinado contenido y esta función puede dirigir hacia un resultado exitoso. Además, es una manera eficaz de obtener con mayor prontitud aquellas publicaciones que gozan de unas características particulares. Por otra parte, también es importante sugerir que, si la búsqueda no obtiene resultados en una determinada base de datos, se recurra a otra y se repita el proceso.

¹⁴⁵ <https://eric.ed.gov/>

- **Instrucciones para la descarga de la literatura científica.**- Se debería dar alguna orientación acerca de los métodos existentes para leer o descargar la literatura científica. Aunque por norma general los alumnos se muestran habilidosos en estos quehaceres, no siempre ocurre, por lo que interesa ofrecer ciertas pautas instructivas que aseguren de que el proceso de recopilación bibliográfica se efectúa. Estas pueden consistir simplemente en mostrar diferentes ejemplos del método en varios espacios, pues la mayoría poseen procesos de descarga muy similares. Importa también recomendar que se guarden cuidadosamente todos los documentos descargados por si más tarde se requiere la consulta de algún dato y que se registren aquellos datos bibliográficos que se pueden necesitar para la elaboración de las menciones en el cuerpo del texto y las referencias.

- **Identificación de los datos bibliográficos.**- Se debe asesorar acerca de cómo localizar de forma eficiente los datos bibliográficos de las publicaciones extraídas, pues posteriormente se deberán elaborar las citas y referencias oportunas. Se han de facilitar instrucciones sobre la identificación de los mismos tanto en las bases de datos como en los diferentes tipos de documentos. Por ejemplo, bases de datos como Dialnet albergan un registro de datos bibliográficos en el que se presentan informaciones relativas a la autoría o la localización de la obra que pueden ser consultados durante la búsqueda o para complementar algún dato que no aparezca en otro servicio digital. Asimismo, hay ciertos patrones de presentación formal que se repiten que pueden ser interés para los estudiantes, como que los datos bibliográficos aparecen en las portadas de artículos, en las contraportadas de libros, en las portadas de tesis doctorales, etc. En consecuencia, los estudiantes no presentarán sus citas y referencias incompletas producto de su incapacidad para localizar la información necesaria.

- **Atención a las referencias bibliográficas automáticas.**- Se ha de advertir que los sistemas de referenciado automático ofertados por las bases de datos no siempre generan resultados correctos. Este factor motiva a recomendar estas utilidades como un mecanismo para agilizar el proceso de elaboración, pero que debe ser corroborado con un manual de referencias. Así, se generará desconfianza en esta utilidad y la usarán con el fin que le corresponde: recabar con rapidez los datos bibliográficos.

- **Lectura estratégica.**- Se debe transmitir las estrategias lectoras propias de un investigador experto, para que se localicen los contenidos deseados con prontitud y se agilice el proceso formativo. Ello implica incidir sobre la importancia de los títulos y resúmenes, los cuales permiten determinar si los documentos son relevantes para aquello que se necesita conocer o no. De esta forma, los estudiantes no se detendrán más de lo necesario en aquello que en ese momento no apremia saber.
- **Fuentes fidedignas con carácter obligatorio.**- Se recomienda que los documentos obtenidos para la elaboración del artículo de investigación procedan fundamentalmente de bases de datos. Desde esta perspectiva, se contribuye a que el alumnado se habitúe con el uso de estos recursos digitales para la obtención del conocimiento y reserve el motor de búsqueda convencional para propósitos fundamentalmente ajenos a los académicos. Además, se garantizará que los conocimientos adquiridos sean fidedignos y relevantes para la formación académica y profesional.

3.2.3. Enfoque procesual en la enseñanza de la escritura

Una eficiente aproximación didáctica al artículo científico debe fundamentarse en un enfoque cognitivo de la escritura, esto es, en el que se contemple la secuencia vinculante a cada una de las fases escritoras. En consecuencia, alcanzarán notabilidad las distintas secciones que configuran esta tipología textual debido a que se corresponden con diferentes procesos de escritura, a saber: título e identificación; resumen; introducción y justificación; revisión de la literatura; metodología; resultados; conclusiones y discusión; referencias. No obstante, para transmitir patrones de actuación eficientes concierne la enseñanza de los procedimientos escritores propios de un investigador. Desde este enfoque, se iniciaría la escritura con la revisión de la literatura científica y las referencias bibliográficas. Se proseguiría con la explicación de la metodología, el análisis de resultados, las conclusiones y discusión. Y se finalizaría el texto con la elaboración de la introducción y justificación, el resumen y el título. O al menos siempre que estemos ante un artículo de investigación propiamente dicho, que se fundamente en un estudio de campo real, una metodología concreta y unos resultados exclusivos derivados de la aplicación científica y posterior el análisis de datos. En el caso de no ser así, existen otras modalidades mucho más frecuentes en la práctica educativa de tipo iniciático como el artículo de revisión, donde se analiza una parcela concreta del conocimiento para reflexionar acerca del estado de la cuestión, y por ende en la que se omiten la sección dedicada al análisis de resultados.

Esta organización didáctica contribuirá a que se interioricen formas de proceder eficientes y que la acción sea más productiva. La intervención didáctica no quedará limitada al conocimiento del género textual y sus particularidades, sino también el desarrollo de estrategias útiles para la evaluación de capacidades, la autorregulación y para promover actitudes que mantengan la motivación del alumnado hacia la escritura (Martínez, 2010). En este sentido, interesa ofrecer textos modelo con ejemplos de redacción específicos (Bjork y Blomstand, 2000). Un proceso en el que el docente proyectará un control procesual de la escritura que consiga dirigir con eficacia a los participantes durante el trayecto. El propósito principal no debe reducirse a la mera aproximación al género ya que su naturaleza compleja proporciona una oportunidad única a través de la que propiciar el desarrollo de competencias escritoras y para el aprendizaje.

3.2.3.1. Revisión de la literatura y referencias

La construcción del epígrafe dedicado a la revisión de la literatura no solo implica adquirir las nociones necesarias para localizar obras científicas, sino también obtener provecho de los conocimientos alcanzados a través de un proceso cognitivo en el que medien la comprensión, la reflexión y la interpretación crítica. En un primer momento los estudiantes deben decodificar el texto para comprender aquello que se expone. Esta acción destaca por su complejidad ya que a menudo se desconocen las particularidades propias del lenguaje científico-académico, hecho obviamente dificulta el proceso comprensivo. Este factor motiva a que se presenten ciertos recursos discursivos propios de la disciplina que contribuyan a que la comprensión se produzca eficientemente.

Una manera de dar a conocer el discurso académico sería recomendar el uso del diccionario para el aprendizaje de términos especializados que sean desconocidos conforme se detectan. En efecto, dado que son prolijos aquellos conceptos de índole científica que no son localizables en el diccionario de referencia, sería interesante ofrecer otros apoyos específicos como glosarios de términos que alberguen expresiones comunes en la disciplina. Tal y como expresa Carlino (2013), hay que «ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje en ese ámbito [...], posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos. Aprender a leer y a escribir significa formarse para participar y pertenecer a ella» (p. 361-362).

Una vez se haya efectuado el proceso comprensivo del texto, el estudiante debe reflexionar sobre la relevancia de los conocimientos presentados. Esto implica una selección de aquellas ideas que resultan provechosas para esclarecer el problema investigador y refuerzan el discurso personal. Ello no quiere decir que no se deban exponer las investigaciones que refutan la tesis del artículo, ya que resultan tan enriquecedoras como aquellas que la confirman. Se debe ubicar al lector en el estado de la cuestión para mostrar un enfoque objetivo de los hallazgos investigadores alcanzados, actuales y antiguos, sin que implique la aparición de todos ellos, solo los que sean necesarios (Valderrama, 2010). Para facilitar la recopilación de las informaciones se ha de recomendar la anotación de la obra investigadora, el nombre del autor y los datos bibliográficos correspondientes, de manera que si finalmente se incluye en el trabajo, con suma rapidez se podrá elaborar la cita y la referencia exigida. Resulta muy importante transmitir la importancia de ser organizado en este proceso exploratorio ya que así se contará con un registro ordenado de las aportaciones. Además, se evitarán posibles descuidos como la no citación o referenciado de contenidos ajenos. El alumnado también deberá recibir asesoramiento sobre las diferentes formas de citación existentes en la normativa de referencia para realizarlo eficazmente.

La revisión de la literatura se materializará en un discurso argumentado que incluya los aportes científicos más reveladores que corroboren o impugnen la tesis. La escritura no debe entenderse como una simple recopilación de citas ajenas sobre un determinado asunto, sino como una reflexión razonada acerca de la problemática que se fundamente en el conocimiento científico. Por tanto, se ha de transmitir que la citación bibliográfica ha de fusionarse con el discurso personal y generar una disertación propia a partir de la fusión de los conocimientos previos existentes y los adquiridos tras la lectura de la bibliografía. Ciertamente, los escritores noveles alcanzan la excelencia en la escritura cuando son capaces de prescindir de la exclusiva reproducción literal o parcial de las contribuciones investigadoras para posicionarse en un enfoque reflexivo que construya conocimiento mientras se escribe. La elaboración de textos académicos consiste en un proceso dialógico en el que la escritura adquiere tintes reproductivos, pero también reflexivos y de elaboración personal (Villalón, 2010). En este sentido, conviene clarificar al estudiantado las divergencias existentes entre la concepción reproductiva de la escritura y la epistémica para que sean conscientes del correcto procedimiento escritor (**tabla 10**).

Tabla 10. Concepciones reproductiva y epistémica de la escritura (Villalón, 2010).

	Concepción reproductiva	Concepción epistémica
Usos y funciones	La escritura se convierte en una actividad de carácter obligatorio que sirve para demostrar conocimientos, pero no para aprender. En consecuencia, los criterios de evaluación se fundamentan en la incorporación de los contenidos exigidos y la corrección lingüística. Por tanto, ser competente en la escritura consiste en practicar y cumplir con determinadas reglas.	La escritura se considera como un instrumento para el aprendizaje disciplinar ya que el estudiante decide sobre qué escribir. La acción supone contemplar aspectos conceptuales y formales para la consecución de los objetivos escritores. La escritura se perfecciona a través del ajuste del texto en consonancia con los objetivos.
Planificación y textualización	La planificación adquiere un segundo plano porque el proceso consiste en transmitir únicamente lo que se conoce.	La planificación alcanza un papel principal debido a que la escritura se considera como un complejo proceso recursivo de toma de decisiones formales y conceptuales, en el que atiende al objetivo comunicativo y a la audiencia.
Revisión	La revisión queda relegada a los aspectos superficiales del lenguaje.	La revisión adquiere un carácter holístico donde se presta interés a los requerimientos formales, a la adecuación de los contenidos y la estructura. Consiste en un proceso recursivo que promueve la mejora del texto y del conocimiento personal.

Efectivamente, «la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta solo un medio de registro o comunicación, sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber» (Carlino, 2003b, p. 411). Desde la enseñanza de la producción de artículos científicos se debe difundir la concepción epistémica de la escritura. Ello implica concebirla no como un medio para recopilar contenidos de corte academicista, sino como un recurso para indagar y reflexionar sobre el saber disciplinar en busca de la construcción de conocimientos nuevos. El artículo científico cumple el propósito de divulgar conocimiento y sin el cumplimiento de esta premisa su realización carece de sentido (Miras y Solé, 2007). Si es cierto que la realización de un artículo científico «implica un importante compromiso cognitivo y de tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, son más las ventajas que los inconvenientes que conlleva, particularmente en lo concerniente a sus potencialidades discursivas, epistémicas y argumentativas» (Padilla, 2012, p. 38-39).

El proceso general de expresión escrita ha de estructurarse sobre las fases convencionales de planificación, textualización y revisión. Acerca de estos momentos se han de ofrecer ciertas pautas que orienten durante el transcurso ya que el alumnado no siempre las domina y es conveniente que sean recordadas. En este sentido, son relevantes las aportaciones de Caro (2015):

- La planificación supone detectar los rasgos identificativos de la situación comunicativa a la que se dirige el texto, es decir, las particularidades de la audiencia para la que se escribe, el tipo de mensaje, el código utilizado, el contexto en el que se ve inmersa y el canal a través del que se difunde. Asimismo, activa la ideación en base al propósito comunicativo del texto y establece un vínculo con las contribuciones de otros autores. Igualmente, implica la organización lógica del mensaje a partir de una estructura categórica. Por último, formula objetivos concernientes a la escritura que dirijan durante la acción (temática, orden, extensión, registro, etc.).
- La textualización implica el cumplimiento de las propiedades coherencia, cohesión y adecuación. La coherencia comprende que la información recopilada sea la conveniente para ofrecer una perspectiva completa del tema, una estructura coherente con la tipología textual, una progresión temática ajustada y un discurso congruente. La cohesión supone el uso eficaz de recursos verbales de repetición y sustitución, marcadores discursivos, elipsis. La adecuación, el empleo de un registro y propósito lingüístico coherente con las características del texto.
- La revisión conlleva la lectura atenta del texto completo para detectar incorrecciones, así como para determinar si el formato de presentación es adecuado. En un primer momento el foco de interés se centrará en los contenidos temáticos y en un segundo en los aspectos formales. Esta división propiciará que se efectúe una lectura estratégica útil para la eficiente revisión y corrección del texto.

La planificación didáctica deberá contemplar otros aspectos de interés como serían la presentación de contenidos distintos a las citas como tablas, figuras y notas al pie. Las tablas y figuras adquieren cierto protagonismo durante la confección de un artículo de investigación, ya que son elementos gráficos que clarifican al lector y complementan el discurso. No obstante, su inclusión implica conocer determinados formalismos de estilo y citación específicos para la disciplina que han de ser expuestos. Así, se recomienda la explicación o facilitación de guías que

orienten acerca de la correcta forma de presentar dichos elementos. Además, se debe transmitir la idea de que no se puede abusar en exceso de tablas y figuras debido a que se perderá el interés del lector. Hay que seleccionar únicamente aquellas que realmente son relevantes para la comprensión del tema. Por otra parte, las notas al pie han de darse a conocer como un medio a través del cual puntualizar aspectos muy específicos que sean de importancia para aclarar o aportar información complementaria al lector.

La elaboración de la fundamentación teórica supone realizar paralelamente el apartado destinado a las referencias. Conviene no relegar este cometido al último momento ya que resultará más complejo recopilar todas las menciones incluidas en el artículo. Por ello, interesa la elaboración de la referencia correspondiente en cuanto se incluya la cita del autor. Se ha de insistir al estudiantado sobre la importancia de esta acción ya que incurrir en plagio está sancionado por las universidades. Es por este motivo por el que se recomienda que se faciliten guías modélicas que incluyan ejemplos concretos de cada una de las variantes posibles en cada tipo de publicación y ciertas instrucciones de estilo que les permitan usar los conocimientos ajenos de forma adecuada. En el caso de que los estudiantes se estén enfrentando por primera vez a la tarea, sería de provecho ofrecer el complemento formativo de la clase magistral para clarificar conceptos, así como mostrar procedimientos prácticos que ejemplifiquen la acción. Del mismo modo, interesaría la realización de tareas específicas de citación y referenciado previas a la escritura que otorguen ciertas nociones sobre las formas de actuar. Entonces, el docente podrá solventar aquellas dudas que pueden surgir durante la práctica convencional de forma conjunta y reservar la atención personalizada para otros asuntos de mayor importancia.

3.2.3.2. Metodología y resultados

La construcción de estos apartados supone que los estudiantes reciban conocimientos relativos a la metodología de investigación. Ello implica que se faciliten ciertos conceptos de iniciación a la indagación científica que les permitan dilucidar diferentes formas de concebir la realidad y de proceder empíricamente. En aquellos grupos en los que sea su primera aproximación al mundo investigador, interesa ofrecer una visión panorámica y somera de tal posicionamiento, de manera que se introduzca progresivamente de las actuaciones científicas más sencillas hasta las más complejas. En consecuencia, se mantendrá la motivación del estudiantado ante la actividad investigadora e irá alcanzado objetivos realistas para las capacidades de que dispone. Por tanto, el docente deberá determinar qué posicionamientos

científicos resultan más sugerentes para introducir a los alumnos en la investigación y profundizar en el conocimiento disciplinar. La formación se realizará fundamentalmente a través de la clase magistral, donde se aportarán conocimientos teóricos que capaciten para ser comprender las distintas perspectivas. No obstante, el análisis contrastivo de diferentes investigaciones reales que sean representativas puede contribuir a identificar los diversos modos de desarrollar el método científico e indagar sobre la realidad.

En el caso de que el diseño didáctico esté orientado a la realización de un artículo de investigación que surja de un estudio de campo real y no de una revisión teórica, es decir, que provenga de una investigación previa, con soporte metodológico y resultados fehacientes producto de un análisis de datos ya efectuado, se deberá ofrecer un sustento metodológico profuso que capacite a los participantes para desarrollar con autonomía una investigación científica. Aquí se contempla la presentación de diferentes diseños investigadores sobre los que acercarse a la indagación empírica, ciertas nociones acerca de los instrumentos de recogida de datos de tipo cuantitativo y cualitativo existentes, las formas de tratamiento de datos y el manejo de los programas correspondientes, los modos de analizar y presentar los datos resultantes, la aplicación de los instrumentos, los procedimientos investigadores que se suele seguir, entre otros. En efecto, este proceso formativo sería muy dilatado y debería contar con una planificación didáctica muy ajustada que se centrarse en una parcela investigativa concreta, un repertorio de instrumentos de recogida y análisis de datos somero, un espacio de tiempo extenso que posibilitara ofrecer las nociones indispensables para que los participantes fueran competentes en la elaboración. El docente debería combinar la clase magistral con la práctica formativa, tratando de esta forma proveer de conocimientos básicos, pero también de destrezas útiles para su desarrollo.

3.2.3.3. Conclusiones y discusión

La elaboración de las conclusiones y la discusión supone que el estudiante adquiera autonomía para reflexionar acerca de los resultados de la investigación y determinar cómo estos contribuyen al avance científico de la disciplina. Este cometido implica que adquiera una perspectiva imparcial ante los hallazgos alcanzados tal y como realizaría un investigador experto, mostrando una reflexión fehaciente, clara y concisa de la aproximación científica realizada. El discente ha de ser capaz de reflexionar sobre el cumplimiento o no del objetivo de investigación a partir de los resultados obtenidos y acerca de los aportes que se considera que han generado.

Ello implica tener pericia en el análisis contrastivo de la literatura revisada y los resultados investigadores para determinar la validez científica de la investigación. Pero no solo eso, también se deberá aprender a reflexionar acerca de las principales problemáticas detectadas durante el transcurso, así como a sugerir propuestas de mejora útiles para solventarlas. Además, se han de saber predecir posibles repercusiones educativas fruto del desarrollo del estudio y averiguar nuevas áreas de conocimiento a las que se da paso tras la investigación. Todo ello desde un estilo discursivo fundamentado en la argumentación, a diferencia otras secciones donde predominan los estilos descriptivo y narrativo. Las conclusiones y discusión no consisten en comentar lo expuesto anteriormente, sino en aducir la validez de la investigación con objetividad sin generalizar, inferir o extrapolar (Henríquez y Zepeda, 2004).

La labor no siempre resulta sencilla ya que exige una gran capacidad reflexiva por parte del investigador novel y puede implicar un mucho esfuerzo por parte del mismo, por este motivo es interesante que se ofrezca el sustento formativo necesario para afrontarla con eficacia. Se recomienda que se facilite la estructura convencional de la sección, los asuntos generalmente tratados, las estrategias para analizar críticamente la información, los procedimientos investigadores para su elaboración, las diferentes fórmulas lingüísticas para presentar los contenidos, nociones acerca del texto argumentativo, entre otros. El asesoramiento combinará la clase magistral y la práctica académica. La praxis puede partir del análisis de diferentes ejemplos modélicos de conclusiones y discusión, la detección de errores en distintos modelos a partir de los conocimientos teóricos adquiridos, la generación guiada de unas conclusiones y discusión ficticias que clarifiquen acerca de la forma de proceder, etc. Esta sección adquiere una gran relevancia en el artículo porque es donde el pupilo demuestra su pericia investigadora, así como su capacidad para generar conocimiento, lo que supone que se haya de aportar un soporte pedagógico sólido que le permita aprovechar el potencial epistémico albergado.

3.2.3.4. Introducción y justificación

Una vez se hayan finalizado los apartados «revisión de la literatura», «metodología», «resultados», «conclusiones y discusión», el investigador novel ha de proceder con la elaboración de una introducción que presente el artículo y lo argumente. Con relativa regularidad los estudiantes realizan precozmente las introducciones de sus textos, pues tienen a elaborarlo al comienzo la tarea, hecho que, en ocasiones, impide que esta se desarrolle convenientemente. Este aspecto es especialmente relevante en el caso del artículo de investigación, donde el principal

propósito de la introducción es presentar el texto que continua de una forma concisa. Obviamente, si la producción del epígrafe se realiza de forma prematura esta nunca alcanzará las exigencias requeridas por la tipología textual. Por este motivo, hay que insistir sobre la importancia de reservar la escritura de este apartado cuando el resto ya hayan sido elaborados.

En este cometido importa transmitir al alumnado que la sección cumple un propósito clave: informar con claridad de la temática investigadora sobre la que versa el artículo, el que contexto en el que se ve inmersa y los argumentos empíricos que la avalan desde una perspectiva atrayente para el lector. La introducción y justificación es como una carta de presentación del artículo que «despierta el interés del lector y prepara para la adecuada comprensión del texto» (Cortés, 2010, p. 38), por lo que conviene que el discurso adopte las premisas formuladas si se desea alcanzar su propósito comunicativo. Esto supone que se exponga y contextualice la temática investigadora del artículo, argumentado con información fidedigna acerca de su valor científico, académico y/o creativo. Lo cual no implica replicar los contenidos expuestos en la literatura científica (al menos en Ciencias Sociales), sino hacer alusión únicamente a aquellas contribuciones que sirven para avalar la idoneidad de la investigación o corroborar las lagunas científicas existentes (Muñoz y Peiro, 2000). En consecuencia, en el proceso formativo se recomienda explicar con suma claridad las divergencias existentes entre los apartados de la revisión de la literatura y la introducción, ya que los nexos comunes pueden inducir hacia el error y de esta manera evitamos que puedan surgir problemáticas. Efectivamente, la revisión de la literatura efectúa una exposición profusa y panorámica del problema de investigación, mientras que la introducción solamente presenta el tema y lo argumenta con elementos muy concretos estrechamente relacionados con sus características identificadoras. Para evitar confusiones se pueden ofrecer dos modelos de escritura que clarifiquen sobre las principales divergencias y sirvan para garantizar que cuando se enfrenten a la tarea esta será desempeñada de forma eficaz por los estudiantes.

3.2.3.5. Resumen y título

El resumen se constituye como un instrumento de enseñanza eficaz para que los estudiantes alcancen conocimientos lingüísticos y científicos, porque su lectura enriquece en saberes y su producción muestra destrezas y conocimientos vinculados a la escritura académica y la disciplina (Perelman, 2006; Arbey, 2011). La didáctica del resumen de un artículo científico supone familiarizar a los estudiantes con este medio de comunicación investigadora, de tal forma

que conozcan sus propósitos y se enriquezcan de los conocimientos que se difunden. Este hecho dirige hacia incursiones como la lectura de diferentes resúmenes de artículos que permitan descubrir su utilidad práctica. La etapa en la que los estudiantes experimentan con las bases de datos puede ser un momento idóneo para esta acción. El profesorado puede ofrecer determinadas orientaciones que dirijan a los alumnos hacia las características y finalidades del resumen. De esta forma, la particulares obtenidas de la lectura servirán como sustento a la posterior formación. Esta contará con formalismos discursivos como las exigencias de redacción, tales como las limitaciones de espacio impuestas, los contenidos temáticos más comunes, la estructura convencional, el lenguaje empleado, los aspectos que resultan improcedentes, entre otros.

No obstante, la elaboración de un buen resumen implica no solo conocer los formalismos vinculados al género, sino también el dominio de ciertos procedimientos de actuación. Una vez se hayan finalizado las secciones revisión de la literatura, referencias, metodología, resultados y conclusiones e introducción y justificación, se debe realizar una lectura reflexiva del texto elaborado, identificando entre las informaciones existentes aquellas que son prioritarias para informar al lector de la temática del artículo, obviando las que adquieren un carácter secundario y son susceptibles a la omisión. Tras la selección correspondiente, se seleccionarán solo aquellas que se entiende que son fundamentales para otros investigadores, tales como el objetivo del estudio, la metodología sobre la que se ha posicionado, el contexto en el que se ha visto inmersa, los participantes, los resultados y las conclusiones y discusión. Además, los contenidos se presentarán desde una perspectiva genérica sin profundizar más de lo necesario en los conceptos, por lo que se deberán sustituir las expresiones más específicas por otras más globales. Por último, se construye un texto integrado en el que se exponga la síntesis de tipo generalista acerca del artículo (Van Dijk, 1978). Finalizado el resumen, se procederá a la elaboración (o mejora del borrador en el caso de que ya se haya formulado) del título del artículo. En este momento se pueden ofrecer diferentes títulos originales que sirvan como ejemplos modélicos, realizar ejercicios prácticos para la redacción de un título, facilitar pistas útiles como que lo formulen pensando acerca de cómo intentarían localizarlo en una base de datos (Arbey, 2011), entre otros.

3.2.4. Control procesual de la escritura

Confeccionar un artículo de investigación implica que el estudiante ejercite la escritura en borrador, es decir, que perfeccione progresivamente el texto a medida que este se va desarrollando. La acción revisora generalmente recae sobre el alumno que, a partir de su pericia,

debe detectar y solventar las incorrecciones vinculadas al género, el tratamiento de la temática o el uso de la lengua. Desde enfoque procesual de la enseñanza de la escritura hay que transmitir la idea de que la revisión no queda reducida a aspectos superficiales del lenguaje, sino que afecta a todos los elementos que componen el texto. En consecuencia, hay que dirigir hacia una revisión global del artículo en la que se atienda a aspectos ortográficos, gramaticales y de estilo lingüístico, pero también a aquellos que conciernen a la coherencia, cohesión y adecuación textual o las características formales del género. El que revisa debe entender la tarea no como algo que queda restringido a la acentuación, signos de puntuación o la modificación puntual de alguna frase, sino como un proceso que sirve para reconstruir el texto al completo y que promueve el desarrollo de un producto textual nuevo que se ajuste mejor a las exigencias lingüísticas y académicas (Cassany, 1993). La importancia de incidir sobre este aspecto es notable pues el alumnado tiende a realizar revisiones fundamentadas en aspectos superficiales del texto y a mantener gran parte de la estructura inicial (Camps, 1992; Caldera, 2003; Carlino, 2004a; Arias-Gundín y García, 2007; et al.), por lo que se ha de prestar interés en que los discentes conciban la revisión como un mecanismo de transformación textual.

Aunque el estudiante suele adquirir un papel activo durante la revisión, es beneficioso que el proceso de escritura esté controlado por el docente, ya que permitirá ofrecer un asesoramiento experto imprescindible para el avance escritor y tener constancia de que los progresos se efectúan. Por norma general, el control consistirá en la revisión de los borradores producidos en momentos diferentes de la elaboración. La práctica docente suele decantarse por tres versiones del borrador del artículo: al principio, la mitad y al final del proceso (Corcelles et al., 2003; Padilla et al., 2005; Morales y Espinoza, 2005). El asesoramiento atenderá a elementos como la adaptación del artículo a las exigencias de la tipología textual, la calidad del discurso científico emanado y su valor creativo, la exactitud y corrección en el uso lenguaje, el respeto hacia particularidades formales vinculadas a la disciplina, entre otros. La retroalimentación tratará de ofrecer comentarios puntuales que sean productivos para redirigir al estudiante hacia el cumplimiento de los objetivos escritores. En ocasiones, esta acción puede recibir el soporte de algún instrumento evaluativo como puede ser la rúbrica. Este recurso agiliza la corrección al profesorado y estandariza el proceso evaluativo. Sirva como ejemplo evaluador de estos razonamientos la siguiente rúbrica (**tabla 11**):

Tabla 11. Rúbrica para evaluar un artículo de investigación (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013).

	5	4	3	2	1
Estructura del género					
Título	Es claro y atractivo y sintetiza la temática con una extensión adecuada (2 frases).	Es claro y sintetiza la temática, pero contiene algún problema (redundancias, extensión...).	Sintetiza la temática, pero es poco claro.	Muestra un título confuso que no sintetiza la temática, de extensión impropia y con redundancias.	No contiene título.
Resumen	Sintetiza con claridad y concisión objetivos, participantes, método, resultados y conclusiones en 250 palabras.	Sintetiza con claridad y concisión objetivos, participantes, método, resultados y conclusiones en más de 250 palabras.	Sintetiza con claridad y concisión los contenidos de la investigación, pero algunos son confusos o se omiten.	Presenta de manera confusa y parcial el contenido del estudio.	No contiene resumen.
Introducción	Indica la relevancia de la investigación, contextualiza el tema y muestra las lagunas identificadas y se formula el objetivo investigador.	Indica los principales elementos de la introducción pero algunos resultan confusos o deberían ampliarse.	Indica solo dos de los aspectos a tratar en la introducción.	Indica solo uno de los aspectos a tratar en la introducción.	No contempla ninguno de los elementos a tratar en la introducción.
Método	Describe con claridad la muestra, los materiales, los instrumentos y el procedimiento.	Describe con claridad la muestra, los materiales, los instrumentos y el procedimiento, pero algunos detalles son mejorables.	Describe la mayoría de apartados metodológicos, pero debería mejorarlos en muchos detalles.	Describe solo dos apartados metodológicos que pueden ser mejorados en muchos detalles.	No se contempla el método.
Resultados	Presenta con claridad los resultados de acuerdo con el objetivo de investigación.	Presenta con claridad los resultados de acuerdo con el objetivo de investigación, pero se observan problemáticas (tablas...).	Presenta con claridad los resultados relativos al objetivo de investigación, pero algunos no se corresponden o explican adecuadamente.	Presenta resultados confusos, desordenados o desvinculados del problema de investigación.	No se contemplan los resultados.
Discusión y conclusiones	Presenta claramente implicaciones, semejanzas y diferencias con otros estudios, limitaciones y aspectos para futuras investigaciones.	Se definen todos los elementos, pero alguno de ellos es mejorable.	Se presentan las implicaciones, pero no se contrasta con otros estudios, no se exponen limitaciones ni perspectivas de futuro.	Está desvinculada de las implicaciones y el objetivo de investigación o es confusa.	No se contempla la discusión y conclusiones.

Coherencia					
Todas las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica evidenciando un eje organizador de la información.	La mayoría de las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica evidenciando un eje organizador de la información.	Algunas de las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica y es difícil evidenciar un eje organizador de la información.	Muy pocas ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica y no se evidencia un eje organizador de la información.	Carece de un desarrollo lógico y progresivo de las ideas a lo largo de todo el texto y no es visible un eje de organización de la información.	
Cohesión					
Contiene variedad de conectores adecuados que facilitan el enlace entre los párrafos y la progresión lógica de la información.	Contiene variedad de conectores adecuados que facilitan el enlace entre los párrafos y la progresión lógica de la información, pero no todos son adecuados.	Contiene pocos conectores que se usan de forma repetitiva, aunque se mantiene el enlace entre los párrafos que facilitan la progresión lógica de la información.	Contiene muy pocos conectores que se usan de forma inadecuada.	No hay conectores.	
Recursos discursivos para manifestar el posicionamiento del autor					
Utiliza recursos discursivos variados que le permitan manifestar su punto de vista de manera clara.	Utiliza recursos discursivos variados que le permitan manifestar su punto de vista de manera clara, pero algunos son ocasionalmente inadecuados.	Utiliza recursos discursivos variados que le permitan manifestar su punto de vista de manera clara, pero utilizan frecuentemente de manera repetitiva.	Utiliza recursos discursivos de manera escasa y/o inadecuada que hacen difícil ver su punto de vista.	No utiliza recursos discursivos que le ayuden a manifestar su punto de vista.	
Recursos discursivos para implicar al lector					
Recursos discursivos variados que le permiten implicar al lector de manera clara.	Recursos discursivos que implican al lector pero algunos son ocasionalmente inadecuados.	Recursos discursivos que implican al lector de manera clara, pero con frecuencia son repetitivos.	Recursos discursivos escasos y/o inadecuados que hacen difícil ver la implicación del lector.	No utiliza recursos discursivos que ayuden a implicar al lector.	
Intertextualidad					
Citas indirectas integradas y no integradas de manera correcta y equilibrada, con un uso puntual de las directas.	Citas indirectas integradas y no integradas de manera correcta, pero abusa en ocasiones de las citas directas.	Utiliza en su mayoría citas directas.	Utiliza citas de manera escasa, inadecuada o repetitiva a lo largo del texto.	No utiliza citas.	
Aspectos formales					
El texto está exento de problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación.	El texto tiene algunos problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación.	El texto tiene bastantes problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación.	El texto tiene muchos problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación.	El texto está lleno de errores gramaticales, ortográficos o de puntuación.	

Las actividades de revisión no se limitan a la autoevaluación discente o la heteroevaluación docente, sino que también se admiten propuestas didácticas en las que la coevaluación entre estudiantes adquiera protagonismo. Los alumnos pueden intercambiar sus borradores para revisarlos y ofrecer retroalimentaciones a sus compañeros, algo que se puede llevar a cabo tanto de forma presencial dentro del aula como virtualmente a través de algún soporte telemático. De esta forma, podrán compartir conocimientos sobre el género, el discurso académico o el lenguaje y enriquecer el saber personal a partir de la colaboración. Bjork y Blomstand (2000) informan acerca de que este tipo de prácticas permite adquirir una mayor consciencia de los tipos textuales, alcanzar una idea más certera de las necesidades de la audiencia y disponer de uso del lenguaje más eficiente. Además, los autores ofrecen algunas recomendaciones que se puede transmitir a los participantes durante la praxis, a saber:

- Se ha de concebir la revisión como una crítica constructiva que enriquece tanto al que la realiza como el que la recibe.
- El que revisa tendrá la oportunidad de mejorar su capacidad lectora, desarrollar destrezas de identificación en la corrección de textos (contenido, estructura y lenguaje), comprender los requerimientos de la audiencia, emitir juicios de valores reflexivos y respetuosos.
- El que recibe la retroalimentación podrá detectar sus propias problemáticas para poder solventarlas, mejorar la calidad de sus productos textuales, aprender a recibir críticas constructivas y a enriquecerse de ellas, a ser más tolerante con las opiniones ajenas.

En definitiva, los participantes aprenderán a compartir entre sí lo conocimientos que poseen y a progresar juntos en la mejora académica. Estas prácticas revisoras afectarán positivamente sobre todo a la mejora del dominio de la tipología textual, la ampliación del conocimiento propio de la disciplina y el desarrollo de destrezas relacionadas con la escritura académica, gracias a que se oferta asesoramiento sobre aspectos gramaticales, ortográficos, ortotipográficos, estilísticos, de textualización, ética investigadora, usos bibliográficos, entre otros (Arbey, 2011). En consecuencia, el intercambio de saberes propiciará el avance académico colectivo. Con la intención de garantizar que todos los participantes contribuyan activamente y con eficacia, el diseño didáctico debería contar con recursos en los que se faciliten aquellos elementos donde suelen existir mayores dificultades a la hora de la confeccionar un artículo de investigación. En este sentido, importa ofrecer una serie de problemáticas frecuentes en la redacción de artículos que sirvan de referencia para la corrección. Restrepo-Baena (2012)

recopila algunos de los errores más cotidianos entre la escritura de artículos académicos, de los que se desprenden diversas sugerencias útiles para la redacción de un buen artículo:

- La extensión del texto debe ser proporcionada y atender a las limitaciones de espacio impuestas.
- Las ideas deben ser transmitidas con precisión, sencillez y claridad y mantener un hilo argumental estructurado, evitando en todo momento la repetición de postulados ya expuestos.
- El documento debe estar exento de fallas ortográficas, gramaticales y de estilo (correcto uso de los signos de puntuación y auxiliares, tiempos verbales; sin extranjerismos, muletillas, excesivo uso de adverbios, etc.).
- La inclusión de elementos gráficos como tablas y figuras no debe ser desproporcionada, solo se deben incluir aquellas que realmente clarifiquen al lector o amplíen información de interés.
- Los contenidos en otro idioma deben presentarse con la conveniente traducción que aclare al lector.
- El texto no debe incurrir en plagio y ha de citar y referenciar adecuadamente todos los contenidos ajenos, existiendo correspondencia entre la literatura científica citada en el cuerpo del texto y las referencias finales.

El soporte formativo puede ofrecerse tanto a través de una clase presencial en la que se expongan los asuntos más importantes a contemplar durante la revisión o a través de documentos didácticos que puedan ser consultados en cualquier momento y garanticen que la revisión sea exhaustiva y eficaz. En cuanto a los recursos académicos, sería interesante contar con una guía de estilo de citación y referenciado que muestre y ejemplifique la normativa de referencia vinculada a la disciplina; otra de carácter lingüístico que exponga las principales novedades emanadas; otros que incidan sobre las exigencias particulares del género; otros acerca del discurso académico; etc. Además, se pueden ofrecer ciertos indicadores evaluativos que sirvan de referencia durante la revisión (Belcher, 2002). Aquí destacaría la recopilación de las particularidades de cada una de las secciones del artículo para verificar si se cumplen o no en el documento; las exigencias propias de la coherencia, cohesión y adecuación textual; los requerimientos formales vinculados a la disciplina (lenguaje experto, normativa de citación y referenciado, temáticas, entre otros). En este caso, también sería apropiada la entrega de rúbricas que unifiquen los criterios evaluativos del revisor.

3.2.5. Proceso de elaboración del artículo científico

Tras haber finalizado el proceso formativo concerniente a la tipología textual del artículo científico, importa facilitar a los un plan de escritura que dirija a lo largo de la elaboración. De esta forma, garantizamos que los procedimientos seguidos sean coherentes con la práctica investigadora cotidiana y resulten eficaces para la escritura. En el ámbito discursivo importa ofrecer a los estudiantes una visión clara sobre aquellos propósitos comunicacionales que deben alcanzar para considerarse como escritores competentes. En tal aproximación didáctica resultan de interés las aportaciones ofrecidas por Caro y González (2012), quienes confeccionan una definición de escritor competente desde un enfoque comunicativo, utilizando un estilo conativo y directo para favorecer la misiva del aprendizaje y distinguiendo entre estrategias funcionales y cognitivas del escritor competente. Se concibe al escritor competente como aquel con capacidad para «construir un texto coherente, adecuado y cohesionado de acuerdo con la intención de su autor, la situación social y la función comunicativa» (Caro y González, p. 23). Para alcanzar esta aptitud se ofrecen diferentes orientaciones didácticas que son de sumo interés para la enseñanza de la escritura. En lo concerniente al proceso de expresión escrita, importa transmitir la secuencia procesual que debe producirse durante el desarrollo de la acción escritora (Caro y González, 2012):

- 1. Previsión comunicativa:** determinar los rasgos particulares de la situación comunicativa en la que se encuentra inmersa la persona, enunciar el objetivo escritor que argumenta la escritura y diseñar un perfil del tipo de audiencia a la que se dirige el discurso.
- 2. Planificación del texto.-** Idear los contenidos necesarios para lograr el objetivo comunicacional previsto a partir de los recursos disponibles (personales o ajenos), organizar lógicamente las ideas concebidas mediante esquemas, obtener datos de subrayados y esquemas previos acerca del tema y planear cómo se va a componer el texto (temática, extensión, tono, registro, tratamiento y presentación).
- 3. Redacción del texto.-** Representar esquemáticamente los contenidos a desarrollar, determinar las ideas que corresponden con cada párrafo, redactar los diferentes párrafos en atención al orden establecido y con esmero en la idoneidad del lenguaje (vinculado con el lector, con recursos para agilizar la tarea comprensiva y expresiones representativas de aquello que se desea transmitir).

- 4. Revisión del texto.-** Autoevaluar y relaborar el escrito para su perfeccionamiento a partir de la relectura: en contraste con los planes de escritura previstos, estableciendo diferentes focos de atención (signos de puntuación, coherencia de ideas etc.), anotando los cambios a realizar, solventando dudas con recursos de interés, aportando ideas nuevas si se requiere. Este acto revisor se extiende a todo el proceso de composición escrita.
- 5. Control del texto.-** Activar y desactivar los procesos anteriores dependiendo de las necesidades escritoras que surjan durante el desarrollo de la tarea.

Por otra parte, interesan las estrategias funcionales y cognitivas formuladas para la enseñanza de la argumentación crítica a los estudiantes (**tabla 12**):

Tabla 12. Estrategias funcionales y cognitivas del escritor competente (adaptación de Caro y González, 2012).

ESTRATEGIAS FUNCIONALES DEL ESCRITOR COMPETENTE	
1. Elección del género y del tipo de escrito.	
2. Construcción de la estructura del escrito.	
-Exposición clara, ordenada, progresiva y cohesionada.	
-Respecto hacia la estructura del género.	
3. Uso apropiado de los marcadores discursivos de cohesión textual.	
En la argumentación crítica predominan:	
-Adicción o gradación.	-Oposición.
-Paralelismo o comparación.	-Causa.
-Concesión.	-Consecuencia
4. Uso expresivo de las figuras retóricas.	
En la argumentación crítica destacan:	
-Comparación.	-Lítote.
-Oposición.	-Concesión.
-Eufemismo.	
ESTRATEGIAS COGNITIVAS DEL ESCRITOR COMPETENTE	
1. Marcarse un objetivo de escritura y concienciarse de la propia expresión escrita	
-Pidiendo ayuda a otros para superar obstáculos.	
2. Centrar la atención, sintetizar y verificar la coherencia del texto	
-Focalización: atendiendo al texto y subsanando problemas organizativos, de redacción o revisión.	

-Integración: unificar todos los elementos para conseguir un texto coherente.

-Verificación: releer el texto escrito para garantizar su coherencia.

3. Generar el sentido del escrito

-Apoyándose en conocimientos previos, expectativas, objetivos de escritores e hipótesis.

En lo concerniente al género del artículo de investigación, se facilitará la secuencia convencional a seguir durante la acción, consiste en las siguientes acciones: búsqueda de la literatura científica; redacción de la revisión de la literatura; elaboración de las referencias; descripción de la metodología; descripción de los resultados; argumentación de las conclusiones y discusión; escritura de la introducción y conclusiones; elaboración del resumen y palabras clave; formulación del título del artículo. Se recomendará realizar un cálculo estimativo previo del tiempo que se requiere para realizar cada uno de los apartados que configuran el artículo de investigación, planificando tareas semanales destinadas a diferentes momentos de la escritura (Belcher, 2010). Esta proyección permitirá dedicar tiempos realistas a las diferentes labores de escritura y que se ajusten a las necesidades demandadas por cada apartado. Esta planificación será de sumo provecho para que no se centre toda atención en uno o varios apartados y otros sean confeccionados con rapidez y sin la actividad reflexiva pertinente. Al finalizar la tarea se pueden comparar los tiempos estimados con aquellos que realmente ha ocupado la realización del artículo, generando así aproximaciones cercanas al tiempo real que suele emplearse para realizar cada una de las secciones, el cual puede ser de utilidad para diseñar planes escritores futuros más realistas. No obstante, también se puede contemplar la posibilidad de que el docente ofrezca ciertas tendencias en los períodos de tiempo aproximados en la elaboración.

La búsqueda bibliográfica ha de concebirse como una tarea que requiere precisión por parte del investigador, ya que las habituales restricciones de tiempo suelen requerir que la recopilación sea concienzuda pero también rápida. Es por ello que se ha de insistir acerca de la importancia de ser pragmático durante la acción para que esta sea eficiente. Una táctica para agilizar el proceso de búsqueda es practicar la lectura estratégica de la información localizada. Sobre ello es importante que se transmita la importancia de leer títulos y resúmenes para conocer qué contiene el artículo antes de proceder a la lectura completa del mismo. Así, se aprovechará al máximo el tiempo que se dispone para revisar aquella bibliografía que realmente importa para el estudio. Otro procedimiento sería anotar aquello que interesa en cuanto se lee, de esta forma se recopilarán aquellas ideas notables y se evitarán posibles relecturas fruto del olvido de las

mismas. Igualmente, ello implica registrar los datos bibliográficos correspondientes a la obra (autor, año, nombre de la publicación, páginas, etc.) y guardar el documento por si este tuviera que volver a consultarse.

Una vez se haya recabado la información pertinente tras la búsqueda bibliográfica y se tenga constancia de los temas sobre los que se va a escribir en el artículo, es recomendable que se elabore un guion donde se recojan los asuntos a tratar, de modo que se asegure la construcción de una estructura lógica coherente y que progrese de forma secuencial y razonable en la presentación de los contenidos (Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer, 2008). Esta organización previa agilizará la escritura y también generará artículos muy cohesionados que expongan con claridad al lector la temática investigadora. Cuando se comience con la redacción del artículo es aconsejable que se cuente con el asesoramiento didáctico de los materiales ofrecidos por el profesorado, estos deben ser consultados durante el transcurso si se espera producir un artículo que se ajuste a las exigencias requeridas. Antes de iniciar cada sección se deberán leer las características estructurales, las fórmulas discursivas, los contenidos que han de albergar. Se debe tener claro qué se debe escribir antes de comenzar el procedimiento, ya que clarificará aquello que no está del todo claro y posibilitará la configuración de una estructura mental que dirija durante la escritura. Si surgen dudas lingüísticas o de normativa bibliográfica durante la elaboración, estas deberán ser solventadas al momento acudiendo a los recursos didácticos u otras fuentes de información ofrecidas por el docente.

Finalizada la estructura general del artículo, se procederá a la realización de las revisiones oportunas para evaluar la calidad del escrito. Hay que promover entre el alumnado interés por la revisión de los productos escritos, ya que de esta forma se propiciará que los artículos finales sean de mayor calidad. En este sentido, importa recomendar que la revisión se efectúe atendiendo a distintos focos de interés en cada momento: primero que se concentren en los contenidos, segundo en la estructura y por último en la escritura. De esta forma, no se atenderá a todos los elementos prioritarios a la vez y se podrá realizar una revisión más exhaustiva. Tras la ejecución de las revisiones focalizadas en cada uno de los elementos mencionados, entonces se concluirá el proceso con una última revisión final que analice globalmente el artículo de investigación. Se recomienda posponer la tarea un par de días después de haber finalizado el artículo con la intención de refrescar los pensamientos (López, 2013), así se enfrentarán a la revisión desde un punto de vista más objetivo, con la posibilidad de detectar mayores incorrecciones que si se hace nada más finalizar el texto.

Tabla 13. Plan de escritura para la redacción de un artículo de investigación.

**ESCRITURA DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN: PLAN DE TRABAJO
AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE**

Día actual: ___/___/____.

Fecha de entrega del artículo: ___/___/____.

Días con los que se cuenta para la elaboración del artículo: ___.

Acción	Tiempo previsto	Dedicación semanal	Tiempo alcanzado
1. Búsqueda de la literatura científica.			
2. Redacción de la revisión de la literatura.			
3. Elaboración de las referencias.			
4. Descripción de la metodología.			
5. Descripción de los resultados.			
6. Argumentación de conclusiones y discusión.			
7. Redacción de la introducción y justificación.			
8. Elaboración del resumen y palabras clave.			
9. Formulación del título.			
Revisión I: contenidos.			
Revisión II: estructura.			
Revisión II: escritura.			
Revisión final del artículo de investigación.			

3.2.6. Difusión del artículo científico

Si los artículos producidos han alcanzado la calidad académica suficiente, se puede sugerir al alumnado diferentes formas de divulgación, a saber: la presentación del trabajo en un congreso; el envío a una publicación periódica; el diseño de un espacio digital gratuito donde exponer y comentar los artículos diseñados; etc. El nivel académico en el que se encuentren las producciones derivará hacia un tipo de medios de difusión u otros. Diversas de las propuestas didácticas realizadas con estudiantes universitarios confirman que conectar el trabajo académico con la realidad investigadora reporta un importante efecto motivacional sobre los participantes, por lo que siempre que sea admisible ha de ser contemplado como una posible opción para concluir la intervención (Morales y Ezpinoza, 2005; Padilla, 2012; Cortés y García, 2013; López, 2013). Otra opción es sugerir esta posibilidad al comenzar la tarea, de manera que el estudiante escriba con un propósito comunicativo conectado a un público real y mantenga la motivación necesaria para confeccionar un artículo de investigación de calidad.

En lo que concierne a los congresos, se puede facilitar un listado de aquellos eventos, nacionales e internacionales, a los que se tiene la posibilidad de asistir, para que se identifiquen las temáticas tratadas y se determine cuál de ellos interesa más para difundir el trabajo realizado (Cortés y García, 2013). Una vez se haya decidido en qué congreso se va a presentar el artículo, se debería indicar que en estos se suele realizar un envío con una versión abreviada del mismo, coherente con unos formalismos de presentación específicos. Se estudiarán dichos formalismos y se procederá a la confección de la versión sintetizada del artículo. Hecho esto, se enviará el artículo para que sea revisado por los expertos. Esta circunstancia contribuye positivamente a los estudiantes tanto si el artículo es aceptado como si no. Por un lado, si la publicación se admite los estudiantes recibirán la confirmación de que el trabajo realizado es de gran calidad pues generalmente son evaluados por pares de investigadores experimentados. Además, contarán con la opción de poder exponer públicamente los contenidos de su artículo ante un público real, factor que no solo resulta sumamente atrayente, sino que además enriquece el saber profesional del aspirante. Por otro, si no se acepta se recibirán las correspondientes retroalimentaciones que otorguen información valiosa para la mejora de la investigación realizada y el crecimiento personal del investigador novel (Zapata y Velásquez, 2008).

El envío de artículos a publicaciones periódicas procede cuando los productos textuales realizados alcancen un alto nivel de calidad. La admisión de un artículo de investigación en este

tipo de medios supone que estos cumplan los criterios científicos y académicos requeridos para ser publicados. Según Arbey (2011) los arbitrajes evaluativos de las revistas científicas suelen atender a los siguientes criterios discursivos:

- **Calidad científica, académica y disciplinar.**- Alcanzar este aspecto implica que los resultados sean fidedignos, que el objeto de estudio sea relevante para la comunidad científica y académica, que los contenidos sean expuestos de forma novedosa y original, que los hallazgos investigadores ofrezcan contribuciones significativas para el área.
- **Calidad textual.**- Supone conseguir la excelencia en cuando a la calidad discursiva del lenguaje, ello implica el respeto hacia las propiedades de coherencia, cohesión y adecuación textual, el uso eficaz de los recursos gramaticales y ortográficos, el dominio de un sistema de citado y referenciado vinculado a la disciplina.
- **Parámetros vinculantes al género.**- Conlleva el dominio de las características discursivas propias de la tipología textual desde la que se escribe.
- **Criterios y políticas editoriales de revista.**- Implica cumplir eficazmente las demandas escritoras estipuladas por la entidad publicadora a todos sus miembros.

En el caso de que los artículos no alcancen la calidad requerida para ser difundidos en los medios tradicionales, una alternativa sería la celebración de congresos ficticios donde los estudiantes puedan dar a conocer a sus compañeros el trabajo realizado e iniciarse en la forma de difundir el conocimiento científico desde el aula, bien sea presencialmente con las pertinentes exposiciones públicas o virtualmente a partir de una plataforma digital que lo admita, por ejemplo, el cuaderno de bitácora. Los estudiantes pueden alojar sus artículos de investigación para que posteriormente sean leídos y comentados por todos los miembros, de manera que se puedan intercambiar conocimientos y dar a conocer el trabajo realizado.

En definitiva, la didáctica de la escritura de artículos científicos no debe entenderse como práctica escritora más, sino como un «posible medio de transformación del individuo, de generación de conocimiento y de producción investigativa; todos ellos, sin considerarse una meta, sino más un proceso a lo largo de la vida» (Pérez, 2015, p. 70). La enseñanza del artículo científico no solo resulta útil para desarrollar las destrezas propias de la escritura académica,

además ofrece sustento para ser capaz de comunicar a otras personas los conocimientos alcanzados, cualidad fundamental para el desarrollo profesional de los estudiantes.

Acciones previas a la escritura

- Mostrar conocimientos acerca de la tipología textual del artículo de investigación y explicar cómo elaborarlo desde una perspectiva procesual de la escritura.
- Desarrollar de destrezas para la búsqueda de literatura científica en diferentes bases de datos u recursos bibliográficos de interés.
- Capacitarse en el uso de una normativa de citación y referenciado bibliográfico por la que se rige la disciplina.
- Actualizarse en las habilidades discursivas propias de la escritura académica.
- Aprender las estrategias lectoras de interés para aproximarse a los textos académicos.
- Formar acerca de la metodología investigadora afin a la disciplina.
- Dar a conocer diferentes instrumentos de recogida de información de naturaleza cuantitativa y/o cualitativa.
- Realizar actividades de naturaleza teórico-práctica que complementen la formación recibida.
- Ofrecer y analizar recursos didácticos que recopilen contenidos de interés.
- Diseñar instrumentos de evaluación que sirvan para valorar con objetividad la calidad de los productos textuales.

Cometidos durante la elaboración del artículo

- Escritura y revisión individualizada del artículo conforme se desarrolla (autoevaluación).
- Control procesual por parte del profesorado en diferentes momentos de la elaboración (heteroevaluación).
- Acciones colaborativas de revisión para la mejora de los productos textuales (coevaluación).
- Distribución de rúbricas que sirvan para controlar los progresos escritores.

Propósitos tras concluir el producto textual

- Análisis reflexivo acerca del artículo de investigación realizado: propuestas de mejora y recomendaciones útiles para la mejora de la escritura.
- Celebración de congresos virtuales ficticios para intercambiar los conocimientos generados y realizar aportaciones que contribuyan al perfeccionamiento de la competencia en escritura académica.
- Difusión del artículo de investigación en congresos, publicaciones, espacios digitales gratuitos.

Figura 37. Recomendaciones pedagógicas para la didáctica del artículo de investigación.

II. MARCO METODOLÓGICO

2.1. Planteamiento del problema de investigación

La tesis doctoral *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* aborda un problema educativo actual de los estudiantes universitarios que afecta a su competencia en comunicación lingüística y a su competencia digital desde un punto de vista bimodal, ya que, de acuerdo con las previsiones internacionales al respecto (Consejo de Europa, 2001; Comisión Europea, 2004; OCDE, 2005a/b; Eurydice, 2012; et al.), ambas deben ir correlacionadas en los planes de estudios. Concretamente, el problema consiste en el desfase existente entre el avance de su accesibilidad a las TIC y al conocimiento digital, debido a la proliferación de nuevos recursos mediáticos en la última década, y el retroceso en su dominio de la escritura académica (Carlino, 2003a; Morales y Espinoza, 2005; Zanotto, 2007; Montoro, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Cortés y García, 2013; Jarpa, 2013; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; et al.). En efecto, resulta evidente que hoy en día los alumnos universitarios tienden a ser nativos digitales al haber experimentado más con la tecnología y desarrollado capacidades vinculadas a su manejo, como aquellas que implican una mayor velocidad en el procesamiento de la información o una tendencia a trabajar en multitarea (Prensky, 2001; Skiba y Barton, 2003; Linne, 2014; INE, 2015; et al.), pero ello no implica que sean competentes en todo el plano tecnológico y estén capacitados para enriquecerse del potencial que los recursos digitales les reportan. De hecho, es frecuente encontrar nativos digitales que no ha adquirido convenientemente habilidades tecnológicas básicas o que practican un uso ineficiente de las mismas (Rowlands et al., 2008; Cabra y Marciales, 2009; Bautista, Escofet, Forés, López y Marimon, 2013; Fajardo, Villalta y Salmerón, 2016; et al.). El asunto que más preocupa es que los discentes del siglo XXI tienden a poseer capacidades para operar competentemente en los entornos informáticos desde un ámbito informal, pero no disponen de una alfabetización mediática adecuada para transponer el conocimiento informal obtenido a partir de la práctica lúdica a un ámbito formal de estudio, donde la TIC les procuren instrumentos de trabajo intelectual (Bennett, Maton y Kervin, 2008; Eurydice, 2011; Unesco, 2011; Gutiérrez y Tyner, 2012; Wilson, 2012; Izquierdo, Renés y Gómez, 2013; Ballesta y Martínez-Buendía, 2016; et al.). En este sentido, es una demanda indispensable afrontar con la provisión de recursos digitales de que hoy se dispone la más importante de las competencias transversales de todo alumno universitario: el uso eficaz de la escritura académica para lograr excelencia científica.

Ciertamente, los jóvenes del siglo XXI utilizan más las TIC para fines lúdicos que con propósitos académicos e investigadores (PwC, IESE y e-business Center, 2004; Eurydice, 2011; et al.). Esto se debe a que han sido capaces de beneficiarse de las funcionalidades de la tecnología que enriquecen la vida cotidiana, pero no de aquellas que contribuyen al perfeccionamiento académico. En consecuencia, este colectivo es competente en el manejo de recursos digitales relacionados con la obtención de información, el entretenimiento o la socialización con otras personas, pero resultan ser menos experimentados en el aprovechamiento de aquellos que conciernen al conocimiento y el aprendizaje. En esta perspectiva se emplean con mayor asiduidad espacios como redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram), servicios de mensajería instantánea (WhatsApp, Skype, Line), motores de búsqueda (Google, Safari, Firefox) o servicios de correo electrónico (Gmail, Outlook, Yahoo!); sin embargo, no se presta el mismo interés a otros recursos relacionados con el plano académico como pueden ser bases de datos (Dialnet, Redalyc, Redib), bibliotecas digitales (Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Nacional Escolar), publicaciones periódicas científicas (*Comunicar, Revista de Investigación Educativa, Aula Abierta*), páginas web especializadas (RAE, Fundéu BBVA, RedacText 2.0), diccionarios en línea (DRAE, DPD, WordReference). De hecho, hay una tendencia entre los jóvenes a decantarse antes por motores de búsqueda genéricos para obtener información de carácter académico que por entornos especializados (Casanovas y Campos, 2014). Este acto repercute negativamente entre los discentes ya que mediante un buscador convencional no siempre logran conocimientos fidedignos y de interés para la disciplina científica de estudio. Consecuentemente, en ocasiones, los trabajos académicos no se fundamentan en fuentes fiables y contrastadas, hecho que merma no solo la calidad de los productos textuales, sino que también entorpece el proceso de aprendizaje al ofrecer contenidos de validez cuestionable. La circunstancia demanda de un proceso alfabetizador que nutra acerca del tratamiento digital de la información y cultive el pensamiento crítico (Unesco, 2011; Serrano, 2011; Chomsky, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Kendall y McDougall, 2012; et al.). Los estudiantes han de ser capaces de beneficiarse académicamente del recurso tecnológico, lo que requiere amplias habilidades para obtener información, manipularla, analizarla, contrastarla y generar un proceso reflexivo que permita diferenciar los conocimientos fiables de los que no lo son. Esta cualidad resulta imprescindible no solo para la formación académica presente, sino también para el futuro desarrollo profesional, ya que actualmente se cuenta con multitud de contenidos que deben ser cuestionados antes de incorporarlos al discurso personal. En efecto, se debe «fortificar a los usuarios como potenciales sujetos de aprendizaje, para superar su estadio de simples consumidores de mercancías y transformarlos en receptores críticos de productos simbólico-tecnológicos» (Fainholc, 2005, p.

35). Este acto adquiere especial relevancia si se tiene en cuenta que prevalece el uso de las fuentes digitales frente a las impresas en las prácticas académicas de los estudiantes (Castañeda-Sortibrán, Araneda, Mejía-Barrera, León-Rangel y Rodríguez-Arnaiz, 2012; Casanovas y Campos, 2014; Comas y Sureda, 2014; et al.), por lo que se deben promover aquellas destrezas que les permitan hacer un uso eficaz de los contenidos digitales empleados.

A lo ya comentado se suma otra problemática que está despertando preocupación en el panorama educativo: el plagio académico. Desde la incorporación de los recursos digitales a la práctica habitual de los estudiantes han surgido acciones en las que ha quedado en entredicho la calidad y el rigor de las producciones escritas universitarias. El mayor acceso al conocimiento disponible experimentado las últimas décadas gracias a Internet ha provisto de infinidad de contenidos que, en ocasiones, son utilizados indebidamente. Esta mala praxis se caracteriza por la inclusión en los trabajos académicos de contenidos digitales ajenos, ya sea parcial o totalmente, como si fueran propios sin la correspondiente mención al autor o la autora original (Comas, Sureda y Oliver, 2011; Alfaro y De Juan, 2014; Egaña, 2012; Díaz, 2015; Sureda, Comas y Oliver, 2015; et al.). La gravedad del asunto reside en que se está vulnerando el derecho de la propiedad intelectual, emanado en el Real Decreto Legislativo 1/1996 1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual. Del mismo modo, estas prácticas atentan contra las regulaciones establecidas por las universidades, las cuales imponen medidas para controlar el plagio académico (Universidad de Almería, 2003; Universidad Pablo de Olavide, 2010; Universidad de Granada, 2013; Universidad de Murcia, 2016; et al.). En el ámbito universitario se deben promover «buenas prácticas académicas e investigadoras que favorezcan el correcto uso de la información, el respeto a la propiedad intelectual y a la legalidad vigente. El problema surge porque la tecnología facilita estas prácticas y falla la metodología de la enseñanza-aprendizaje» (Alfaro y De Juan, 2014, p. 5). Desde la didáctica de la escritura electrónica se debe ofrecer el resorte pedagógico necesario para concienciar al colectivo estudiantil sobre la importancia que adquiere el respeto hacia la deontología académica que rige actividad educativa y profesional, así como dirigirlo hacia el honesto uso de las fuentes de información ajenas mediante un proceso instructivo en el que se expongan los conocimientos y estrategias necesarios para emprender acciones de citación, parafraseo y referenciado según una normativa de estilo común en la disciplina de estudio (Sureda, Comas y Morey, 2009; Urbina, 2004; Comas y Sureda, 2007; Rojas, 2012; et al.). Efectivamente, la alfabetización tecnológica aspira a que los estudiantes ostenten el rol de prosumidores mediáticos, es decir, personas con capacidad para leer, analizar y revisar críticamente los contenidos, así como para proyectar

conocimientos nuevos desde un punto de vista creativo e innovador a partir de un acto reflexivo, en el reconocimiento de las prácticas inadecuadas y velando por la deontología académica (García-Ruiz, Ramírez-García y Rodríguez-Rosell, 2014).

A pesar de que el alumnado universitario presenta problemáticas vinculadas a sus competencias digitales, la pericia e intuición digital de este colectivo suele estar más desarrollada que su capacidad de realizar esquemas sobre sus ideas propias, de resumir contenidos e interpretarlos críticamente, de leer estratégicamente textos diversos con un sentido determinado (especialmente si son académicos), de redactar textos propios de forma coherente, cohesionada y adecuada al contexto comunicativo y al objetivo escritor, de hacer revisiones textuales que no sean lineales, de dominar la cultura discursiva propia de la disciplina de estudio y cumplir sus requerimientos formales (Cassany, 1999; Echevarría y Gastón, 2002; Carlino, 2003, 2004a, 2013; Morales y Espinoza, 2005; Martín, 2011; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Gómez y Gómez, 2015; Vázquez-Aprá, 2015; et al.). De hecho, los actuales Trabajos Fin de Grado en educación revelan múltiples carencias formativas en la escritura académica de los estudiantes, lo cual demanda atención investigadora urgente. Estos problemas afectan no solo a dificultades de expresión formal (uso deficiente de las normas ortográficas y bibliográficas, coloquialismos que dan cuenta de un registro culto deficiente, textualización inadecuada, etc.), sino también de conceptualización y organización de su propio discurso (objetivos e hipótesis mal definidos, marco teórico mal organizado, resumen mal estructurado, etc.). Por ejemplo, en la investigación personal de Tesis Fin de Máster «Guía y control de Trabajos Fin de Grado con Moodle en la línea Didáctica de la Lengua y Educación Literaria» desarrollada durante el año académico 2012-2013, la cual sirve de antecedente a esta tesis al desarrollar la escritura académica entre alumnado de TFG con apoyo tecnológico, se presentan carencias formativas referentes a la comprensión y producción de textos académicos, así como en las competencias vinculadas a la metodología de investigación. Estos resultados emanan de las valoraciones de profesorado de la Universidad de Murcia y sugieren que el alumnado accede al Trabajo Fin de Grado sin ostentar el nivel escritor que le corresponde y muestra dificultades en ciertos aspectos de gran relevancia, a saber: escaso repertorio lingüístico de lenguaje científico-académico, desconocimiento de las particularidades que configuran el género del trabajo fin de grado, dificultades para presentar textos coherentes, cohesionados y con adecuación; falta de conocimientos acerca de un sistema de citación y referenciado; desconocimientos de la metodología investigadora (Valverde, 2013). Tal circunstancia habitual no solo es consecuencia del entorno sociocultural contemporáneo, sino

también de las rémoras de planes educativos donde todavía impera un planteamiento conductista de la escritura como simple representación o imitación de la voz humana, de forma que primero se aprende a escribir y después se usa la escritura para copiar contenidos de diversas disciplinas, dejando de lado la importantísima dimensión constructivista de la práctica escritora, donde se activan las altas capacidades cognitivas del ser humano (integración, creación y crítica); de ahí que la propuesta de tareas de escritura académica libre (Bjork y Blomstand, 2000) sea un verdadero problema para todos los estudiantes, incluso en la Educación Superior.

En el ámbito educativo español es relativamente reciente el cambio de paradigma de la escritura como representación mimética a la escritura como construcción personal, ya que ello implica la incorporación de nuevas metodologías de carácter procesual cuyos antecedentes se remontan a diversas investigaciones europeas durante últimas décadas del siglo XX (Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1982; Coulthard, 1994; Grabe y Kaplan, 1996; Candlin, y Hylan, 1999; Grupo Didactext, 2003; et al.). Hoy en día todavía son escasos los recursos didácticos concernientes a la búsqueda, selección y análisis de la información, a la lectura comprensiva y crítica de textos multimodales y a la escritura procesual de textos académicos libres de acuerdo con metodologías eficaces para la invención, textualización y revisión textual (Noqueira, 2008; Arbey, 2011; Montolío, 2014a/b; Prat y Peña, 2015; et al.). No obstante, todavía es más escasa la existencia de tales recursos en soportes digitales que puedan expandir su uso y eficacia. La iniciativa más actual emerge del Grupo Didactext, agrupación que ha creado la plataforma gratuita RedacText 2.0, cuyo propósito radica en el ofrecimiento de recursos digitales para el perfeccionamiento de la escritura de textos expositivos, informativos o académicos y facilitar el acceso a la información, el aprendizaje autónomo y la autoevaluación de los aprendizajes (Álvarez, Mateo, Serrano y González, 2015)

La escasa formación del alumnado universitario en estrategias de escritura académica eficaces y la falta de correlación de los procesos formativos de la escritura con la recursividad proveniente de los soportes multimedia se pretende abordar con un propósito de cultivo educativo bimodal y procesual de la escritura académica universitaria a través de recursos digitales.

2.2. Objetivos de la investigación

Esta tesis doctoral gira en torno al siguiente objetivo general:

Desarrollar la competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria con el uso estratégico de soportes digitales idóneos para promover la calidad de su formación inicial en su doble faceta discente universitaria y profesionalizadora.

Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar y analizar las dificultades de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria.
2. Diseñar una intervención didáctica que contribuya al perfeccionamiento de la competencia en escritura académica de los estudiantes del Grado en Educación Primaria.
3. Confeccionar, aplicar y remodelar en el aula universitaria documentos didácticos sobre el desarrollo de la escritura académica con soportes digitales conforme a un modelo procesual de invención, textualización y revisión.
4. Evaluar el desarrollo de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria logrado con el uso estratégico de soportes digitales para su formación académica y profesionalizadora.

2.3. Hipótesis de acción

Este tesis doctoral propone contribuir a solventar el problema educativo consistente en el desfase entre el avance social de las tecnologías digitales, el retroceso del dominio discente en escritura académica y la escasez de recursos didácticos que aprovechen las ventajas que reportan las TIC para desarrollar la escritura de los estudiantes con la siguiente hipótesis de acción:

Cultivar el desarrollo de la escritura académica universitaria desde una metodología procesual a través de su correlación bimodal con soportes digitales eficaces implica la interacción de dos competencias instrumentales, la de comunicación lingüística y la digital, de acuerdo con la jerarquía epistemológica adecuada que determina su grado de importancia instrumental, puesto que la escritura es un instrumento de primer grado, ya que constituye un medio primordial para la representación (reproducción y archivo) y construcción (producción ligada a la investigación y la invención) del pensamiento, del conocimiento y de la comunicación, mientras que las TIC son instrumentos de segundo grado ya que constituyen remediaciones (medio de medios) que deben ser aplicadas como instrumentos facilitadores de expresiones culturales a través de diversos lenguajes.

Así pues, las TIC permiten representar y hacer proliferar las “escrituras”, es decir, los fenómenos expresivos de semiosis social donde lo verbal interactúa con lo icónico en múltiples facetas estáticas, dinámicas y audiovisuales. Es por ello que el servicio educativo que la competencia digital ha de prestar a la competencia en comunicación lingüística debe ser sometido a un enfoque epistemológico de carácter semiótico, ya que le procura riqueza interactiva de lenguajes y comunicaciones. No en vano los científicos que han abordado este tema aconsejan que la competencia digital no sea estudiada de modo aislado, sino como recurso complementario de la comprensión y expresión entre personas. Del mismo modo evitar la inclusión de las TIC en planes educativos de escritura procesual mermaría las posibilidades reales de los estudios académicos, puesto que actualmente la escritura académica no puede prescindir de la alfabetización mediática, ya que gran parte de los recursos científicos se presentan en tales formatos. A su vez, la alfabetización mediática debe ir acompañada de una alfabetización crítica, pues no solo importa dominar el medio, sino también la capacidad de seleccionar las distintas fuentes de información para discernir los contenidos fidedignos de los que no lo son.

2.4. Diseño de la metodología y fases de la investigación

Esta investigación se posiciona sobre el paradigma sociocrítico ya se aproxima a un fenómeno educativo real que ocurre entre el alumnado universitario —como lo es la problemática concerniente la falta de dominios en las competencias en escritura académica y digital— para su estudio y transformación desde la práctica educativa —circunstancia que se afronta a través de una intervención didáctica personalizada a las necesidades y demandas de los participantes. En consonancia con este posicionamiento se valida el modelo didáctico diseñado a través de una metodología cualitativa-interpretativa fundamentada en la investigación-acción.

Kemmis (1989) concibe la investigación-acción como un proceso en espiral en el que se investigan aquellos factores que son susceptibles a ser estudiados y se conceptualizan, se continúa con un proceso de planificación y aplicación de las acciones requeridas y se inicia nuevamente la conceptualización del problema. En el primer ciclo de la espiral de la investigación-acción el investigador planifica, actúa, observa y reflexiona. Una vez se ha concluido el primer ciclo se prosigue con el segundo, donde se revisa el plan establecido, se actúa, se observa y se reflexiona.

1. La primera fase cíclica consiste en planificar la tarea compleja que despliega el poder educativo de los objetivos de la investigación así como de la hipótesis destinada a tratar el problema de investigación, y a continuación se lleva a cabo la intervención didáctica conforme a lo diseñado para observar y extraer los resultados obtenidos en el aprendizaje discente a fin de reflexionar sobre el efecto educativo de los objetivos y la hipótesis en la realidad del aula.
2. La segunda fase cíclica consiste en la revisión del artefacto de planificación y su remodelación oportuna para mejorar las estrategias y materiales didácticos diseñados y validados en la práctica educativa con vistas a su nueva aplicación futura en función de las buenas prácticas educativas.

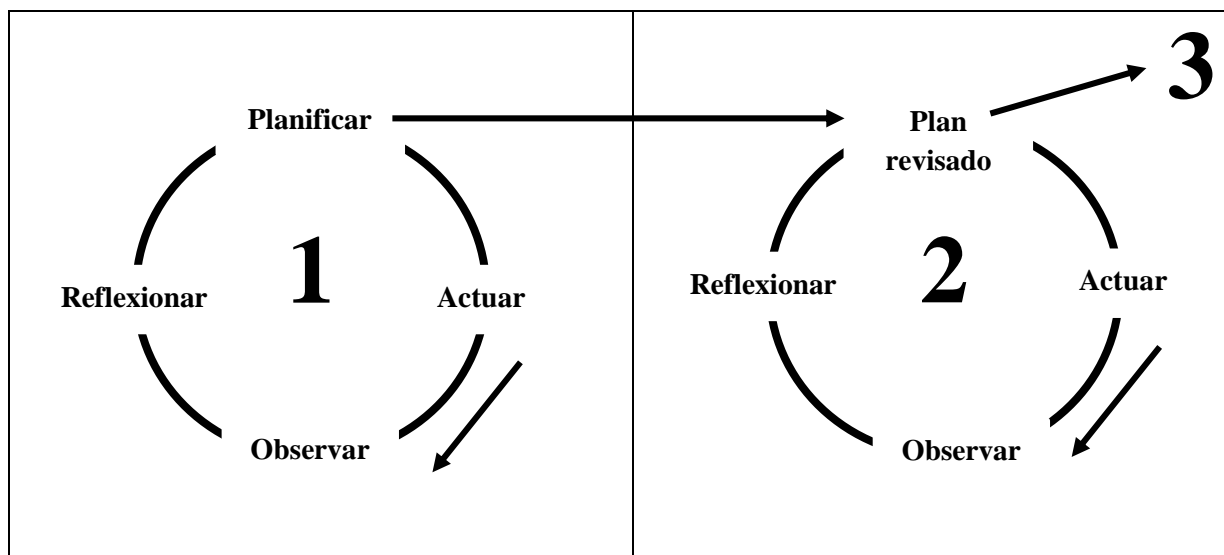


Figura 38. Espiral de ciclos de investigación-acción (Latorre, 2003).

Por tanto, la investigación se constituye al amparo de dos ciclos de investigación, cuyo proceso ha abarcado los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 con las siguientes acciones:

1. El primer ciclo ha consistido en la planificación y puesta en práctica en el aula de tareas complejas de escritura académica y de investigación educativa ataviadas con instrumentos didácticos de aprendizaje bimodal en alfabetización académica y digital, a fin de reflexionar sobre su valor pedagógico en consonancia con el problema de investigación, la hipótesis de acción y los objetivos propuestos en este plan de investigación.
2. El segundo ciclo ha supuesto replicar nuevamente la intervención didáctica realizada con anterioridad. Ello se ha llevado a cabo una vez han sido revisados y remodelados los recursos educativos producidos en el ciclo preliminar y en función de la valoración de los resultados de tal intervención, con vistas a que se produzca una mejora constitutiva del modelo en beneficio de futuras actuaciones educativas.

De acuerdo con el problema de investigación, la hipótesis de acción planteada y los objetivos marcados que dirigirán los dos ciclos de investigación, se parte de dos grandes ejes de trabajo:

1. El primer eje concierne al orden de las competencias en interacción:
 - El cultivo de la escritura académica como instrumento indispensable del conocimiento humano y de su comunicación científica, de acuerdo con la consideración de la competencia en comunicación lingüística como primordial y transversal en los estudios universitarios.
 - El cultivo de las TIC como instrumento al servicio de la producción científica y cultural del alumnado universitario a través de su escritura académica libre. La recursividad digital reporta proliferación e interacción de lenguajes y comunicaciones en este sentido.
2. El segundo eje concierne al doble perfil del discente de Grado en Educación Primaria:
 - Como estudiante universitario que debe asumir, entre otras, las siguientes competencias transversales y específicas de los ámbitos disciplinares:
 - Expresión verbal correcta.
 - Gestión eficaz de información y conocimiento.
 - Alfabetización académica de las TIC (uso estratégico de recursos digitales).
 - Como futuro maestro que debe asumir, entre otras, las siguientes competencias profesionalizadoras:
 - Actualización científica y ampliación de formación docente.
 - Concreción del currículo y elaboración de materiales didácticos propios.
 - Alfabetización didáctica (uso estratégico y creación de recursos digitales).

Encuadrada en ambos ejes, esta tesis se orienta hacia la modalización formativa para el desarrollo de la escritura académica a través de las TIC desde la elección de un género de escritura que permita lograr y juzgar trabajos de madurez académica por parte del alumnado universitario. Es por ello que se escoge como tipología textual idónea el artículo de investigación, de modo que, con los instrumentos didácticos en formato digital que han sido generados al respecto, los alumnos universitarios leen, analizan, componen, revisan y evalúan

de modo autónomo artículos de investigación ajenos y propios. Por tanto, el plan de trabajo bimodal y procesual para la elaboración autónoma de artículos de investigación recurre a instrumentos didácticos donde adquieren protagonismo los organizadores previos (Drop, 1987) de carácter disciplinar y profesionalizador, así como los modelos textuales oportunos para guiar la modelización escrita.

De acuerdo con estas decisiones preliminares, la tesis doctoral ha seguido las siguientes fases investigadoras:

2.4.1. Fase de exploración

En esta fase indagatoria se contemplan las siguientes actuaciones:

1. Búsqueda, selección y revisión bibliográfica de la literatura científica referente a la temática investigadora.
2. Reformulación de la estructura idónea del marco metodológico tras haber revisado la literatura científica pertinente.
3. Análisis exploratorio y selección de los soportes digitales más provechosos para la educación bimodal de las competencias comunicativa y digital en el desarrollo de la escritura académica.
4. Selección de textos científicos para su implementación en la intervención didáctica que contribuyan al perfeccionamiento de la competencia escrita.
5. Selección y análisis de trabajos académicos para detectar problemáticas vinculadas a la competencia escrita.
6. Previsión de un sistema que permita evaluar los resultados de la intervención didáctica sobre escritura académica.

2.4.2. Fase de diseño

La fase de diseño ha seguido los siguientes pasos secuenciales:

1. Confección de instrumentos de recogida de datos que permitan evaluar la intervención didáctica:
 - Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).

2. Elaboración de documentos didácticos que contribuyan al desarrollo de la competencia en escritura académica con apoyo digital:
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.1, anexo 2.4 y anexo 2.7**).
 - Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.2 y anexo 2.5**).
 - Guía para la redacción de trabajos con normativa APA 6.^a edición (**anexo 2.3 y anexo 2.6**).
 - Selección de textos académicos para la realización de actividades de revisión textual (**anexo 2.12**).
 - Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación (**anexo 1.13**).
 - Rúbrica para la evaluación de un artículo científico (**anexo 2.15**).
 - Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico (**anexo 2.14**).
 - Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con 2.º curso de Grado en Educación Primaria (**anexo 2.8**).
 - Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con 4.º curso de Grado en Educación Primaria (**anexo 2.9**).
 - Presentación sobre la normativa APA de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.10**).
 - Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.11**).
 - Guía para la participación en el congreso virtual (**anexo 2.16**).

3. Diseño y configuración del espacio digital donde se ha celebrado el congreso virtual en el primer ciclo de investigación.
4. Diseño de la acción didáctica a lleva a cabo con alumnado del Grado en Educación Primaria para la el perfeccionamiento de la competencia en escritura académica.

2.4.3. Fase de intervención

La investigación ha contado con dos ciclos de investigación que se corresponden con los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 y en los que se plantean las siguientes actuaciones:

Curso académico 2014-2015

El primer ciclo investigador fue desarrollado con alumnado de 2.º curso del Grado en Educación Primaria en la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura y se aplicó siguiendo esta secuencia didáctica:

1. Se informa a los participantes de las características generales de la investigación.
2. Se realiza una evaluación inicial de conocimientos previos sobre escritura académica con los instrumentos diseñados (**anexo 1.1** y **anexo 1.2**) y a partir de los resultados derivados del análisis pertinente se adapta la intervención didáctica a las características de los participantes y se informa a los implicados de los conocimientos que poseen sobre escritura académica.
3. Se entregan y explican mediante la clase magistral los recursos didácticos que van a ser utilizados por los participantes durante la intervención didáctica para el perfeccionamiento de su escritura académica a través de la escritura de un artículo de investigación:
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.1**).
 - Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.2**).
 - Guía para la redacción de trabajos con normativa APA 6.ª edición (**anexo 2.3**).

- Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación (**anexo 1.13**).
 - Rúbrica para la evaluación de un artículo científico (**anexo 2.15**).
 - Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico (**anexo 2.14**).
 - Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con 2.º curso de Grado en Educación Primaria (**anexo 2.8**).
 - Presentación sobre la normativa APA de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.10**).
 - Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.11**).
4. Se realizan diferentes ejercicios de revisión textual diseñados por la docente (**anexo 2.12**) para el estudio de los materiales relativos a la escritura académica (**anexo 2.2**) y la normativa bibliográfica (**anexo 2.3**) a partir del análisis y corrección de varios textos académicos que posteriormente serán evaluados por la profesora.
5. Se celebra una dinámica grupal en la que se leen y analizan diversos textos académicos para reflexionar sobre los rasgos que definen cada sección del artículo de investigación.
6. Se elabora un artículo de investigación propio y original que atienda a los consejos de escritura ofrecidos y respete las exigencias del género textual trabajado, todo ello con el asesoramiento procesual de la investigadora en calidad de lectora experta (heteroevaluación) a lo largo de las distintas etapas de elaboración (título e introducción; fundamentación teórica y referencias; conclusiones; producto textual) y con el apoyo didáctico de los recursos generados para la intervención:
- Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.1**).
 - Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.2**).
 - Guía para la redacción de trabajos con normativa APA 6.ª edición (**anexo 2.3**).
 - Rúbrica para la evaluación de un artículo científico (**anexo 2.15**).
7. Se alojan los artículos de investigación generados en el blog «I Congreso virtual sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura de alumnado de Grado en Educación» (<http://congresovirtualdllaalumnadoprimeria.blogspot.com.es/>) y apertura del congreso

virtual donde los discentes han ejercido de revisores y reflexionado sobre el valor educativo de las producciones escritas publicadas utilizando los siguientes materiales:

- Instrumento para la revisión textual de un artículo de investigación (**anexo 2.14**).
 - Rúbrica para evaluar un artículo de investigación (**anexo 2.15**).
8. Se remodelan y entregan los artículos de investigación completos a partir de las sugerencias ofrecidas por los discentes en el congreso (coevaluación) y de las apreciaciones propias surgidas de la relectura y los saberes adquiridos al ejercer de revisor (autoevaluación).
 9. Se aplica un postest para valorar los aprendizajes relativos a la competencia en escritura académica alcanzados durante el desarrollo de la propuesta didáctica a partir de los siguientes instrumentos de recogida de datos:
 - Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).

Curso académico 2015-2016

El segundo ciclo de investigación consiste en replicar la actuación didáctica desarrollada durante el curso académico 2014-2015. Su principal propósito es validar los documentos didácticos modificados a partir de los resultados investigadores obtenidos en la primera intervención. A diferencia del primer ciclo investigador en este momento el alumnado dispondrá de mayor autonomía en el proceso de elaboración, todo ello con la intención de comprobar la eficacia de los recursos educativos diseñados. No obstante, al igual que sucedió en el primer ciclo investigador cuenta con el asesoramiento de la docente durante la redacción. La secuencia didáctica seguida durante el desarrollo de la propuesta ha sido la siguiente.

1. Se informa los participantes acerca de las características de la investigación de la que van a formar parte.
2. Se evalúan los conocimientos previos en escritura académica con los instrumentos diseñados (**anexo 1.1** y **anexo 1.2**) y a partir de los resultados obtenidos se adapta la

intervención didáctica a las necesidades y demandas de los participantes y se informa a los implicados de los logros o dificultades alcanzados en las pruebas.

3. Se procede a la entrega de los materiales sobre la escritura académica y el artículo de investigación que se van a emplear durante la intervención didáctica y se explican través de la clase magistral:
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.4**).
 - Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.5**).
 - Guía para la redacción de trabajos con normativa APA 6.^a edición (**anexo 2.6**).
 - Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación (**anexo 1.13**).
 - Rúbrica para la evaluación de un artículo científico (**anexo 2.15**).
 - Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico (**anexo 2.14**).
 - Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con 4.º curso de Grado en Educación Primaria (**anexo 2.8**).
 - Presentación sobre la normativa APA de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.10**).
 - Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.11**).
4. Se desarrollan sesiones de práctica grupales donde se revisan y corrigen documentos académicos (**anexo 2.12**) para el análisis y estudio de los recursos relativos a la escritura académica (**anexo 2.5**) y la normativa APA (**anexo 2.6**) diseñados y en la que se obtiene una retroalimentación final de la docente al concluir la actividad.
10. Se realizan sesión en gran grupo donde se leen y analizan varios textos científicos para descubrir las particularidades de cada apartado que configura el artículo.
5. Se confecciona de manera autónoma un artículo de investigación propio y original a través la plantilla de escritura (**anexo 1.13**) y con el asesoramiento procesual de la docente y el apoyo formativo de los siguientes materiales:
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.1**).

- Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.2**).
 - Guía para la redacción de trabajos con normativa APA 6.ª edición (**anexo 2.3**).
 - Rúbrica para la evaluación de un artículo científico (**anexo 2.15**).
6. Se aplican los conocimientos adquiridos con la intervención didáctica a través de los siguientes instrumentos de recogida de datos:
- Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).
7. Se participa en el «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria» en la Universidad de Murcia, donde los estudiantes que han deseado participar y cuyos trabajos han sido aceptados por el Comité Científico del congreso exponen su comunicación a los asistentes oralmente y atienden a las preguntas surgidas sobre el tema. Al finalizar la sesión el alumnado recibe un certificado que acredita su participación en el congreso y unos meses más tarde la publicación de su trabajo en el *Libro de Actas del IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (2016), con ISBN 978-84-608-8189-6, el cual se presenta en formato electrónico y resulta accesible en el siguiente enlace: <http://congresos.um.es/content/coni3p/9788460881896.pdf>

2.4.4. Fase de valoración docente de resultados

1. Se recaba información a partir de los diferentes instrumentos de recogida de datos:
 - Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).
 - Productos textuales realizados por los estudiantes.
2. Se analizan los datos obtenidos a través de un programa de análisis estadístico y de otros modelos analíticos de tipo cualitativo.
3. Se interpretan los resultados derivados de los análisis en contraste con los objetivos marcados al inicio de la investigación.

2.4.5. Fase de reflexión y remodelación

1. Reflexión y valoración sobre los resultados obtenidos en la intervención didáctica: dificultades, deficiencias, logros y beneficios.
2. Remodelación de los aspectos constitutivos del modelo competencial aplicado que sean susceptibles de mejora en su eficacia para el desarrollo bimodal las competencias académica y digital de los discentes.

2.4.6. Fase de conclusiones

1. Establecimiento de las conclusiones de la investigación en atención a los resultados obtenidos y al objetivo de investigación, así como la proyección de las repercusiones educativas que se desprenden de su aplicación.

2.4.7. Fase de comunicación de resultados

1. Se transfieren los resultados de la investigación a través de varios medios de difusión científica.

2.4.8. Fase de edición de la tesis doctoral

1. Se redacta la tesis doctoral donde se presenta la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*.

En el siguiente cronograma se muestra la temporalización seguida para elaborar la tesis doctoral *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* (**tabla 14**):

Tabla 14. Cronograma de tareas de la tesis doctoral.

ETAPAS	TEMPORALIZACIÓN
Fase de exploración	
1. Planificación del marco metodológico.	Mayo 2014 – Septiembre 2014
2. Planificación del marco teórico y revisión de la literatura científica.	Diciembre 2013 – Abril 2014

3. Reformulación del marco metodológico a partir de la revisión de la literatura revisada.	Febrero 2014
4. Diseño y aplicación de instrumentos exploratorios.	Septiembre 2014 – Octubre 2014
5. Análisis e interpretación de datos exploratorios.	Octubre 2014 – Noviembre 2014
6. Análisis de trabajos académicos de alumnado universitario de la Universidad de Murcia.	Septiembre 2014 – Enero 2015
7. Análisis y selección de soportes digitales de interés para la educación bimodal de las competencias comunicativa y digital.	Noviembre 2014
8. Selección del corpus de artículos de investigación modélicos.	Noviembre 2014
Fase de diseño	
1. Diseño de instrumentos de evaluación mediante los cuales se ha evaluado la intervención didáctica.	Enero 2015 – Febrero 2015
2. Confeccionar los documentos didácticos con el sustento de organizadores previos y modelos textuales	Septiembre 2014 – Febrero 2015
3. Configuración y maquetación del blog que da soporte al congreso virtual celebrado	Febrero 2015
4. Diseño de la intervención didáctica a realizar con alumnado universitario de la Universidad de Murcia	Septiembre 2014 – Febrero 2015
Fase de intervención	
PRIMER CICLO DE INVESTIGACIÓN	
1. Informar a los participantes de las características de la investigación	Febrero 2015
2. Evaluación diagnóstica de los estudiantes sobre conocimientos en escritura académica	Febrero 2015
3. Análisis de los resultados obtenidos en la prueba inicial.	Febrero 2015
4. Adaptación o ampliación de los documentos didácticos previamente diseñados a partir de los resultados de la prueba inicial.	Febrero 2015
5. Desarrollo de la intervención didáctica que fundamenta la tesis doctoral <i>El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado</i> siguiendo la siguiente secuencia:	Febrero 2015 – Mayo 2015
-Entrega y explicación de materiales.	Febrero 2015
-Clases magistrales sobre escritura académica.	Febrero 2015 – Marzo 2015
-Clases prácticas consistentes en la revisión de textos académicos con errores,	Febrero 2015 – Marzo 2015

-Elaboración individualizada del artículo de investigación (con asesoramiento procesual de la docente).	Marzo 2015 – Mayo 2015
-Alojamiento de los trabajos en el blog «I Congreso virtual sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura de alumnado de Grado en Educación» y celebración del congreso virtual.	Marzo 2015 - Mayo 2015
-Remodelación y entrega final del artículo a partir de las retroalimentaciones obtenidas del congreso.	Mayo 2015
6. Evaluación de la intervención didáctica.	Mayo 2015
7. Modificación de los materiales didácticos realizados a partir de los resultados obtenidos de los análisis.	Mayo 2015 – Septiembre 2015
SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN	
1. Informar a los participantes de las características de la investigación	Septiembre 2015
2. Aplicación de la prueba inicial a los estudiantes sobre conocimientos en escritura académica	Septiembre 2015
3. Análisis de los resultados obtenidos en la prueba inicial.	Septiembre 2015
4. Adaptación o ampliación de los materiales didácticos diseñados a partir del análisis de los resultados obtenidos en la prueba inicial	Septiembre 2015
5. Adaptación o ampliación de los documentos didácticos previamente diseñados a partir de los resultados de la prueba inicial.	Septiembre 2015
6. Desarrollo de la intervención didáctica que fundamenta la tesis doctoral <i>El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado</i> siguiendo la siguiente secuencia:	Septiembre 2015 – Enero 2016
-Entrega y explicación de materiales.	Septiembre 2015
-Clases magistrales sobre escritura académica.	Septiembre 2015 – Octubre 2015
-Clases prácticas consistentes en la revisión de textos académicos con errores,	Septiembre 2015 – Octubre 2015
-Elaboración individualizada del artículo de investigación (con asesoramiento procesual de la docente).	Octubre 2015 – Enero 2016
-Entrega final del artículo de investigación terminado.	Enero 2016
-Adaptación de los artículos al formato comunicación y a los requerimientos del «IV Congreso Internacional de	Enero 2016 – Marzo 2016

Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria».	
-Celebración del «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria» y presentación pública de los trabajos elaborados por los participantes.	Mayo 2016
-Publicación del <i>Libro de Actas del IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria</i> en el que se incluyen los trabajos de los estudiantes.	Julio 2016
8. Evaluación de la intervención didáctica a partir de las diferentes pruebas diseñadas.	Enero 2016
9. Modificación de los materiales didácticos realizados en atención a los resultados obtenidos de los análisis.	Febrero 2016 – Marzo 2016
Fase de valoración docente de resultados	
1. Recolección, análisis e interpretación de los resultados	Enero 2016 – Abril 2016
Fase de reflexión y remodelación	
1. Reflexión sobre los resultados y remodelación de aspectos e instrumentos didácticos poco eficaces	Abril 2016 – Junio 2016
Fase de conclusiones	
1. Exponer conclusiones e informar de las implicaciones socioeducativas e investigadoras	Junio 2016 – Agosto 2016
Fase de comunicación de resultados	
1. Comunicación de los resultados parciales de la investigación en el «XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària»,	Julio 2015
Fase de redacción de la tesis doctoral	
1. Elaboración y revisión de la memoria de tesis doctoral.	Diciembre 2014 – Septiembre 2016

2.5. Participantes y contexto

Esta investigación se ha desarrollado en la Universidad de Murcia y se ubica en los estudios del Grado en Educación Primaria. El estudio ha contado con una muestra total de 128 participantes distribuidos entre los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016, la cual ostenta un nivel socioeconómico medio y escasa diversidad cultural. La población universitaria implicada pertenece al 2.º (2014-2015) y 4.º (2015-2016) curso del Grado en Educación Primaria. Los dos grupos presentan un dominio ineficiente de la escritura académica al inicio de la investigación, aunque las dificultades mostradas son inferiores a la media general, por lo que se puede considerar que poseen capacidades aceptables para su nivel madurativo y experiencia en la universidad. No obstante, cuarto curso sobresale en cuanto a su competencia ya que experimentado un proceso formativo más amplio y es un grupo más maduro. Por otra parte, en cuanto a la actitud hacia la asignatura ambos presentan un alto interés por el aprendizaje y por intentar beneficiarse de la intervención didáctica en provecho del perfeccionamiento de su escritura académica, circunstancia que ha contribuido a obtener mejores resultados con la aplicación didáctica. La media de edad predominante entre el grupo seleccionado oscila entre los 20 y los 24 años. La población de estudiantes mujeres asciende al 65% y la de hombres al 30.5%.

En el primer ciclo de investigación se contó con 70 estudiantes del 2.º curso del Grado en Educación Primaria de la asignatura obligatoria Didáctica de la Lengua y la Literatura (7 créditos), la cual se cursa durante el segundo cuatrimestre del año académico 2014-2015. La distribución por sexos fue de 49 mujeres y 21 hombres. El rango de edad osciló entre los valores de 20 y 40 años, siendo 20 la edad predominante.

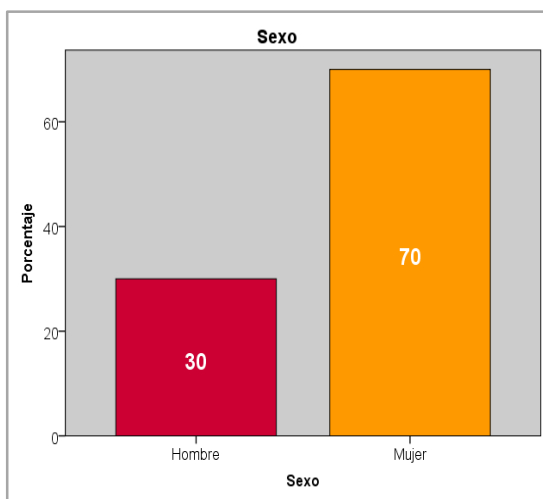


Figura 39. Distribución por sexo del alumnado de 2.º del Grado en Educación Primaria.

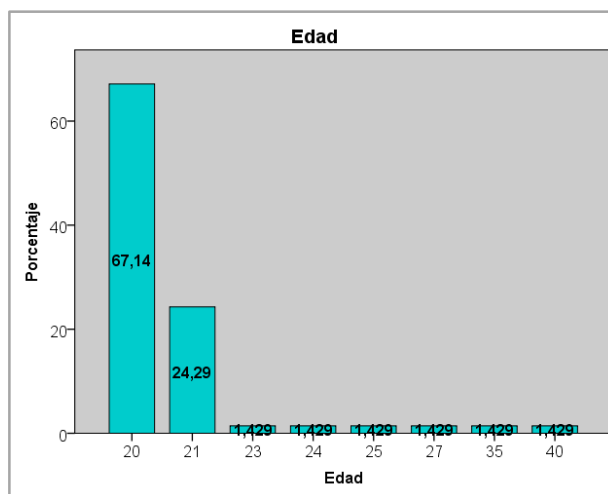


Figura 40. Distribución por edad del alumnado de 2.º del Grado en Educación Primaria.

En segundo ciclo de investigación se contó con una muestra de 58 personas del 4.º curso del Grado en Educación Primaria (mención en Inglés) de la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura (6 créditos), impartida durante el primer cuatrimestre del año académico 2015-2016. La distribución por sexos ha sido de 40 mujeres y 18 hombres. El rango de edad abarca las edades de 21 y 36, con un predominio de la edad de 21 años. La población de estudiantes mujeres asciende al 65% y la de hombres al 30.5%. Acerca de este grupo importa resaltar que muestra un especial interés por el aprendizaje de aquellos conocimientos que aluden a la escritura académica o la metodología de investigación, especialmente porque en el año académico en el que se lleva a cabo la investigación debe de realizar su Trabajo Fin de Grado (TFG) y este siente que le faltan conocimientos al respecto e intenta obtener el máximo provecho de la intervención didáctica en beneficio de su TFG pues el artículo de investigación y el TFG comparten nexos comunes. Esta excelente actitud hacia el aprendizaje ha contribuido beneficiosamente en el desarrollo de la investigación y en el logro de resultados exitosos tras finalizar la aplicación didáctica. Durante la intervención han participado activamente en las clases, han solventado con autonomía las dudas surgidas y han acudido a la profesora cuando ha sido necesario (presencial o virtualmente), han resuelto las tareas con esmero y de forma eficiente, han cumplido rigurosamente los plazos de entrega, entre otros aspectos. En definitiva, un entorno idóneo para aplicar una acción didáctica sobre escritura académica, ya que para alcanzar el perfeccionamiento escritor se ha de poseer una actitud positiva hacia el aprendizaje.

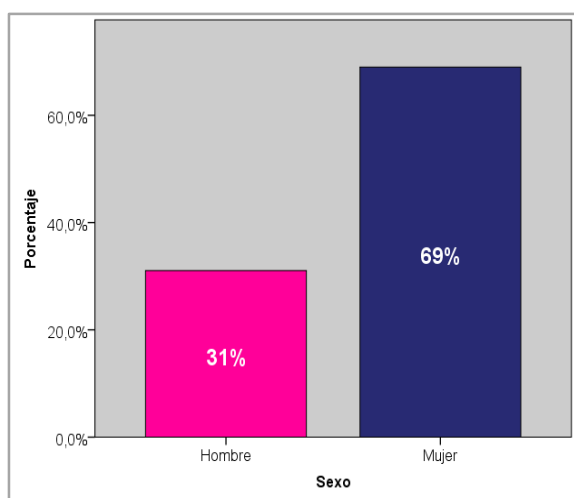


Figura 41. Distribución por sexo del alumnado de 4.º del Grado en Educación Primaria.

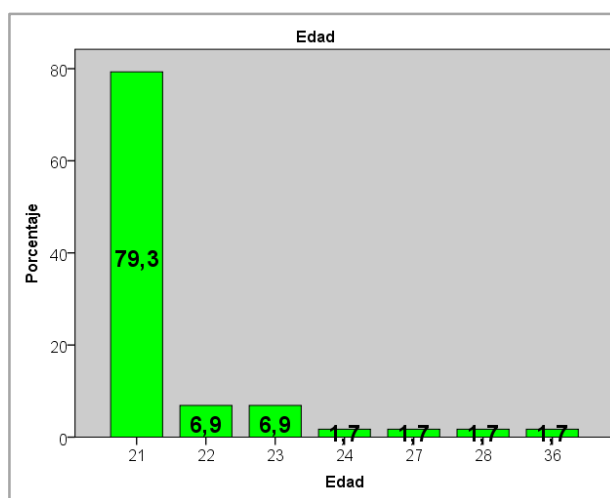


Figura 42. Distribución por edad del alumnado de 4.º del Grado en Educación Primaria.

2.6. Instrumentos

2.6.1. Fase de intervención didáctica

2.6.1.1. Guía para la redacción procesual de un artículo científico

La buena marcha de la intervención didáctica planteada consistente en el perfeccionamiento de la escritura académica de los estudiantes a través de la elaboración de un artículo científico demandaba un material personalizado que ofreciera a los participantes los conocimientos necesarios para conocer detalladamente las características del género textual. La didáctica de cualquier género ha de estar sustentada en un soporte pedagógico personalizado distinto al de otros géneros, ya que cada uno alberga un sistema conceptual y metodológico propio y unas prácticas discursivas particulares (Álvarez, 2011). En consecuencia, se procedió al estudio de las tendencias pedagógicas relativas al artículo de investigación existentes en la literatura científica (Rojas, 2000; Arbey, 2011; Campanario, 2004; Day, 2005; Morales y Espinoza, 2005; Tarrés, Montenegro y D´Ottavio, 2008; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Cortés y García, 2013; López, 2013; et al.) para determinar de forma precisa las características identificativas del género y los criterios didácticos comunes en su enseñanza. Asimismo, se procedió al análisis de un trabajo personal anterior que comparte nexos comunes con el artículo de investigación, como lo es el libro *Guía de TFG en Educación* (2015), trabajo escrito junto a las profesoras de la Universidad de Murcia María Teresa Caro Valverde y María González García cuyo propósito ha sido guiar a los estudiantes durante la elaboración de TFG bajo una perspectiva procesual de la escritura y que ofrece recomendaciones útiles para la enseñanza de la escritura académica y la metodología de investigación. Por otra parte, se atiende a dos fuentes de sumo interés en la escritura académica universitaria vinculada al ámbito educativo: la primera es la Real Academia Española y sus obras del *Diccionario de la lengua española* (2001) y la *Ortografía de la lengua española* (2010); la segunda el trabajo de la American Psychological Association denominado *Publication manual of the American Psychological Association* (6.ª ed.) (2009). Asimismo, se plasman los aprendizajes obtenidos por la doctoranda durante su formación como estudiante, profesora e investigadora al experimentar con regularidad con este género académico.

El diseño de la estructura de esta guía se fundamenta en los modelos procesuales de escritura, en su interpretación del acto de escribir como una tarea compleja en la que median múltiples procesos mentales simultáneamente y donde se enfoca la enseñanza de este acto complejo como una acción donde han de mostrarse las secuencias expedientadas por el escritor (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes, 1996; Grupo Didactext, 2003; et al.). En consecuencia, se presenta el género de manera que el estudiante se aproxime al mismo tal y como lo haría un investigador experimentado. Dado que en esta investigación se realizan artículos de revisión teórica se utiliza la siguiente secuencia: se inicia el trabajo con la revisión de la literatura mediante la indagación en diferentes bases de datos, elaborando simultáneamente las citas y referencias bibliográficas utilizadas; se continua con la generación de unas conclusiones a partir de los conocimientos indagados; se prosigue con la elaboración de una introducción y justificación que presente el artículo; se concluye con la preparación de un resumen que sintetice los contenidos presentados y la formulación de un título que contenga los aspectos más representativos del trabajo investigador. La «Guía para la redacción procesual de un artículo científico» (**anexo 2.1**) se estructura al amparo de las siguientes secciones:

- **Selección de la temática investigadora.**- El propósito de este apartado es orientar a los estudiantes en la elección del tema que se desea escoger para escribir el artículo. Por ello, se ofrecen diferentes líneas temáticas relacionadas con los contenidos de la asignatura, garantizando así se cumplan las exigencias demandadas por la guía docente. Con la intención de transmitir el método que emplearía un investigador experimentado se muestran diferentes niveles de concreción temática que van de lo general a lo particular. La finalidad de esta secuencia del proceso selectivo es que los estudiantes comprendan que generalmente se escribe sobre temas sumamente especializados y que deben elegir temáticas generales e ir concretándolas conforme revisan la literatura.
- **Búsqueda de la literatura científica de referencia.**- Esta sección ofrece asesoramiento acerca de cómo localizar la literatura científica en la Web de forma eficiente. Para ello, se exponen los principales espacios digitales utilizados por los investigadores del ámbito educativo y se describen los pasos a seguir para encontrar los documentos deseados. El apartado describe detalladamente los espacios de Dialnet, bases de datos del CSIC, Redalyc, Google académico y Redined. No obstante, por si en estos entornos no eran suficientes para localizar aquello que se necesitaba se facilitó un listado extra con las bases de datos más utilizadas.

- **Recopilación e inclusión de datos.**- El objetivo del epígrafe es mostrar las estrategias referentes a la selección de contenidos para que este acto sea más eficiente y se desarrolle del mismo modo que cuando procede un investigador experimentado. Además, se ofrecen indicaciones sobre cómo incluir adecuadamente la literatura científica encontrada dentro del texto según la normativa APA sexta edición. Se describen las diferencias entre las citas textuales (de más de 40 palabras y de menos) y no textuales; además se exponen las diferentes variantes existentes. La sección se complementa con la «Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6.º edición» (**anexo 2.6**), donde presentan múltiples modos y ejemplos de citación.

- **Redacción de un artículo de investigación.**- El apartado presenta la secuencia procesual a seguir durante la redacción del artículo de investigación y describe con detalle los pasos y contenidos que constituyen cada una de las secciones. Se pretende que los estudiantes consulten las secuencias durante la elaboración del artículo, intentando garantizar que el trabajo atienda a las exigencias del género y a los requerimientos discursivos. Estos temas se complementan con una serie de contenidos sobre la escritura académica que pueden ser útiles durante la redacción del artículo, a saber: textualización, nueva ortografía española, estilo de presentación según la normativa APA. Además, los participantes pueden consultar la «Guía para la elaboración de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.5**) si desean ampliar conocimientos sobre el uso de los signos ortográficos, la mayúscula, la cursiva o resolver dudas frecuentes.

- **Recursos TIC provechosos para la redacción del artículo.**- Este recurso consiste en un escritorio virtual al que se accede mediante el enlace <http://www.symboloo.com/shared/AAAAAVz9NnQAA41-4Vos7w==>, el cual recopila múltiples recursos digitales que pueden ser de utilidad durante la elaboración del artículo de investigación.

Estos asuntos se complementan con una serie de organizadores previos (Drop, 1987) de carácter disciplinar y profesionalizador, así como con modelos textuales que sirven de ejemplos modélicos y dirigen la escritura (Bjork y Blomstand, 2000).

Los temas tratados en la guía se refuerzan dentro del aula mediante una actividad desarrollada en gran grupo consistente en el ofrecimiento de distintos modelos de redacción de

cada uno apartados del artículo, los cuales son analizados y comentados en clase con la intención de que se cuente con patrones de escritura adecuados antes de comenzar la escritura. Los análisis de cada una de las secciones se realizaron coincidiendo con el momento en el que los participantes iban a iniciar la escritura del apartado con el objetivo de que la dinámica les ayudase a clarificar dudas.

La «Guía para la redacción procesual de un artículo científico» diseñada para el primer ciclo de investigación (**anexo 2.1**) se mejoró a partir de las observaciones obtenidas por la profesora durante experiencia didáctica, las sugerencias de los participantes y los análisis realizados tras su conclusión. En esta nueva versión de la guía actualizada para su uso en el segundo ciclo de investigación (**anexo 2.4**) se realizaron modificaciones sobre aquellos asuntos que no habían resultado del todo claros para los estudiantes durante la aplicación didáctica, se ampliaron los contenidos demandados por los implicados o de interés para su formación desde el criterio de la profesora y se eliminaron fallos o erratas no detectados con anterioridad. Esta renovación se realiza con el propósito de atender mejor a las necesidades y demandas presentadas y hacer efectivo el ciclo en espiral propio de la investigación-acción (Kemmis, 1989; Elliott, 1990, 1993; Latorre, 2003; et al.). Y por esos mismos motivos al concluir la investigación se realizó una nueva mejora a partir de los últimos resultados investigadores, cuyos cambios son muy similares a los realizados tras el primer ciclo investigador, salvo que en esta ocasión han predominado más las labores de ampliación de contenidos (**anexo 2.7**).

2.6.1.2. Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE

Se consideró que resultada de suma importancia ofrecer una guía acerca de los correctos usos de la escritura, ya que en la fase de exploración se detectaron múltiples carencias en escritura académica entre los trabajos de universitarios analizados y la literatura científica así lo confirma (Arrieta y Meza, 1997; Carlino, 2004a; Montoro, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Molina, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Cortés y García, 2013; Montolío, 2014a/b; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; et al.). En atención a las deficiencias recopiladas se diseñó la «Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.2**). El principal propósito de la creación de esta guía fue que los estudiantes tuviesen la oportunidad de estudiar los contenidos más importantes que deben dominar de la escritura, así como que contasen con un complemento formativo durante la redacción del artículo y solventasen dudas conforme se produjesen. Estos trabajos se elaboran

casi en su totalidad a partir de las obras de la Real Academia Española de la *Ortografía de la lengua española* (2010) y el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005). No obstante, también se cuenta con varios recursos escritores ofrecidos por el Instituto Cervantes (2015) y Fundéu BBVA (Fundación urgente del español) (2014).

La estructura de la guía ofrece organizadores previos (Drop, 1987) y modelos textuales (Bjork y Blomstand, 2000) que sirven de ejemplos modélicos de redacción. Los asuntos tratados aluden al uso de los signos ortográficos, los signos auxiliares, la mayúscula y la cursiva. Los signos ortográficos y los auxiliares presentan las diferentes funciones expresivas ostentadas por cada uno de ellos, así como un ejemplo específico que represente dichas funciones. Por su parte, la mayúscula y la cursiva exponen las diferentes normas acerca de su correcto uso, además de ejemplos concretos de cada una de las regulaciones existentes. Las secciones se finalizan con una sección dedicada a recordar las incorrecciones más frecuentes en el uso de los diferentes elementos y otra que facilita un enlace con la información ofrecida por la RAE al respecto. El documento concluye con una sección de preguntas frecuentes en la que se muestran las incertidumbres lingüísticas que surgen habitualmente entre los estudiantes al escribir. Esta sección se ha ido perfeccionando a partir de las diferentes dudas comentadas por los implicados en la investigación, las cuales se han ido incluyendo a medida que se producían.

La estructura de contenidos que configura la guía es la siguiente:

- **Signos ortográficos.**

- Signos de puntuación.
 - ❖ Coma.
 - ❖ Punto y coma.
 - ❖ Dos puntos.
 - ❖ Paréntesis.
 - ❖ Raya.
 - ❖ Puntos suspensivos.
 - ❖ Comillas.
 - ❖ Punto.
 - ❖ Signos de interrogación y exclamación.

- Signos auxiliares.
 - ❖ Guion.
 - ❖ Tilde.

- **Mayúscula.**

- **Cursiva.**

- **Preguntas frecuentes.**
 - Ortografía.
 - Gramática.

Esta guía ha sido utilizada por los estudiantes en diversos momentos de la investigación: durante los ejercicios de revisión textual realizados en clase por grupos de trabajo; mientras los estudiantes realizaban sus artículos de investigación; cuando el alumnado actuaba de revisor en el congreso virtual y evaluaba los artículos de un compañero. Esta alta interacción de los discentes con la guía ha contribuido a detectar las deficiencias y a mejorar el documento a partir de las mismas. Después del primer ciclo de investigación se modificó la primera versión a partir de las aportaciones de los estudiantes, las observaciones de la profesora y los resultados obtenidos del análisis de datos (**anexo 2.5**). Los cambios se centraron principalmente en la ampliación de aquellos contenidos que habían sido demandados por los estudiantes o que desde el criterio de la profesora eran importantes para mejorar el proceso formativo, la modificación de los enunciados que no resultaron clarificadores y la eliminación de erratas o fallos. Al igual que con la «Guía para la redacción procesual de un artículo científico», las modificaciones realizadas se fundamentan en el ciclo en espiral de la investigación-acción, donde en la primera fase cíclica se diseña y aplica un artefacto que es remodelado al llegar a la segunda fase cíclica para su validación (Kemmis, 1989). Todo ello, en busca de atender mejor a las necesidades y demandas de los participantes, así como para obtener un recurso didáctico de calidad que sea útil en futuras incursiones didácticas.

2.6.1.3. Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6.^a edición

El estudio de los trabajos realizados por universitarios de la fase de exploración y la revisión de la literatura (Marín, Rincón y Morales, 2003; Maquilón, Mirete, Sánchez y Hernández, 2013; Camacho, Rojas y Rojas, 2014; et al.) mostró que, por norma general, los estudiantes no dominan un sistema de citación y referenciado de forma eficiente. Esta circunstancia ocasionó que se considerara como fundamental el ofrecimiento de una guía que orientase a los estudiantes sobre la escritura bajo un sistema bibliográfico concreto que les permitiese citar y referenciar adecuadamente todos los contenidos ajenos utilizados durante la realización del trabajo. El sistema elegido fue la normativa diseñada por la American Psychological Association, la cual se materializa en el libro *Publication manual of the American Psychological Association* (2009). El motivo de dicha elección reside en que es el principal sistema bibliográfico utilizado en el ámbito académico y en la comunicación de resultados de la investigación educativa, porque resulta de sumo interés que los estudiantes conozcan y dominen este sistema si se pretende que perfeccionen su escritura académica.

La guía comienza mostrando ciertas indicaciones de interés acerca del correcto formato a incluir en un texto académico. Aquí se señalan datos tales como el tipo de fuente que se recomienda para la redacción del escrito, el tamaño más adecuado, el tipo de interlineado, la ubicación del alineado, la recomendación del justificado, el tipo de sangría, los espacios después de párrafos y apartados, el tamaño de los márgenes, la colocación de títulos de tablas y figuras, el lugar correcto del número de página o el orden y la forma de presentar títulos, subtítulos, epígrafes y subepígrafes. Estas informaciones ofrecen a los discentes un formato de presentación coherente a la práctica cotidiana de académicos e investigadores imprescindible para la ordenación del documento. En lo sucesivo, la guía presenta las referencias de diferentes tipos de publicaciones impresas y digitales (libros, revistas, prensa, tesis doctorales, enciclopedias y diccionarios, contenidos web, material audiovisual, otros soportes, legislación, congresos y simposios, material no publicado). En conexión con los trabajos de Drop (1987) y Bjork y Blomstand (2000) se ofrecen organizadores previos y modelos textuales que exponen la forma exacta de realizar cada una de las diferentes referencias. Para concluir, la guía muestran diferentes formas de citación dentro del texto. Se distingue entre citas textuales de menos de 40 palabras o de más de 40 palabras y citas no textuales. Los diferentes tipos de citas textuales y no textuales se presentan mediante un organizador previo y un modelo textual correspondiente a cada una de los tipos de citas (**anexo 2.3**).

Este recurso ha sido empleado por los estudiantes durante las labores de revisión textual de documentos académicos realizadas en grupo, en la escritura del artículo y en la evaluación de un trabajo del congreso. Las reflexiones derivadas de la intervención didáctica han motivado la mejora del trabajo inicial tras concluir el primer ciclo investigador (**anexo 2.6**) siguiendo el ciclo en espiral propio de la investigación-acción (Kemmis, 1989), la cual ha buscado el ofrecimiento de un recurso didáctico que sea de mayor calidad y se ajuste mejor a las necesidades y demandas de los discentes.

2.6.1.4. Selección de textos académicos para la realización de actividades de revisión textual

Con la realización de estos materiales didácticos se parte de una idea clave, y es que la mera entrega y explicación de los contenidos resulta insuficiente para que los estudiantes adquieran la multitud de asuntos tratados. Desde esta perspectiva se diseña una actividad didáctica a través de la cual los alumnos deberán hacer uso de la «Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.5**) y la «Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición» (**anexo 2.6**) en la resolución de la tarea. La acción consiste en leer varios textos académicos para identificar los errores existentes (**anexo 2.12**). La tarea se realiza en grupo con la intención de propiciar que los participantes intercambien conocimientos y dialoguen sobre la escritura académica. Los textos proceden de documentos académicos de la doctoranda, los cuales han sido modificados intencionadamente incluyendo errores comunes de escritura entre los estudiantes universitarios. Las inexactitudes presentadas en los textos se obtuvieron de los análisis realizados en la fase de exploración de los trabajos realizados por universitarios, así como desde el estudio de las aportaciones de la literatura científica (Arrieta y Meza, 1997; Carlino, 2004a; Montoro, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Molina, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Cortés y García, 2013; Montolío, 2014a/b; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; et al.). Los textos muestran fundamentalmente errores en el uso de los signos de puntuación, los signos ortográficos, la mayúscula, la cursiva y la normativa APA.

La acción didáctica pretende que los estudiantes ejerciten sus habilidades en escritura académica a través de la detección del error antes de realizar el artículo de investigación, propiciando así que cuando estos se enfrenten individualmente a la escritura comentan el menor número de equivocaciones posibles al experimentado las principales problemáticas cometidas.

Este aspecto se favorece a través de la consulta obligada de las guías durante la realización de la tarea, mediante la puesta en práctica de la actividad de grupo y gracias a la posterior corrección de la profesora, la cual evalúa las prácticas y ofrece las retroalimentaciones pertinentes para despejar las dudas presentadas por los participantes. La actuación se realiza en tres ocasiones diferentes a través de tres textos que incrementan el nivel de complejidad escritor, otorgando de esta manera a los estudiantes diversas prácticas revisoras que garanticen que se estudian los materiales y aprende de la interacción con sus compañeros y de los conocimientos aportados por la profesora. La aplicación de las actividades se desarrolla durante un mes y se emplea para su realización cuatro clases prácticas. Los estudiantes resuelven la tarea en grupo durante la clase que tiene una duración de 1 hora. El número máximo de personas por grupo es 4 y el mínimo 2. Las agrupaciones han trabajado con autonomía en la resolución, la profesora se ha limitado a guiar durante el proceso mediante pistas para dirigir a los participantes hacia las respuestas correctas. Una vez fueron entregados los trabajos se mostró la plantilla corregida y se explicaron las razones de los fallos cometidos. Por si habían surgido dudas durante la exposición oral se hizo entrega de los tres textos corregidos para que los estudiantes pudieran revisarlos con detalle. Además, cada uno de los grupos recibió su trabajo corregido al poco tiempo de completar la tarea, comentario en el que se ofrecía una retroalimentación personalizada que marcaba las deficiencias y los aciertos, así como consejos para la mejora de la escritura académica coherentes con las faltas cometidas.

2.6.1.5. Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación

La utilización de esquemas digitales de escritura (EDE) se debe al reconocimiento de esta práctica sugerida por Figueroa, Aillon y Fuentealba (2011, 2014, 2015) como un mecanismo de interés para la redacción de un artículo de investigación, ya que los trabajos de los autores muestran que en la didáctica de los géneros escritos este método obtiene mejores resultados que el soporte tradicional y propicia una mayor interiorización del género textual que se trabaja. En consecuencia, esta investigación ha querido beneficiarse de las ventajas pedagógicas del método para así intentar contribuir a que los estudiantes se enfrenten a la complejidad del artículo de investigación con un soporte educativo que les hiciera la tarea más llevadera y los dirigiese hacia el camino correcto.

Esta herramienta didáctica consiste en un documento editable —en este caso en formato Microsoft Office Word— que presenta el formato de un artículo de investigación según los

requerimientos exigidos por la normativa APA. Este aspecto contribuye a que los estudiantes cuenten con un modelo textual que sirva de ejemplo acerca de cómo debe presentarse de forma correcta el documento académico. Además, el EDE incluye la estructura convencional del artículo, incluyendo en cada una de las secciones un texto instructivo donde se exponen aspectos como el enfoque discursivo que hay que adoptar, los contenidos que generalmente se albergan en ese apartado, los procedimientos a seguir durante la redacción del artículo, ejemplos concretos de escritura (**anexo 2.13**).

La propuesta se inspira en las aportaciones de los teóricos de la escritura referentes al enfoque cognitivo (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes, 1996; Grupo Didactext, 2003; et al.), ya que ofrece un asesoramiento procesual que orienta durante la elaboración del artículo al ofrecer estrategias de escritura propias de un investigador experimentado. La implementación del esquema digital de escritura propicia la autonomía de los participantes durante la realización del artículo, de manera que sepan hacia donde han de dirigirse en cada momento; además de poder solucionar ciertas cuestiones que surjan durante el transcurso. Para propiciar este cometido se recomendó a todos los estudiantes que utilizaran el EDE desde el comienzo de la elaboración del artículo. Este hecho propicia no solo aprovechar las ventajas que reporta este método, sino también que progresivamente se vayan interiorizando ciertos formalismos académicos.

2.6.1.6. Rúbrica para la evaluación de un artículo científico

La indagación realizada en el marco teórico de la tesis doctoral recomienda el uso de rúbricas para valorar la calidad de los productos textuales de los estudiantes o con la intención de que ellos mismos evalúen sus propios trabajos o los de sus compañeros (Contreras, González y Urías, 2009; Jarpa, 2013; Cáceres-Lorenzo y Santana-Alvarado, 2014; Saneleuterio, 2015; Muñoz y Valenzuela, 2015). En esta investigación la rúbrica ha cumplido todas las funciones mencionadas ya que ha sido de utilidad a la docente para evaluar la calidad de los artículos presentados, a los propios alumnos durante la realización del artículo y a todos los implicados al utilizarse en la corrección de trabajos ajenos durante la celebración del congreso virtual.

La rúbrica diseñada (**anexo 2.15**) se distribuye en diferentes categorías que se corresponden con distintas secciones del artículo: título; autor/a e institución; resumen; palabras clave; introducción; fundamentación teórica; conclusiones; referencias. Cada una de ellas

presenta una serie de ítems acerca de los aspectos importantes que debe tener en cuenta en la revisión del apartado, los cuales deben ser valorados en función de la siguiente escala:

1. Inadecuado (I).
2. Algo inadecuado (AI).
3. Ni inadecuado, ni adecuado (NI/NA).
4. Adecuado (A).
5. Completamente adecuado (CA).

Para concluir la rúbrica se solicita al alumno una valoración general del artículo completo con el propósito de que estime la calidad del mismo a partir de los conocimientos aprendidos.

Se motivó a los estudiantes a que consultaran la rúbrica tanto durante la realización del artículo para comprobar que estaban cumpliendo con los requisitos marcados, así como tras su finalización para que reconocieran aquellos aspectos que no habían logrado contemplar. Se invita así hacia un proceso de autoevaluación reflexiva que logre subsanar los errores existentes y contribuya a la interiorización de las características del género. Por otra parte, al exigirse la revisión de un trabajo ajeno de los presentados al congreso también se pone en práctica con textos de otros participantes, por lo que se enriquecen también de este proceso evaluativo.

2.6.1.7. Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico

Este instrumento ha sido diseñado para la actividad del congreso virtual ya que se solicitó a los estudiantes que revisasen un trabajo ajeno para identificar en él errores de escritura, ofrecer sugerencias para la mejora de la competencia escrita y dominar con mayor eficacia el género textual, y se necesitaba de un texto estandarizado en formato digital que pudiera ser enviado por todos los estudiantes desde el blog. La ficha fue completada por los estudiantes al realizar la lectura del artículo de uno de los miembros de la clase y enviada junto a la rúbrica y el comentario sobre el valor pedagógico del artículo para que el autor o la autora del texto recibiese una retroalimentación útil para mejorar la producción textual elaborada y conocer las impresiones de la clase sobre el valor educativo del trabajo realizado. La acción busca que se ponga en práctica una coevaluación donde los estudiantes intercambien conocimientos sobre escritura académica y colaboren de forma conjunta para la mejora de sus escritos (**anexo 2.14**).

2.6.1.8. Presentaciones acerca del artículo de investigación, la escritura académica y la normativa APA

Estos recursos visuales y de síntesis han sido de utilidad tanto para la profesora como para los miembros de la clase. La docente ha contado con un apoyo visual con el que dirigir sus explicaciones acerca del artículo de investigación, la escritura académica y la normativa APA. Los discentes con una versión esquematizada de los contenidos expuestos en la que consultar dudas durante la puesta en práctica de las actividades de revisión y a lo largo de la elaboración del artículo (**anexos 2.8, 2.9, 2.10 y 2.11**).

2.6.1.9. Instrucciones para la participación en el congreso virtual

Este documento intenta cubrir posibles dificultades que surjan durante la celebración del congreso virtual, de ahí que se ofrezcan instrucciones sencillas sobre como participar en el mismo. Se muestran secuencias precisas acerca de los pasos a seguir en cada uno de las acciones a realizar, tales como de qué modo localizar todos los documentos para su lectura, cómo realizar un comentario, adjuntar documentos en el mensaje, alojar contenidos en la nube para compartirlos a través de un enlace mediante Dropbox o Wetransfer (**anexo 2.16**).

2.6.2. Fase de valoración docente de los resultados

2.6.2.1. Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales

Tras realizar un estudio analítico en la fase de exploración de múltiples trabajos académicos elaborados por estudiantes de la Universidad de Murcia, así como el estudio de la literatura científica sobre las deficiencias escritoras del alumnado universitario (Arrieta y Meza, 1997; Carlino, 2004a; Montoro, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Molina, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Cortés y García, 2013; Montolío, 2014a/b; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; et al.) se construyó el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 1.1**). Esta prueba recoge las problemáticas obtenidas del análisis con la intención de comprobar si estas tendencias son compartidas por los participantes de la investigación, a saber: incorrecto uso de los signos de puntuación y auxiliares, las mayúsculas, la cursiva; desconocimiento de la normativa APA; no identificación de erratas. Para el diseño de la prueba se contó con los mismos

artículos de investigación utilizados para la realización de la «Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.5**). Las oraciones originales fueron modificadas intencionalmente para que presentaran inexactitudes habituales. El cuestionario cuenta con 39 ítems que tratan los asuntos anteriormente mencionados, mostrando enunciados correctos e incorrectos para que sean identificados por los participantes. La realización de la prueba consiste en indicar si el ítem es acertado o no, y en el caso de que sea inadecuado se ha de indicar el porqué de dicha elección. La prueba se aplicó al principio de la investigación (sin límite de tiempo) y al final (con límite de tiempo) y ha cumplido con dos propósitos investigadores principales:

- En primer lugar, como un mecanismo para identificar las necesidades y demandas en escritura académica existentes en los cursos participantes al comenzar la investigación. Esta acción ha permitido adaptar la propuesta didáctica a las particularidades del alumnado y contar con un elemento comparativo entre los conocimientos iniciales y finales de los estudiantes tras concluir la investigación.
- En segundo lugar, como un medio para valorar los resultados alcanzados tras la realización de la intervención didáctica y determinar si se han producido progresos o no en los asuntos tratados en la prueba.

Las restricciones de tiempo impuestas en la prueba final se han debido al hecho de que los estudiantes estaban bastante familiarizados con los ítems y se consideró que resultaba más coherente establecer un límite de tiempo en la prueba final.

2.6.2.2. Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica

Se consideró que los datos emanados del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 1.1**) eran insuficientes para ofrecer una valoración fidedigna de las competencias en escritura académica de los estudiantes ya que en ella no se reflejan ciertas capacidades como aquellas que refieren a la presentación de un texto coherente, cohesionado y con adecuación. Por este motivo, se decidió elaborar la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 1.2**). Además, se pretendía comprobar si los conocimientos emanados de la literatura científica que muestran que el estudiantado universitario presenta problemas en comprensión lectora (Arrieta y Meza, 1997; Echevarría y Gastón, 2002; Arrieta, Bautista, Meza y Meza, 2006; Irrazabal, Saux, Burin y León, 2006; Zanotto, 2007; Calderón-

Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Alcover et al., 2015; et al.) y en el proceso de textualización (Serafini, 1994; Cassany, 1999; Carlino, 2004a, 2005, 2007; Camps y Castelló, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; et al.) se manifiestan entre el alumnado participante.

La tarea consiste en leer el texto académico «La educación literaria y las TIC» (2011b) de Felipe Zayas y hacer un resumen no supere las 250 palabras. La finalidad de esta prueba es detectar si existen problemas en comprensión lectora y redacción académica entre los participantes. La prueba se aplicó al comienzo y al finalizar la intervención didáctica con el propósito de comparar estados iniciales y finales de conocimiento; además, al inicio de la investigación sirvió para conocer el nivel escritor ostentado por los participantes y adaptar la intervención a las particularidades de los miembros. Tras la realización de la primera prueba los estudiantes recibieron una retroalimentación de la docente en la que se mostraban las principales inexactitudes cometidas, así como ciertos consejos para la mejora de la escritura académica.

2.6.3. Estudio analítico de los productos textuales realizados por los estudiantes en la intervención didáctica

Los diferentes trabajos escritos que han sido realizados por los estudiantes a lo largo de la intervención didáctica son un recurso de análisis de interés en la valoración docente de resultados. A través de las diferentes creaciones se comprueba si se experimentan mejoras relativas a la escritura académica a lo largo de la intervención y si esta está ha sido efectiva. Los trabajos susceptibles de análisis son:

- Artículos de investigación: se cuenta con diferentes versiones de los artículos realizados por los estudiantes, que se corresponden con la fase inicial (se establece la estructura del artículo), media (se perfecciona el primer borrador) y final (se concluye el texto). Estos documentos son sumamente enriquecedores para conocer los progresos escritores alcanzados por los participantes y en qué medida ha mejorado la investigación la escritura académica.
- Comentarios del blog: se dispone de los comentarios ofrecidos en el blog durante el congreso virtual generados por los estudiantes, los cuales se demandó que fueran de carácter formal y mantuviesen el registro discursivo del artículo. Estos fragmentos ofrecen información de interés acerca de cómo el alumnado integra los aspectos trabajados en su escritura personal.

2.7. Procedimientos

2.7.1. Fase de exploración

A continuación se muestran los pasos sucesivos sobre los que se fundamenta la fase exploratoria de la investigación:

1. Búsqueda, lectura y análisis de la literatura científica relativa a la temática investigadora tratando los siguientes asuntos principales:

- **Avances científicos sobre una metodología procesual de la escritura.**

Se profundiza sobre la evolución conceptual y metodológica de los modelos explicativos de la escritura, los cuales oscilan desde los primeros modelos de producto hacia los actuales modelos cognitivos. Se analizan de forma exhaustiva los modelos cognitivos de Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1992), Hayes (1996) y el Grupo Didactext (2003). Se expone cómo han influido las corrientes de escritura procesual de manera general en la didáctica de la escritura y en particular en la enseñanza de la Educación Superior. Se concluye con una recopilación de intervenciones didácticas de escritura procesual desarrolladas en el contexto universitario sin el apoyo en el soporte tecnológico.

- **Avances tecnológicos y científicos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el panorama internacional.**

Se analizan los progresos tecnológicos vinculados a las TIC de interés para el contexto educativo, haciendo hincapié en hitos históricos como el nacimiento de los ordenadores personales e Internet. Se analiza acerca de los diferentes *ethos* digitales del alumnado emanados de la inmersión tecnológica, prestando atención a dos: nativos digitales y prosumidores mediáticos. Se profundiza acerca de qué aportes pedagógicos han obtenido la educación de esta revolución informática en la enseñanza de la lengua escrita, entre los que destacan los recursos lectores, de producción textual,

representación visual, consulta enciclopédica o interacción comunicativa. Se indaga sobre la validez científica de dos instrumentos digitales de interés para la producción escrita: el procesador de textos y el blog. Se finaliza con un repertorio de intervenciones didácticas de escritura procesual desarrolladas con alumnado universitario realizadas con el sustento tecnológico.

▪ **El artículo de investigación: género de escritura académica para la madurez profesionalizadora.**

Se describen las características principales de la tipología textual del artículo de investigación. Se analizan las principales aportaciones científicas sobre la didáctica del artículo de investigación.

2. Planificación del marco metodológico a partir de la revisión de la literatura efectuada:
 - Planteamiento del problema de investigación.
 - Objetivos de la investigación.
 - Hipótesis de acción.
 - Diseño de la metodología y fases de la exploración.
 - Participantes y contexto.
 - Instrumentos.
 - Procedimientos.
3. Exploración, análisis y selección de los soportes digitales útiles para el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes.
4. Búsqueda de un corpus de artículos de investigación de calidad científica modélica para que sean analizados por los participantes durante la intervención en el aula.
5. Selección de artículos de investigación personales para que sean adaptados como un instrumento didáctico para la realización de ejercicios de revisión textual.

6. Localización de un texto científico a partir del cual configurar una prueba evaluativa sobre comprensión lectora y escritura académica.
7. Análisis de trabajos académicos realizados por estudiantes de la Universidad de Murcia durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015 para recopilar errores comunes vinculados a la escritura académica con dos propósitos investigadores:
 - Diseñar una prueba que permita detectar las problemáticas relativas a la escritura académica del alumnado.
 - Diseñar recursos didácticos sobre la escritura académica que atiendan a las necesidades y demandas de los estudiantes.
8. Previsión de los instrumentos de recogida de información acerca de la escritura académica para evaluar los resultados obtenidos tras la implementación didáctica de la investigación.

2.7.2. Fase de diseño

1. Elaboración de los instrumentos de diagnóstico y evaluación para detectar dificultades en escritura académica en alumnado de Grado en Educación Primaria.
 - **Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales.**

Se presentan 39 reactivos cuyo contenido muestra formulaciones propias de la escritura académica e incorrecciones frecuentes. Los enunciados proceden fundamentalmente de artículos de investigación reales de la investigadora, los cuales han sido manipulados intencionadamente para que incluyan los errores más cotidianos entre los estudiantes a partir de los análisis realizados durante la fase de exploración. Para la realización de la prueba los participantes deben considerar si los ítems son correctos o incorrectos, siendo necesario en este último caso la descripción de aquellos motivos por los que se consideran incorrectos (**anexo 1.1**).

- **Prueba de competencia escrita.**

Se facilita un texto académico denominado «La educación literaria y las TIC» (2011) de Felipe Zayas y se solicita que se realice un resumen que no supere las 250 palabras. Antes de comenzar la tarea se recuerda que durante la construcción se debe velar por que el texto conformado sea de calidad y cumpla con los requisitos propios de la escritura académica (**anexo 1.2**).

2. Elaboración recursos didácticos que se enriquezcan de los aportes de las TIC y contribuyan a la mejora de la escritura académica a través del artículo de investigación:

- **Guía para la redacción procesual de un artículo científico.**

Se incluyen aspectos conceptuales, procedimentales y discursivos acerca de cómo escribir un artículo de investigación de revisión teórica. Este recurso didáctico se diseña desde una perspectiva procesual de la escritura y muestra la secuencia de escritura convencional de un escritor versado en el género. El trabajo ofrece organizadores previos y modelos textuales sobre las siguientes áreas temáticas (**anexo 2.1**):

- *Selección de la temática investigadora.*- Se informa sobre las principales líneas de investigación afines a la disciplina, los distintos niveles de concreción a seguir durante la selección de la temática (de lo general a lo particular) y las dos modalidades de artículos de investigación existentes (de análisis teórico o de análisis textual).
- *Búsqueda de literatura científica de referencia.*- Se exponen las principales bases de datos o buscadores científico-didácticos comunes en el área y se explica el proceso de indagación a seguir en cada uno de ellos paso por paso.
- *Recopilación e inclusión de datos.*- Se ofrecen estrategias propias de un investigador experto recomendables para la búsqueda, selección e inclusión de la

literatura científica de referencia en el cuerpo del texto (citas textuales y no textuales según la normativa APA sexta edición).

- *Redacción de un artículo de investigación.*- Se presenta la estructura formal de un artículo de investigación y se explica de forma secuencial cada una de las funciones de los apartados que lo componen. Asimismo, se recuerdan algunos aspectos normativos propios de la escritura académica (textualización, nueva ortografía española, estilo de presentación según la normativa APA).
- *Recursos TIC provechosos para la redacción del artículo.*- Se da acceso a un escritorio virtual que reúne los recursos digitales más valiosos para el desarrollo competente de la escritura académica.

La guía se ha perfeccionado después del primer ciclo investigador (**anexo 2.4**) y al concluir el segundo (**anexo 2.7**) una vez se analizaron los resultados obtenidos tras la aplicación didáctica.

- **Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE.**

Se aprovecha la riqueza pedagógica del ejemplo para mostrar las principales funciones expresivas de los signos de puntuación (punto y coma, dos puntos, paréntesis, raya, puntos suspensivos, comillas, punto, signos de interrogación y exclamación) y los signos auxiliares (guion y tilde), así como la norma referida al uso de la mayúscula y la cursiva proporcionadas por la Real Academia Española. Cada una de las secciones del documento se corresponde con los distintos elementos ortográficos mencionados y presentan en primer lugar las funciones expresivas o normas, en segundo los usos incorrectos y en tercero una dirección web con los contenidos que la Real Academia Española ha publicado al respecto. El documento concluye con una sección de dudas frecuentes donde se presentan los conceptos y se ejemplifica aquellos aspectos ortográficos y gramaticales que generalmente suele cuestionarse el alumnado (**anexo 2.2**).

Este recurso didáctico fue reelaborado una vez se finalizó el primer ciclo de investigación para subsanar las carencias presentadas y atender a las demandas formativas surgidas en la intervención didáctica (**anexo 2.5**).

▪ **Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6.ª edición.**

Se presentan diferentes tipos de referencias bibliográficas de uso cotidiano en el ámbito académico (libros, revistas, prensa, tesis doctorales, diccionarios, etc.) junto con ejemplos de provecho para la elaboración del apartado «referencias». Además, se facilitan diferentes tipos de citación textual (inferior y superior a 40 palabras) y no textual útiles para inclusión de menciones en el cuerpo del texto. Por último, se ofrecen determinados formalismos referentes al estilo de presentación del texto como serían el tamaño de la sangría, el interlineado, el espaciado, etc. (**anexo 2.3**).

La guía fue mejorada al concluir el primer ciclo investigador en atención al análisis de los resultados obtenidos derivado del tratamiento de datos y la observación (**anexo 2.6**).

▪ **Selección de textos académicos para la realización de actividades de revisión textual.**

Se recopilan textos de naturaleza académica que han sido modificados intencionalmente y con propósitos didácticos para que los estudiantes puedan identificar errores comunes en la escritura académica y la normativa bibliográfica. Se diseñan con el propósito de que el alumnado adopte funciones revisoras dentro del aula y estudie la «Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.5**) y la «Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición» (**anexo 2.6**), contribuyendo así a que se interioricen determinados aspectos formativos vinculados a la escritura académica y la normativa bibliográfica antes de iniciar la escritura del artículo de investigación. La resolución de la tarea se afronta en grupo con la intención de que los participantes dialoguen sobre el lenguaje y el discurso académico. El número mínimo de integrante en el grupo ha sido 2 y el máximo 4. La práctica se desarrolla durante un mes y ocupa un total de cuatro clases prácticas

(sesiones de 1 hora de duración). El repertorio se constituye por tres textos de la doctoranda de complejidad creciente (**anexo 2.12**):

- Texto 1: La creatividad en educación de la infancia.
- Texto 2: Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de la Educación Superior: la realización procesual de Trabajos Fin de Grado (TFG) en Moodle.
- Texto 3: Guía para las buenas prácticas de elaboración de Trabajos Fin de Grado (TFG) en entorno «blended learning».

▪ **Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación.**

Se ofrece un documento digital editable que sirve de plantilla sobre la que trabajar durante la elaboración del artículo. El modelo facilita los requerimientos formales de presentación vinculados al formato, muestra la estructura convencional del artículo concluido y ofrece explicaciones breves acerca de los asuntos a tratar en cada sección. Este recurso se diseña con el propósito de facilitar la escritura a los participantes y velar por el cumplimiento de los convencionalismos propios del género (**anexo 1.13**).

▪ **Rúbrica para la evaluación de un artículo científico.**

Se generan diferentes ítems para cada apartado del artículo de investigación acerca de aquellos indicadores sobre los que se centraría un escritor experto durante la revisión del escrito, los cuales deben ser valorados mediante una escala de estimación numérica que oscila desde a si el ítem es inadecuado o completamente adecuado para que el estudiante exprese su consideración:

1. Inadecuado (I).
2. Algo inadecuado (AI).
3. Ni inadecuado, ni adecuado (NI/NA).
4. Adecuado (A).
5. Completamente adecuado (CA).

La finalidad del instrumento ha sido que los estudiantes puedan evaluar no solo sus propios artículos mientras escriben para ver si cumplen los criterios de calidad (autoevaluación), sino también los artículos de investigación del resto de participantes durante el congreso virtual (coevaluación). Asimismo, ha sido de utilidad para que la docente evalúe los productos textuales acabados (heteroevaluación). Este recurso de valoración ha contribuido a que los participantes interioricen los conocimientos derivados de la intervención didáctica respecto al género y la escritura académica y a que los miembros de la clase intercambien los aprendizajes adquiridos (**anexo 2.15**).

▪ **Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico.**

Se ofrece una plantilla a través de la cual los estudiantes pueden hacer efectivo el acto de revisión demandado en el congreso virtual. Se facilitan diferentes casilleros en los que escribir el nombre de la persona que revisa el artículo, el título y el nombre del autor o la autora del artículo revisado, los errores detectados y la forma correcta de hacerlo, las sugerencias relativas al perfeccionamiento de la competencia en escritura académica y las propuestas de mejora para dominar el género del artículo de investigación. La acción se realizó individualmente por cada miembro de la clase y consistió en revisar uno de los trabajos de los compañeros para su posterior envío a través del blog. El objetivo del recurso es que los discentes puedan intercambiar conocimientos sobre la escritura y ayudarse mutuamente a mejorar la calidad del artículo de investigación antes de su entrega final a la profesora (**anexo 2.14**).

▪ **Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con 2.º curso de Grado en Educación Primaria.**

Se sintetizan los contenidos albergados en la «Guía para la redacción procesual de un artículo científico» (**anexo 2.1**) para su exposición visual o con fines didácticos tratando los siguientes asuntos (**anexo 2.8**):

- *Selección de la temática investigadora.*
- *Búsqueda de literatura científica de referencia.*
- *Recopilación e inclusión de datos.*

➤ *Redacción de un artículo de investigación.*

A estos se añaden otros con carácter novedoso:

➤ *Indicaciones para la participación en el congreso virtual.*

Se describe la tarea educativa, se exponen los cometidos que se han de cumplir, se presenta el blog donde se celebrará el congreso y se muestran las diferentes maneras de interactuar en él y se ofrecen diferentes espacios digitales para el alojamiento de contenidos en la nube mediante los cuales poder subir sus documentos en el blog.

La presentación ha sido utilizada por la profesora durante las clases magistrales introductorias al género académico del artículo científico y por los estudiantes durante la elaboración del artículo o su participación en las actividades prácticas planificadas.

▪ **Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con 4.º curso de Grado en Educación Primaria.**

Se esquematizan nuevamente los temas tratados en la «Guía para la redacción procesual de un artículo científico» (**anexo 2.1**) con algunas modificaciones (**anexo 2.9**):

➤ *Selección de la temática investigadora.*

- Se adaptan las áreas temáticas a las características de la asignatura y a las directrices marcadas por la guía docente.
- Se ofrecen modelos textuales reales procedentes del primer ciclo investigador que sirvan de inspiración durante la escritura (artículos publicados en el congreso virtual).

➤ *Búsqueda de literatura científica de referencia.*

- Se amplía el número de buscadores científico-didácticos.

➤ *Recopilación e inclusión de datos.*

- Se amplían las estrategias ofrecidas anteriormente de interés durante la lectura del texto y se incorporan otras relacionadas con la escritura y la revisión.

➤ *Redacción de un artículo de investigación.*

- Se muestra el procedimiento secuencial a seguir durante la escritura.
- Se amplían los conocimientos relativos a la citación y el referenciado bibliográfico.
- Se ofrece un listado de recursos digitales útiles para mejorar la competencia escritora.
- Se facilitan determinados criterios formales vinculados al formato del artículo.
- Se explican los diferentes modos de presentar tablas y figuras.

▪ **Presentación sobre la normativa APA de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria.**

Se sintetizan los contenidos presentados en la «Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6.ª edición» (**anexo 2.3** y **anexo 2.6**) tratando los siguientes asuntos (**anexo 2.10**):

- *Indicaciones generales para la presentación formal de textos.*
- *Formas de citación textual y no textual dentro del cuerpo del texto.*
- *Estilo de presentación de las referencias y tipos.*

Se concluye la presentación con un ejercicio práctico consistente en la detección de errores en varias referencias bibliográficas con el propósito de que los participantes pongan en práctica los conocimientos explicados.

- **Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria.**

Se esquematizan los asuntos desarrollados en la «Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.2** y **anexo 2.5**) atendiendo especialmente a los usos incorrectos de (**anexo 2.11**):

- *Signos ortográficos.*
- *Mayúsculas.*
- *Cursiva.*

- **Guía para la participación en el congreso virtual.**

Se ofrecen indicaciones concretas sobre los diferentes pasos a seguir durante el alojamiento de contenidos al blog del congreso y la publicación de comentarios. Este documento pretende cubrir posibles carencias referidas a la competencia digital de los discentes acerca al manejo del entorno virtual del blog, intentando así garantizar que no surjan problemas durante la celebración del congreso.

3. Configuración y maquetación del soporte digital que da sustento al congreso virtual celebrado en el primer ciclo de investigación durante el año académico 2014-2015, espacio donde se exponen los artículos de investigación realizados por los estudiantes y tienen lugar los comentarios de los discentes sobre la escritura de los participantes y la calidad educativa de los trabajos. Este entorno se materializa en el blog denominado «I Congreso virtual sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura de alumnado de Grado en Educación», cuya dirección web se encuentra localizada en el siguiente enlace: <http://congresovirtualdlalumnadoprimary.blogspot.com.es/>.

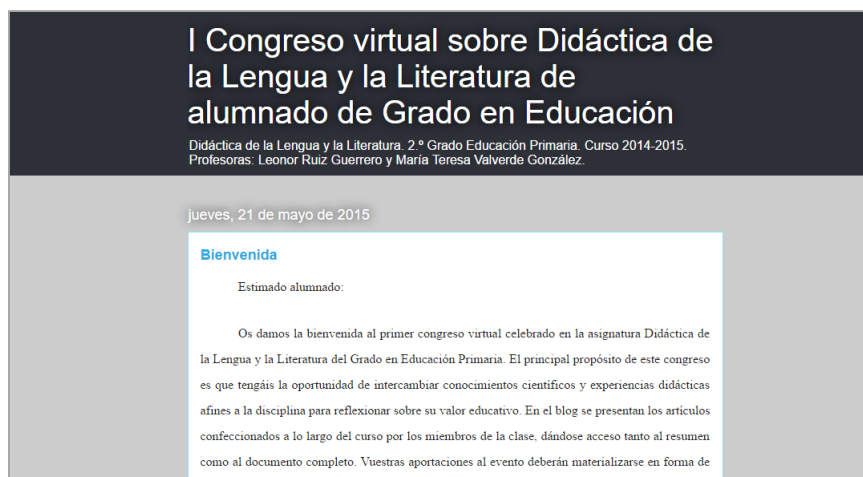


Figura 43. Espacio digital donde se ha celebrado el «I Congreso virtual sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura de alumnado de Grado en Educación Primaria».

4. Diseño de la intervención didáctica que da sustento a la tesis doctoral *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* consistente en la enseñanza de la redacción de un artículo de investigación como una estrategia pedagógica de utilidad para la el perfeccionamiento del nivel de escritura académica de los estudiantes, así como para que estos se enriquezcan de los saberes científicos emanados de la disciplina de estudio y adquieran competencias investigadoras.

De modo general, la tarea comienza con el asesoramiento formativo de la docente, ofrecido tanto presencialmente a través de la clase magistral (**anexo 2.8-anexo 2.11**) o la práctica controlada —mediante la revisión textos académicos que presentan errores para su corrección (**anexo 2.12**).— como virtualmente mediante los recursos didácticos hechos (**anexos 2.1-2.16**) o la tutoría virtual. Finalizado esto, se prosigue con la elaboración autónoma del artículo de investigación, proceso que será controlado en todo momento por la docente. Para concluir el proceso formativo se surgieren dos formas distintas de comunicar los conocimientos obtenidos de la indagación realizada y que se materializa en el artículo. Esta transmisión de conocimientos se adapta en coherencia a al nivel madurativo de los participantes y diverge en dos vertientes:

- En 2.º curso del Grado en Educación Primaria se exponen los artículos de investigación producidos en un congreso virtual ficticio diseñado por la profesora, en el que no solo deberán comentar los artículos, sino también seleccionar uno de ellos para revisarlo a través del «Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico»

(**anexo 2.14**) y ofrecer dicha revisión al autor o la autora del texto con los errores encontrados, así como con propuestas para la mejora de la competencia escritura y el dominio del género. Asimismo, se completa la «Rúbrica para evaluar un artículo científico» (**anexo 2.15**) donde se evalúa la calidad general del artículo revisado. La actuación propicia que los estudiantes compartan los conocimientos adquiridos durante la experiencia, así como que reciban retroalimentaciones provechosas para la mejora de su escritura y el perfeccionamiento del artículo. Esta actividad goza de carácter obligatorio y es realizada por todos los miembros de la clase.

- En 4.º curso de Grado en Educación Primaria se adaptan los artículos de investigación realizados en formato comunicación para que sean presentados en el «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria». El cometido se afronta con la ayuda de la profesora, quien ofrece la posibilidad de asistir a tutorías presenciales para recibir el asesoramiento pertinente y obtener consejos vinculados con la escritura o los procedimientos investigadores a realizar. Esta actividad es optativa, solo presentan el trabajo al congreso aquellos que así lo deseen.

2.7.3. Fase de intervención

Esta fase diverge en dos ciclos de investigación que son correspondidos con los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016 y se materializan mediante las siguientes actuaciones didácticas:

Primer ciclo de investigación: curso académico 2014-2015

El primer ciclo investigador fue desarrollado con alumnado de 2.º curso del Grado en Educación Primaria de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura y se aplicó siguiendo los siguientes pasos secuenciales:

1. Se informa a los participantes sobre las características generales de la investigación y de los objetivos que se pretende lograr con su implementación en el aula universitaria.

2. Se evalúa el nivel de conocimientos en escritura académica de los implicados para adaptar la investigación a las peculiaridades de los participantes a través de las siguientes acciones:
 - Se realiza sin límite de tiempo una prueba diagnóstica para detectar los conocimientos previos que disponen los estudiantes sobre escritura académica a partir de los instrumentos de recogida de datos elaborados en la fase de diseño:
 - Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).
 - Se analizan los datos obtenidos en la prueba inicial a través de un tratamiento estadístico de tipo descriptivo con el programa SPSS y un análisis interpretativo de naturaleza cualitativa.
 - Se modifican los recursos didácticos generados en la fase de diseño para que atiendan mejor a las necesidades y demandas escritoras de los participantes a partir de los resultados obtenidos en la prueba sobre conocimientos previos.
 - Se comunican los resultados conseguidos en la prueba inicial a los estudiantes para que conozcan su nivel de conocimientos en escritura académica y se marquen objetivos para perfeccionar su escritura a lo largo de la intervención didáctica.
 - Se corrige en clase la evaluación de conocimientos previos realizada, se exponen los principales motivos por los que se ha errado en la resolución de la tarea —explicando cómo solucionar las problemáticas existentes— y se solventan las dudas surgidas durante su realización.
3. Se implementa un período de formación de carácter teórico beneficioso para el desarrollo de la competencia en escritura académica de los estudiantes universitarios que participan:

- Se alojan en el Aula Virtual de la Universidad de Murcia los recursos didácticos confeccionados para adquirir conocimientos en escritura académica y normativa bibliográfica diseñados en la fase de diseño:
 - Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.2**).
 - Guía para la redacción de trabajos con normativa APA 6.ª edición (**anexo 2.3**).
- Se solicita a los participantes que lean y analicen los recursos facilitados antes de proceder con la exposición de los contenidos.
- Se solventan dudas sobre las diferentes funciones de los materiales y se explica cómo usarlos una vez los discentes concluyen la lectura individualizada de los mismos.
- Se exponen oralmente a través de la clase magistral los recursos didácticos que conciernen a la escritura académica y la normativa de citación y referenciado bibliográfico:
 - Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.11**).
 - Presentación sobre la normativa APA de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.10**).
- Se resuelven las dudas surgidas tras la presentación de los contenidos sobre la escritura académica y la normativa APA.
- 4. Se aplican los conocimientos adquiridos sobre escritura académica en una actividad de revisión de textos académicos mediante la siguiente secuencia (**anexo 2.12**):
 - Se inicia la práctica de grupo consistente en la revisión de tres textos científicos para su corrección mediante el análisis y estudio de las regulaciones de la RAE (**anexo 2.2**) y la normativa APA (**anexo 2.3**) anteriormente explicadas.
 - Se entregan las prácticas finalizadas para que la profesora las evalúe.

- Se devuelven las tareas revisadas con comentarios personalizados indicando los aciertos y fallos cometidos, así como algunos consejos útiles para el perfeccionamiento de la escritura.
 - Se facilita las plantillas corregidas de los textos trabajados para que los miembros de la clase puedan analizarlas con detalle.
5. Se aplican los contenidos referentes a la normativa APA mediante un ejercicio práctico realizado al concluir su exposición teórica y resolver las dudas surgidas al respecto:
- Se facilita un listado de referencias bibliográficas que incluye fallos comunes que surgen al aproximarse a la normativa para que sean corregidos por los estudiantes.
 - Se inicia la tarea mediante grupos de trabajo cooperativo y se entrega a la profesora al finalizar la clase.
 - Se devuelve la práctica corregida con anotaciones para enriquecer los conocimientos relativos a la normativa APA.
 - Se realiza una explicación en gran grupo donde se exponen los errores más cometidos por los participantes y cuál es el modo de solucionarlos.
6. Se efectúa un proceso formativo que enseñe a escribir un artículo científico desde una perspectiva procesual y contribuya a perfeccionar la competencia en escritura académica de los participantes siguiendo los siguientes pasos:
- Se entregan el recurso didáctico diseñado en la fase de diseño para la escritura de un artículo de investigación:
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.1**).

- Se explica el material facilitado sobre la escritura del artículo de investigación a través de la clase magistral:
 - Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con 2.º curso de Grado en Educación Primaria (**anexo 2.8**).
- Se resuelven las dudas surgidas tras la explicación en torno a la tarea de escribir un artículo de investigación.
- Se provee una plantilla digital sobre la que escribir el artículo de investigación con indicaciones sobre el proceso de redacción y se explica la forma de utilizarla con eficacia:
 - Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación (**anexo 1.13**)
- Se explica el procedimiento de escritura que los estudiantes deben seguir durante la elaboración del artículo:
 1. Búsqueda, lectura y análisis de la literatura científica en bases de datos científicas.
 2. Escritura de la fundamentación teórica.
 - ✓ Elaboración de las referencias.
 3. Escritura de las conclusiones.
 4. Escritura de la introducción y justificación.
 5. Escritura del resumen.
 6. Escritura del título.
- 7. Se inicia el proceso de escritura de un artículo científico por los participantes en el que tienen lugar las siguientes acciones:
 - Se selecciona la temática investigadora individualmente y se concreta con la ayuda de la profesora.

- Se procede con la búsqueda, lectura, selección y análisis de la literatura científica de referencia que sustenta la investigación en diferentes bases de datos.
 - Se inicia el proceso de elaboración de la fundamentación teórica que argumenta el artículo de revisión teórica.
 - Se elaboran las referencias bibliográficas mientras que se escribe la fundamentación teórica.
 - Se generan unas conclusiones a partir del proceso indagatorio realizado y las reflexiones obtenidas de las lecturas realizadas.
 - Se diseña una introducción que presente los contenidos albergados en el artículo y argumente científicamente su validez empírica.
 - Se prepara un resumen que sintetice en 250 palabras los asuntos más relevantes tratados en el artículo y tres palabras clave que lo representen.
 - Se formula un título que unifique las áreas de interés sobre las que versa el artículo.
 - Se revisa el texto en diferentes momentos de la creación a partir de las relecturas y haciendo uso de la rúbrica facilitada (**anexo 1.15**).
8. Se leen y analizan en clase varios artículos de investigación para reflexionar sobre las características de cada uno de los apartados que lo conforman al mismo tiempo que los participantes los elaboran.
9. Se recibe el asesoramiento procesual de la docente durante la configuración del artículo:
- Se envían de forma voluntaria los borradores del artículo en tres momentos diferentes de la elaboración a la profesora para que sean revisados.

- La docente entrega a los estudiantes sus textos corregidos, con sugerencias para su mejora y con indicaciones para enriquecer los conocimientos en escritura académica.
 - Los participantes remodelan sus artículos de investigación a partir de las retroalimentaciones de la docente y de la aplicación de la rúbrica (**anexo 2.15**).
10. Se ofrece asesoramiento formativo para la participación en el congreso virtual ficticio celebrado:
- Se entregan y explican los recursos didácticos que se van a utilizar durante el desarrollo del congreso:
 - Guía para la participación en el congreso virtual (**anexo 2.16**).
 - Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico (**anexo 2.14**).
 - Rúbrica para la evaluación de un artículo científico (**anexo 2.15**).
 - Se alojan todos los artículos de investigación producidos en el blog del congreso: <http://congresovirtualdllaalumnadoprimaria.blogspot.com.es/>
 - Se inaugura el congreso virtual para que los participantes comiencen a leer los artículos alojados y seleccionen uno para su revisión.
 - Se da por clausurado el congreso al haber participado todos los miembros en la producción de comentarios sobre el valor educativo del artículo leído, la revisión del texto (**anexo 2.14**) y la aplicación de la rúbrica (**anexo 2.15**).
11. Se remodelan y entregan las versiones finales de los artículos de investigación completos a partir de las sugerencias obtenidas en el congreso y de las apreciaciones surgidas de la relectura para que sean evaluados por la profesora (**anexo 3.1**).
12. La profesora revisa los artículos de investigación y ofrece a cada uno de los participantes la calificación y recomendaciones pertinentes para la mejora de la competencia en escritura académica.

13. Aplicación de una prueba final con restricción de tiempo para valorar los aprendizajes sobre competencia en escritura académica alcanzados durante el desarrollo de la propuesta didáctica a partir de los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
- Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).

Segundo ciclo de investigación: curso académico 2015-2016

El primer segundo investigador fue desarrollado con alumnado de 4.º curso del Grado en Educación Primaria de la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura y se hizo efectivo a través de la siguiente secuencia:

1. Se explica a los participantes las características generales de la investigación y de objetivo que se pretende alcanzar con su aplicación.
2. Se evalúan los conocimientos previos de los participantes en escritura académica siguiendo la siguiente secuencia:
 - Se aplica sin límite de tiempo una evaluación de conocimientos previos sobre escritura académica a través de los siguientes instrumentos de recogida de datos:
 - Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).
 - Se procede con el análisis de datos descriptivo a través del programa estadístico SPSS y el análisis interpretativo de tipo cualitativo.
 - Se actualizan los recursos didácticos diseñados durante la fase de diseño a partir de los resultados obtenidos en el anterior procedimiento para atender a las necesidades y demandas de los participantes.

- Se corrige ante el grupo la prueba efectuada, se exponen las incorrecciones lingüísticas más comunes entre los participantes y se solventan las dudas surgidas durante la prueba.
3. Se inicia el proceso formativo para adquirir conocimientos que enriquezcan la competencia en escritura académica de los participantes:
- Se provee a través de Aula Virtual de la Universidad de Murcia en conocimientos sobre escritura académica y normativa bibliográfica mediante los recursos didácticos:
 - Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.5**).
 - Guía para la redacción de trabajos con normativa APA 6.^a edición (**anexo 2.6**).
 - Se pide a los participantes que lean y analicen los documentos suministrados antes de que se inicie la exposición de los contenidos.
 - Se solucionan las cuestiones surgidas en torno a los recursos didácticos y se explica su uso una vez ha finalizado la lectura de los mismos.
 - Se explican los contenidos referentes a la escritura académica y la normativa de citación y referenciado bibliográfico mediante la clase magistral:
 - Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.11**).
 - Presentación sobre la normativa APA de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria (**anexo 2.10**).
 - Se solventan las dudas surgidas en torno a los contenidos de la presentación sobre la escritura académica y la normativa APA.
4. Se aplican los conocimientos obtenidos sobre la escritura académica en un ejercicio de revisión textual mediante los siguientes pasos:

- Se comienza con la práctica grupal referente a la revisión de tres textos científicos para su corrección a partir de la lectura y estudio de los contenidos anteriormente expuestos sobre la RAE y la normativa APA (**anexos 2.5 y 2.6**).
 - Selección de textos académicos para la realización de actividades de revisión textual (**anexo 2.12**).
 - Se entregan todos los ejercicios de revisión finalizados para que la profesora pueda evaluarlos.
 - Se devuelven los trabajos de revisión corregidos junto con una retroalimentación personalizada sobre los éxitos y dificultades presentados y con sugerencias para el perfeccionamiento de competencia en escritura académica.
 - Se entregan las plantillas corregidas de los textos revisados para que los participantes puedan analizarlas con detalle.
5. Se aplican los conocimientos logrados sobre la normativa APA mediante un ejercicio práctico llevado a cabo al finalizar la exposición teórica y solventar las cuestiones surgidas al respecto.
- Se ofrece un listado de referencias bibliográficas con errores comunes entre principiantes para que sean corregidos por el alumnado.
 - Se comienza la tarea de grupo en clase y se entrega al terminar la misma a la profesora para que la corrija.
 - Se devuelve la práctica revisada junto con una retroalimentación útil para ampliar los conocimientos sobre la normativa APA.
 - Se explican en clase los fallos más frecuentes entre los miembros y cómo pueden ser solventados.

6. Se inicia el proceso formativo destinado al aprendizaje de la escritura de un artículo de investigación para el perfeccionamiento de la competencia en escritura académica bajo la siguiente secuencia:
 - Se facilitan los recursos didácticos diseñados sobre cómo escribir un artículo de investigación desde un planteamiento procesual de la escritura:
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.4**).
 - Se exponen los contenidos relativos a la escritura del artículo de investigación mediante la clase magistral.
 - Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con 2.º curso de Grado en Educación Primaria (**anexo 2.8**).
 - Se solucionan las cuestiones surgidas después de la explicación sobre la escritura de un artículo de investigación.
 - Se entrega una plantilla digital sobre la que desarrollar el artículo de investigación con la secuencia procesual de redacción y se explica cómo utilizarla adecuadamente.
 - Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación (**anexo 1.13**).
 - Se explica el procedimiento de escritura que los estudiantes deben seguir al elaborar el artículo:
 1. Búsqueda, lectura y análisis de la literatura científica en bases de datos científicas.
 2. Escritura de la fundamentación teórica.
 - ✓ Elaboración de las referencias.
 3. Escritura de las conclusiones.
 4. Escritura de la introducción y justificación.
 5. Escritura del resumen.

6. Escritura del título.

7. Se comienza el proceso de escritura del artículo de investigación cumpliendo los siguientes aspectos:

- Se escoge la temática investigadora con autonomía y se perfila con el asesoramiento de la profesora.
- Se procede con la búsqueda, lectura, selección y análisis de la literatura científica de referencia que otorga rigor empírico a la investigación mediante bases de datos.
- Se emprende la escritura de la fundamentación teórica que argumenta el artículo de revisión teórica.
- Se confeccionan las referencias bibliográficas al mismo tiempo que se escribe la fundamentación teórica.
- Se producen unas conclusiones en atención a las lecturas realizadas y las reflexiones obtenidas del proceso.
- Se genera una introducción que presente los asuntos tratados en el artículo y lo argumente científicamente.
- Se realiza un resumen que abrevie en 250 palabras los temas de interés del artículo y tres palabras clave que lo representen.
- Se formula un título que unifique los asuntos más importantes tratados en el texto.
- Se revisa el artículo en diferentes momentos de la elaboración mediante las relecturas y haciendo uso de la rúbrica facilitada (**anexo 1.15**).

8. Se leen y analizan en gran grupo varios artículos de investigación con el propósito de analizar las características que definen las distintas secciones del artículo a la misma que los estudiantes confeccionan la sección.
9. Se recibe el asesoramiento procesual de la profesora durante la elaboración del artículo mediante los siguientes pasos:
 - Se realiza el envío voluntario de los borradores de artículos en tres momentos distintos de la creación textual para que sea evaluados.
 - Se devuelven los trabajos corregidos e incluyendo consejos para ampliar los conocimientos en escritura académica.
 - Se remodelan los artículos de investigación a partir de los comentarios recibidos de la profesora y tras la aplicación de la rúbrica (**anexo 2.15**).
10. Se presentan todos los artículos de investigación completos para su evaluación (**anexo 3.2**).
11. Se evalúan los artículos de investigación, se comunica a los participantes su calificación y se indican consejos para perfeccionar la competencia en escritura académica.
12. Se aplica una prueba final con limitaciones en el tiempo de resolución para evaluar los conocimientos adquiridos por los participantes obtenidos tras la implementación de la intervención didáctica.
 - Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).
13. Se inicia el asesoramiento tutorial para la participación en el «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria»:

- Los estudiantes que ha decidido participar proceden con la adaptación del artículo de investigación al formato de comunicación atendiendo a los requerimientos marcados por la entidad organizadora (resumen de 1000 palabras) y con el apoyo tutorial de la docente sobre este nuevo formato.
- Los participantes envían las propuestas de comunicación a la espera de que estas sean aceptadas o rechazadas por el Comité Científico del congreso para su exposición pública y posterior publicación en un libro digital.
- Al recibir la aceptación por parte del Comité Científico los implicados preparan la exposición pública y la presentación digital que acompaña su con el asesoramiento tutorial de la profesora.
- Se celebra el «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria» en la Universidad de Murcia y las alumnas colaboradoras en la investigación exponen su comunicación a los asistentes oralmente y atienden a las preguntas surgidas sobre el tema, recibiendo al finalizar un certificado que acredita su participación en el congreso como comunicantes.
- Se publica el *Libro de Actas del IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (2016), con ISBN 978-84-608-8189-6 y dirección web <http://congresos.um.es/content/coni3p/9788460881896.pdf>, donde se localizan los trabajos de las participantes al haber asistido al congreso y expuesto públicamente su comunicación (**anexo 3.3**).

2.7.4. Fase de valoración docente de resultados

1. Se aplican los instrumentos de recogida de datos diseñados en la fase de diseño siguiendo la siguiente secuencia en el primer y segundo ciclo de investigación:
 - Se inicia la investigación con la aplicación de un pretest acerca de los conocimientos existentes sobre escritura académica consistente en dos pruebas elaboradas en la fase de diseño:

- Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).
- Se desarrolla la investigación para el desarrollo de la escritura académica a través de la redacción de un artículo de investigación y como resultado de su conclusión se obtienen dos producciones textuales susceptibles de análisis para valorar los logros alcanzados tras la investigación:
- Artículos de investigación.
 - Comentarios efectuados en el blog.
- Se concluye la investigación y se aplica un postest acerca de los conocimientos en escritura académica mediante los siguientes instrumentos:
- Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (**anexo 1.1**).
 - Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).
2. Se analizan los datos de naturaleza cuantitativa a través del programa de análisis estadístico SPSS (versión 22) mediante un análisis descriptivo del que emanan los siguientes estudios:
- Análisis estadístico del cuestionario inicial para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria (**anexo 4.1**).
 - Análisis estadístico del cuestionario final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria (**anexo 4.2**).
 - Análisis estadístico del cuestionario inicial y final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria (**anexo 4.3**).
 - Análisis estadístico del cuestionario inicial para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria (**anexo 4.4**).
 - Análisis estadístico del cuestionario final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria (**anexo 4.5**).

- Análisis estadístico del cuestionario inicial y final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria (**anexo 4.6**).
3. Se analizan los datos de tipo cualitativo a través de análisis de información textual establecido por Miles y Huberman (1984,1994) cuyo propósito es reducir la información en significados para su comprensión investigadora.
- Prueba de competencia escrita (**anexo 1.2**).
 - Artículos de investigación.
 - Comentarios efectuados en el blog.
4. Se interpretan los resultados a la luz del contraste y valoración de los datos analizados respecto de los objetivos de la investigación.

2.7.5. Fase de reflexión y remodelación

1. Se emprende el primer ciclo de investigación y tras que este haya concluido y se hayan disponga de los resultados derivados de los análisis se inicia un proceso reflexivo del que surgen las siguientes modificaciones de la intervención didáctica previamente diseñada:
- Se actualizan los siguientes recursos didácticos con la intención de solucionar deficiencias y ofrecer un sustento formativo que logre atender mejor a las particularidades de los estudiantes del segundo ciclo investigador y contribuya al desarrollo de su competencia en escritura académica.
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.4**).
 - Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.5**).
 - Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición» (**anexo 2.6**).
 - Se adapta la propuesta didáctica al nivel madurativo de los nuevos participantes y a sus inquietudes académicas al estar en último curso y a punto de iniciar su Trabajo Fin de Grado (TFG). Se diseña una propuesta compleja que les permita desplegar y desarrollar

mayores capacidades vinculadas a la escritura académica a través de la participación en el «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria», entorno idóneo para enriquecerse del discurso y los formalismos académicos vinculados a la disciplina de vital importancia para el correcto desarrollo de un TFG.

2. Se hace efectivo el segundo ciclo de investigación y al haber analizado los resultados emanados de la reflexión las siguientes variaciones didácticas:
 - Se actualiza el material didáctico que ha mostrado ciertas deficiencias durante la aplicación o que es susceptible a ser ampliado:
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.7**).
 - Se prevé la modificación de otros materiales didácticos que son susceptibles a ser mejorados a partir de las problemáticas vinculadas con la escritura académica que van surgiendo entre los estudiantes universitarios:
 - Guía para la redacción procesual de un artículo científico (**anexo 2.7**).
 - Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE (**anexo 2.5**).
 - Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición» (**anexo 2.6**).
 - Se prevé la actualización de la siguiente prueba de evaluación al ser susceptible a ser perfeccionada ya que algunos ítems muestran demasiados errores en un mismo enunciado y se plantea convertirlos en preguntas diferentes:
 - **Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales (anexo 2.1).**

2.7.6. Fase de conclusiones

1. Se exponen las conclusiones de la investigación en coherencia epistemológica con los objetivos propuestos.
2. Se valoran las consecuencias e implicaciones socioeducativas e investigadoras.

2.7.7. Fase de comunicación de resultados

1. Se transfiere el conocimiento y se comunican los hallazgos investigadores alcanzados a través de la siguiente secuencia:
 - Se presentan los resultados parciales del segundo año de investigación de la tesis doctoral —relativos a la conformación del marco teórico y al diseño del marco metodológico— en las «XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària», el 2-3 de julio de 2015, a través de la comunicación denominada «El desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española», la cual ha sido publicada en el libro de actas de congreso *XII Jornadas de Redes de investigación en Docencia Universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (2015), con ISBN 978-84-606-8336-1 y dirección electrónica: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49491/1/XIII_Jornadas_Redets_133.pdf
 - Se envían los resultados finales de la investigación a través del artículo de revista «Desarrollo la competencia en escritura académica con soportes digitales» a varias revistas científicas especializadas en la temática investigadora de la tesis doctoral.

2.7.8. Fase de edición de la tesis doctoral

1. Se procede con la redacción final del informe-memoria de la tesis doctoral a partir del siguiente guion:
 - Introducción.
 - Marco teórico.
 - Marco metodológico.
 - Desarrollo de la investigación.
 - Conclusiones generales
 - Referencias
 - Anexos

2. Se revisa estilísticamente el documento definitivo de la tesis doctoral.
3. Se implementan los paratextos de la exposición y defensa de la tesis doctoral.

- **Introducción:**

Se presentan las características generales de la investigación.

- **Marco teórico:**

Se muestran los asuntos de interés sobre la literatura científica de referencia.

- **Marco metodológico:**

Se exponen de manera sintética los siguientes elementos metodológicos:

- Planteamiento del problema de investigación.
- Objetivos.
- Hipótesis de acción.
- Participantes y contexto.
- Instrumentos.
- Fases y procedimientos de la investigación

- **Desarrollo de la investigación:**

Se presentan los resultados referentes al primer y segundo ciclo de investigación.

- **Conclusiones generales:**

Se establece las conclusiones en consonancia con los resultados obtenidos y contraste con los objetivos de la investigación.

III. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Investigación para el perfeccionamiento de la competencia en escritura académica desarrollada con alumnado de 2.º curso del Grado en Educación Primaria (2014-2015)

3.1.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» del primer ciclo de investigación

3.1.1.1. Prueba inicial sobre conocimientos previos en escritura académica del primer ciclo de investigación

El instrumento de evaluación «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1**) se aplicó al inicio de curso con el propósito investigador de averiguar el nivel en competencia en escritura académica de los participantes. El establecimiento de este objetivo se marcó para definir el perfil de los educandos y realizar una adaptación didáctica coherente con sus necesidades y demandas académicas vinculadas a la escritura. Se consideró que cada grupo-clase es único al poseer características propias que lo identifican y en consecuencia se requieren de acciones pedagógicas personalizadas que atiendan a sus particularidades escritoras (Cassany, 1990). Desde esta perspectiva se procedió a la aplicación de la prueba con la pretensión de obtener informaciones que logran enriquecer el diseño didáctico de la investigación. La labor encomendada a los estudiantes fue leer los diferentes ítems por los que se componen la prueba para señalar si son correctos o incorrectos e indicar en el caso de que sean fallidos los motivos por los que se considera que lo son. El tiempo de realización de la prueba fue libre ya que se consideró que se trataba de una tarea compleja y la aplicación de esta precisaba de los minutos que fueran necesarios por los participantes de la investigación. La imposición de un límite de tiempo tan solo conllevaría hacía una resolución apresurada que no mostrase los conocimientos reales de los participantes y definiese convenientemente el perfil de los miembros. Se pretendía que se afrontaran a la prueba como a un ejercicio de reflexión en el que tras haber meditado las preguntas se ofreciera una respuesta cavilada. En consecuencia a estas decisiones 70 alumnos y alumnas de 2.º curso del Grado en Educación Primaria realizaron la prueba entre un mínimo de 40 minutos y un máximo de 60. La distribución por sexo de la muestra fue de 49 mujeres y 21 hombres (**figura 44**). El rango de edad osciló entre los valores de 20 y 40 años, siendo la media 20 años (**figura 45**).

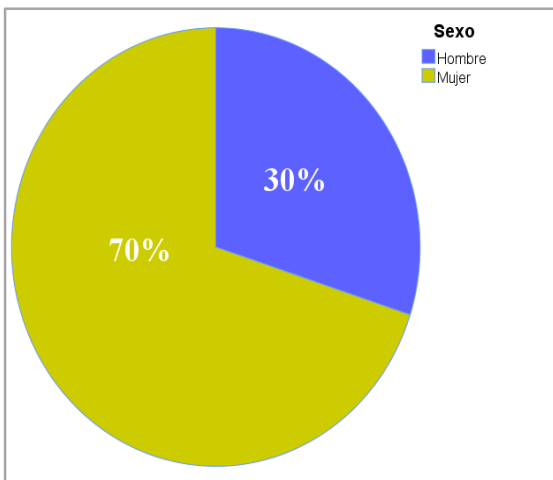


Figura 44. Distribución por sexo de los participantes en el pretest del primer ciclo de investigación.

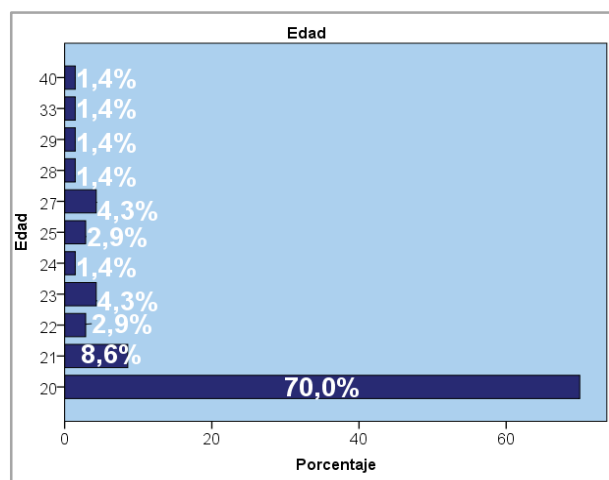


Figura 45. Distribución por edad de los participantes en el pretest del primer ciclo de investigación.

Respecto al desarrollo de aplicación de la prueba, la profesora la entregó en formato papel y procedió a explicar los asuntos que concierne a la misma. Se expuso cuál es el propósito investigador de realizar el cuestionario, se describieron sus características generales y se explicaron las instrucciones para hacerlo. La aplicación se efectuó con normalidad salvo porque cuatro alumnos no fueron capaces de comprender el siguiente ítem incluso después de haber escuchado a la profesora explicar el modo de completarla (**figura 46**):

A continuación se presentan una serie de ítems de corte academicista, indique si las frases propuestas son correctas (C) o incorrectas (I) según la normativa de la lengua. En el caso de que usted considere que el ítem es incorrecto, por favor especifique brevemente la inexactitud lingüística.

Ítems	C	I	Especifique el error
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.			

Figura 46. Ejemplo del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales».

El problema de comprensión lectora manifestado por los estudiantes generó gran desconcierto en la profesora ya que en vez de entender que se trataba de decir si el ítem era lingüísticamente correcto o incorrecto (indicando el fallo si era el caso) se respondió al reactivo como si debieran evaluar pedagógicamente los temas sobre los que versan cada uno de los ítems tal y como se puede comprobar en el siguiente ejemplo (**figura 47**):

A continuación se presentan una serie de ítems de corte academicista, indique si las frases propuestas son correctas (C) o incorrectas (I) según la normativa de la lengua. En el caso de que usted considere que el ítem es incorrecto, por favor especifique brevemente la inexactitud lingüística.

Ítems	C	I	Especifique el error
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.	✘		Esta propuesta didáctica es correcta porque al crear un aula virtual los alumnos de TFG pueden tener acceso a los materiales que le da su tutor y así realizar mejor el trabajo.

Figura 47. Ejemplo del error en comprensión lectora cometido por alumnado del primer ciclo de investigación.

Este hecho pudo ser fruto de la falta de atención por la tarea o por un grave problema de comprensión lectora. La profesora no logró esclarecer las causas reales de que ocurriera este suceso.

Una vez que se disponía de todos los cuestionarios completados, se procedió a la realización de los análisis estadísticos pertinentes para el estudio de los datos de naturaleza cuantitativa. El medio para hacerlo efectivo fue el programa SPSS (versión 22), a través del cual se llevó cabo un estudio descriptivo de los datos. Los análisis se iniciaron con una exploración estadística en la que se muestra el porcentaje de aciertos y errores cometidos por los participantes

en cada uno de los ítems y que genera los siguientes resultados (véase el análisis completo en el **anexo 4.1**):

Tabla 15. Resultados obtenidos en las preguntas del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» en el pretest del primer ciclo de investigación.

Ítems	C	I
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.	45.7%	11.4%
Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.	30%	70%
Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.	50%	50%
Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.	54.3%	45.7%
Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.	1.4%	98.6%
Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.	1.4%	98.6%
Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.	15.7%	84.3%
La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.	8.6%	91.4%
Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.	4.3%	95.7%
Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.	60%	40%
La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos –existen excepciones.	8.6%	91.4%
Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.	54.3%	45.7%
El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.	74.3%	25.7%
Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal	37.1%	62.9%

especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.		
Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.	31.4%	68.6%
La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.	38.6%	61.4%
Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).		100%
Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.	12.9%	87.1%
Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.		100%
Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...	37.1%	62.9%
LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS	42.9%	57.1%
El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).	32.9%	67.1%
Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).	24.3%	75.7%
Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.	45.7%	54.3%
Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.	55.7%	44.3%
Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas Web..., etc.	14.3%	85.7%
El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.	42.9%	57.1%
<i>Grosso modo</i> esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.	55.7%	44.3%
Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en sub tareas incardinadas a una tarea final significativa.	78.6%	21.4%
¿Qué cuestionamientos nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.	70%	30%

La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.	27.1%	72.9%
Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior. Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].	14.3%	85.7%
Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.	10%	90%
Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.	20%	80%
Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.	68.6%	31.4%
Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.	91.4%	8.6%
El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.	68.6%	31.4%
Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.	5.7%	94.3%
Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.	85.7%	14.3%

El baremo general ofreció que el 71% de las preguntas eran respondidas erróneamente y el 28.94% con adecuación. Este alto porcentaje de inexactitudes vinculadas a la escritura académica dirigió hacia el estudio profundo de los datos. Se pretendía esclarecer aquellas áreas problemáticas en las que los participantes habían cometido más fallos con el propósito de incidir más sobre estos asuntos durante la intervención didáctica. Para ello, se procedió a la categorización de los datos a partir de su naturaleza para hacer manejable la información existente y facilitar el acto de comprensión. El análisis proporcionó diferentes categorías o áreas problemáticas entre los estudiantes, a saber: signos de puntuación; signos auxiliares; mayúsculas; cursiva; normativa APA. Estos aspectos fueron analizados de forma exhaustiva a partir del estudio de los datos arrojados en cada ítem del cuestionario, los resultados obtenidos les otorgan diferentes prioridades en la enseñanza de la escritura planteada en esta investigación. Las áreas

se organizan mediante la siguiente secuencia descendente en lo relativo a su importancia: normativa APA (100%); signos auxiliares (80.2%); signos de puntuación (61.6%); mayúsculas (60.8%); cursiva (52.4%). Tal y como se aprecia, todos los ámbitos reseñados muestran porcentajes altos de errores, lo que dirige hacia una actuación que englobe todos los focos de interés propios en la enseñanza de la escritura (**figura 48**).

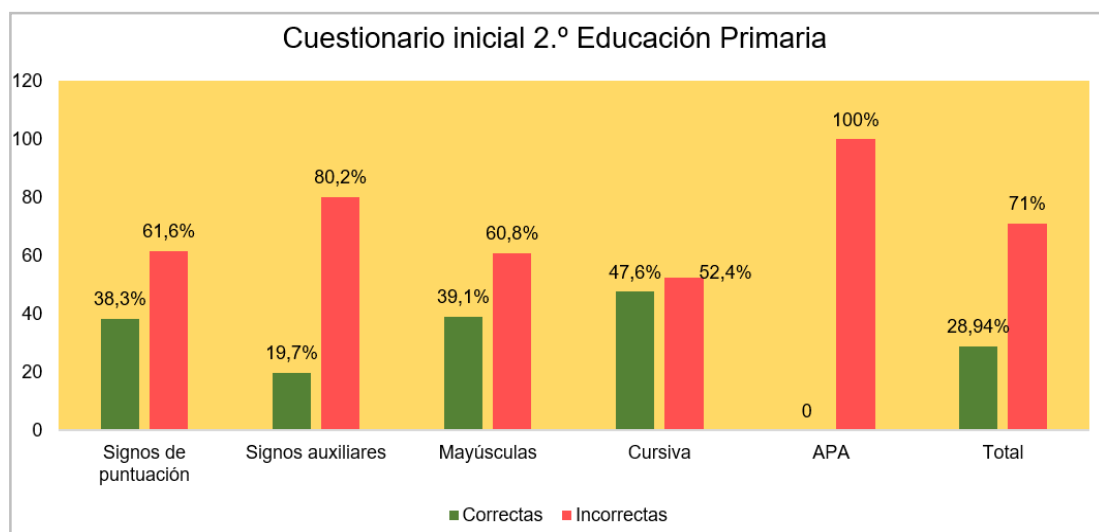


Figura 48. Principales problemáticas en escritura académica obtenidas en el pretest del primer ciclo de investigación.

El desconocimiento acerca la normativa APA del colectivo quedó patente en los resultados, ya que el 100% falló a la hora de solventar el ítem formulado para comprobar los conocimientos disponibles al respecto. De hecho, ninguno de los implicados logró indicar que la cita no debe incluir el segundo apellido del autor debido a que este no separa del primero mediante un guion. Es más, la mayor parte de ellos no se limitaron a tomar como correcta la oración, sino que añadieron errores tales como los siguientes (**figura 49**):

ERROR 1: se añade la cursiva a la cita textual.

Según Martínez González (2010), "*el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.*" (p. 10).

ERROR 2: se dice que las citas textuales no deber ir entrecomilladas.

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).

ERROR 3: se considera incorrecto indicar el año de publicación.
Según Martínez González (~~2010~~), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).

ERROR 4: se afirma que no se debe indicar el número de página.
Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (~~p. 10~~).

ERROR 5: se expresa que se debe sustituir la abreviatura «p.» por la palabra «página».
Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (~~p. 10~~).

Figura 49. Ejemplos de errores cometidos en torno al dominio de la normativa APA en el pretest del primer ciclo de investigación.

Estos resultados sugieren una clara falta de formación en normativa APA entre el colectivo, ya que no manifestaron conocimientos sobre la misma durante la prueba. En consecuencia, se consideró que resultaba prioritario otorgar a los participantes el sustento didáctico requerido para que concluyeran el curso con el aprendizaje de los saberes necesarios para usar menciones ajenas en consonancia con las exigencias académicas y en el cumplimiento de la deontología investigadora. Esta labor se volvió prioritaria debido a que la escritura académica implica el dominio de un sistema de citación y referenciado bibliográfico al usar con cierta cotidianeidad contenidos ajenos en los textos, formación sin la cual puede entenderse que una persona es competente en ella.

Respecto a los resultados obtenidos acerca de la normativa APA en la prueba inicial, sorprende que ninguno de los miembros de la clase obtenga una respuesta acertada, especialmente si se tiene en cuenta que en el curso anterior cursaron la asignatura cuatrimestral «Investigación y TIC», en la que se trabajaron, entre otros temas, la forma de redactar un marco teórico o los modos de presentar un trabajo escrito según la normativa APA 6.ª edición (edición de la normativa sobre la que se rige la cuestión diseñada). Este asunto sugiere que los estudiantes reciben la formación pertinente desde el ámbito institucional, sin embargo manifiestan dificultades en incorporar los conocimientos adquiridos a su discurso personal para el enriquecimiento de su escritura académica. La perspectiva se dirigió hacia el objetivo de transmitir a los discentes de forma encarecida durante la

intervención didáctica la importancia de apropiarse de los conocimientos emanados y nutrirse de los mismos en provecho de su desarrollo académico y profesional. Con la intención de conectar con los intereses de los educandos, la recomendación se centró en un tema que les preocupa especialmente: la elaboración de su Trabajo Fin de Grado. Se incidió sobre la importancia de ir adquiriendo paulatinamente estos conocimientos, ya que dicho trabajo comporta un alto grado de madurez intelectual que debe transmitirse a través de la escritura y ha de fundamentarse en el dominio de un sistema de citación y referenciado coherente con el ámbito académico.

Los resultados obtenidos con signos auxiliares (tilde y guion) ascendieron a un 80.2% de preguntas incorrectas. Aunque estos datos fueron mejores que los alcanzados con normativa APA, se presentó un alto porcentaje de errores que demandaba ser analizado para su esclarecimiento. El estudio de las informaciones generadas mostró que las inexactitudes cometidas fueron ocasionadas por los siguientes aspectos:

Tilde

Las principales problemáticas surgidas entre los participantes sobre el uso de la tilde han sido las siguientes:

- El fallo más común sobre el uso de la tilde fue que gran parte de los estudiantes consideraron correcto acentuar la palabra *solo* (incluso añadían la tilde a aquellas palabras de la prueba que no la llevaban). Esta incorrección fue fruto del desconocimiento de las regulaciones emanadas de la *Ortografía de la lengua española* (2010) de la Real Academia Española (RAE) cuya última versión es relativamente reciente, las cuales disponen que *solo* no debe acentuarse tanto si actúa como adverbio como cuando es un adjetivo por ser bisílaba llana terminada en vocal o en -s.
- Otro error muy frecuente fue que no identificaron como inexacta la acentuación de la palabra *esta* (incluso colocaban una tilde cuando la palabra no la tenía como en el caso anterior). Una vez más no se tiene constancia de las normas generales de acentuación establecidas por la *Ortografía de la lengua española* (2010). Se desconoce que los demostrativos *este*, *este* y *aquel* no deben llevar tilde tanto si actúan de pronombres como de determinantes al ser palabras bisílabas llanas terminadas en vocal o, en el caso de *aquel*, por tratarse de una palabra aguda y acabar en consonante distinta de *n* o *s*.
- A lo mencionado le siguen de cerca las equivocaciones vinculadas con el uso de los monosílabos, ya que se afirmó en bastantes ocasiones que era acertada la acentuación de las palabras *dio* y

guion. Se manifiesta nuevamente un desconocimiento de las normas establecidas por la Real Academia Española, ya que esta establece que los monosílabos no deben acentuarse (salvo si llevan tilde diacrítica) y que ciertas palabras que antes se consideraban como bisílabas ahora son monosílabas: *rie, crio, criais, crieis, crias, cria* (de criar); *fie, fio, fiais, fieis, fias, fia* (de fiar); *flui, fluis* (de fluir); *frio, friais* (de freír); *frui, fruis* (de fruir); *guie, guio, guiais, guieis, guias, guia* (de guiar); *hui, huis* (de huir); *lie, lio, liais, lies, lias, lia* (de liar); *pie, pio, piáis, pieis, pias, pia* (de piar); *rio, riáis* (de reír); *guion, ion, muon, pion, prion, ruan, truhan; Ruan y Sion*.

- Al mismo nivel que la anterior problemática, se cometieron numerosos desaciertos por estimar que la acentuación de *o* entre cifras era correcta. Otra vez se mostró un desfase en lo relativo a los conocimientos surgidos de la Real Academia Española, ya que con anterioridad esta recomendaba la acentuación de *o* entre cifras para evitar que fuera confundida con un *0*, pero posteriormente consideró que no estaba justificada desde un punto de vista prosódico (ya que la conjunción es atona y se pronuncia con acento) o gráfico (debido a que los espacios que acompañan a la *o* y la altura de la letra impiden que sea confundida con un *0*).
- En un lugar secundario aparecen otras equivocaciones vinculadas a la eliminación de tildes a palabras que, según las normas generales de acentuación, deben llevarlas: *repetían, recibió y cómo*. Entre ellas resulta más relevante la que alude al adverbio interrogativo *cómo*, error que ha sido cometido de forma sistemática a lo largo de todo el cuestionario.

Guion

Sobre el uso del guion desatacan los siguientes fallos:

- La inexactitud más habitual presentada con el uso del guion fue que ya que la mayoría de los implicados consideró correcta la separación del prefijo de la palabra *pretest*. Esta dificultad reside de nuevo en un desconocimiento de las reglas ortográficas de la RAE, ya que estas disponen que los prefijos no se separan mediante un guion salvo si la palabra que lo precede se escribe con mayúscula. Se atiende por tanto a regulaciones obsoletas en el tiempo que fueron modificadas y ya no se aplican en la lengua española.
- En un porcentaje más reducido se producen errores al afirmar que el término científico *investigación-acción* no debe separarse mediante un guion. En este caso los estudiantes no saben que en español ciertas unidades léxicas pluriverbales pueden separarse mediante un guion.

- En línea con lo anterior algunos participantes cometen fallos por dividir el prefijo de la palabra *subtareas*.

En lo concerniente a los signos de puntuación (coma, comillas, corchete, dos puntos, interrogación y exclamación, paréntesis, punto, puntos suspensivos, punto y coma y raya), se presentó un porcentaje de errores del 61.6%. El estudio de los datos producidos centró la atención en estos asuntos:

Coma

En cuanto a los desaciertos vinculados al uso de la coma han sido especialmente relevantes aquellos que atañen a los siguientes temas:

- Se escribe coma entre el sujeto y el verbo de una oración.
- Se escribe coma delante de las conjunciones *y, e, ni, o, u* sin que estas estén sujetas a ninguna de las excepciones existentes.
- Se escribe coma en términos coordinados mediante conjunciones conjuntivas discontinuas *tanto...como*.
- Se escribe coma delante de una conjunción *que* con sentido consecutivo yendo precedida por la palabra *tan*.
- Se escriben comas innecesarias en enunciados explicativos.
- Se escriben expresiones sobre la hora con comas en vez de con dos puntos.
- Se escriben comas de forma indiscriminada y sin sentido expresivo, por confundirlas con pausas fónicas.
- No se escribe coma después de una conjunción adversativa *sino* que tiene sentido contrastivo o sustitutivo.
- No se escribe coma en oraciones adversativas introducidas por *pero, más, aunque, sino (que)*.
- No se escribe coma en términos coordinados mediante la conjunción conjuntiva *así como*.
- No se escribe coma después del conector discursivo *por último*.
- No se escribe coma en oraciones consecutivas introducidas por *de manera que*.
- Se eliminan incisos de los enunciados donde su uso es correcto.
- Se eliminan comas del conector explicativo *es decir* que son requeridas por su condición morfosintáctica.

Comillas

Respecto al uso de las comillas han destacado las siguientes equivocaciones:

- Se cree que todo texto entrecomillado debe ir en cursiva.
- Se piensa que no se pueden utilizar para aislar citas textuales.
- Se entiende que resulta inapropiado su uso como marco de significados que se desean destacar.

Corchete

En cuanto al corchete solo se presentó el siguiente error:

- Se expresa que es incorrecto que se use junto a los puntos suspensivos para mostrar el discurso inacabado [...].

Dos puntos

En el uso de los dos puntos resultan reseñables dos aspectos:

- Se escriben entre la preposición y el sustantivo de una oración.
- Se eliminan de enunciados donde su función expresiva es pertinente.

Paréntesis

Sobre la forma de utilizar el paréntesis surgieron estos problemas:

- Se tiene la creencia de que nunca se escribe punto después de un paréntesis.
- Se escribe un punto dentro del paréntesis al concluir el texto.

Punto

Las principales incorrecciones presentadas con el punto son las siguientes:

- Se escriben puntos divisorios entre los elementos de una sigla.
- Se escriben puntos para separar grupos de dígitos en vez de un espacio.
- Se escribe punto después de interrogaciones.
- Se escribe punto tras el título de un documento.
- Se elimina el punto que acompaña a la abreviatura *etc.*
- Se escriben números ordinales que no incluyen el punto que aísla sus elementos.

Puntos suspensivos

En lo que concierne a los puntos suspensivos destacan dos cuestiones:

- Se tiene la creencia de que después de puntos suspensivos no puede escribirse una coma.
- No se aprecia que el uso simultáneo de los puntos suspensivos y la abreviatura *etc.* es redundante.

Punto y coma

Las principales deficiencias sobre el punto y coma se han presentado sobre los siguientes temas:

- Se considera incorrecto que sea empleado para conectar frases largas mediante conectores adversativos, concesivos o consecutivos (*pero, más, aún, sin embargo...*).
- Se supone que el punto y coma no puede usarse para utilizar oraciones sintácticamente independientes.

Raya

En el uso de la raya destaca una dificultad:

- Se expresa que resulta incorrecto utilizarla para hacer aclaraciones o incisos en el texto.

Respecto al uso de la mayúscula en la prueba, los resultados generaron un 60.8% de preguntas incorrectas entre el alumnado participante. En el análisis de los datos emanados se

desprendieron los siguientes fallos:

- Se consideran ciertos nombres comunes como nombres propios y, por tanto, se decide que deben escribirse en mayúscula (*blog, wiki*); y viceversa, nombres propios que son considerados como comunes (*Internet*).
- Se escriben los nombres de cursos, épocas históricas, instituciones, estudios universitarios, niveles educativos, trabajos académicos y áreas de conocimiento sin mayúscula.
- Se escribe el nombre de los meses del año y de los títulos y cargos con mayúscula.
- Se inicia con mayúscula de forma sistemática al comenzar un paréntesis o tras los dos puntos.
- Se escriben títulos íntegramente en mayúsculas y sin la prescriptiva acentuación.

Los resultados obtenidos referentes al uso de la cursiva ascendieron a un 52.4% de respuestas erróneas. Las equivocaciones más cotidianas se ocasionan por los siguientes aspectos:

- Se desconoce que los títulos de las obras, los latinismos no adaptados y los títulos de publicaciones periódicas deben escribirse en cursiva.

Además de las categorías mencionadas durante la aplicación del cuestionario han surgido otro tipo de errores que resulta de interés que sean mencionados, a saber:

- Se afirma que no existen palabras como *tendremos, constancia, replicamos, esplendor, archiconocido, investigación-acción*.
- Se utilizan tiempos verbales incorrectos para el tipo de enunciado que se presenta.
- Se confunde la locución *en torno* con el sustantivo *entorno*.
- Se pasan por alto errores semánticos introducidos deliberadamente en la prueba (mes de otoño).
- Se obvia la identificación de erratas (como la elaboración (de) un trabajo personal).
- Se escriben solecismos («a grosso modo»).

Estos resultados corroboraron lo ya anunciado por la literatura científica dedicada al estudio de la temática revisada en el marco teórico de la tesis doctoral (Serafini, 1994; Arrieta y Meza, 1997; Echevarría y Gastón, 2002; Carlino, 2004a; Arrieta, Bautista, Meza y Meza, 2006; Zanutto, 2007; PISA, 2009; Sureda, Comas y Morey, 2009; Montoro, 2011; PIRLS, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Molina, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Cortés y García, 2013; Montolío, 2014a/b; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; Gómez y Gómez, 2015; et al.), que los estudiantes universitarios presentan múltiples problemas vinculados a la competencia escrita, a saber:

- **Comprensión lectora.**- El error surgido en la aplicación del cuestionario consistente en responder de forma distinta a lo que se esperaba anteriormente comentado sugirió que en la clase podrían existir deficiencias vinculadas con el acto de comprender. Circunstancia a la que se prestó atención a lo largo del curso y sobre la que más tarde se pudo comprobar que efectivamente algunas personas tenían ciertas dificultades para extraer las ideas clave de un texto o para interpretar enunciados sencillos. De hecho, debido a la gravedad del asunto durante la intervención didáctica se decidió ofrecer ciertas pautas para mejorar la comprensión lectora que pudiera trabajar el alumnado para perfeccionar su capacidad comprensiva. Los asuntos tratados pretendían que los estudiantes se esforzaran por poseer un mayor nivel de comprensión lectora, enriqueciendo así progresivamente sus habilidades. Y, en la medida de posible, que se contribuyese a la fase de la elaboración del artículo en el que se lee y analiza la literatura de referencia, cometido que requiere de una excelente capacidad comprensiva al contar con un lenguaje especializado.

- **Dominio ineficaz de la ortografía española.**- Los datos obtenidos sobre la ortografía anticiparon que los participantes tenían un escaso dominio de los signos ortográficos. Resultó preocupante que el 80.2% de los participantes cometiera fallos en la resolución de los ítems vinculados al uso de los signos auxiliares y el 61.6% con los signos de puntuación. Los motivos de la inquietud generada estribaron en que, en teoría, como universitarios deberían poseer un buen dominio de estos recursos ortográficos y haber resuelto la prueba convenientemente. No obstante, resultó patente la incapacidad de los estudiantes para estar actualizados en las publicaciones reguladoras de la lengua emanadas de la Real Academia Española como la *Ortografía de la lengua española* (2010) o el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005). Esta circunstancia confirmó que resultó acertado el diseño de una guía

didáctica que orientara acerca de la normativa ortográfica, así como la realización de prácticas dirigidas a la revisión de errores ortográficos. Por otra parte, las informaciones obtenidas de la aplicación de la prueba ofrecieron pistas para la inclusión de contenidos nuevos en la guía sobre las regulaciones de la Real Academia Española que no habían sido contempladas en la fase de diseño. En suma, antes de entregar el recurso didáctico a los estudiantes se realizó una adaptación que atendiese a las problemáticas exhibidas.

- **Incorrecciones gramaticales.**- Aunque este tipo de inexactitudes obtuvieron menor protagonismo entre los educandos, sí se manifestaron ciertos errores gramaticales como la escritura de solecismos («a grosso modo»), la confusión semántica con palabras homófonas (*entorno* y *en torno*), la incorrecta utilización de los tiempos verbales, el desconocimiento de los significados de ciertas palabras (*tendremos*, *constancia*, *replicamos*, *esplendor*, *archiconocido*, *investigación-acción*), la no identificación de erratas (como la elaboración (de) un trabajo personal).. Asimismo, atendiendo al uso sintácticamente apropiado de las mayúsculas, el alumnado reveló un porcentaje de errores del 60.8% y un 52.4% la cursiva. Del mismo modo que en la anterior problemática, los discentes no están familiarizados con obras de la Real Academia Española que informan sobre los asuntos que generan fallos como la *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011) o el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005). En respuesta a estos datos se ofreció sustento formativo con algunos temas que en la fase de diseño no se tuvieron en cuenta como la explicación de los solecismos o las palabras homófonas más problemáticas; o el recordatorio de que hay que revisar bien las concordancias y comprobar que no haya erratas dentro del texto.
- **Falta de dominio de un sistema de citación y referenciado.**- El valor que se obtuvo acerca de la normativa de la American Psychological Association (APA, 2009) ascendió a un 100% de respuestas incorrectas. Ninguno de los participantes resolvió satisfactoriamente el ítem diseñado. En consecuencia, se consideró prioritaria la enseñanza de un método de citación y referenciado que les permitiera utilizar adecuadamente los contenidos ajenos. Esta acción resultaba de suma importancia especialmente porque la elaboración de un artículo de investigación requería de los participantes el manejo de diversa literatura científica que debía ser citada convenientemente. Asimismo, resulta un contenido prioritario en la didáctica de la escritura académica.

3.1.1.2. Prueba final sobre conocimientos previos en escritura académica del primer ciclo de investigación

Tras la conclusión de la aplicación didáctica realizada con alumnado de 2.º curso del Grado en Educación Primaria consistente en el desarrollo de la escritura académica a través de la elaboración de un artículo científico, se procedió con la nueva aplicación del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1**). Esta acción se realizó con el propósito de comparar los conocimientos iniciales y finales de los participantes sobre escritura académica, comprobando así si la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* habría cumplido o no al perfeccionamiento de la competencia en escritura académica entre los miembros implicados. También, pretendía detectar aquellas deficiencias que la investigación no había conseguido superar en busca del diseño de mejoras pedagógicas útiles para el segundo ciclo de investigación.

En lo relativo a la aplicación de la prueba, esta vez se impuso un límite de tiempo de 20 minutos, ya que los estudiantes ya la habían realizado y corregido en clase en la evaluación de conocimientos previos. El número de participantes que realizaron el cuestionario fue 70, misma cifra que en la primera aplicación. Igualmente, la distribución por sexos fue de 49 mujeres y 21 hombres (**figura 50**) y el rango de edad se mantuvo entre los 20 y 40 años (**figura 51**), predominando la edad de 20 años. La prueba se desarrolló con normalidad y sin que surgieran incidencias.

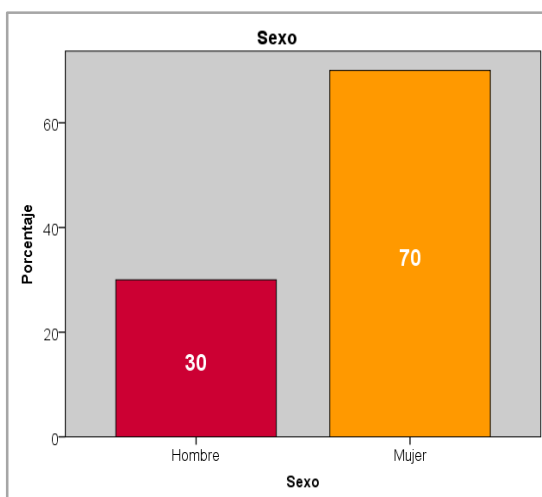


Figura 50. Distribución por sexo de los participantes en el postest del primer ciclo de investigación.

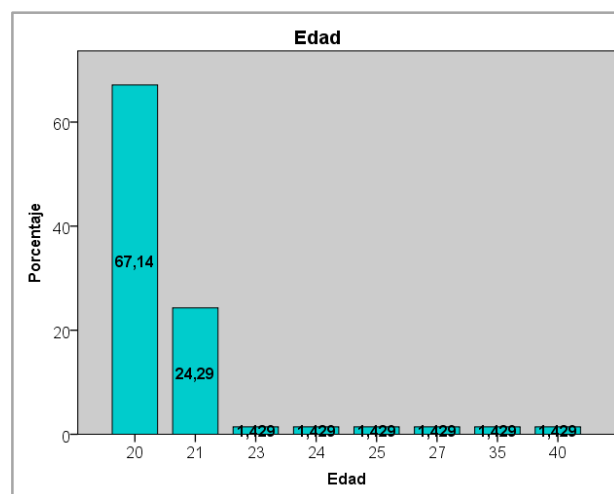


Figura 51. Distribución por edad de los participantes en el postest del primer ciclo de investigación.

Los análisis estadísticos de tipo descriptivo realizados con el programa SPSS (versión 22) generaron los siguientes porcentajes de aciertos y errores en los ítems de la prueba (véase el análisis completo en el **anexo 4.2** y **anexo 4.3**):

Tabla 16. Resultados logrados en los ítems que conforman el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» en el postest del primer ciclo de investigación.

Ítems	C	I
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.	88.6%	11.4%
Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.	74.3%	25.7%
Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.	88.6%	11.4%
Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.	75.7%	24.3%
Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.	78.6%	21.4%
Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.	41.4%	58.6%
Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.	52.9%	47.1%
La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.	55.7%	44.3%
Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.	62.9%	37.1%
Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.	81.4%	18.6%
La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos –existen excepciones.	55.7%	44.3%
Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.	75.7%	24.3%
El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.	92.9%	37.1%
Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal	82.9%	17.1%

especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.		
Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.	75.7%	24.3%
La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.	70%	30%
Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).	77.1%	22.9%
Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.	65.7%	34.3%
Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.	77.1%	22.9%
Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...	82.9%	17.1%
LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS	82.9%	17.1%
El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).	72.9%	27.1%
Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).	75.7%	24.3%
Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.	87.1%	12.9%
Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.	73.3%	25.7%
Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas Web..., etc.	90%	10%
El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.	80%	20%
<i>Grosso modo</i> esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.	91.4%	8.6%
Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.	97.1%	2.9%
¿Qué cuestionamientos nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.	94.3%	5.7%
La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.	84.3%	15.7%

Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior.	58.6%	41.4%
Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].		
Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.	78.6%	21.4%
Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.	94.3%	5.7%
Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.	84.3%	15.7%
Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.	98.6%	1.4%
El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guión general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.	97.1%	2.9%
Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.	45.7%	54.3%
Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.	92.9%	7.1%

Tras la aplicación didáctica los valores se invirtieron, mientras que en la evaluación inicial se obtuvo un porcentaje de respuestas incorrectas del 71.1%, en la prueba final se obtuvo un 74.8% de aciertos. La mejora del contraste pretest-postest fue relevante ya que existió un mayor número de participantes que dominaban los conocimientos trabajados en clase sobre escritura académica. Este crecimiento positivo se ocasionó a que mediante la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* se ofrecieron contenidos referentes a la *Ortografía de la lengua española* (2010), el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011) o el *Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología (6.a ed.)* (2009) desde un enfoque teórico-práctico que contribuyó a que los estudiantes interiorizaran ciertos recursos discursivos vinculados a la competencia en escritura académica con los que anteriormente no contaban que influyeron negativamente en los resultados de la primera prueba, como aquellos saberes que atañen a la nueva ortografía española o la normativa APA. Si bien es cierto que la replicación de

la misma prueba al inicio y al final de curso puedo afectar en los resultados favoreciéndolos en exceso, por lo que se planteó que en futuras incursiones investigadoras se diseñarían dos pruebas con características similares pero que contengan cuestiones diferentes.

La categorización de los datos por elementos mostró que se mejora en el uso de la mayúscula hasta alcanzar un 79.7% de aciertos, en los signos de puntuación un 78%, la cursiva un 75.2%, los signos auxiliares un 74.3% y la normativa APA un 77.1% (**figura 52**). Estos valores se incrementaron con respecto a la evaluación inicial de conocimientos sobre escritura académica en los siguientes valores: cursiva un 27.6%; signos de puntuación un 39.7%; mayúsculas 40.5%; signos auxiliares un 54.5%; normativa APA 77.1%.

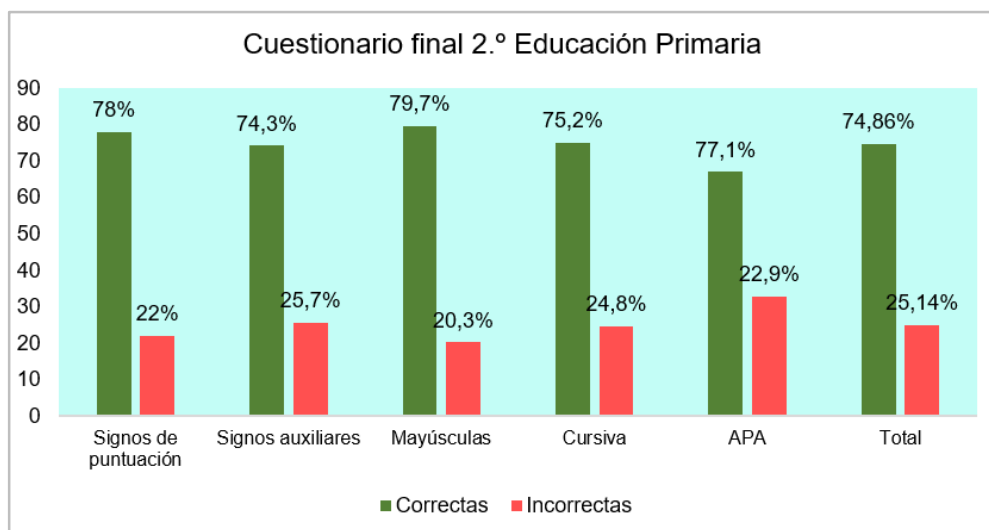


Figura 52. Errores en escritura académica del posttest del primer ciclo de investigación.

En consonancia a los resultados la comparativa pretest-postest de los ítems que conforman la prueba se alcanzó estos porcentajes:

Tabla 17. Porcentaje incrementado en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» desde el pretest al postest del primer ciclo de investigación.

Ítems	Pretest	Postest	%
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran	45.7%	88.6%	42.9%

intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.			
Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.	30%	74.3%	44.3%
Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.	50%	88.6%	38.6%
Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.	54.3%	75.7%	21.4%
Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.	1.4%	78.6%	77.2%
Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.	1.4%	41.4%	40%
Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.	15.7%	52.9%	37.2%
La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.	8.6%	55.7%	47.1%
Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.	4.3%	62.9%	58.6%
Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.	60%	81.4%	21.4%
La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos –existen excepciones.	8.6%	55.7%	47.1%
Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.	54.3%	75.7%	21.4%
El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.	74.3%	92.9%	18.6%
Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.	37.1%	82.9%	45.8%

Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.	31.4%	75.7%	44.3%
La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.	38.6%	70%	31.4%
Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).		77.1%	77.1%
Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.	12.9%	65.7%	52.8%
Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.		77.1%	77.1%
Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...	37.1%	82.9%	45.8%
LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS	42.9%	82.9%	40%
El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).	32.9%	72.9%	40%
Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).	24.3%	75.7%	51.4%
Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.	45.7%	87.1%	41.4%
Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.	55.7%	73.3%	17.6%
Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas Web..., etc.	14.3%	90%	75.7%
El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.	42.9%	80%	37.1%
<i>Grosso modo</i> esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.	55.7%	91.4%	35.7%

Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.	78.6%	97.1%	18.5%
¿Qué cuestionamientos nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.	70%	94.3%	24.3%
La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.	27.1%	84.3%	57.2%
Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior.	14.3%	58.6%	44.3%
Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].			
Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.	10%	78.6%	68.6%
Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.	20%	94.3%	74.3%
Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.	68.6%	84.3%	15.7%
Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.	91.4%	98.6%	7.2%
El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.	68.6%	97.1%	28.5%
Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.	5.7%	45.7%	40%

Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.	85.7%	92.9%	7.2%
---	-------	-------	------

El mayor incremento experimentado se refiere a los conocimientos sobre normativa APA que asciende a un 77.1%. Esta notable mejora ha sido originada porque al comenzar la investigación ninguno de los estudiantes conocía la normativa APA, pero tras la implementación del estudio durante tres meses estos adquirieron una formación básica en materia bibliográfica al obtener no solo los conocimientos teóricos vinculados a su uso, sino también al realizar ejercicios prácticos de corrección textual y tareas de escritura —como la confección de un artículo de investigación de forma autónoma— mediante los cuales leyeron y estudiaron los recursos didácticos generados para su aprendizaje, propiciando así la progresiva adquisición de la normativa APA. Aunque los conocimientos se perfeccionaron notablemente, entre la prueba inicial y final perduraron ciertos fallos al concluir la investigación. Entre aquellas equivocaciones que surgieron en el pretest sobre la citación y ya no se comenten en el postest destacan:

<p>ACIERTO 1: ya no se dice que las citas textuales no deber ir entrecorilladas.</p> <p>Según Martínez González (2010), [^]el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.[^] (p. 10).</p> <p>ACIERTO 2: ya no se considera incorrecto indicar el año de publicación.</p> <p>Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).</p> <p>ACIERTO 3: ya no se afirma que no se debe indicar el número de página.</p> <p>Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).</p> <p>ACIERTO 4: ya no se expresa que se debe sustituir la abreviatura «p.» por la palabra «página».</p> <p>Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).</p>
--

Figura 53. Dificultades respecto a la normativa APA que surgieron en el pretest pero que han sido superados en el postest del primer ciclo de investigación.

Por otra parte, en lo relativo a las dificultades que aún persisten tras la intervención didáctica predominó especialmente una:

ERROR 1: se siguen escribiendo los dos apellidos del autor y no se elimina el segundo.

Según Martínez González (2010), “*el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.*” (p. 10).

Figura 54. Problemáticas vinculadas a la normativa APA que no han sido corregidas desde el pretest al postest en el primer ciclo de investigación.

En consecuencia, se pudo afirmar que con el desarrollo de la investigación se había propiciado que los estudiantes adquirieran conocimientos sobre la normativa APA y fueran capaces de citar convenientemente dentro de un texto. No obstante, se concibió como un proceso sin concluir, ya que algunos implicados seguían presentando dificultades con su uso eficaz.

El segundo valor en el que se produjo una mejora fue en el relativo al uso de los signos auxiliares (tilde y guion), que aumentó un 54.6% el número de respuestas correctas en contraste con la prueba inicial. El estudio de estas cifras mostró que la mayor parte de las incorrecciones cometidas por los estudiantes se debieron a las siguientes causas:

Tilde

El análisis de datos efectuado informa de una reducción considerable en el porcentaje de errores en estos temas:

- Se considera correcta la acentuación de la palabra *solo* en el ítem (aunque ya no se colocan tildes en aquellas palabras del cuestionario que no las llevan).
- Se piensa que la palabra *esta* debe llevar tilde.
- Se utilizan inadecuadamente las reglas que regulan los monosílabos al acentuarse las palabras *dio* y *guion*.
- Se acentúa la *o* entre cifras para que no sea confundida con el *0*.

Por otro lado, han desaparecido ciertas equivocaciones vinculadas con la eliminación de tildes en palabras que deben llevarlas según las normas generales de acentuación: *repetían*, *recibió*, *cómo*. No obstante, emanan otros errores no presentados al inicio de curso:

- Se confunde el *qué* interrogativo con el pronombre o la conjunción.
- Se afirma que la palabra *elaboración* no debe acentuarse.

Guion

Respecto al uso del guion se ha producido una mejora notable en los resultados en estas cuestiones:

- Se considera que en la palabra *pretest* debe separarse el prefijo con un guion.
- Se expresa que la unidad pluriverbal *investigación-acción* no debe dividirse con un guion.

Con relación a la prueba inicial solo desaparece la confusión que atañe al hecho de incorporar un guion que aisle el prefijo de la palabra *subtareas*. Asimismo, en esta nueva aplicación surge otra dificultad que no había sido manifestada anteriormente: la separación del prefijo de la palabra *archiconocido*.

El tercer elemento en el que se alcanzaron mejores porcentajes generales fue en los signos de puntuación con un 39.7%. Del estudio de los diferentes signos emanaron las siguientes informaciones de la comparativa pretest-postest:

Coma

Se ha producido una reducción notable de los fallos cometidos en relación a los siguientes contenidos:

- Se escribe coma entre el sujeto y el verbo de enunciado.
- Se escribe coma en términos coordinados mediante conjunciones conjuntivas discontinuas *tanto...como*.
- Se escribe coma antes de un *que* con sentido consecutivo estando antepuesto por la palabra *tan*.
- Se escriben comas redundantes en oraciones explicativas.
- Se escriben expresiones sobre la hora dos puntos en lugar de con comas.
- Se escriben comas indiscriminadamente y sin sentido expresivo.
- No se escribe coma en oraciones adversativas iniciadas por *pero, más, aunque, sino (que)*.
- No se escribe coma tras el conector discursivo *por último*.

Además, hay ciertas equivocaciones que se tuvieron durante la realización de la prueba

inicial pero se no se manifestaron en la aplicación final:

- No se escribe coma tras una conjunción adversativa *sino* con sentido contrastivo o sustitutivo.
- No se escribe coma en términos coordinados mediante la conjunción conjuntiva *así como*.
- Se escribe coma tras las conjunciones *y, e, ni, o, u* que no se encuentran entre las excepciones existentes.
- Se escribe coma detrás de una conjunción *pero*, lo cual resulta impropia sintácticamente (salvo incisos, entre el conector y los elementos verbales de la frase no debe haber comas).
- Se eliminan incisos de los enunciados donde son convenientes.
- Se eliminan comas exigidas en el conector explicativo *es decir*.

Comillas

Sobre las comillas se han reducido los desaciertos considerablemente sobre estas deficiencias:

- Se cree que todo texto entrecomillado debe ir en cursiva.
- Se considera que las comillas resultan inadecuadas para marcar significados que se desea destacar.

Respecto de aquellas dificultades sobre las comillas que ya no se presentan tras concluir la intervención didáctica se encuentra el siguiente aspecto:

- Se opina que no se pueden emplearse en la realización de citas textuales.

Corchete

En el uso del corchete ya no se muestra el único problema que ocurrió en la prueba inicial:

- Se considera que es errónea la utilización de los puntos suspensivos y el corchete para expresar que el discurso está inacabado [...].

Dos puntos

En cuanto a los dos puntos se han reducido el número de errores relacionados con estos ámbitos:

- Se escriben entre la preposición y el sustantivo de una oración.
- Se considera inadecuada la función expresiva de presentar contenidos mediante los dos puntos.

Sin embargo, tras concluir la intervención didáctica ya no se eliminan los dos puntos en oraciones de la prueba donde son correctos.

Paréntesis

En el postest persisten las dificultades manifestadas antes de la aplicación didáctica, salvo que ahora se ha reducido ampliamente el porcentaje de fallos:

- Se cree que nunca debe escribirse punto tras el paréntesis de cierre.
- Se considera que es correcto escribir un punto antes del paréntesis de cierre.

Punto

Con relación al punto se presentan las mismas cuestiones que al inicio del curso, pero ahora se reducen los valores de respuestas erradas notablemente:

- Se escriben puntos que aíslan los elementos de una sigla.
- Se escriben puntos para separar grupos de dígitos en vez de un espacio.
- Se escribe punto después del signo de interrogación de cierre.
- Se escribe punto tras el título de un texto escrito.
- Se escriben números ordinales sin el punto entre el número y el indicador ordinal.
- Se borra el punto que incluye la abreviatura *etc.*
- Se añaden puntos redundantes a los diferentes ítems.

Puntos suspensivos

Del mismo modo que en el caso anterior se mantienen las inexactitudes pero se reduce el número de fallos:

- Se cree que tras los puntos suspensivos no puede escribirse una coma.
- Se considera que emplear a la vez los puntos suspensivos y la abreviatura *etc.* no es redundante.

Punto y coma

Sobre el punto y coma en la segunda aplicación ya no surgen los fallos sucedidos en el pretest:

- Se considera que no sirve para conectar frases largas mediante conectores adversativos, concesivos o consecutivos (*pero, más, aún, sin embargo...*).
- Se estima que no puede usarse para conectar oraciones sintácticamente independientes.

Raya

En el uso de la raya ya no surgen problemas sobre el hecho de considerarla inadecuada para realizar aclaraciones o incisos.

El cuarto factor que obtuvo cifras más altas en la aplicación final fue la mayúscula, en la que se incrementaron las respuestas correctas en un 40.5%. La comparativa pretest-postest mostró que se habían reducido notablemente los fallos sobre estos temas:

- Se considera que los nombres comunes *blog* y *wiki* son propios y deben escribirse con mayúscula.
- Se escriben los nombres de cursos, épocas históricas, instituciones, estudios universitarios, niveles educativos, trabajos académicos y áreas de conocimiento sin mayúscula.
- Se escribe el nombre de los meses del año y de los títulos y cargos con mayúscula.
- Se inicia con mayúscula invariablemente al abrir un paréntesis o los dos puntos.
- Se escriben títulos en mayúsculas sin conveniente acentuación.

La única cuestión que ya no se manifiesta entre los estudiantes es escribir la palabra *Internet* con mayúscula.

El quinto factor fue la cursiva que ascendió a un 27.6% más de aciertos que en la primera prueba. El crecimiento experimentado fue inferior que en otras categorías debido a que en el pretest los resultados fueron buenos. Entre los errores que se persistieron tras la aplicación, aunque han reducido notablemente los valores obtenidos, encontramos:

- Se escriben los títulos de obras y publicaciones periódicas sin cursiva.

Solo hay una problemática que ya no se comete y alude a la aplicación de la cursiva en latinismos adaptados, los cuales esta vez se presentan correctamente.

Por otra parte, se redujeron otras incidencias surgidas en la prueba tales como los siguientes:

- Se emplean inapropiadamente los tiempos verbales de los enunciados.
- Se considera que las palabras *esplendor* e *investigación-acción* no existen.

Y otras dejaron de manifestarse en la prueba final:

- Se expresa que no existen las palabras *tendremos*, *constancia*, *replicamos* y *archiconocido*.
- Se confunde la locución *en torno* con el sustantivo *entorno*.
- No se detectan los problemas semánticos de la prueba (*mes de otoño*).
- No se identifican las erratas (*como la elaboración (de) un trabajo personal*).
- No se escriben solecismos («a grosso modo»).

Tal y como se ha podido apreciar, aun habiéndose experimentado un crecimiento positivo en el porcentaje de aciertos sobre ciertos problemas ortográficos y gramaticales presentados al inicio de curso, todavía persisten errores, algunos de los cuales pueden considerarse graves, tras la implementación didáctica. Esta circunstancia dirige hacia la reflexión de que la lengua escrita es un instrumento complejo que requiere de un lento proceso formativo que una experiencia formativa de 3 meses no puede subsanar; lo cual plantea una prolongación en el tiempo mayor de la investigación en futuras incursiones en aras de obtener mejores resultados.

3.1.2. Análisis e interpretación de los productos textuales resultantes de la intervención didáctica efectuada en el primer ciclo de investigación

Al inicio de la investigación se decidió aplicar el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1**) con el propósito de determinar el nivel de conocimientos en escritura académica de que disponían los estudiantes. No obstante, se consideró que el instrumento del cuestionario podría resultar ineficaz en el esclarecimiento del nivel de competencia escrita de los participantes, ya que a través del mismo no se pueden comprobar otros factores vinculados al proceso de textualización (coherencia, cohesión y adecuación) o la comprensión lectora. Es por ello que junto con el cuestionario se decidió aplicar la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 2.2**) al comienzo del curso. La prueba consistió en la lectura del texto «La educación literaria y las TIC» (2011b) para la construcción de un resumen de 250 palabras. La aplicación de la misma permitió contar con un indicador más efectivo para esclarecer las características reales de la escritura de los miembros y sus deficiencias a fin de focalizar la acción didáctica sobre ellas y contar con un elemento comparativo en la comprobación de los progresos escritores adquiridos por los estudiantes durante la intervención didáctica realizada. El estudio interpretativo de los productos textuales de los discentes ofrecidos en la prueba se representa esquemáticamente mediante los siguientes resultados:

Comprensión lectora

Sobre la lectura e interpretación del texto de los participantes destacan los siguientes asuntos:

- Se manifestaron ciertas incapacidades para expresar ideas propias sobre el contenido del texto, ya que a menudo el resumen consistía en repetir con distintas palabras aquello que expresaba el autor, siendo estas muchas veces utilizadas de forma inadecuada (sin la conveniente cita).
- Se produjeron ciertos problemas vinculados a la comprensión del mensaje del texto al entender cosas ajenas a lo mencionado por el autor.
- Se emprendía una tarea ajena a la solicitada en el enunciado del ejercicio: hacer un resumen. En numerosas ocasiones se realizaron síntesis o esquemas de los contenidos del artículo fruto de la falta de comprensión.

Textualización

En lo relativo al proceso de producción del texto se produjeron los siguientes problemas:

- Adecuación:
 - Escasa adaptación del discurso a la audiencia para la que se escribe (la profesora).
 - Uso impropio del registro coloquial.
 - Extensión desmedida del texto que no atendía a los requerimientos comunicativos.
 - Incumplimiento de las normas propias del discurso académico.
 - Falta de atención a las características del género del resumen.

- Coherencia:
 - Falta de referencia, progresión temática y conexión.
 - Uso errado de los signos de auxiliares y de puntuación.
 - Empleo de tiempos verbales incorrectamente.
 - Uso insuficiente de los marcadores de cohesión textual.
 - Escaso empleo de la elipsis.

- Cohesión:
 - Repeticiones sistemáticas de palabras similares.
 - Reproducción de conceptos o ideas de forma abusiva.

Las inexactitudes cometidas durante la realización de la prueba escrita confirmaron lo que ya anticipó el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1** y **anexo 4.1**): que los estudiantes universitarios a menudo acceden a las aulas sin ser eficientes en la competencia escritora y requieren de un sustento formativo que les permita desarrollar dicha competencia. Desde la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* se intentó proveer a los estudiantes de aquellos conocimientos que se estimaron oportunos para paliar problemática (ortográficos, gramaticales, bibliográficos, en textualización, etc.), así como ofrecer los recursos didácticos necesarios para que pudieran aprender de forma autónoma. Igualmente, con el propósito de contribuir a la mejora de la escritura académica de los miembros se planificaron actividades de escritura y revisión textual que permitiesen aplicar los saberes transmitidos. En lo concerniente a las labores escritoras destacó una: la elaboración de un artículo de investigación (modalidad de revisión teórica). El estudio analítico-interpretativo de los artículos de investigación

durante las diferentes etapas de elaboración muestra que los participantes presentaron las siguientes dificultades:

- **Adecuación:**

- Se presenta un discurso inadecuado respecto del registro estándar y culto que requiere la comunicación en un contexto científico-académico.
- Se abusa del registro coloquial y se obvia el formal.
- Se incumplen las regulaciones vinculadas a la normativa APA de presentación, citación y referenciado bibliográfico.
 - Presentación del texto con fuentes escolares, colores en los títulos, sin sangría, número de página, justificado, etc. (incluyo habiéndose facilitado el «Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación» (**anexo 2.13**) mediante el que se facilitaba la estructura convencional).
 - Realización de citas dentro del texto que no se adaptan al modelo sugerido por la normativa: citas textuales (de menos y de más de 40 palabras) y citas no textuales.
 - Ordenación de las referencias sin tener en cuenta el orden alfabético, sin utilizar el tipo de referencia idóneo para la publicación leída, sin aplicar la sangría francesa (1.25 cm), entre otros.
- Falta de atención a las características del género del artículo de investigación
 - Se incluyen asuntos que no corresponden con una sección determinada.
 - Se utilizan fórmulas discursivas que resultan inadecuadas para el apartado.
 - Se omiten determinadas secciones requeridas por el artículo de investigación.

- **Coherencia:**

- Falta de referencia, progresión temática y conexión.
- Uso deficiente de los signos auxiliares:

- Acentuación de las palabras *solo, este, ese* y *aquel*.
 - Acentuación de monosílabos sin tilde diacrítica como *dio, di, fue, vio, aun* o *va*.
 - Uso inadecuado de los monosílabos con tilde diacrítica *de/dé, el/él, mas/más, mi/mí, se/sé, si/sí, te/té* y *tu/tú*.
 - Mal uso de *que/qué, cual/cuál/es, quien/quién/es, como/cómo, cuanto/cuánto/a/os/as, cuando/cuándo, donde/dónde* y *adonde/adónde*.
 - Correcciones en el uso sintáctico de *porqué/porque* y *por qué/por que*.
 - No acentuación de adverbios acabados en *–mente* cuyo adjetivo de origen sí lo lleva.
 - Empleo del guion para aislar prefijos en palabras como *lectoescritor*.
- Uso deficiente de los signos de puntuación:
- Se escriben comas improcedentes entre el sujeto y el predicado; en oraciones explicativas o adversativas; aislando las conjunciones conjuntivas *tanto...como*; en las conjunciones *y, e, ni, o, u o*; colocación de comas de forma indiscriminada; olvido de aquellas que deberían aparecer en marcadores de cohesión textual, incisos, tras la conjunción adversativa *sino* o la conjunción conjuntiva *así como*.
 - Se escribe texto entrecomillado en cursiva al considerar que ambos siempre deben ir juntos.
 - Se escriben puntos impropios tras el título de un texto, en una sigla, en los enunciados; y se obvian en números ordinales, la abreviatura *etc*.
 - Se escriben más de tres puntos suspensivos o junto con la abreviatura *etc*.
 - Se usa incorrectamente la función expresiva de presentar contenidos mediante los dos puntos.
 - Se omite la inclusión del punto y coma cuando este es demandado para cohesionar bien la oración y a contribuir a su progresión lógica conveniente.
- Incumplimiento de la norma sobre el uso de la mayúscula:
- Se escriben en minúscula los nombres de estudios universitarios, niveles educativos o áreas de conocimiento.

- Se escriben con minúscula ciertos nombres propios como *Internet* y en mayúscula nombres comunes como *blog* y *wiki*.
- Se escribe con mayúscula de forma sistemática después de la apertura de un paréntesis o los dos puntos.
- Incumplimiento de la norma referente al uso de cursiva:
 - Se escriben sin cursiva los títulos de obras, publicaciones periódicas, latinismos y extranjerismos no adaptados.
- Producción de errores gramaticales:
 - Se incluyen solecismos como *en base a*, *a lo que se ve*, *al respecto de*, *de acuerdo a*.
 - Se cometen fallos de concordancia nominal (género y número) y verbal (número y persona).
 - Se confunde la locución *en torno* con el sustantivo *entorno* y otras palabras fruto del desconocimiento semántico.
 - Se omiten erratas presentadas en el texto.

- **Cohesión:**

- Reproducción de conceptos o ideas de forma abusiva.
- Repeticiones sistemáticas de palabras similares sin uso de la sinonimia.
- Uso pobre o inadecuado de los marcadores de cohesión textual.

Tras la conclusión de la intervención didáctica y la consecuente entrega de los artículos finales, se procedió con el estudio analítico de los trabajos, en los cuales se siguen presentando las siguientes problemáticas entre algunos miembros del aula:

- **Adecuación:**

- Se obvian ciertos requerimientos vinculados al género del artículo de investigación, como el hecho de entregar artículo sin incluir un resumen de 250 palabras donde se

presentan los contenidos del artículo (esto solo sucedió con algunas personas de la clase, el resto cumplieron los objetivos).

- Se vulneran ciertas regulaciones establecidas por la normativa APA relacionadas con la presentación, el citado y el referenciado.

Citación

- El olvido del número de página tras finalizar la cita textual.
- La incorrecta diferenciación entre citas textuales de menos de 40 palabras y de más de 40 palabras (estas últimas se realizan como si tuviesen menos de 40 palabras).
- La añadidura de comillas o sangría, la no justificación a la izquierda o la no reducción del tamaño de la fuente en las citas de más de 40 palabras.
- La no consideración de citas de citas como tal al no mencionarse el autor leído y el autor original de la obra o no seguir el formato facilitado por la normativa APA.
- El olvido en algunos casos de que se cita solo el primer apellido del autor (salvo si los dos apellidos se presentan unidos mediante un guion).

Referencias

- No ordenación de las referencias por orden alfabético.
- No se aplica la sangría francesa a las referencias (1.25 cm).
- No se selecciona adecuadamente la referencia idónea para el tipo de publicación de la que se trata.
- No se selecciona la cursiva en el volumen de las revistas o en el nombre de la publicación y se olvida el paréntesis que encierra el número.
- Se altera el orden de la ciudad y la editorial en libros, capítulos de libros y demás referencias que se rigen por este formato (se escribía primero la ciudad y después la editorial).
- Se olvida el punto que debe aparecer a continuación del paréntesis que incluye el año.
- Se nombran los dos apellidos del autor o la autora consultada.

- Se añade la abreviatura «pp.» antes de las páginas de una revista, cuando estas no deben llevarlo (esta expresión se reserva a capítulos de libros).

Presentación del texto

- Se olvida la inclusión de algún tipo de sangría.
- Se obvia el número de página.
- Se presentan y posicionan inadecuadamente tablas y figuras.

Estos resultados sugieren que se han producido mejoras pero quedan pendientes diversos aspectos para considerar a los estudiantes como competentes en el uso de la normativa bibliográfica. Por tanto, se entiende que la normativa APA es un contenido complejo que requiere de un proceso formativo dilatado en el tiempo y del refuerzo de seguir trabajándola para su correcta interiorización. Afortunadamente con la implantación de los Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster se tiende a ofrecer nociones acerca de la normativa APA desde múltiples asignaturas de la titulación, hecho que contribuirá indudablemente al aprendizaje de la normativa APA.

- **Coherencia:**

- Se muestra un uso ineficaz de los signos auxiliares:
 - Acentuación de las palabras *solo, este, ese y aquel*.
 - Uso inconveniente de los monosílabos con tilde diacrítica *de/dé, el/él, mas/más, mi/mí, se/sé, si/sí, te/té y tu/tú*.
 - Incorrecta utilización de *que/qué, cual/cuál/es, quien/quién/es, como/cómo, cuanto/cuánto/a/os/as, cuando/cuándo, donde/dónde y adonde/adónde*.
 - Problemas en el uso expresivo de *porqué/porque y por qué/por que*.
- Se emplean ineficazmente los signos de puntuación:
 - Uso incorrecto de la coma en incisos, tras la conjunción adversativa *sino*, con *y, e, ni, o, u, o y*, en escasas ocasiones, entre el sujeto y el predicado.
 - Utilización inconveniente de las funciones expresivas de los dos puntos o el punto y coma.

- Se escriben puntos después del título de un texto o se obvian en los números ordinales o en abreviaturas.
- Incumplimiento de la norma sobre el uso de la mayúscula:
- Se escribe siempre con mayúscula tras iniciar un paréntesis o después de los dos puntos.
- Incumplimiento de la norma referente al uso de cursiva:
- Se olvida su aplicación en títulos de obras y publicaciones periódicas.
- Producción de errores gramaticales:
- Se escriben solecismos.
- Se obvian las erratas.

- **Cohesión:**

- Reiteración de términos sin recurrir a la sinonimia.
- Uso escaso de los marcadores de cohesión textual.

De forma similar que sucedió con la normativa APA, los contenidos de índole lingüística entrañan cierta complejidad en el aprendizaje a los educandos, hecho que requiere de un proceso formativo intensivo que logre contribuir a la adquisición de los conocimientos formulados. El período de tiempo de tres meses en el que se desarrolló la investigación resultó insuficiente para paliar todas las problemáticas inicialmente detectadas en la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 2.2**) y el «Cuestionario para la corrección y detección de errores textuales» (**anexo 2.1**). No obstante, se considera que la acción didáctica efectuada ha sido exitosa al lograr incrementar los conocimientos de los participantes manifestados el principio de la investigación sobre la escritura académica, hecho que se ha reflejado en la calidad de los artículos científicos presentados, los cuales, a pesar de contener alguna deficiencia, han destacado por ser mucho más coherentes, cohesionados y con adecuación que los textos presentados por el alumnado a principio de curso. Esto tiene más mérito si se tiene en cuenta que los participantes se enfrentaron a la comprensión e interpretación de textos

científicos cuyas cualidades para la predicción y la inferencia son menores que otro tipo de escritos (Echevarría y Gastón, 2002) al tratar contenidos complejos de carácter académico y científico, así como con un lenguaje especializado con el que no están habituados.

Las observaciones desprendidas durante la confección del artículo y al ser concluido este fueron corroboradas por la nueva aplicación de la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 2.2**), donde los alumnos presentaron menos problemas que cuando se realizó por primera vez, a saber:

- Se comprende mejor el mensaje presentado por el autor y se atiende a los requerimientos de la tarea.
- Se manifestó más capacidad para expresar ideas propias acerca del texto, argumentándolas con pensamientos surgidos de la reflexión y sin replicar indiscriminadamente palabras ajenas, las cuales, cuando son utilizadas, se citan convenientemente según marca la normativa APA.
- Se presentan textos más coherentes, cohesionados y adecuados a su situación comunicativa.

3.2. Investigación para el perfeccionamiento de la competencia en escritura académica desarrollada con alumnado de 4.º curso del Grado en Educación Primaria (2015-2016)

3.2.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» del segundo ciclo de investigación

3.2.1.1. Prueba inicial sobre conocimientos previos en escritura académica del segundo ciclo de investigación

En el segundo ciclo de investigación se siguió el mismo procedimiento que en el primer ciclo: se comenzó con la aplicación del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1**) para determinar si los participantes eran o no competentes en escritura académica. Estas informaciones sirvieron de provecho para adaptar el diseño didáctico y los recursos generados a las particularidades de los implicados, así como para contar con un indicador fiable con el que comparar los estados iniciales y finales de conocimiento de los participantes en la investigación. La prueba mantuvo las mismas características que en el primer ciclo de investigación y consistió en determinar cuáles de los ítems de la prueba eran correctos y cuáles incorrectos, demostrando en este último caso los motivos por los que se consideraban erróneos. No se estableció ninguna limitación de tiempo durante la realización de la misma con el propósito de que los estudiantes la realizaran leyendo, analizando y reflexionando concienzudamente su respuesta. Se pretendía que los estudiantes obtuvieran respuestas caviladas que reflejaran los conocimientos reales de los que disponían y no aproximaciones vagas fruto de una aplicación apresurada que contribuiría indeterminadamente a la investigación. El tiempo de duración de la tarea osciló entre 30 minutos y 1 hora. La muestra se conformó por 58 estudiantes del cuarto curso del Grado en Educación Primaria (mención en Inglés). La distribución por sexos ha contado con 40 alumnas y 18 alumnos (**figura 44**). El rango de edad ha estado constituido por las edades de 21 y 36 años, resultando 21 años la edad predominante (**figura 45**). A diferencia de lo sucedido en el primer ciclo de investigación, la prueba inicial se desarrolló con normalidad y no surgió ninguna incidencia de interés.

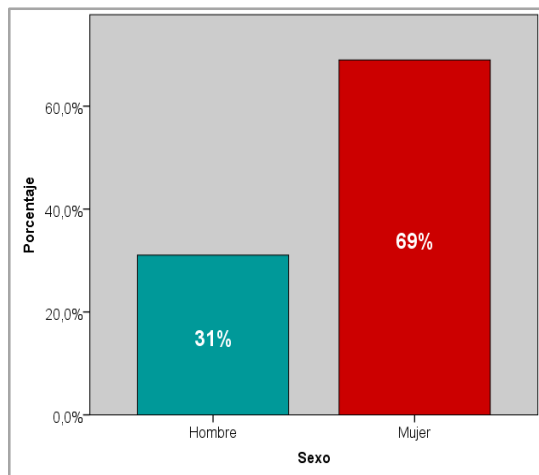


Figura 55. Distribución por sexo de los participantes en el pretest del segundo ciclo de investigación.

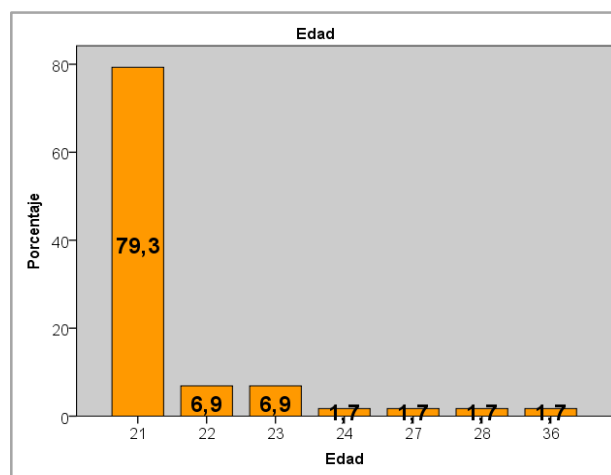


Figura 56. Distribución por edad de los participantes en el pretest del segundo ciclo de investigación.

El siguiente paso consistió en analizar los datos resultantes de la aplicación a través del programa estadístico SPSS (versión 22). Para el estudio de los datos cuantitativos se efectuó un análisis descriptivo en el que emanaron los siguientes porcentajes de aciertos y errores en cada uno de los ítems (véase el análisis completo en el **anexo 4.4**):

Tabla 18. Resultados obtenidos en las preguntas del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» en el pretest del segundo ciclo de investigación.

Ítems	C	I
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.	53.4%	46.6%
Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.	43.1%	56.9%
Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.	56.9%	43.1%
Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.	50%	50%

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.		100%
Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.	27.6%	72.4%
Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.	29.3%	70.7%
La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.	5.2%	94.8%
Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.	6.9%	93.1%
Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.	62.1%	37.9%
La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos – existen excepciones.	5.2%	94.8%
Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.	69%	31%
El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.	77.6%	22.4%
Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.	51.7%	48.3%
Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.	46.6%	53.4%
La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.	27.6%	72.4%
Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).		100%
Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.	36.2%	63.8%
Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.	8.6%	91.4%

Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...	39.7%	60.3%
LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS	25.9%	74.1%
El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).	29.3%	70.7%
Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).	1.7%	98.3%
Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.	36.2%	63.8%
Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.	44.8%	55.2%
Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas Web..., etc.	41.4%	58.6%
El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.	55.2%	44.8%
<i>Grosso modo</i> esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.	62.1%	37.9%
Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.	74.1%	25.9%
¿Qué cuestionamientos nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.	67.2%	32.8%
La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.	27.6%	72.4%
Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior.	8.6%	91.4%
Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].		

Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.	31%	69%
Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.	84.5%	15.5%
Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.	62.1%	37.9%
Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.	87.9%	12.1%
El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.	58.6%	41.4%
Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.	1.7%	93.3%
Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.	87.9%	12.1%

Para facilitar el entendimiento de los datos derivados de la prueba inicial estos se organizaron mediante las categorías signos de puntuación, signos auxiliares, mayúsculas, cursiva y normativa APA. El estudio global de las informaciones obtenidas arrojó un 65.02% de respuestas incorrectas y un 34.98% de respuestas correctas. Aunque estos resultados informaron de que los participantes presentan un bajo nivel en conocimientos en escritura académica al comenzar la investigación, al contrastarlos con los presentados por 2.º curso del Grado en Educación Primaria se observó que en 4.º se alcanzan un 6.08% más de respuestas correctas. Estos datos dirigieron a intuir que 4.º curso, al tener mayor experiencia en la universidad y un nivel madurativo superior, podía ser más competente en escritura académica. En efecto, este grupo presentó mejores resultados que 2.º en todas las categorías menos aquella vinculada a la normativa APA, en la cual ambos cursos no acertaron ninguna pregunta. Por orden descendente el nivel de desaciertos fue el siguiente en 4.º curso: normativa APA (100%); signos auxiliares (69%); signos de puntuación (59%); mayúsculas (56.3%); cursiva (40.8%). Esta disposición en cuanto a los asuntos que causan más o menos problemas entre los estudiantes fue compartido por 2.º curso, salvo que este presenta valores superiores en todas las categorías excepto en la normativa APA donde adquieren el mismo porcentaje. En lo que concierne al uso de los signos

auxiliares, 2.º curso obtiene un 11.2% más de respuestas incorrectas, con los signos de puntuación un 2.7%, las mayúsculas un 4,2% y la cursiva un 11.6%. No obstante, al igual que en el primer ciclo de investigación, se planteó una intervención didáctica que atendiera a todos los asuntos donde se producen problemáticas, ya que muestran porcentajes muy altos que demuestran que hay una falta de conocimientos sobre escritura académica, especialmente en lo relativo a la normativa APA (**figura 57** y **figura 58**).

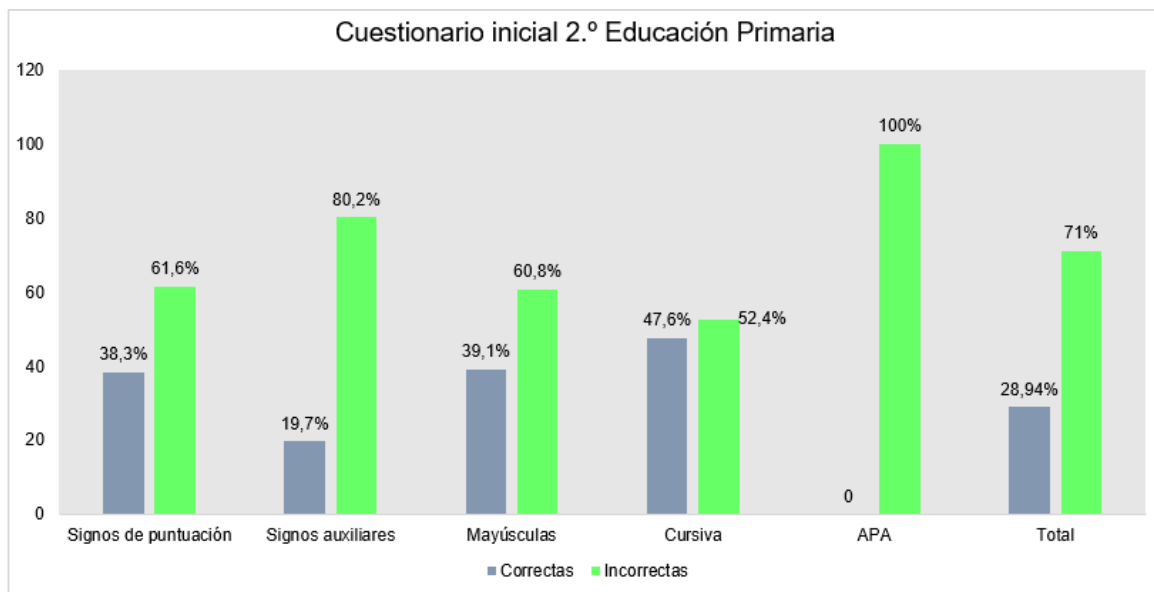


Figura 57. Dificultades en escritura académica del pretest del primer ciclo de investigación.

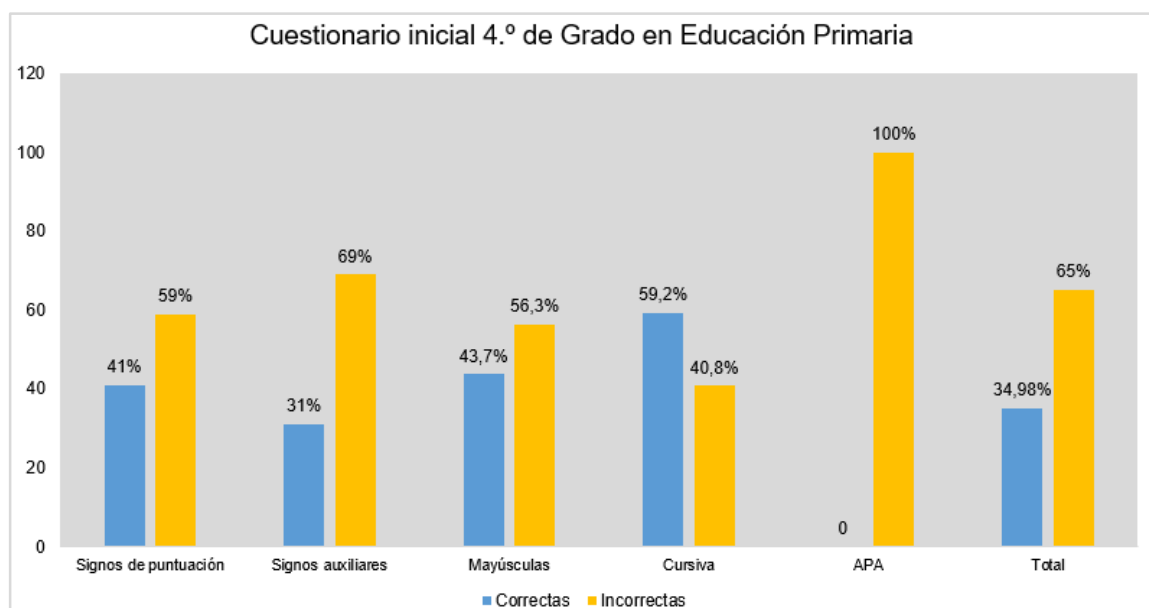


Figura 58. Dificultades en escritura académica del pretest del segundo ciclo de investigación.

Al igual que sucedió en el primer ciclo de investigación, ningún estudiante mostró conocimientos sobre la normativa APA, aunque esta clase estaba dos cursos por encima que segundo no manifiesta un dominio más eficiente de los recursos bibliográficos. Es más, 4.º curso comete errores muy similares a los producidos en segundo curso fruto del desconocimiento de la sexta edición de la normativa APA (**figura 59**):

ERROR 1: se escribe la cita textual en cursiva.

Según Martínez González (2010), “*el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.*” (p. 10).

ERROR 2: se expresa que no procede la indicación del número de página.

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (~~p. 10~~).

ERROR 3: se elimina la abreviatura «p.».

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (~~p.~~ 10).

Figura 59. Fallos con normativa APA en el pretest del segundo ciclo de investigación.

El alumnado de 4.º curso comparte con 2.º las ideas de que las citas siempre deben ir en cursiva o que no se debe indicar el número de página de la cita. No obstante, a diferencia de 2.º este curso considera erróneo indicar la abreviatura «p.». Una vez más se presentan conocimientos confusos sobre la citación bibliográfica. Sin embargo, 4.º manifiesta menos equivocaciones sobre ella que 2.º, ya que este también incluyó los siguientes fallos:

ERROR 1: se considera incorrecto indicar el año de publicación.

Según Martínez González (~~2010~~), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).

ERROR 2: se expresa que se debe sustituir la abreviatura «p.» por la palabra «página».

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (~~p.~~ 10).

Figura 60. Errores con la normativa APA del pretest de 2.º curso que no se cometen en 4.º.

En definitiva, en lo que refiere a la didáctica de la normativa APA en el segundo ciclo de investigación adquirió tanta importancia como en el primero al haberse obtenido estos resultados. Se planteó como un objetivo prioritario la enseñanza de los asuntos que conciernen a la misma, tales como las diferentes formas de citar y referenciar o presentar un documento académico, de manera que se ampliasen todo lo posible estos conocimientos. Se consideró que la adquisición de estos saberes era especialmente necesaria en 4.º curso, ya que los participantes se enfrentaban a su Trabajo Fin de Grado (TFG) tras concluir la investigación y su aprendizaje les iba a reportar nociones imprescindibles para esta compleja tarea de escritura a la que se afrontan con autonomía. Y del mismo modo que se planteó en 2.º curso, se motivó a los estudiantes para que se enriqueciesen de los conocimientos aportados por la investigación sobre escritura académica para la cercana realización de su TFG.

En lo que respecta al uso de los signos auxiliares (tilde y guion) las cifras han alcanzado un valor del 69%, un 11.2% muy inferior al ofrecido por 2.º curso en el primer ciclo de investigación. A continuación se comentan las problemáticas más relevantes:

Tilde

La mayor parte de errores cometidos con el uso de la tilde son semejantes a los presentados en el pretest del primer ciclo de investigación por 2.º curso:

- Se acentúan las palabras *solo* y *este* cuando la *Ortografía de la lengua española* (2010) lo desaconseja.
- Se acentúan incorrectamente los monosílabos *dio* y *guion* cuando ya no se recomienda hacerlo.
- Se acentúa innecesariamente la *o* entre cifras para distinguirla de *0*.

Los resultados en 4.º son iguales salvo que 2.º además eliminaba tildes en palabras que las requerían según las normas generales de acentuación tales como *repetían*, *recibió* y *cómo*. Por otra parte, 4.º curso manifiesta un nuevo error no presentado en el primer ciclo de investigación:

- Se confunde el *que* como pronombre relativo o conjunción con el *qué* afirmativo.

Guion

Al igual que en el caso de la tilde hay fallos que se comparten y otros que no. Entre los que son comunes en 2.º y 4.º curso encontramos:

- Se separa el prefijo de la palabra *pretest* al mantener antiguas regulaciones de la RAE en las que se establecía que debía ser así.

Por otro lado, aquellos fallos que fueron cometidos por 2.º pero no por 4.º aluden al hecho de pensar que la palabra *investigación-acción* no puede separarse por un guion y a la separación de la palabra *subtareas*.

Sobre los signos de puntuación (coma, comillas, corchete, dos puntos, interrogación y exclamación, paréntesis, punto, puntos suspensivos, punto y coma y raya) se obtuvo un valor del 59%, un 2,6% menos de equivocaciones que 2.º curso. Las inexactitudes presentadas son las siguientes:

Coma

En cuanto a la coma se mantienen diversas equivocaciones surgidas en el primer ciclo de investigación:

- Se colocan comas entre el sujeto y el verbo de la oración.
- Se escriben comas entre las conjunciones *tanto...como*.
- Se escriben comas precediendo a la conjunción *que* cuando la oración tiene sentido consecutivo y va delante de *tan*.
- Se escriben comas inconvenientes en enunciados explicativos.
- Se escriben las horas con comas en lugar de utilizar los dos puntos.
- Se escriben comas indiscriminadamente.
- No se escriben comas en enunciados adversativos iniciados por *pero, más, aunque, sino (que)*.
- No se escriben comas después de marcador de cohesión textual *por último*.
- No se escriben comas en oraciones consecutivas introducidas por el conector *de manera que*.
- Se excluyen incisos en oraciones cuya función lingüística es correcta.

No obstante, otras incorrecciones no fueron observadas en 4.º curso durante el segundo ciclo de investigación:

- Se escriben comas precediendo las conjunciones *y, e, ni, o, u* sin que se presente ninguna excepción a la norma.
- No se escriben comas después de la conjunción adversativa *sino* con sentido contrastivo o sustitutivo.
- No se escriben comas en miembros coordinador por la conjunción así *como*.
- Se borran comas que son necesarias en el conector *es decir*.

Además, 4.º curso muestra nuevas cuestiones durante la realización de la prueba:

- Se delimitan incisos que no son procedentes.
- Se aísla el conector *de manera que* entre comas sistemáticamente.

Comillas

En el segundo ciclo de investigación no se han mostrado problemas con el uso de las comillas, mientras que en el primero se tenían falsas creencias, por ejemplo, que todo texto entrecomillado debía estar en cursiva o que no se puede utilizar las comillas para aislar citas o enmarcar significados.

Corchete

En 4.º curso tampoco se presentaron dificultades con el uso del corchete, mientras que en 2.º se afirmaba que era incorrecto su uso para expresar que el discurso estaba inacabado [...].

Dos puntos

En contraste con los resultados del primer ciclo se observa que 4.º curso también comete fallos con la escritura de los dos puntos entre la preposición y el sustantivo. No obstante, 4.º curso no elimina los dos puntos en oraciones donde su función expresiva es correcta.

Paréntesis

En el caso del paréntesis 2.º y 4.º comparten la concepción de que nunca se escribe punto después de un paréntesis de cierre. Sin embargo, 4.º no se equivocó en el asunto que refiere a la escritura de un punto al finalizar de escribir dentro de un paréntesis.

Punto

Sobre el punto la mayor parte de problemáticas son compartidas con 2.º curso:

- Se separan los elementos de las siglas mediante puntos.
- Se separan grupos de dígitos mediante un punto y no un espacio.
- Se escribe punto tras el signo de interrogación de cierre.
- Se escribe punto al concluir el título de un escrito.

Sin embargo, hay ciertos aspectos que surgieron en 2.º pero no en 4.º:

- Se considera incorrecto el punto de la abreviatura *etc.*
- Se escriben los números ordinales sin el punto divisorio entre el número y el indicador ordinal.

Puntos suspensivos

Los fallos cometidos durante el segundo ciclo de investigación son los mismos que durante el primero:

- Se considera que tras los puntos suspensivos no se debe escribir coma.
- No se afirma que la escritura simultánea de los puntos suspensivos y *etc.* es redundante.

Punto y coma

En 4.º curso no sucede ningún tipo de dificultad vinculada al uso del punto y coma, mientras que en 2.º se consideraba que era inadecuado emplearlo para conectar frases largas mediante conectores adversativos, concesivos o consecutivos o para separar oraciones sintácticamente

independientes.

Raya

En 4.º curso tampoco surgen problemas con el uso del signo de puntuación de la raya durante la prueba inicial. Sin embargo, 2.º sí que tuvo fallos al pensar que era inadecuado emplear la raya para realizar aclaraciones o incisos.

Acerca de la correcta aplicación de las mayúsculas durante la prueba han surgido un 56.3% de errores. Se observa una diferencia de un 4.5% superior a los resultados obtenidos por 2.º curso, con quien se han compartido diversos errores:

- Se expresa que la palabra *wiki* debe escribirse con mayúscula al ser un nombre propio (aunque en esta ocasión no se opina lo mismo de la palabra *blog*).
- Se afirma que la palabra *Internet* debe escribirse con minúscula.
- Se escriben en minúscula los nombres de cursos, épocas históricas, instituciones, estudios universitarios, trabajos académicos y áreas de conocimiento.
- Se escribe con mayúscula los nombres de los meses del año y de títulos y cargos.
- Se inicia en mayúscula siempre se abre un paréntesis o después de los dos puntos.
- Se escriben los títulos en mayúsculas sin ser acentuados cuando es necesario (en ocasiones se acentúa la palabra *acción* pero no *investigación*).

Además, 4.º curso presenta un nuevo error grave que no se manifestó en 2.º:

- Se afirma que los nombres propios *de Francia, España y República Checa* no deben escribirse con mayúscula inicial.

En relación con la cursiva el porcentaje de errores asciende al 40.8%, un 11.6% menos que los resultados obtenidos por 2.º curso durante el primer ciclo de investigación. Respecto a 2.º curso se comparte el fallo de que los títulos de obras y publicaciones periódicas se escriben sin cursiva. En lo que respecta a 4.º presenta un nuevo error que difiere de 2.º:

- Se cree que las épocas históricas deben escribirse en cursiva.

Respecto la incidencia de otros errores ajenos a las categorías anteriormente mencionadas, se producen dos que también estuvieron presentes en 2.º curso:

- La utilización incorrecta de los tiempos verbales en los enunciados.
- La incorporación del solecismo «a grosso modo».

Sin embargo, a diferencia de 2.º curso, 4.º no considera que no existan las palabras: *tendremos, constancia, replicamos, esplendor, archiconocido, investigación-acción*; no confunde la locución preposicional *en torno* con el sustantivo *entorno*; no obvian errores semánticos (mes de otoño) ni erratas (como la elaboración (de) un trabajo personal).

Estos resultados sugirieron que 4.º curso ostentaba una mayor competencia en escritura académica que 2.º, pero seguía poseyendo ciertas carencias formativas que requerían una intervención didáctica concreta que contribuyese a su mejora. Una vez más se corroboró que los estudiantes universitarios presentan dificultades en escritura académica, tal y como divulgaba la literatura científica vinculada al tema de investigación (Serafini, 1994; Arrieta y Meza, 1997; Echevarría y Gastón, 2002; Carlino, 2004a; Arrieta, Bautista, Meza y Meza, 2006; Zanotto, 2007; PISA, 2009; Sureda, Comas y Morey, 2009; Montoro, 2011; PIRLS, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Molina, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Cortés y García, 2013; Montolío, 2014a/b; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; Gómez y Gómez, 2015; et al.). El escaso dominio de la normativa APA quedó patente: ninguno de los participantes mostró conocimientos eficaces vinculados a su uso. Este hecho confirmó la importancia de ofrecer asesoramiento formativo sobre el tema al considerarse como un elemento indispensable para la escritura académica. Por otra parte, fueron notables los fallos relativos a la escritura en lengua española, los cuales ascendieron a un 69% con los signos auxiliares, un 59% con los de puntuación, un 56.6% con las mayúsculas y un 40.8% en la cursiva. En efecto, el alumnado también presentó una desactualización con las regulaciones emanadas de la Real Academia Española como la *Nueva Gramática de la lengua española* (2009-2010), la *Ortografía de la lengua española* (2010) o el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005). Por estos motivos, desde este estudio se prosiguió con la aplicación del segundo ciclo investigador la tesis *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* con el propósito de comprobar nuevamente la eficacia del diseño didáctico proyectado y validar los recursos didácticos generados para el perfeccionamiento de la escritura académica.

3.2.1.2. Prueba final sobre conocimientos previos en escritura académica del segundo ciclo de investigación

Se siguió el mismo procedimiento que en el primer ciclo de investigación y, una vez concluida la intervención didáctica, se procedió a la aplicación de «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales». El propósito era el mismo que en el diseño inicial: determinar si, tras la intervención didáctica, los estudiantes habían adquirido conocimientos y destrezas en escritura académica en contraste con la evaluación de conocimientos realizada a principio de curso. La tarea se realizó con un límite de tiempo de 20 minutos ya que se estimó que, dado a que los estudiantes ya estaban familiarizados con la prueba, lo más conveniente era imponer restricciones en el período de resolución. La tarea consistió en identificar los aciertos y errores de la prueba, indicando por qué se consideraban incorrectos los fallos que se detectaban. La muestra estuvo conformada por 58 personas del cuarto curso del Grado en Educación Primaria (mención en Inglés) de la Universidad de Murcia. La distribución por sexos fue de 40 mujeres y 18 hombres (**anexo 61**). El rango de edad abarcó las edades de 21 y 36 años, con un predominio de la edad de 21 años (**anexo 62**). La aplicación de la prueba concluyó sin incidencias.

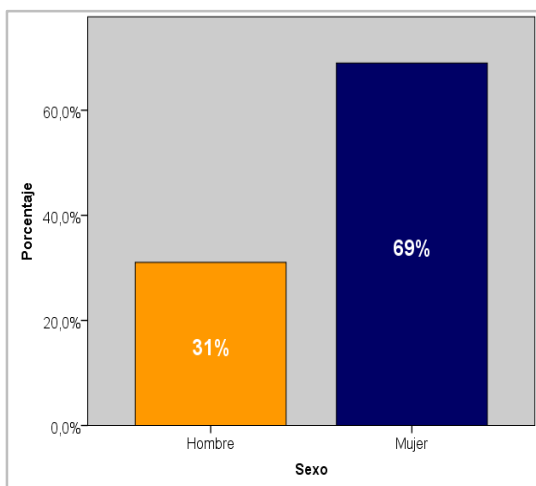


Figura 61. Distribución por sexo de los participantes en el postest del segundo ciclo de investigación.

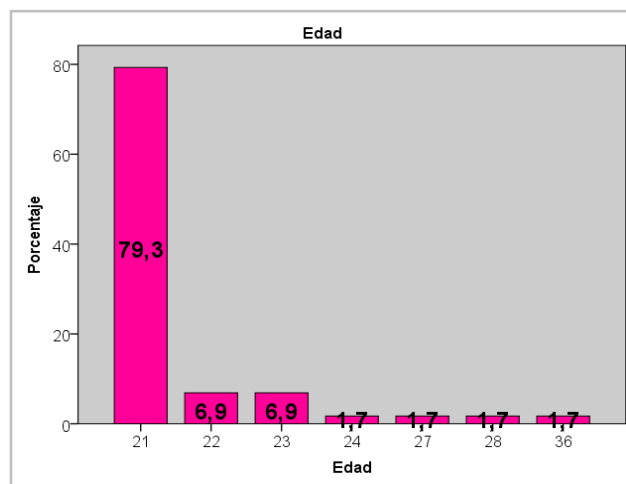


Figura 62 Distribución por edad de los participantes en el postest del segundo ciclo de investigación.

Tras la realización de la prueba se procedió con el análisis estadístico pertinente para esclarecer los datos de naturaleza cuantitativa emanados del cuestionario diseñado a través del programa estadístico SPSS, donde se realizó un análisis de tipo descriptivo en el que se generan los

siguientes porcentajes de aciertos y fallos por cada pregunta de la prueba (véase el análisis completo en los **anexo 4.5 y anexo 4.6**):

Tabla 19. Resultados obtenidos en las preguntas del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» en el postest del segundo ciclo de investigación.

Ítems	C	I
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.	89.7%	19.3%
Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.	84.5%	15.5%
Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.	65.5%	35.5%
Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.	77.6%	22.4%
Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.	75.9%	24.1%
Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.	31%	69%
Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.	53.4%	46.6%
La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.	82.8%	17.2%
Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.	72.4%	27.6%
Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.	70.7%	29.3%
La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos – existen excepciones.	56.9%	43.1%

Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.	84.5%	15.5%
El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.	82.8%	17.2%
Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.	70.7%	29.3%
Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.	87.9%	12.1%
La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.	75.9%	24.1%
Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).	62.1%	37.9%
Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.	60.3%	39.7%
Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.	81%	19%
Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...	65.5%	34.5%
LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS	67.2%	32.8%
El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).	51.7%	48.3%
Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).	36.2%	63.8%
Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.	72.4%	27.6%

Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.	69%	31%
Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas Web..., etc.	75.9%	24.1%
El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.	77.6%	22.4%
<i>Grosso modo</i> esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.	94.8%	5.2%
Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtarear incardinadas a una tarea final significativa.	98.3%	1.7%
¿Qué cuestionamientos nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.	94.8%	5.2%
La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.	69%	31%
Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior.	86.2%	13.8%
Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].		
Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.	67.2%	32.8%
Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.	89.7%	10.3%
Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.	69%	31%
Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.	93.1%	6.9%
El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe		

el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.	91.4%	8.6%
Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.	46.6%	53.4%
Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.	96.6%	3.4%

Concluido el análisis se prosiguió con la categorización de los datos en los elementos de signos de puntuación, signos auxiliares, mayúsculas, cursiva y normativa APA. El estudio general arroja que en estos ámbitos 4.º curso alcanza un porcentaje de respuestas acertadas del 71.94% y de respuestas incorrectas del 28.06%. Se experimenta un porcentaje inferior en un 2.92% con respecto a 2.º. Mientras en este último se incrementan los porcentajes entre el pretest y el postest en un 45.92%, cuarto lo hace en un 36.96%. La diferencia no marca un contraste notable entre los resultados del primer y segundo ciclo de investigación, ambos cursos han aumentado sus conocimientos desde la primera aplicación a la última. En 4.º curso se alcanza un porcentaje de respuestas correctas en los signos auxiliares del 78.4%, la cursiva del 74.2%, los signos de puntuación del 72.8%, las mayúsculas del 72.2% y en la normativa APA del 62.1%; mientras que en 2.º curso estas cifras son aumentadas con la cursiva en un 1%, los signos de puntuación en un 5.2%, las mayúsculas un 7.5% y la normativa APA en un 15%; excepto los signos auxiliares donde 4.º obtiene un 4.1% más de aciertos que 2.º.

En la comparativa de los datos obtenidos por 4.º curso en la prueba inicial y la final se observa que se incrementa el porcentaje de respuestas correctas en normativa APA un 62.1%, los signos auxiliares un 47.4%, los signos de puntuación en un 31.8%, las mayúsculas un 28.5% y la cursiva un 15%. El cambio más drástico se produce con los saberes que conciernen a la normativa APA, los cuales a principio de curso eran inexistentes y al finalizar ya se exhibe cierto dominio, algo semejante a lo que ocurrió en 2.º curso. Asimismo, se produce una mejora con los signos ortográficos, el uso de la mayúscula y la cursiva reseñable gracias al desarrollo de la investigación. En suma, se puede decir que en el primer y segundo ciclo investigador se han alcanzado las expectativas iniciales y se ha logrado que se produzca una mejora de la competencia en escritura académica del alumnado participante. Si bien es cierto que se prevé que futuras adaptaciones pedagógicas podrían contribuir en la obtención de mejores resultados.

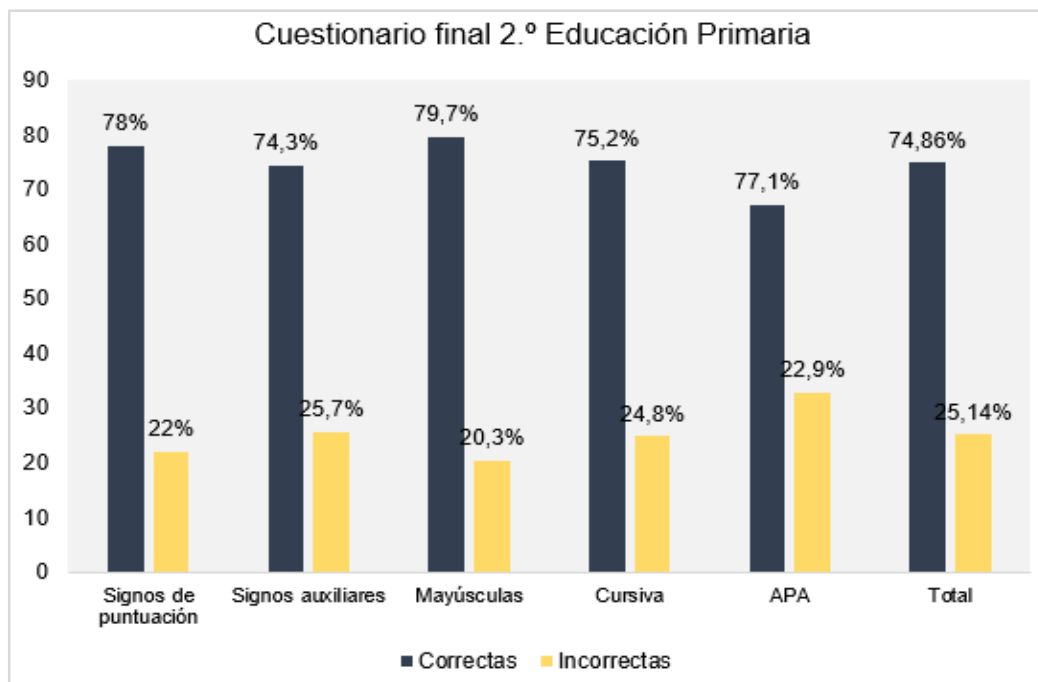


Figura 63. Problemas en escritura académica del postest del primer ciclo de investigación.

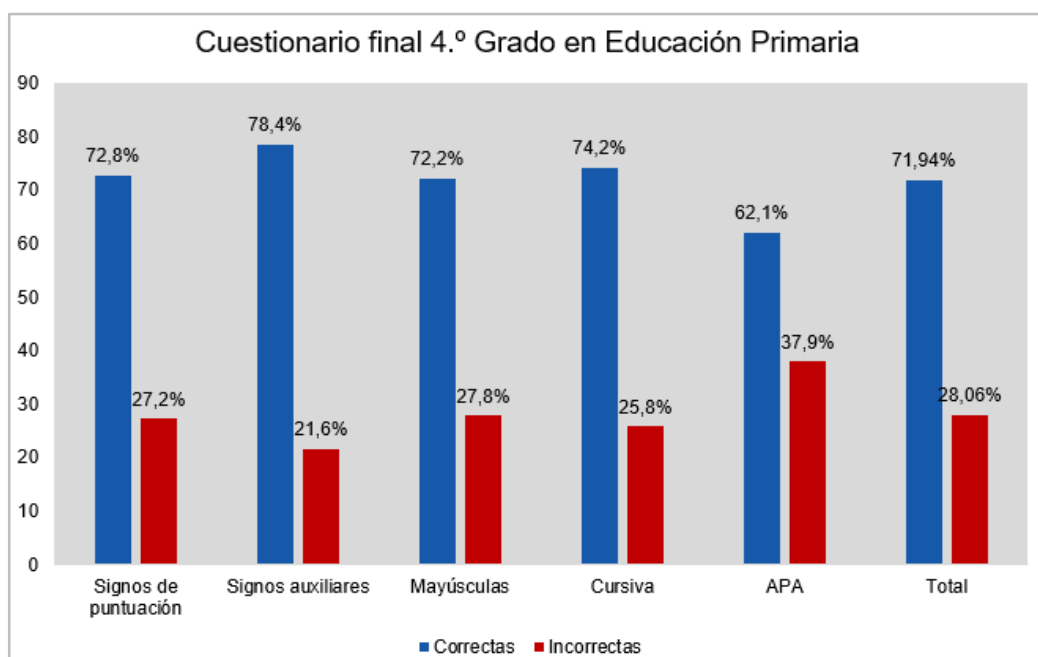


Figura 64. Problemas en escritura académica del postest del segundo ciclo de investigación.

La comparativa entre las preguntas del pretest y del postest realizados por 4.º curso arroja los siguientes resultados (**anexo 4.4**, **anexo 4.5** y **anexo 4.6**):

Tabla 20. Porcentaje incrementado en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» desde el pretest al postest del segundo ciclo de investigación.

Ítems	Pretest	Postest	%
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.	53.4%	89.7%	36.3%
Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.	43.1%	84.5%	41.4%
Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.	56.9%	65.5%	8.6%
Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.	50%	77.6%	27.6%
Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.		75.9%	75.9%
Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.	27.6%	31%	3.4%
Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.	29.3%	53.4%	24.1%
La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.	5.2%	82.8%	77.6%
Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.	6.9%	72.4%	65.5%
Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.	62.1%	70.7%	8.6%
La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos –existen excepciones.	5.2%	56.9%	51.7%
Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.	69%	84.5%	15.5%
El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.	77.6%	82.8%	5.2%

Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.	51.7%	70.7%	19%
Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.	46.6%	87.9%	41.3%
La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.	27.6%	75.9%	48.3%
Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).		62.1%	62.1%
Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.	36.2%	60.3%	24.1%
Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.	8.6%	81%	72.4%
Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...	39.7%	65.5%	25.8%
LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS	25.9%	67.2%	41.3%
El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).	29.3%	51.7%	22.4%
Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).	1.7%	36.2%	34.5%
Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.	36.2%	72.4%	36.2%
Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.	44.8%	69%	24.2%

Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas Web..., etc.	41.4%	75.9%	34.5%
El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.	55.2%	77.6%	22.4%
<i>Grosso modo</i> esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.	62.1%	94.8%	32.7%
Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtarear incardinadas a una tarea final significativa.	74.1%	98.3%	24.2%
¿Qué cuestionamientos nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.	67.2%	94.8%	27.6%
La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.	27.6%	69%	41.4%
Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior.	8.6%	86.2%	77.6%
Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].			
Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.	31%	67.2%	36.2%
Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.	84.5%	89.7%	5.2%
Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.	62.1%	69%	6.9%
Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.	87.9%	93.1%	5.2%
El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3)			

Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.	58.6%	91.4%	32.8%
Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.	1.7%	46.6%	44.9%
Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.	87.9%	96.6%	8.7%

El incremento del 62.1% sobre la normativa APA respecto de la prueba inicial ha sido fruto de que al inicio de la investigación no se poseía ningún dominio sobre estos contenidos, pero al finalizar esta los estudiantes han adquirido nociones básicas. La presentación de la normativa mediante la clase magistral, la realización de prácticas de revisión o la escritura individualizada del artículo han contribuido al fomento del estudio de la «Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición» (**anexo 2.6**) y ha propiciado que se obtengan conocimientos sobre la citación y el referenciado bibliográfico, lo cual también ha sido manifestado en los artículos finales de los estudiantes. Además, ya no se presenten ciertos problemas surgidos al inicio de curso, como las afirmaciones de que las citas textuales se escriben siempre en cursiva o que no deben incluir la abreviatura *p.* y el número de página. No obstante, tras concluir la investigación hay estudiantes que siguen teniendo problemas con el hecho de que no se pueden presentar los dos apellidos del autor consultado (salvo si estos se presentan unidos por un guion). Este asunto fue exactamente igual en 2.º curso ya que en la prueba final solo surgió esta problemática. En suma, se considera que, aunque siguen persistiendo ciertas problemáticas fruto de las limitaciones temporales de la investigación, ambas intervenciones didácticas lograron alcanzar el propósito inicialmente marcado: que los estudiantes aprendieran a dominar la normativa APA en beneficio de su escritura académica.

En lo que concierne a los conocimientos acerca del uso de los signos auxiliares (tilde y guion), cabe apreciar su aumento con relación a la prueba inicial en un 47.4%. Un 4.1% más que los datos obtenidos en el primer ciclo de investigación con 2.º curso. A continuación, se expone el estudio realizado de cada uno de los elementos que se albergan bajo esta categoría:

Tilde

Sobre la tilde se logran reducir notablemente los porcentajes de errores sobre los siguientes aspectos:

- Se tildan las palabras *solo* y *este*.
- Se tildan los monosílabos *dio* y *guion*.
- Se tilda la *o* entre cifras.

A ello se suma que tras la aplicación didáctica ya no surgen controversias entre el *que* pronombre relativo, el *que* pronombre interrogativo o el *que* conjunción y cuando se acentúan o no.

Las problemáticas exhibidas con las mismas que en el primer ciclo de investigación por 2.º curso, salvo que en este sigue se confundiendo la acentuación del *que* y en algunos casos se afirma que la palabra *elaboración* no debe tildarse.

Guion

En lo que respecta al guion persiste el error de separar el prefijo de la palabra *pretest*, aunque en esta ocasión los porcentajes de fallos son más reducidos. Este asunto es compartido con 2.º curso, aunque este arroja otras problemáticas como la consideración de que es incorrecto el uso del guion en la expresión científica *investigación-acción* o que se debe separar mediante el mismo el prefijo de la palabra *subtareas*.

Por otra parte, en lo relativo a los signos de puntuación (coma, comillas, corchete, dos puntos, interrogación y exclamación, paréntesis, punto, puntos suspensivos, punto y coma y raya) se incrementan las cifras con respecto al pretest en un 31.8%. Estos resultados fueron superiores en el primer ciclo de investigación en un 5.2%. En lo sucesivo se muestran los motivos de que se hayan producido inexactitudes y las diferencias existentes con la aplicación didáctica realizada en 2.º curso.

Coma

En el uso de la coma se reduce considerablemente la presentación de fallos en los siguientes asuntos:

- Se escriben comas entre el sujeto y el verbo de una oración.

- Se escriben coma antes de *que* en enunciados consecutivos precedidos de *tan*.
- Se escriben comas improcedentes para enunciados explicativos.
- Se escriben comas para expresar horas en vez de los dos puntos.
- Se escriben comas sin sentido expresivo.
- No se escriben comas en oraciones adversativas que comienza por *pero, más, aunque, sino (que)*.
- No se escriben comas tras el conector *por último*.
- Se eliminan incisos que son correctos o se delimitan otros que no lo son.

Y otros errores cometidos durante la primera aplicación ya no se manifiestan:

- Se aíslan entre comas *tanto...como* o *de manera que*.
- No se escriben comas en oraciones consecutivas que se inician por *de manera que*.

Estos resultados son semejantes a los de 2.º curso, salvo que este no presenta problemas con la utilización de los incisos. No obstante, en este perduran problemas ya superados por 4.º como el hecho de separar mediante comas *tanto...como*.

Comillas

En coherencia con la prueba inicial siguen sin presentarse equivocaciones vinculadas a las comillas. Sin embargo, esto no fue así en el primer ciclo investigador, donde, tras la investigación, algunas personas siguen manifestando que, siempre que se escriba algo entrecomillado, debe ir en cursiva y que las comillas no se pueden emplear para marcar significados.

Corchete

Del mismo modo que ocurre con las comillas, con el corchete siguen sin producirse errores tal y como al inicio de curso. Esto no sucedió con 2.º en el primer ciclo investigador, en el que todavía persistieron algunos casos en los que se afirmaba que es inconveniente utilizar el corchete para indicar que el discurso está por concluir [...].

Dos puntos

En la prueba final se siguen utilizando erradamente los dos puntos, aunque en esta ocasión se ostenta un porcentaje inferior. Se continúa considerando correcta la escritura de los dos puntos entre la preposición y el sustantivo y se incorpora un nuevo fallo no cometido al inicio de la investigación: se eliminan los dos puntos de enunciados donde su ubicación es adecuada. Estos aspectos han sido los mismos que han generado controversias entre los estudiantes de 2.º curso.

Paréntesis

Sobre el uso del paréntesis ya no se afirma que nunca puede escribirse punto después de un paréntesis, aunque perdura el error de añadir un punto después de finalizar el contenido del paréntesis. Las problemáticas son exactamente iguales que en el primer ciclo de investigación.

Punto

Con el punto se mantienen en menor medida algunos de los problemas anunciados en la primera prueba, a saber:

- Se escriben las siglas con puntos divisorios.
- Se escriben grupos de dígitos separados por puntos.
- Se escriben puntos después de cerrar una interrogación.
- Se escribe un punto al finalizar el título de un documento.

Y surge otro nuevo que no se presentó al iniciar el curso: se escriben números ordinales sin el conveniente punto. Estos fallos también se dieron en 2.º curso, la única excepción es que este también elimina el punto de la abreviatura *etc.* y coloca puntos inadecuados en las oraciones de la prueba.

Puntos suspensivos

En lo relativo a los puntos suspensivos ya no se sigue pensando que tras ellos no puede escribirse una coma, aunque sí que se considera correcto que se muestren junto con *etc.* En 2.º curso

se mantienen ambos errores en la prueba final.

Punto y coma

Respecto al punto y coma se mantiene lo sucedido en la primera prueba y no se cometen errores. Por su parte, 2.º curso sigue presentando fallos como estimar que el punto y coma no se puede utilizar para unir frases largas mediante conectores adversativos, concesivos o consecutivos y separar oraciones sintácticamente independientes.

Raya

Ninguno de los participantes de los ciclos investigadores primero y segundo manifiesta errores relacionados con el uso de la raya.

En lo que atañe a la mayúscula se ha experimentado un crecimiento con respecto a la prueba inicial del 28.5%. En esta ocasión 2.º muestra un 7.5% más de respuestas correctas. No obstante, ambos cursos han obtenido los mismos resultados al reducir el porcentaje de fallos sobre los siguientes aspectos:

- Se afirma que la palabra *wiki* debe escribirse con mayúscula.
- Se escriben con minúscula los nombre de cursos, épocas históricas, instituciones, estudios universitarios, trabajos académicos y áreas de conocimiento.
- Se escriben con mayúscula los títulos de cargos.
- Se comienza con mayúscula siempre se abre un paréntesis o se escriben dos puntos.
- Se escriben los títulos en mayúsculas sin los prescriptivos acentos (en ocasiones se acentúa la palabra *acción* pero no *investigación*).

Y además destacan otros temas en los que 4.º ya no comete errores:

- Se escribe en minúscula la palabra *Internet* (compartido con 2.º curso).
- Se escriben en minúscula los países *de Francia, España y República Checa*.
- Se escriben con mayúscula los nombres de los meses del año.

En relación al uso de la cursiva se alcanza una mejora del 15% con respecto el pretest (un 1% menos que 2.º curso). Sobre las incidencias surgidas en la segunda aplicación ya no se considera que las publicaciones periódicas no deban ir en cursiva y que los nombres de épocas históricas deban llevarla. No obstante, se sigue sin detectar que los títulos de obras deben llevar cursiva. Este asunto también se ha manifestado en 2.º curso.

Por último, con relación a aquellos aspectos que no se pueden ubicar dentro de las anteriores categorías se han de destacar dos errores principales que suceden en menor proporción en la segunda prueba:

- Se usan erradamente los tiempos verbales.
- Se escribe el solecismo «a grosso modo».

Los valores arrojados fueron semejantes en 2.º, aunque este no falló en la incorporación de solecismos y además siguió considerando que las palabras *esplendor* e *investigación-acción* no existen.

En definitiva, los datos analizados llevan a afirmar que la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* ha contribuido mediante su diseño didáctico al perfeccionamiento de la escritura académica de los estudiantes. Respecto a los motivos de la obtención por parte de 2.º curso de mejores resultados en el baremo general puede haber estado ocasionada porque en el primer ciclo de investigación se realizaron actividades de revisión colaborativa a través del congreso virtual ficticio celebrado, ya que es la principal modificación pedagógica que distingue ambas intervenciones. En 4.º curso solo participaron en el IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria aquellos que así lo desearon (cuatro alumnas), mientras que en 2.º, al ser una actividad obligatoria, toda la clase contribuyó con las revisiones colaborativas de los trabajos realizados y consecuentemente todos los miembros pudieron enriquecerse de la acción pedagógica. Desde la literatura científica emergen informaciones que advierten sobre lo enriquecedor que resulta compartir la tarea de revisión textual y es posible que esta inclusión justifique las diferencias entre las cifras obtenidas entre ambos grupos (Camps, 1992; Castelló, González e Iñesta, 2010; Álvarez, 2011b; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; et al.).

3.2.2. Análisis e interpretación de los productos textuales resultantes de la intervención didáctica llevada a cabo en el segundo ciclo de investigación

Del mismo modo que en el primer ciclo investigador, tras la aplicación del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1**) se realizó la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 2.2**) con el propósito de recabar más información sobre las competencias en escritura académica de los participantes, especialmente en lo que atañe a la comprensión lectora y la textualización, al entenderse que el esclarecimiento del nivel que presentan los implicados en ambas resultaba fundamental para perfilar los rasgos que definen su escritura. La tarea mantuvo sus características iniciales: leer el texto «La educación literaria y las TIC» (2011b) y elaborar un resumen de 250 palabras. El estudio de los resúmenes confeccionados por los estudiantes arrojó resultados muy similares a los presentados en 2.º curso salvo por algunos matices. A continuación se representan de forma esquemática los asuntos que más relevancia han adquirido:

Comprensión lectora

En cuanto al proceso de comprensión lectora, 2.º y 4.º curso tuvieron en común dos problemáticas:

- Se muestran dificultades para expresar ideas personales acerca del artículo al copiar ideas del autor —en diversas ocasiones sin la correspondiente mención con normativa APA— de forma indiscriminada.
- Se realiza una tarea distinta a la encomendada al producir una síntesis o un esquema del artículo al no comprender las instrucciones del enunciado.

Sin embargo, a diferencia de en 2.º curso en 4.º no se produce ningún tipo de deficiencia referente a la inadecuada comprensión del mensaje del autor del artículo, todo los miembros ha entendido convenientemente el texto y lo dejan patente en sus resúmenes.

Textualización

Sobre la elaboración del artículo se centra la atención sobre los siguientes ámbitos:

- Adecuación:

Entre aquellos asuntos que se manifiestan tanto en 2.º como en 4.º curso encontramos:

- Se utiliza en ocasiones inadecuadamente el registro coloquial.
- Se quebrantan los formalismos propios del discurso académico.
- Se desatienden las particularidades que definen el género del resumen.

Sin embargo, 4.º curso no muestra problemáticas como no producir un discurso coherente para el lector al que se dirige (la profesora) ni sobrepasa la extensión estipulada de 250 palabras.

- Coherencia:

En la cualidad textual de la coherencia ambos grupos presentan deficiencias en los siguientes aspectos:

- Surgen errores en la referencia, la progresión temática y la conexión.
- Se utilizan inconvenientemente los signos auxiliares y de puntuación.
- Se hace un uso no pertinente de la elipsis.

Sin embargo, otros se presentan únicamente en 2.º curso durante el primer ciclo de investigación, como el uso pobre de los marcadores de cohesión textuales y la producción de errores vinculados a los tiempos verbales.

- Cohesión:

En cuanto a la cualidad textual de la cohesión ambos cursos repiten sistemáticamente palabras semejantes, ideas y conceptos.

Estas informaciones permiten advertir que los alumnos implicados no eran competentes en la lectura e interpretación de textos y que a menudo erraban en el proceso de producción escrita. A ello se añadió el hecho de que en el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo**

2.1) emanaron problemáticas vinculadas al uso ortográfico y gramatical, así como otros aspectos relativos a la normativa APA (**anexo 4.4**). Los resultados iniciales del segundo ciclo de investigación, al igual que durante el primero, confirmaron las necesidades de realizar una intervención educativa que lograra mejorar la competencia en escritura académica de los discentes. Esta necesidad formativa se intentó atajar mediante la puesta en práctica de la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*, donde se utilizó como sustento el artículo de investigación y los conocimientos y las destrezas académico-científicas que conlleva su realización para contribuir al perfeccionamiento de la escritura. Los productos textuales resultantes a lo largo de la elaboración de la tarea han ofrecido múltiples datos acerca de las problemáticas que emanan entre los estudiantes en la creación textual y aquellas que perduran una vez concluida tras la intervención didáctica. En lo sucesivo, se expone el estudio analítico-interpretativo acerca del desarrollo del artículo.

- **Adecuación:**

En lo que respecta a la adecuación del artículo al contexto discursivo en 2.º y 4.º curso se producen problemáticas semejantes:

- Se vulneran ciertas normas asociadas al estilo de presentación, citado y referenciado de la normativa APA.
 - Se incluyen citas textuales o no textuales que no respetan las formulas establecidas por la normativa.
 - No se organizan por orden alfabético las referencias ni se usan los modelos adecuados para la publicación de origen o se aplica la sangría francesa (1,25 cm).

Sin embargo, 4.º sí utiliza el «Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación» (**anexo 2.13**) y no incluye fuentes escolares, títulos de colores, etc.

- Se descuidan los formalismos asociados al género textual del artículo de investigación:
 - Se tratan temas que no conciernen a un apartado del artículo
 - Se utiliza un discurso inconveniente para la sección.

No obstante, en 4.º curso no se olvida incluir ninguno de los apartados del artículo de investigación.

A diferencia de 4.º, en 2.º se incorporan otros asuntos problemáticos:

- Se muestra un discurso inadecuado para el contexto científico-académico.
- Se usa de manera desmedida el registro coloquial.

- **Coherencia:**

Sobre las relaciones semánticas de coherencia que unen los diferentes elementos del texto nuevamente se han compartido deficiencias entre 2.º y 4.º curso:

- Falta de referencia, progresión temática y conexión.
- Uso ineficaz de los signos auxiliares:
 - Se acentúan las palabras *solo, este, ese y aquel*.
 - Se acentúan monosílabos sin tilde diacrítica como *dio, di, fue, vio, aun* o *va*.
 - Se usan erradamente los monosílabos con tilde diacrítica *de/dé, el/él, mas/más, mi/mí, se/sé, si/sí, te/té y tu/tú*.
 - Se cometen fallos con el uso de *que/qué, cual/cuál/es, quien/quién/es, como/cómo, cuanto/cuánto/a/os/as, cuando/cuándo, donde/dónde y adonde/adónde*.
 - Se producen equivocaciones con *porqué/porque* y *por qué/por que*.
 - No se acentúan los adverbios acabados en *-mente* cuyo adjetivo de origen sí lo lleva.

Tan solo se presenta una excepción: los alumnos de 4.º tienden a no separar el prefijo de la palabra *lectoescritor*.

- Uso equívoco de los signos de puntuación:
 - Se escriben comas inadecuadas entre el sujeto y el predicado; en oraciones explicativas o adversativas; en las conjunciones *y, e, ni, o, u, o*; en conectores; en incisos; en las

conjunciones *sino* o *así como*.

- Se hace un uso ineficaz de la función expresiva de presentar informaciones de los dos puntos.
- Se escriben puntos que no proceden tras el título de un texto.
- Se obvian los puntos de los ordinales.
- Se omite el punto y coma cuando este es requerido por el enunciado.

No obstante, 4.º curso no falla al aislar *tanto...como* entre comas o al colocarlas indistintamente; al escribir los textos entrecomillados en cursiva; añadir puntos divisorios a las siglas; eliminar el punto de la abreviatura *etc.*; escribir más de tres puntos; presentar la abreviatura *etc.* junto con los puntos suspensivos.

- Errores en el uso de la mayúscula:
 - Se escriben en minúscula los nombres de estudios universitarios, niveles educativos o áreas de conocimiento.
 - Se escribe con minúscula ciertos nombres propios como *Internet* y en mayúscula nombres comunes como *blog* y *wiki*.
 - Se escribe con mayúscula sistemáticamente tras iniciar un paréntesis o dos puntos.
- Falta exactitud en el conocimiento sobre la norma de la cursiva:
 - Se escriben sin cursiva los títulos de obras, publicaciones periódicas, latinismos y extranjerismos no adaptados.
- Inclusión de errores gramaticales:
 - Se escriben solecismos como *en base a*, *a lo que se ve*, *al respecto de*, *de acuerdo a*.
 - Se tiene fallos de concordancia nominal (género y número) y verbal (número y persona).
 - Se omiten las erratas.

El único aspecto que 4.º no comparte con 2.º es que este no confunde las palabras *en torno* y *entorno*.

- **Cohesión:**

Las equivocaciones comunes en 2.º y 4.º curso serían:

- Se reproducen conceptos o ideas de forma abusiva.
- Se repiten palabras semejantes sin atender a sus sinónimos.

La excepción sería que 4.º no hace un uso impropio de los marcadores de cohesión textual.

Estos factores emanados durante la redacción del artículo fueron subsanándose progresivamente a medida que este se desarrollaba. No obstante, no todos fueron superados y, al concluir la investigación, persistieron las siguientes deficiencias en una parte de los participantes:

- **Adecuación:**

Sobre la adecuación textual, 2.º y 4.º curso manifestaron las mismas inexactitudes en los siguientes aspectos:

- Se cometen errores en la presentación, citado y referenciado según la normativa APA.

Citación

- Se muestran problemas para distinguir entre citas textuales de menos de 40 palabras y de más de 40.
- Se olvida que solo debe citarse el primer apellido del autor o la autora de la obra (salvo si ambos apellidos se presentan unidos mediante un guion).

Sin embargo, el alumnado de 4.º curso no olvida incluir el número de página en las citas textuales y realiza correctamente las citas de citas.

Referencias

- Se olvida aplicar la sangría francesa (1.25 cm).

- Se obvia la cursiva en el número de volumen de las revistas o en el título de la publicación y se omite el paréntesis que encierra al número.
- No se ordenan alfabéticamente las referencias.

A diferencia del alumnado de 2.º curso, el de 4.º no cambia el orden de la ciudad y la editorial en libros y capítulos; no olvida el punto que sigue al año; no nombra los dos apellidos del que publica; no añade la abreviatura *pp.* en las referencias de los artículos de revista.

Presentación del texto

- Se muestran las tablas y figuras en orden incorrecto o sin los títulos pertinentes.

No obstante, 4.º no omite la sangría en el documento ni olvida el número de página.

Por otra parte, 4.º curso entrega todos sus artículos incluyendo el resumen de 250 palabras, mientras que algunos alumnos de segundo no lo hicieron.

- **Coherencia:**

En cuanto a la coherencia textual, 2.º y 4.º curso mantienen en común las siguientes cuestiones:

- Se usan inadecuadamente los signos auxiliares:
 - Se usan incorrectamente *de/dé, el/él, mas/más, mi/mí, se/sé, si/sí, te/té y tu/tú.*
 - Se tienen problemas al distinguir *que/qué, cual/cuál/es, quien/quién/es, como/cómo, cuanto/cuánto/a/os/as, cuando/cuándo, donde/dónde y adonde/adónde.*
 - Se falla en el empleo de *porqué/porque y por qué/por que.*

El alumnado de 4.º no manifiesta problemas con la acentuación de *solo, este, ese* y aquel a diferencia de 2.º curso.

- Se escriben erróneamente los signos de puntuación:
- Se usan mal la coma en incisos, después de *sino*, con *y*, *e*, *ni*, *o*, *u o y*, rara vez, entre el sujeto y el predicado.
- Se emplean inadecuadamente los dos puntos y el punto y coma.

En este caso, 4.º no comete el error de escribir punto después de un título y tampoco de omitir el punto de los ordinales.

- No detección de erratas: en ocasiones se omiten como consecuencia de una falta de relectura.

A las ya mencionadas se suman otras incorrecciones que se presentaron en 2.º pero no en 4.º:

- Se escribe en mayúscula siempre que se abre un paréntesis o tras colocar los dos puntos.
- Se obvia la cursiva en títulos de obras y publicaciones periódicas.
- Se escriben solecismos.

- **Cohesión:**

Respecto a la cohesión, mientras que 2.º presentaba en sus productos textuales repeticiones de términos abusivas y un uso escaso de los marcadores textuales, 4.º produce menores repeticiones de palabras y hace un mejor uso de los conectores.

Se observa que en la elaboración de los artículos 4.º curso se muestra más competente en escritura académica que 2.º curso, incluso después de haber obtenido peores resultados en el «Cuestionario para la corrección y detección de errores textuales» (**anexo 2.1**, **anexo 4.5** y **anexo 4.6**) aplicado al finalizar la propuesta didáctica. Su rendimiento ha dado mejores resultados en el quehacer de una tarea comunicativa compleja (redactar un artículo de investigación) que el de un ejercicio de detección de errores variados en textos ajenos. En efecto, la calidad de sus artículos de investigación resultó superior tanto en su indagación y reflexión acerca de los temas sobre los que versaban los textos y cómo eran presentados al lector, así como en la calidad formal del discurso académico y la

corrección escritural, la cual velaba en mayor medida los requerimientos establecidos por la Real Academia Española y la normativa APA. Esto se reflejó además en la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 2.2**) llevada a cabo al finalizar la investigación, en la que 4.º curso exhibió un dominio de la escritura muy superior a las presentadas por 2.º. En ella se manifestó un contraste notable en comparación con los resultados de la primera prueba: los estudiantes presentaron textos más coherentes, cohesionados y con adecuación, un discurso surgido de la reflexión y fundamentado en argumentos sólidos que se expresaba con la adecuación académica correspondiente al responder bien a las regulaciones de la normativa APA y a una composición escritural acorde con los requerimientos genéricos de la modalidad científica pretendida.

En suma, los datos y observaciones a partir de los que se ha realizado en análisis interpretativo permiten confirmar que la propuesta didáctica emanada de la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* ha contribuido a reducir los errores en escritura académica manifestados a principio de curso por el alumnado. Los estudiantes del primer y segundo ciclo de investigación han ampliado sus conocimientos sobre ortografía, gramática y normativa APA, así como también ha desarrollado estrategias escritoras vinculadas al proceso de textualización propias de un escritor experimentado. El hecho de realizar la tarea compleja de la escritura académica de un artículo en el marco del proyecto de un congreso virtual que bien pudiera tener continuidad real ha dado ocasión a que los participantes trabajen la comunicación verbal escrita en entornos académicos de modo estratégico y motivado, y hayan demostrado así con más profundidad e interacción su conocimiento adquirido en el proceso formativo tanto en la coherencia como en la cohesión y la adecuación de sus propios escritos, lo cual apunta a favor de una metodología holística y basada en proyectos para el desarrollo de la competencia escritora, pues estos aspectos han contribuido a que los participantes confeccionen textos de mayor calidad según las regulaciones de la lengua y bibliográficas, coherentes con el discurso académico y en atención a la deontología investigadora.

IV. CONCLUSIONES GENERALES

Tras la descripción de los resultados conseguidos con la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* se procede a realizar un análisis reflexivo acerca de cómo estos han contribuido a la solvencia del problema de investigación, el cumplimiento de la hipótesis de acción y los objetivos marcados al inicio del estudio. Con la intención de esclarecer estos asuntos se recuerda el objetivo general de la investigación cuyo propósito ha sido:

Desarrollar la competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria con el uso estratégico de soportes digitales idóneos para promover la calidad de su formación inicial en su doble faceta discente universitaria y profesionalizadora.

Dicho objetivo general se alcanza a partir de los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar y analizar las dificultades de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria.
2. Diseñar una intervención didáctica que contribuya al perfeccionamiento de la competencia en escritura académica de los estudiantes del Grado en Educación Primaria.
3. Confeccionar, aplicar y remodelar en el aula universitaria documentos didácticos sobre el desarrollo de la escritura académica con soportes digitales conforme a un modelo procesual de invención, textualización y revisión.
4. Evaluar el desarrollo de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria logrado con el uso estratégico de soportes digitales para su formación académica y profesionalizadora.

En lo sucesivo se exponen aquellos factores por los que se piensa que desde esta tesis doctoral se ha logrado el cumplimiento de los objetivos específicos sobre los que se ha regido la investigación:

1. Detectar y analizar las dificultades de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria.

Con el propósito descubrir las problemáticas en escritura académica entre los discentes del Grado en Educación Primaria se contó con 128 alumnos y alumnas de la Universidad de Murcia pertenecientes a las asignaturas «Didáctica de la Lengua y la Literatura» y «Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura» de segundo y cuarto curso respectivamente. Estas materias se impartieron por la doctoranda durante los años académicos 2014-2015 y 2015-2016 y conformaron la muestra en la que se aplicó la intervención educativa de la tesis para el perfeccionamiento de la escritura académica, organizada en dos ciclos de investigación-acción correspondientes con cada uno de los cursos. Esta acción pedagógica se fundamentó en las aportaciones investigadoras emanadas de la literatura científica acerca de la temática (Serafini, 1994; Arrieta y Meza, 1997; Echevarría y Gastón, 2002; Carlino, 2004a; Arrieta, Bautista, Meza y Meza, 2006; Zanotto, 2007; PISA, 2009; Sureda, Comas y Morey, 2009; Montoro, 2011; PIRLS, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Molina, 2013; García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013; Cortés y García, 2013; Montolío, 2014a/b; Alcover, Pabago, Lombardo, Gareca y Curone, 2015; Gómez y Gómez, 2015; et al.), de las que se desprende que los estudiantes universitarios acceden a las titulaciones sin haber desarrollado plenamente sus competencias en escritura académica. En el cometido de esclarecer este asunto se diseñaron dos pruebas evaluativas que permitieran determinar si el alumnado participante se localizaba en esta perspectiva, y en tal caso emprender una intervención didáctica que contribuyese a mejorar la situación.

La primera prueba aplicada al comienzo de la investigación fue el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1**). Este instrumento presentaba al alumnado 39 ítems con fragmentos de escritura académica que incluían fallos comunes entre iniciados al discurso procedente en la Educación Superior. Los participantes debían determinar si los reactivos eran correctos y justificar en el caso de que fuesen erróneos los motivos de su elección. Gracias a esta evaluación de conocimientos previos se pudo comprobar que efectivamente la literatura científica reflejaba una problemática real del estudiantado universitario. Los resultados desprendidos de los análisis con el programa estadístico SPSS confirmaron que en los ciclos primero y segundo de la investigación se contó con participantes cuyos conocimientos vinculados a la escritura académica eran insuficientes para desempeñar con

eficacia las labores escritoras propias del ámbito universitario y profesional. Este aspecto se mostró con bastante claridad en los porcentajes generales obtenidos en la prueba, los cuales ascendieron a un 71% de fallos en segundo curso y un 65% en cuarto (**anexo 4.1** y **anexo 4.4**):

- En primer lugar, la carencia formativa más relevante fue aquella relacionada con el dominio de un estilo de presentación de textos académicos, citado y referenciado bibliográfico, aptitud que se considera fundamental si se aspira a formar parte de la comunidad científica, académica y profesional, así como atender a la deontología reguladora de estos ámbitos. Se tomó como eje de referencia el *Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología (6.ª ed.)* (2009), con el cual los estudiantes deberían estar familiarizados al formar parte de su plan de estudios de primer año, donde, entre otras, se cursa la asignatura «Investigación y TIC», cuyos contenidos se rigen por esta normativa. No obstante, aun ofreciéndose un sustento didáctico desde el ámbito institucional, el alumnado no ha sido capaz de integrar los saberes impartidos a su repertorio discursivo y manifiesta un desconocimiento total de los contenidos. Ninguno de los participantes exhibió conocimientos acertados que demostrasen en la prueba su aptitud en aprendizajes de este tipo. Esto se reflejó en el hecho de que consideraron correcto que las citas indicasen los dos apellidos del autor, se escribiesen en cursiva, sin el número de página (o la abreviatura *p.*) y/o el año de publicación.
- En segundo lugar, predominó un escaso conocimiento de las funciones expresivas de los signos ortográficos, así como de la norma que rige el uso de la mayúscula y la cursiva. Y, en menor medida, el alumnado se caracterizó por presentar problemas gramaticales. Este desfase se ocasionó porque no estaba actualizado en las regulaciones difundidas por la principal institución que normaliza la lengua española, como lo es la Real Academia Española, la cual a través de obras como el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011) u *Ortografía de la lengua española* (2010) informa a los hablantes de España y los países hispánicos acerca de los convencionalismos acordados por la institución, y debido a su importancia sobre la que se ha regido esta investigación en el diseño de la prueba. En el primer ciclo de investigación los estadísticos descriptivos realizados informaron de unas cifras de desaciertos del 80.2% en los signos auxiliares, 61.6% en los signos de puntuación, 60.8% en las mayúscula y 52.4% en la cursiva. Estos valores fueron reducidos levemente en el

segundo ciclo donde se erraba en un 69% con los signos auxiliares, un 59% en los signos de puntuación, un 56.3% en la mayúscula y un 40.8% en la cursiva.

Respecto al uso de los signos auxiliares, destacaron problemáticas como añadidura de tildes en palabras que, según las reglas generales de acentuación, ya no deben llevarlas, como *solo, este, este, aquel, dio, guion, o* (entre cifras), entre otras; o la separación de los prefijos mediante un guion. En lo que concierne a los signos de puntuación, surgieron errores como la colocación impropia de comas en oraciones explicativas, consecutivas y adversativas; entre el sujeto y el verbo de una oración; delante de las conjunciones *y, e, ni, o, u*; en ciertos marcadores de cohesión textual; etc. También surgieron conflictos con la escritura del punto al incorporarlo como un elemento divisorio en siglas y grupos de dígitos; añadir uno tras signos de interrogación de cierre o títulos; olvidar el punto en los números ordinales, después de la abreviatura *etc.* Igualmente, se desconocía que el punto y coma albergaba las funciones expresivas para conectar frases largas mediante conectores adversativos, concesivos o consecutivos o separar oraciones sintácticamente independientes. Del mismo modo, los puntos suspensivos no se dominaban ya que se consideró que tras ellos no puede escribirse una coma o que no resultaba redundantes presentarlos junto a un *etc.* Como con el paréntesis, donde se expresaba que después de que se cerrase no podía escribirse punto o que dentro de este se debía poner un punto al finalizar la oración. Sobre el uso de las mayúsculas también aparecieron inexactitudes, tales como la escritura de nombres de cursos, épocas históricas, instituciones, estudios universitarios, trabajos académicos, áreas de conocimiento, nombres propios en minúscula; la escritura en mayúscula de meses del año, títulos y cargos, siempre que se inicia un paréntesis o dos puntos. En relación con la cursiva igualmente se erró al afirmar que los títulos de obras, publicaciones periódicas o latinismos no adaptados no deben llevarla. A lo ya mencionado se suman otras deficiencias como la inclusión de solecismos («a grosso modo»), la inadecuada selección de tiempos verbales o la confusión de palabras homófonas (*entorno y en torno*). Y otras faltas más graves como la consideración de que las palabras *tendremos, constancia, replicamos, esplendor, archiconocido e investigación-acción* no existen.

La segunda evaluación fue mediante la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 2.2**). Esta herramienta se fundamentó en la lectura del texto

académico «La educación literaria y las TIC» (Zayas, 2011b) y la realización posterior de un resumen que sintetizara en 250 palabras el contenido. El propósito de la prueba fue descubrir las habilidades de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora y textualización (coherencia, cohesión y adecuación). Resultaba complicado averiguar estos aspectos mediante el cuestionario y, por ello, se decidió incluir la prueba. En los resultados se observó que los participantes tenían problemas en ambos ámbitos:

- Destacaron errores como la incapacidad para producir ideas propias a partir de la lectura, comprensión e interpretación del texto, la que se reflejó en una copia indiscriminada de ideas del autor —en muchas ocasiones utilizadas sin el sentido original— que no contaba con argumentos personales. Por otra parte, surgieron casos en los que no se comprendieron las instrucciones de la prueba y en vez de realizar un resumen construyeron una síntesis o un esquema.
- En otro plano resultaron evidentes los problemas vinculados al proceso de textualización donde se manifestaron múltiples fallos. En lo concerniente a la adecuación se presentaron errores vinculados al desconocimiento de los formalismos emanados del discurso académico, como son dominar la normativa APA, no emplear un registro coloquial del lenguaje y atender a las características del género, entre otras. En cuanto a la coherencia surgieron dificultades con la referencia, la progresión temática y la conexión; con el uso de los signos ortográficos (tuvieron fallos similares a los de la anterior prueba), etc. Y en cohesión, con el uso de los marcadores de cohesión textual y la repetición de términos, conceptos o ideas.

Lo expuesto hasta el momento permite afirmar que se ha cumplido el primer objetivo de la investigación consistente en «detectar y analizar las dificultades de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria», acción que se ha emprendido a través de los instrumentos de recogida de datos mencionados y de los que se desprenden los siguientes asuntos que informan sobre la importancia de poner en marcha la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*:

- Problemas en la lectura, comprensión e interpretación de textos académicos.

- Desactualización en los saberes difundidos por la Real Academia Española sobre la lengua española.
- Desconocimiento de la normativa bibliográfica de estilo de presentación de textos académicos, citado y referenciado elaborada por la Asociación Americana de Psicología.
- Ineptitudes vinculadas al proceso de textualización de un texto académico (coherencia, cohesión y adecuación).

2. Diseñar una intervención didáctica que contribuya al perfeccionamiento de la competencia en escritura académica de los estudiantes del Grado en Educación Primaria

Con el propósito de atender a las necesidades en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria, se consideró que era imprescindible el diseño de una intervención didáctica coherente con las particularidades presentadas. La planificación emergió de la revisión de la literatura científica vinculada al tema, de la que se recabaron ideas para configurar la propuesta didáctica. Se comenzó recopilando aquellas problemáticas más frecuentes en la escritura académica de los universitarios (Álvarez, 1991; Serafini, 1994; Carlino, 2004a, 2005, 2007; Zanotto, 2007; Montoro, 2011; Fajardo, 2013; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Camargo, Uribe y Zambrano, 2013; Alcover et al., 2015; Gómez y Gómez, 2015; Cayuela, Tauste, Seguí, Esteve y Ronda, 2015; et al.), lo que permitió focalizar la atención sobre los asuntos que tenían un interés prioritario debido su prevalencia. En este sentido, se entendió que en la acción pedagógica se debía propiciar el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, la textualización o el dominio de un sistema de estilo de presentación de textos, citado y referenciado bibliográfico. Para el esclarecimiento acerca de cómo se suele afrontar esta circunstancia en el ámbito universitario, se profundizó en la didáctica de la escritura en Educación Superior (Cassany, 1990, 1999; Carlino, 2002a, 2003a, 2004b, 20005, 2007; Ayuso, 2003; Arrieta, Bautista, Meza y Meza, 2006; Camps, 2007; Padilla, Douglas y López, 2010; Franco, 2016; et al.) y en aquellos enfoques educativos que podían contribuir más al perfeccionamiento de la escritura académica. En las pesquisas se observó que era una tendencia actual la realización de planificaciones didácticas que se fundamentaran en un enfoque procesual de la escritura, ya que de esta forma se beneficiaría a los educandos al mostrarles la secuencia escritural vinculada al género tratado y asesorarles durante todo el proceso de elaboración. En consecuencia, se estudiaron los modelos de escritura procesual existentes en el panorama

científico que más prestigio tienen en el ámbito educativo (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1992; Hayes, 1996; Grupo Didactext, 2003; et al.), los que contribuyeron al esclarecimiento de la perspectiva y al hecho de determinar cómo se debía proyectar una acción educativa al amparo de este enfoque. Asimismo, se ahondó acerca de cómo se habían adaptado dichos modelos en el ámbito de la enseñanza, donde se conocieron los diferentes enfoques didácticos de la escritura (Cassany, 1990; Hernández, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Adoumieh, 2009); así como la forma en que se habían trasladado las propuestas del enfoque a la práctica docente, explorando qué tipo intervenciones educativas se habían realizado desde una perspectiva procesual de la escritura sin soporte tecnológico (Bono y De la Barrera, 1998; Martín, 2011; Bolívar y Montenegro, 2012; Molina, 2013; Cortés y García, 2013; et al.).

Por otra parte, el estudio de los saberes emanados acerca de la literatura científica sobre la didáctica de la escritura también mostró que los recursos tecnológicos estaban resultando sumamente útiles para propiciar el desarrollo de la competencia en escritura académica de los estudiantes (Henaó y Giraldo, 1992; Henaó, Ramírez y Mejía, 2008; Santamarina y Amber, 2014; Chiappe y González, 2014; Valverde, 2015a, et al.). El desarrollo de Internet ha ofrecido múltiples funcionalidades, como la lectura de documentación académica en bases de datos, bibliotecas, hemerotecas, páginas especializadas, etc.; la visualización de contenidos científicos académicos en repositorios audiovisuales; la consulta enciclopédica en diccionarios o enciclopedias en línea; la interacción comunicativa en acciones para la mejora de la escritura académica en aulas virtuales, blog, foros, chat. Estas posibilidades han sido acogidas desde la enseñanza de la escritura por su potencial pedagógico y, en consecuencia, esta investigación decidió enriquecerse de sus cualidades educativas. Consonantemente, se exploraron aquellas acciones didácticas realizadas a través del soporte tecnológico que habían sido efectuadas bajo un enfoque procesual de la escritura (Morales y Espinoza, 2005; Padilla, Douglas y López, 2010; Sierra y Duarte, 2001; Álvarez y Blassa, 2013; Llanos y Villayandre, 2014; et al.) para determinar qué medios digitales resultaban más útiles para la el perfeccionamiento de la escritura desde esta perspectiva. La decisión de decantarse por la inclusión del sustento tecnológico no solo se ocasionó porque la literatura científica informaba sobre sus provechos, sino también porque se entendió que los jóvenes universitarios son nativos digitales (Prensky, 2011) y que por adoptar esta identidad usan con mayor frecuencia los textos digitales en los aprendizajes académicos que los textos impresos, trabajan con mayor autonomía y construyen el aprendizaje principalmente desde la práctica (Skiba y Barton, 2003; Rowlands et al., 2008; Linne, 2014; et al.). Así, dado

que este colectivo interactúa cotidianamente con los recursos tecnológicos y la competencia digital es un tema prioritario según las regulaciones europeas (Consejo de Europa, 2001; Comisión Europea, 2004; OCDE, 2005a/b; Eurydice, 2012; et al.), se consideró la importancia de enseñar a utilizarlos para obtener de ellos el máximo beneficio académico. La relevancia de este acto residió en que desde el panorama educativo e investigador se informa de que los estudiantes no siempre son capaces de explotar las utilidades de la tecnología en su provecho educativo, ya que a menudo no trasponen adecuadamente los conocimientos adquiridos desde la práctica lúdica (Bennett, Maton y Kervin, 2008; Eurydice, 2011; Unesco, 2011; Gutiérrez y Tyner, 2012; Wilson, 2012; Izquierdo, Renés y Gómez, 2013; et al.).

El estudio efectuado se dirigió hacia la decisión de que el procesador de textos era una herramienta idónea para el desarrollo de la escritura académica desde un enfoque procesual ya que contribuye a que los estudiantes realicen textos más extensos y de mayor calidad al facilitar las labores de creación y elaboración del texto (Henao y Giraldo, 1992; Goldberg, Rusell y Cook, 2003; Chiappe y González, 2014; et al.); obtengan una corrección automática mientras escriben (García-Heras, 2007; Lawley y Martin, 2010; Solano, 2013); reciban comentarios lingüísticos personalizados del docente (Llanos y Villayandre, 2014; et al.); gestionen la bibliografía (Maquilón, Mirete, Sánchez y Hernández, 2013; et al.). Además, admiten el diseño de rúbricas con las que los discentes y el profesorado puedan evaluar los trabajos textuales (Contreras, González y Urías, 2009; Jarpa, 2013; Cáceres-Lorenzo y Santana-Alvarado, 2014; Saneleuterio, 2015; Muñoz y Valenzuela, 2015), así como de esquemas digitales de escritura mediante los que ofrecer instrucciones procesuales del género (Figuroa, Aillon y Fuentealba, 2011, 2014, 2015; et al.). Por otra parte, se consideró que también podrían formar parte de la propuesta didáctica el blog -ya que el colectivo discente ha demostrado sus bondades para revisión textual colaborativa (Monzón, 2011; Álvarez y Blassa, 2013; Valverde y Caro, 2015; etc.)- y los detectores de plagio -debido a que la literatura científica advierte de su existencia y desde la didáctica de la educación superior deben ofrecerse claves para prevenirlo (Comas, Sureda y Oliver, 2011; Egaña, 2012; Díaz, 2015; et al.)-. En otro nivel, se estimó que se debería ofrecer información a los estudiantes acerca de todos aquellos recursos digitales que podrían favorecer el desarrollo de su escritura académica, tales como bases de datos, bibliotecas digitales, sitios especializados, etc.

A lo ya mencionado sobre el panorama investigador la didáctica de la escritura en las enseñanzas superiores se incorpora otro factor de interés, la recomendación de que esta se realice

al amparo de un género académico que permita al alumnado enriquecerse durante el conocimiento y la confección del mismo del discurso científico-académico y la escritura propia de personas experimentadas (Bono y de la Barrera, 1998; Cassany, 1999; Carlino, 2003a; Camps, 2007; Padilla, Douglas y López, 2010; Jarpa, 2013; et al). Este asunto dirigió hacia el estudio de aquellos textos académicos que podrían resultar más enriquecedores para la experiencia, indagación de la que se desprendió que el artículo de investigación era un género propicio para el desarrollo de la escritura académica, ya que a través del mismo se despliegan procesos lectoescritores complejos al tratar asuntos especializados de las disciplinas y presentar un discurso particular (Rojas, 2000; Campanario, 2004; Morales y Espinoza, 2005; Tarrés, Montenegro y D'Ottavio, 2008; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Cortés y García, 2013; López, 2013; et al.). Consecuentemente, se procedió al estudio de la literatura científica acerca de las características del género y su didáctica (Day, 2005; Slafler, 2009; APA, 2009; Arbey, 2011; et al.), acto de donde se obtuvo que trabajarlo requería la enseñanza de estrategias para la búsqueda, selección e interpretación de textos científicos; procedimientos vinculados a la escritura del género desde un enfoque procesual; destrezas para presentar, citar y referenciar textos académicos según un sistema bibliográfico convencional en la disciplina de origen; herramientas para mejorar la competencia en escritura académica. Este resorte se proyecta desde varios enfoques formativos, a saber: la clase magistral del profesorado; el sustento de recursos didácticos personalizados; la práctica para el entrenamiento de las destrezas desarrolladas; la revisión colaborativa de textos; el control procesual del docente. En suma, una intervención compleja que abarcase todos los estadios de la creación escrita de un artículo de investigación, cuyos focos de interés se centran en aquellos factores en los que los aprendices del género suelen presentar dificultades.

Los conocimientos emanados de la revisión de la literatura impulsaron a idear la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*, donde, desde un enfoque procesual de la escritura, se ofrece el sostén didáctico para la elaboración de un artículo de investigación propio mediante el provecho de aquellas ventajas que aportan las TIC para la mejora de la escritura académica. Se determinó que la conjugación de ambas competencias, en escritura académica y digital, lograría unificar dos asuntos prioritarios en el panorama educativo en la enseñanza de la escritura: la falta de dominio en conocimientos en escritura académica y la falta de destrezas digitales para el desarrollo de la misma. En este sentido, se trabajan contenidos sobre las características del género textual; la

escritura procesual de un artículo; los recursos digitales que son útiles para la elaboración y el desarrollo de las destrezas en escritura académica; los principales factores en los que surgen dificultades sobre la escritura de textos científicos; las estrategias para localizar, seleccionar, leer y comprender obras académicas. Estos asuntos se tratan desde la clase magistral, la puesta en marcha de actividades de revisión textual (textos científicos y artículos producidos), los recursos didácticos (sobre la redacción de un artículo, las regulaciones de la RAE, la normativa APA), la tarea de confeccionar un artículo, una actividad de difusión (congreso ficticio y real) y el asesoramiento procesual de la profesora. En consecuencia, se considera que se ha cumplido con el objetivo específico de la investigación «diseñar una intervención didáctica que contribuya al perfeccionamiento de la competencia en escritura académica de los estudiantes del Grado en Educación Primaria», al haberse configurado una propuesta fundamentada en el saber científico y de la que, como se observará, se han alcanzado buenos resultados con su implementación.

3. Confeccionar, aplicar y remodelar en el aula universitaria documentos didácticos sobre el desarrollo de la escritura académica con soportes digitales conforme a un modelo procesual de invención, textualización y revisión.

La complejidad que comporta la redacción de un artículo de investigación demandó la producción de recursos didácticos que ofrecieran a los estudiantes el sustento formativo necesario para que la tarea se desempeñara con eficacia. Se estimó que la labor de escribir un artículo se hace frente con autonomía y con el propósito de que los estudiantes fueran independientes durante la creación se consideró que era fundamental ofrecer este resorte. En lo sucesivo se describen cada uno de los documentos didácticos diseñados para el desarrollo de la competencia en escritura académica que han sido aplicados durante la investigación.

Guía para la redacción procesual de un artículo científico

La literatura científica dejó manifiesto que la enseñanza de la redacción de un artículo científico requería de un suplemento formativo que expusiese procesualmente los diferentes momentos de la elaboración (Cassany, 1999; Tarrés, Montenegro y D´Ottavio, 2008; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Cortés y García, 2013; López, 2013; et al.). Este aspecto influyó para la selección de aquellos elementos conceptuales, procedimentales y discursivos que se ven implicados en la escritura de un artículo al amparo de las fases convencionales de escritura

planificación, textualización y revisión. En consecuencia, la guía se organizó en torno de las siguientes secciones (**anexo 2.1**):

- **Selección de la temática investigadora.**- Se ofrecen instrucciones sobre cómo escoger el tema del artículo a partir de las diferentes líneas de investigación admisibles en Didáctica de la Lengua y la Literatura y acerca de cómo perfilarlo para llegar a su máxima concreción.
- **Búsqueda de literatura científica de referencia.**- Se describen distintos entornos virtuales para localizar textos científico-académicos de interés para la disciplina y se muestran procedimientos secuenciales sobre su manejo eficaz.
- **Recopilación e inclusión de datos.**- Se ofrecen estrategias y procedimientos eficientes para la recogida e inserción de los contenidos recabados en el artículo según la normativa APA sexta edición (citas textuales y no textuales).
- **Redacción de un artículo de investigación.**- Se muestran y describen cada una de las secciones del artículo y se explican los procedimientos vinculados a la confección de cada una de ellas. Se facilita la siguiente secuencia de acción: búsqueda de literatura científica; elaboración de la fundamentación teórica a partir de la revisión de la literatura; recopilación de las referencias bibliográficas; establecimiento de unas conclusiones desde la reflexión adquirida; configuración de una introducción que presente la problemática investigadora y la justifique científicamente; ideación de un resumen que sintetice los elementos más relevantes del artículo en 250 palabras; formulación de un título en el que se contemple el problema de investigación tratado. Por otra parte, se facilitan ciertos convencionalismos propios de la escritura académica vinculados a la textualización, el uso de la ortografía, la presentación formal del artículo, etc.
- **Recursos TIC provechosos para la redacción del artículo.**- Se facilita un escritorio virtual en el que se da acceso directo a recursos digitales que pueden resultar útiles en la escritura del artículo.

Esta guía se configuró con organizadores previos (Drop, 1987) que muestran contenidos conceptuales, procedimentales y discursivos, pero también se acompañó con modelos textuales (Bjork y Blomstand, 2000), que sirven de ejemplos modélicos de redacción con interés para facilitar las tareas de escritura. Asimismo, en la redacción los estudiantes se enriquecieron con otros modelos textuales, como los que conciernen a las lecturas realizadas para la elaboración del artículo, donde se nutrieron de las estrategias discursivas de investigadores experimentados.

En atención a la metodología del estudio y en el cumplimiento del ciclo en espiral de investigación-acción formulado por Kemmis (1989), tras la conclusión del primer ciclo de investigador efectuado con 2.º curso se actualizó la guía (**anexo 2.4**) y nuevamente al concluir el segundo ciclo con 4.º curso (**anexo 2.7**). Estas mejoras emergieron de los resultados de las investigaciones emprendidas en 2.º y 4.º curso (**del anexo 4.1 al anexo 4.6**), de las observaciones derivadas de la aplicación didáctica y de las sugerencias o propuestas de mejoras aportadas por los participantes. Los cambios se produjeron por la falta de claridad de algunos de los asuntos tratados que se adaptaron a las particularidades de los participantes, la inclusión de errores que debían ser enmendados y la ampliación de contenidos para atender problemáticas que durante la fase de diseño no fueron contempladas. Y en definitiva, para intentar ofrecer un recurso didáctico de calidad que facilitase la redacción de un artículo científico y favoreciese el perfeccionamiento de la escritura académica de los estudiantes.

Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE

Las problemáticas anteriormente comentadas en escritura académica alertaron sobre la necesidad de facilitar conocimientos sobre la misma. Para tal cometido se analizaron diversos trabajos académicos realizados por estudiantes del Grado en Educación Primaria, de los que se recopilaron las deficiencias más frecuentes en escritura académica. Estos análisis junto a la literatura científica revisada sobre el tema informaron sobre la importancia de tratar los usos de los signos ortográficos, así como la recopilación de ciertas cuestiones ortográficas y gramaticales que los educandos se preguntan con frecuencia. Desde esta perspectiva se ofrecieron organizadores previos y modelos textuales sobre las funciones expresivas de los signos de puntuación (punto y coma, dos puntos, paréntesis, raya, puntos suspensivos, comillas, punto, signos de interrogación y exclamación) y los signos auxiliares (guion y tilde), además de la norma acerca del uso de la mayúscula y la cursiva. La fuente de origen de estos conocimientos fue la

Real Academia Española (RAE), por ser la principal institución que regula los usos ortográficos y gramaticales de la lengua española. La guía se organiza primeramente mostrando las diferentes funciones expresivas o normas a través del ejemplo, después a través de un listado de usos incorrectos y por último con los enlaces web sobre el tema que ofrece la RAE. Para concluir, se recopilan dudas frecuentes en materia lingüística que resultan cotidianas entre los estudiantes (**anexo 2.2**). Esta guía fue empleada durante la realización de prácticas de revisión textual en clase, mientras se elaboraba el artículo o cuando los discentes evaluaron artículos de investigación de otros participantes.

Del mismo modo que sucedió con la anterior guía, este recurso se mejoró tras concluir el primer ciclo de investigación (**anexo 2.5**). La remodelación partió de las observaciones de la profesora, de las recomendaciones o propuestas de mejora de los estudiantes y de los resultados obtenidos en la investigación tras haber realizado los análisis de datos pertinentes. Los motivos de estos cambios fueron los mismos que en la ocasión anterior, modificar aquellos aspectos que no habían contribuido a la investigación o la habían dificultado, o bien ampliar los que eran insuficientes o no se habían presentado.

Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6.^a edición

De la misma manera que los estudiantes presentaban problemas vinculados al uso de la lengua en el estudio de su escritura académica, también mostraban que tenían escasos conocimientos sobre los estilos de presentar textos académicos, así como para citar y referenciar la literatura científica que consultan. Desde este enfoque se consideró que era imprescindible el ofrecimiento de un guía que asesorase en normativa bibliográfica. En este caso, por su vinculación con la disciplina sobre la que se encuentran los participantes, se decidió tener como fuente de referencia *El manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología* (2009). A partir de su estudio se diseñó una guía en la que se ofrecieron determinados formalismos vinculados a la presentación de textos académicos (fuente, tamaño, sangría, interlineado, justificado, organización de los títulos, epígrafes y subepígrafes, etc.); los tipos de referencias bibliográficas dependiendo de la publicación (libros, revistas, prensa, tesis doctorales, diccionarios, etc.); las modalidades de citación textual (inferior y superior a 40 palabras) y no textual. Todo ello, con organizadores previos y modelos textuales que ofrecen la correcta forma

de presentarlos y un ejemplo modélico. La guía se utilizó en los ejercicios de revisión textual, la confección del artículo y durante la evaluación de trabajos ajenos (**anexo 2.3**).

Al igual que en ocasiones anteriores la guía se mejoró a partir de las deficiencias detectadas en el primer ciclo de investigación (**anexo 2.6**).

Selección de textos académicos para la realización de actividades de revisión textual

Con el objetivo de que los discentes interaccionasen con la «Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.2** y **anexo 2.5**) y la «Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición» (**anexo 2.3** y **anexo 2.6**) se diseñó una actividad de revisión textual que contribuyese al estudio de los documentos generados. La tarea consistió en la lectura analítica de tres textos académicos denominados «La creatividad en educación de la infancia», «Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de la Educación Superior: la realización procesual de Trabajos Fin de Grado (TFG) en Moodle» y «Guía para las buenas prácticas de elaboración de Trabajos Fin de Grado (TFG) en entorno “blended learning”» para determinar los errores que contenían en escritura académica y normativa bibliográfica. Los textos se modificaron a propósito con la intención de recabar aquellos asuntos sobre los que los universitarios suelen errar más. La actividad se realizó en grupo con el propósito de que los alumnos compartiesen sus conocimientos en escritura académica y avanzasen juntos en el aprendizaje. Esta tarea se realizó antes de comenzar con la redacción del artículo con el propósito de que se tuviese la oportunidad de subsanar las dificultades en escritura antes de comenzar con el artículo. Tras su finalización, los participantes recibieron el trabajo corregido junto con algunas recomendaciones para mejorar su escritura académica. Además, se hizo entrega de los documentos corregidos para que estos pudieran consultar con tranquilidad los fallos (**anexo 2.12**).

Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación

Se estimó que resultaba de interés la propuesta de esquemas digitales de escritura formulada por Figueroa, Aillon y Fuentealba (2011, 2014, 2015), ya que se habían tenido buenos resultados con su aplicación y propiciaba que los discentes produjesen textos de mayor calidad. En consecuencia, se decidió ofrecer una plantilla digital sobre el género del artículo de

investigación con instrucciones procesuales de redacción (estructura del género, contenidos a tratar en cada sección, formalismos de presentación, etc.). El esquema se facilitó en formato Microsoft Word Office y los alumnos la utilizaron desde que comenzaron a redactar el artículo hasta su finalización, siguiendo la secuencia procesual contenida (**anexo 1.13**).

Rúbrica para la evaluación de un artículo científico

Debido a que la literatura científica informaba sobre la importancia de utilizar las rúbricas durante el aprendizaje de un género discursivo ya que propician una mejor interiorización del formato y favorecen que se realice una corrección más objetiva (Cáceres-Lorenzo y Santana-Alvarado, 2014; Saneleuterio, 2015; Muñoz y Valenzuela, 2015; et al.), se decidió elaborar una rúbrica específica para el tipo de artículo de investigación efectuado (de revisión teórica). Esta herramienta se diseñó con el propósito de que se beneficiasen de ella tanto la profesora durante la revisión de los trabajos acabados como los discentes mientras escribían el artículo o revisaban los trabajos de otros participantes en el congreso virtual ficticio. La rúbrica trazada contiene una serie de ítems para cada sección del artículo, en los que se recopilan aquellos asuntos prioritarios para que pueda considerarse que el trabajo ha finalizado convenientemente. La valoración de cada uno de ellos se hizo mediante una escala de estimación numérica que oscila desde la inadecuación hasta la adecuación completa (**anexo 2.15**).

Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico

Con la intención de facilitar las labores de revisión textual emanadas en el congreso virtual ficticio celebrado en el primer ciclo de investigación, donde cada participante revisó un artículo ajeno para que esta persona pudiera remodelarlo antes de su entrega final, se decidió diseñar este instrumento que sirviera para informar sobre los asuntos detectados, así como para compartir las apreciaciones sobre la escritura académica obtenidas de la revisión. La plantilla consiste en la presentación de diferentes casilleros en los que se pueden anotar dónde se han localizado los errores y cómo sería deberían expresarse adecuadamente, qué consejos se ofrecen para perfeccionar la escritura académica, qué propuestas de mejora se facilitan para dominar más el género (**anexo 2.14**). Esta herramienta pretendía que se empleasen nuevamente la «Guía para la redacción procesual de un artículo científico» (**anexo 2.1** y **anexo 2.4**), la «Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.2** y **anexo 2.5**) y la «Guía para la

elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición» (**anexo 2.3** y **anexo 2.6**), con el objetivo de propiciar su estudio. Además, se esperaba que los estudiantes aplicasen todo lo aprendido y lo compartiesen con el resto de participantes.

Otros recursos que también fueron diseñados para la intervención didáctica, pero que adquieren menor relevancia en el plano pedagógico, serían las presentaciones digitales en las que se han recabado los asuntos que conciernen a la «Presentación acerca del artículo de investigación» (**anexo 2.8** y **anexo 2.9**), la «Presentación sobre la normativa APA» (**anexo 2.10**) o la «Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos» (**anexo 2.11**), las cuales han servido para las exposiciones orales de la profesora y para la consulta de los contenidos esquematizados por parte de los discentes. A ellas se suma la «Guía para la participación en el congreso virtual» (**anexo 2.16**), en la que se ha mostrado el procedimiento para realizar las labores en el blog que se demandaba en este evento.

En coherencia con los recursos didácticos comentados que han servido de sustento didáctico en la investigación se puede afirmar que se ha alcanzado el objetivo específico de «confeccionar, aplicar y remodelar en el aula universitaria documentos didácticos sobre el desarrollo de la escritura académica con soportes digitales conforme a un modelo procesual de invención, textualización y revisión».

4. Evaluar el desarrollo de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria logrado con el uso estratégico de soportes digitales para su formación académica y profesionalizadora.

Para valorar la intervención didáctica practicada en la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* se contó una muestra de 128 personas: 70 de 2.º curso del Grado en Educación Primaria de la asignatura «Didáctica de la Lengua y la Literatura» (curso 2014-2015) y 58 de 4.º curso del Grado en Educación Primaria (mención en Inglés) de la asignatura «Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura» (curso 2015-2016). Estos cursos fueron los mismos con los que se alcanzó el cumplimiento del primer objetivo específico «detectar y analizar las dificultades de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria» al comienzo de la investigación y cuyos resultados mostraron que se presentaban carencias referentes a los

conocimientos ortográficos y gramaticales, de textualización y en normativa bibliográfica. La finalidad de esta elección fue comparar estados iniciales y finales de los conocimientos en escritura académica de los participantes, determinando de este modo si la puesta en práctica de la investigación había logrado o no que los implicados mejorasen sus capacidades. Es por ello que, al concluir la intervención, se volvieron a aplicar los dos instrumentos evaluativos utilizados previamente para determinar si los implicados presentaban dificultades en escritura académica: el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1**) y la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 2.2**). Estas herramientas de recogida de datos mantuvieron sus características originales, las cuales fueron descritas en el primer objetivo. Mientras se efectuaban las pruebas no surgieron incidencias de interés que merezcan ser explicadas.

El análisis de datos correspondiente al «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» (**anexo 2.1**) fue interpretado a través del programa estadístico SPSS. La exploración de las variables concluyó que en el primer y segundo ciclo de la investigación se había experimentado una correlación positiva en los aciertos de un 74.86% en 2.º curso y un 71.94% en 4.º curso. El incremento es notable ya que la evaluación de conocimientos realizada antes comenzar obtuvo unos porcentajes de respuestas correctas del 29% y el 35%. Los participantes de 2.º curso han aumentado sus conocimientos en un 45.92% y los de 4.º en un 36.96%. En suma, estos datos confirman que la investigación ha propiciado una mejora en la escritura académica de los discentes implicados. A continuación, se exponen aquellos progresos que se alcanzan con el estudio, así como las deficiencias que aún persisten al concluir su aplicación (**anexo 4.2, anexo 4.3, anexo 4.5 y anexo 4.6**):

- El avance más notable se ha experimentado con aquellos saberes que atañen a la normativa APA, donde el alumnado de 2.º curso incrementa sus respuestas correctas en un 77.1% y el de 4.º en un 62.1%. Este importante crecimiento ha sido fruto de que ninguno de los cursos obtuvo aciertos en la primera prueba al no conocer los formalismos asociados a la normativa bibliográfica. No obstante, al concluir la investigación, sí se adquirieron nociones básicas sobre la presentación de textos académicos y las formas de citar y referenciar bibliografía, las cuales propiciaron que más de la mitad del curso superara con éxito las cuestiones planteadas. Estos resultados informan acerca de que la explicación de los contenidos sobre la normativa, la entrega de la «Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta

edición» (**anexo 2.3** y **anexo 2.6**), la realización de ejercicios consistentes en la revisión de textos académicos y la escritura del artículo de investigación contribuyeron a que los participantes adquiriesen los conocimientos necesarios para desenvolverse con la normativa APA. De hecho, diversas manifestaciones de las problemáticas observadas en la evaluación de conocimientos previos ya no surgen, tales como las creencias de que las citas textuales se escriben entrecomilladas y con cursiva, sin la abreviatura *p.* ni el número de página. Sin embargo, persisten otros fallos como el hecho de citar los dos apellidos del autor cuando no se presentan unidos mediante un guion en la obra original. A pesar de que se sigan cometiendo fallos se considera que se han alcanzados los objetivos previstos al inicio de la investigación y que esta ha conseguido la mejora que se previó.

- El segundo progreso alude a la mejora de los conocimientos sobre la lengua española. El alumnado incrementó considerablemente sus porcentajes en las categorías sobre los signos ortográficos (signos auxiliares y de puntuación), la mayúscula y la cursiva. En el primer ciclo de investigación 2.º curso obtuvo en la prueba un inicial 19.7% de aciertos en los signos auxiliares, un 38.3% en los signos de puntuación, un 39.1% en la mayúscula y un 47.6% en la cursiva; mientras que en la prueba final se alcanzaron cifras en la mayúscula del 79.7%, en los signos de puntuación un 78%, la cursiva un 75.2% y los signos auxiliares un 74.3%. Se experimenta un promedio de mejora del 41.1% en el contraste pretest-postest. En el segundo ciclo de investigación 4.º curso alcanzó en la prueba inicial un 31% de aciertos en los signos auxiliares, un 41% en los signos de puntuación, un 43.7% en la mayúscula y un 59.2% en la cursiva; mientras que en la prueba final las respuestas correctas ascendieron en los signos auxiliares a un 78.4%, la cursiva un 74.2% los signos de puntuación un 72.8% y las mayúsculas un 72.2%. El promedio de mejora en la comparativa pretest-postest asciende al 30.6%. En síntesis, ambos cursos han desarrollado de forma significativa sus conocimientos sobre la escritura tras finalizar la intervención didáctica. En lo sucesivo se exponen aquellos aspectos problemáticos que se han superado o reducido tras la implementación didáctica:

- Signos auxiliares:

- Respecto al correcto uso de la tilde, se reducen considerablemente los fallos sobre la acentuación de las palabras *solo* y *este*, los monosílabos *dio* y *guion* y la *o* entre

cifras; aunque persisten otros vinculados a la incertidumbre en la acentuación de *que* cuando actúa como pronombre interrogativo, pronombre relativo o conjunción.

- En lo que concierne al guion, disminuye el porcentaje de alumnos que separan el prefijo de la palabra *pretest* mediante el signo.
- Signos de puntuación:
 - Coma: baja notablemente el número de desaciertos gracias a una menor prevalencia de la colocación de comas improcedentes entre el sujeto y el verbo de una oración, antes de *que* en enunciados consecutivos precedidos de *tan*, en enunciados explicativos o en expresiones sobre horas. A ello se suma una reducción de las comas que se añaden de forma indiscriminada y sin sentido expresivo. Como también en la falta de comas en oraciones adversativas que comienza por *pero, más, aunque, sino (que)* o tras el conector *por último*. Igualmente, se dan menos casos en los que se eliminan incisos que son correctos o se delimitan incisos que son improcedentes. La única problemática que ya no aparece alude al hecho de no escribir comas que son necesarias en oraciones consecutivas introducidas por *de manera que* o a aislar entre comas *de manera que*.
 - Comillas: se reducen las equivocaciones procedentes de la creencia de que en los textos entrecomillados siempre debe aplicarse la cursiva (este aspecto se manifestó solo en 2.º curso, en 4.º no se tuvieron fallos ni en la prueba inicial ni en la final).
 - Corchete: se rebaja el porcentaje de errores sobre la creencia de que es incorrecto usar el corchete junto a los puntos suspensivos [...] para indicar que el discurso está inacabado (el alumnado de 4.º curso no presentó errores con este signo).
 - Dos puntos: se presentan valores inferiores fruto de colocar dos puntos entre la preposición y el sustantivo o de eliminar en las oraciones dos puntos donde su función expresiva era correcta.

- Paréntesis: se supera el error de afirmar que nunca se escribe punto después de un paréntesis, aunque perdura aquel en el que se escribe un punto antes de cerrar el paréntesis, pero en menor proporción que en la prueba inicial.
 - Punto: menguan los errores sobre la escritura de puntos impropios en siglas, grupos de dígitos, tras el signo de interrogación de cierre o al concluir un título. Además, hay un mayor número de personas que incluyen el punto en los ordinales o no eliminan de la abreviatura *etc.*
 - Puntos suspensivos: se incrementan los aciertos al abandonar la creencia de que después de los puntos suspensivos no debe escribirse una coma. No obstante, aunque en una proporción menor, se sigue considerando correcta la presentación simultánea de los puntos suspensivos y el *etc.*
 - Punto y coma: se reducen las respuestas incorrectas acerca de la concepción de que el punto y coma no se puede utilizar para unir frases largas mediante conectores adversativos, concesivos o consecutivos o separar oraciones sintácticamente independientes (los estudiantes de 4.º curso no presentaron ningún problema con el punto y coma ni al principio ni al finalizar la investigación).
 - Raya: desaparecen los casos en los que se afirma que la raya no debe emplearse para hacer aclaraciones o incisos en el discurso.
- Mayúsculas: descienden en número aquellas preguntas incorrectas que emanan de la escritura en minúscula de nombres de cursos, épocas históricas, instituciones, estudios universitarios, trabajos académicos, áreas de conocimiento y nombres propios; de presentar nombres comunes, títulos de cargos y tras un paréntesis o dos puntos (sin que sea requerido), en mayúscula; de no acentuar los títulos en mayúsculas.
 - Cursiva: descienden los casos en los que no se escribe en cursiva el título de obras y desaparecen aquellos en los que no se aplica la cursiva a publicaciones periódicas o latinismos no adaptados.

En síntesis, se puede afirmar que los conocimientos impartidos sobre el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009-2011) u *Ortografía de la lengua española* (2010) a través de la clase magistral y la «Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE» (**anexo 2.2 y anexo 2.5**), así como mediante la aplicación de los mismos en diversos ejercicios de revisión textual y durante la elaboración del artículo han contribuido a que los participantes desarrollen su competencia en escritura académica según los resultados revelados por los análisis cuantitativos sobre el «Cuestionario para la corrección y detección de errores textuales» (**anexo 2.1**)».

En lo que respecta al análisis interpretativo de la «Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica» (**anexo 2.2**) empleado al inicio y al finalizar la investigación, se observó que tras la aplicación didáctica se habían experimentado avances en lo relativo a la comprensión lectora y la textualización. Durante la prueba inicial se detectaron múltiples deficiencias vinculadas a la incapacidad para expresar ideas propias que estuvieran fundamentadas en la reflexión. Los estudiantes se limitaban a replicar las palabras del autor del texto y a remodelar lo dicho sin cavilar las ideas antes de expresarlas, siendo estas copias en múltiples ocasiones erradas al utilizarse con un sentido diferente al original. A ello se suma que no se realizaban las correspondientes menciones (textuales o no textuales) de los contenidos ajenos utilizados como si fueran propios. Como también surgieron ciertos fallos de comprensión vinculados a la realización de tareas distintas de lo que se estaba demandado. No obstante, en la prueba final se observaron textos más reflexivos, en los que se utilizaban buenos argumentos y donde se realizaba las citas pertinentes según la normativa APA.

Esta progresión en los conocimientos también se apreció en los diferentes productos textuales elaborados durante la intervención didáctica, los cuales fueron estudiados a través de un análisis interpretativo y entre los que se detectaron las siguientes mejoras:

- Adecuación: se quebrantan menos los formalismos académicos vinculados a la normativa APA. Se observa que se tienen menos equivocaciones en la elaboración de citas y referencias, así como a la hora de presentar el texto académico que al principio de la experiencia, donde se manifestaron múltiples errores en este sentido (citas sin el autor, el año, el número de página o el formato adecuado; referencias sin el estilo que corresponde a la publicación sobre la que se realiza). Además, hay menor presencia del registro coloquial

en artículos de investigación, mayor rigor en el cumplimiento de las particularidades del género y omisión de discursos improcedentes para el entorno comunicativo sobre el que se consolida el trabajo.

- **Coherencia:** hay mejor referencia, progresión temática y conexión. Además, se obtienen mejores resultados con los signos ortográficos. En el acento se reduce el porcentaje de fallos con los monosílabos que contienen tilde diacrítica, los pronombres interrogativos y las palabras *este*, *ese* y *aquel* (los alumnos de 4.º no muestran dificultades con este último asunto). Por otra parte, sucede lo mismo con el uso del punto, el cual se emplea con mayor eficacia en incisos, entre el sujeto y el predicado o junto a conjunciones, títulos y ordinales. Asimismo, se utiliza mejor la mayúscula en paréntesis y los dos puntos. Del mismo modo, se aplica más la cursiva en títulos de obras y publicaciones periódicas, como también disminuye la escritura de solecismos. Por último, se detectan más erratas.
- **Cohesión:** se reducen las reiteraciones de ideas, conceptos o palabras y se hace un empleo más eficiente de los marcadores de cohesión textual.

En atención a estos asuntos se considera que la investigación ha contribuido a reducir los problemas detectados al comienzo del estudio (objetivo 1) relacionados con la desactualización en los conocimientos sobre la lengua española difundidos por la Real Academia Española; el desconocimiento de una normativa bibliográfica para presentar textos académicos, citar y referenciar; falta de destrezas eficientes en el proceso de textualización (coherencia, cohesión y adecuación); problemas en la lectura, comprensión e interpretación de textos. Consecuentemente, se considera que se ha logrado el objetivo específico «evaluar el desarrollo de competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria logrado con el uso estratégico de soportes digitales para su formación académica y profesionalizadora».

En conclusión, la tesis doctoral *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* ha cumplido con su objetivo general, el cual ha consistido en «desarrollar la competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria con el uso estratégico de soportes digitales idóneos para promover la calidad de su formación inicial en su doble faceta discente universitaria y profesionalizadora». Esta afirmación queda corroborada por los resultados descritos, de los que se desprende que la experiencia ha contribuido significativamente en la mejora de la escritura académica, así como

en el desarrollo de destrezas vinculadas al aprovechamiento de las utilidades que reportan las TIC:

Respecto al perfeccionamiento de la escritura académica de los discentes, se entiende que ubicarlos en un género tan complejo como el artículo de investigación ha propiciado que estos desplieguen capacidades de alto nivel. En primer lugar, se han enfrentado a la lectura de textos académicos a través de la revisión bibliográfica, los cuales requieren que el alumnado active recursos mentales más complejos que los que emplean en la lectura de otro tipo de obras, ya que implica conocer temáticas propiamente científicas de las que no se poseen demasiados conocimientos previos, aproximarse a un lenguaje escrito por y para expertos de la disciplina de estudio con el que no se está familiarizado y acceder a géneros textuales de naturaleza científico-académica que resultan novedosos. En este sentido, el proceso de comprensión lectora del alumnado ha entrañado el reto de abordar el entendimiento de un discurso que le resulta ajeno, pero precisamente que la acción haya sido tan dificultosa ha propiciado que ejercite destrezas que han enriquecido su escritura al beneficiarse de la interacción con el discurso académico. En segundo lugar, se ha afrontado a la confección de un texto cavilado a partir de los argumentos procedentes del contexto científico-académico, en el que se han fusionado aportaciones personales y ajenas —al amparo de un sistema de citación y referenciado como la normativa APA— y donde se ha descrito el problema investigador atendiendo a los principios de coherencia, cohesión y adecuación. Esta labor de escritura ha supuesto que se le exija un alto nivel de excelencia escritora y, por tanto, que se haya tenido que poner empeño en conocer los asuntos formativos que le posibilitaba la adecuada elaboración del artículo. En tercer lugar, se ha adoptado el rol de revisor de textos académicos —propios o ajenos— desde la aplicación de recursos como la rúbrica, donde se han tenido que analizar y evaluar los documentos para contribuir al aumento de su calidad. La acción ha supuesto que se desarrollen destrezas para realizar con mayor eficacia la importante fase escritora de la revisión textual, así como para que se produzca un diálogo entre los implicados sobre la escritura académica en el que se intercambien conocimientos sobre la misma. En suma, esta intervención ha propiciado que los estudiantes se enriquezcan con el hecho de interaccionar con el discurso científico-académico emanado de la confección de un artículo de investigación para el desarrollo de su escritura académica.

En cuanto a la mejora de las competencias digitales vinculadas al perfeccionamiento de la escritura académica, se considera que también han sido adquiridas a través de la investigación. Los discentes han aprendido a localizar información científica relevante a través de bases de datos o sitios especializados, hecho que les ha permitido contar con emplazamientos con información fehaciente y abandonar viejas costumbres como la selección de contenidos aleatoria mediante su motor de búsqueda convencional. Sin duda, esta nueva práctica ha contribuido no solo a que se presenten informaciones de interés en los artículos, sino también para que se cuente con un repertorio de entornos digitales de los que obtener conocimientos útiles para su educación permanente vinculada a su profesión y a la escritura académica. Asimismo, se ha provisto de espacios en los que enriquecerse del saber lingüístico preponderante, tales como diccionarios en línea, enciclopedias, bibliotecas, etc.; y en definitiva, aquellas ubicaciones a las que acceder si se desea mejorar la escritura académica tanto en su faceta estudiantil como profesional. Estos conocimientos han ofrecido a los discentes el sustento necesario para ser capaces de enriquecerse de la tecnología actual, así como para disponer de las estrategias para explorar nuevas ubicaciones que surjan en el futuro.

Concluyentemente, se considera que desde esta investigación se ha ofrecido a los participantes la oportunidad de mejorar la competencia académica y la competencia digital, dominar un género textual que es el principal medio para la difusión de los hallazgos académicos y científicos vinculados a la actividad profesional y adquirir habilidades para el reciclaje formativo a través de entornos digitales.

V. REFERENCIAS

- Acevedo, A. F. (2015). El uso de la herramienta tecnológica “blog” y su relación con la producción de textos en los estudiantes del grado séptimo. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 22, 41-55. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5157232>
- Adoumieh, N. (2009). El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas. *Laurus. Revista de Educación*, 15 (29). En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642002>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005a). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (Vol. 1)*. Madrid: Aneca.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005b). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (Vol. 2)*. Madrid: Aneca.
- Aguirre, A. (2015). Narrativa en grupo Uso de la Wiki en la clase de Escritura Creativa. Espéculo: Revista de Estudios Literarios, 54, 260-270. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4973855>
- Alba-Cascales, R. (2013). ¿Usar la plataforma Edmodo en mi clase de ELE? *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5 (3), 89-102. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292779>
- Albarrán, M. (2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9 (31), 545-552. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603116>
- Alcover, S. M., Pabago, G. M., Lombardo, R. A., Gareca, D. A. y Curone, G. N. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la universidad. *Perspectivas en Psicología*, 12 (1), 1-7. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115268>
- Alfaro, P. y De Juan, T. (2014). El plagio académico formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAE: Revista de Unidades de Información*, 6, 1-20. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909629>
- Alonso-García, S., Morte-Toboso, E. y Almansa-Núñez, S. (2015). Redes sociales aplicadas a la educación: Edmodo. *Edmetic*, 4 (2), 88-111. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192042>
- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y Didáctica de la Lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q. Educación Comunicación Tecnología*, 6 (12), 1-23. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989798>

- Álvarez, G. y Blassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog e aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10 (2), 5-19. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78028681002>
- Álvarez, J. M. (1991). La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 11-30. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126212>
- Álvarez, M. (2011). La relevancia de las competencias comunicativas en la formación del estudiante universitario y retos que plantea. En M. Accillona (Ed.), *Marcos interpretativos de la realidad social contemporánea* (Vol. 10, pp. 29-41). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Álvarez, T. (2011a). Del borrador al texto definitivo: La revisión de textos. En I. García (Coord.), *Escribir textos expositivos en el aula: fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (pp. 85-98). Barcelona: Graó.
- Álvarez, T. (2011b). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 269-294. En <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/38493/37231>
- Álvarez, T., Mateo, T. y Serrano, M. P. (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 425-445. En <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43359>
- Álvarez, T. y Ramírez, 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. En <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Amar, V. (2010). Blog: la escritura sin red. *Educação, Formação & Tecnologias (EFT)*, 3 (1), 111-119. En <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/118/97>
- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. (6.a ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Andrade, H. (2010). Comprendiendo las rúbricas. *Enunciación*, 15 (1), 157-163. En <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3111>
- Arbey, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.

- Arias-Gundín, O. y García-Sánchez, J. N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, 88, 37-52. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684194>
- Arias-Gundín, O. y García-Sánchez, J. N. (2007). Eficacia de la instrucción en los aspectos mecánicos y/o semánticos de la revisión textual. *Análisis y modificación de conducta*, 33 (147), 5-30. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388068>
- Arias-Gundín, O. y García-Sánchez, J. N. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del psicólogo*, 29 (2), 222-228. En <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1589.pdf>
- Arias-Gundín, O. y García-Sánchez, J. N. (2011). Estudio de los subprocesos implicados en la revisión textual cuando se reescribe un texto. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 91-108. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844463>
- Ariza, A. y Tapia, A. M. (1997). El corrector ortográfico y la presentación del texto escrito. *Cauce: Revista de filología y su didáctica*, 20-21 (2), 375-412. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=622776>
- Ariza, L. H. y Fontalvo, C. P. (2011). Desarrollo pedagógico con tic para la producción de textos escritos en la educación básica secundaria. *Escenarios*, 9 (2), 46-57. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495530>
- Arnau, C. (2009). Skype en Educación. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 15. En <http://ddd.uab.cat/record/53034>
- Arrieta, B. y Meza, R. D. (1997). Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por parte de estudiantes universitarios recién ingresados. *OMNIA. Revista interdisciplinaria*, 71-99. En <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/view/6984/6973>
- Arrieta, B., Batista, J. T., Meza, R. D. y Meza., D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Acción pedagógica*, 15, 94-98. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968913>
- Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo. (2011). PIRLS. TIMSS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Informe español* (Vol. 1). Madrid: Ministerio de Educación.
- Ayuso, A. B. (2003). Revisando nuestra didáctica de la expresión escrita. *Contexto: revista anual de estudios literarios*, 9, 121-131. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1273581>

- Aznar, V. y Soto, J. (2010). Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 83-90. En <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/81>
- Baddeley, A. y Hitch, G. (1974). Working memory. En G. Bower (Ed.). *Advances in learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Badillo, M. E. (2012). Propuesta de comunicación y educación ambiental a través del Facebook y el uso de narrativas digitales. *Entramado*, 8 (1), 128-139. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4045735>
- Bajtin, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Ballester, I., Vicente, M. A. y Ruano, S. (2013). Los podcast aplicados a la docencia universitaria: una experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, 29, 101-117. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5106315>
- Ballesta, J. (Coord.). (2009). *Educación para los medios en una sociedad multicultural*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Ballesta, J. y Céspedes, R. (2015). Los contenidos de Tecnología Educativa en las titulaciones de grado de las universidades españolas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1) 133-143. En <http://relatec.unex.es/article/download/1849/1197>
- Ballesta, J. y Céspedes, R. (2016). Educación para los medios en un entorno digital. Investigación-acción en Compensación Educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1) 156-165. En <http://www.redalyc.org/pdf/695/69545978014.pdf>
- Ballesta, J. y Martínez-Buendía, J. (2016). Integración del “e-book enriquecido” para la mejora de la alfabetización mediática en Educación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 20 (1), 199-213. En <http://www.redalyc.org/pdf/695/69545978014.pdf>
- Barboza, F. D. y Peña, J. (2010). Integración lectura y escritura en la composición de textos académicos. Consideraciones desde la teoría y la práctica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 48, 53-61. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3656330>
- Barceló, M. (2008). *Una historia de la informática*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bautista, G., Escofet, A., Forés, A., López, M. y Marimon, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario. *Digital Education Review*, 24, 1-22. En <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/58966>
- Beaugrande, R. (1984). *Text production. Toward a science of composition*. New York: Ablex.

- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Beekman, G. (2004). *Introducción a la Informática*. Barcelona: Pearson Educación.
- Belcher, W. L. (2010). *Cómo publicar un artículo académico en 12 semanas. Guía para publicar con éxito*. México: Flacso México.
- Bennett, S. J., Maton, K. A. y Kervin, L. K. (2008). *The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence*. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786. En <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2465&context=edupapers>
- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, M. y Scardamalia, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Bhatia, V. (1999). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En C. Candlin y K. Hyland (Ed.), *Writing: text, processes and practices* (pp. 21-39). New York: Longman.
- Bhatnagar, O. P. (1971). Written english. *Bulletin of the State Institute of English for Maharashtra Bombay*, 25 -28.
- Bjork, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria (Los procesos del pensar y el escribir)*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. y Montenegro, R. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, 10 (2). 92-103. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4497300>
- Bono, A. y de la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. *Revista Lectura y Vida*, 19 (4), 4, 13-20. En http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n4/19_04_Bono.pdf
- Boschma, J. (2008). *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociales*. Madrid: Ediciones Gestión 2000.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. y Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. London: Macmillan.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2006). *La rosa de los vientos: Dominios tecnológicos de las TIC por los estudiantes*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.

- Cabra, F. y Marciales, G. (2009). Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 113-130. En <http://rieoei.org/rie50a06.pdf>
- Cáceres-Lorenzo, M. T. y Santana-Alvarado, Y. (2014). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 21, 227-244. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582318>
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 363-368. En <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf>
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica comprensión y producción de textos. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 37, 247-255. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3155425>
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3268072>
- Calle, G. Y. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Encuentros*, 1, 27-45. En <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/200>
- Camacho, M. E., Rojas, M. E. y Rojas, L. (2014). El artículo científico para revista académica. Pautas para su planificación y edición de acuerdo con el modelo APA. *e-Ciencias de la información*, 4 (2), 1-28. En <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/15129>
- Campanario, J. M. (2004). Algunas posibilidades del artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 22 (3) 365-378. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1030042>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-82. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48396>

- Camps, A. (2007). Prólogo: Comunicar en textos científicos y académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 9-12). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 17-36. En <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/579>
- Candlin, C. N. y Hyland, K. (Eds.) (1999). *Writing: text, processes and practices*. New York: Longman.
- Cardoso, A. (1976). *Preparación, presentación y redacción del artículo científico*. Bogotá: Biblioteca IICA-CIRA.
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI*, 2 (2). En <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2002b). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7 (2), 43-61. En <http://www.aacademica.org/paula.carlino/168.pdf>
- Carlino, P. (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3 (2), 1-9. En <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Carlino, P. (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-420. En <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 26, 321-327. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25 (1), 16-27. En http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_L_V_04_ESCRIBIR_A_TRAVES_DEL_CURRICULUM_tres_modelos_para_hacerlo_en_la_universidad.pdf
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia invitada en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre*

Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior, 26 y 27 de abril, Bogotá. En <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/carlino-que-nos-dicen-hoy-las-investigaciones-internacionalespdf-MznTA-articulo.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Carmona, E. J. y Rodríguez, E. (2009). *Tecnologías de la Información y la Comunicación Ambientes web para la calidad educativa*. Colombia: Ediciones Elizcom.

Caro, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*, 27 (2). En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>

Caro, M. T. (2015). Lengua escrita. Los procesos de comprensión y expresión escritas. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 141-157). Madrid: Ediciones Pirámide.

Caro, M. T., Valverde, M. T. y González, M. (2015). *Guía de TFG en Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Casanovas, M. y Campos, J. F. (2014). Integración de las TIC en la escritura académica: competencia informacional y hábitos de búsqueda. *Revista Educativa Hekademos*, 16, 9-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238525>

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>

Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 21 (2), 1-11. En http://www.oei.es/fomentolectura/futuro_ensenanza_composicion_cassany.pdf

Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*. En <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16457>

Cassasempere, A. (2011). *Curso introductorio de análisis de datos cualitativos con ATLAS.ti*. Material no publicado.

- Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa de los textos. *Revista española de pedagogía*, 68 (247), 497-520. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3300576>
- Castiblanco, M. A., Herrera, S. K. y Ruiz, E. M. (2012). El uso del blog para la escritura de ensayos. Una herramienta de acompañamiento. *Actualidades Pedagógicas*, 60, 51-67. En <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/1753/1622>
- Castro, C. (2006). Edublog para la tutoría o el blog de clase. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 7. En <https://ddd.uab.cat/record/28869>
- Chacón, C. T. y Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 39, 41-54. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686189>
- Chaín-Navarro, C., Martínez-Solís y Sánchez-Baena, J. L. (2008). Motivar desde la innovación en la enseñanza universitaria: El blog Calidad. *Revista de Educación a Distancia*, 21. En <http://revistas.um.es/red/article/view/69471>
- Chaverra, D. I. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 8 (2), 104-111. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69522607012>
- Cayuela, A. M., Tauste, A., Seguí, M. M., Esteve, J. M. y Ronda, E. (2015). ¿Cómo medir el plagio entre alumnos universitarios? Revisión de instrumentos utilizados en artículos científicos. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *XIII Libro de actas de las Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 210-216). En <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48708>
- Chiappe, A. y González, A. R. (2014). Los procesadores de texto y los niños escritores: Un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 101-115. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173537100006>
- Chomsky, N. (1965). *The Logical Structure of Linguistic Theory*. (Tesis doctoral). University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Chomsky, N. (2012). *El objetivo de la educación* [Archivo de vídeo]. En https://www.youtube.com/watch?v=W9aalxJGy_Y

- Ciapuscio, G. E. (2002). El lugar de la gramática en la producción de textos. Ponencia presentada en el *Simposio Internacional "Lectura y Escritura: nuevos desafíos"*, 4, 5 y 6 de abril, Mendoza. En https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Nacional_de_Cuyo
- Comas, R. y Sureda, J. (2007). Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista TEXTOS de la Cibersociedad*, 10, En <http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=121>
- Comas, R. y Sureda, J. (2014). *El plagio académico en Educación Secundaria: características del fenómeno y estrategias de intervención*. Palma de Mallorca: Grupo de investigación de la Universidad de las Islas Baleares "Educación y Ciudadanía.
- Comas, R., Sureda, J. y Oliver, M. F. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Education in the knowledge society (EKS)*, 12 (1), 359-385. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3606179>
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. En *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Unidad de Política Lingüística. En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. (2006). *La Información especializada en Internet: directorio de recursos de interés académico y profesional*. Madrid: Centro de Información y Documentación Científica. En <http://digital.csic.es/handle/10261/25640>
- Contreras, L. A., González, M. y Urías, E. (2009). Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (3) 518-531. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903011>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11 (1), 79 - 104. En <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/582>
- Correa, J. M. (2004). El webquest en la enseñanza universitaria: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 17, 171-186. En <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero17/correa.pdf>

- Cortés, J. y García, S. (2013). Retos en el desarrollo de habilidades de escritura. En M. Vicente, T. González y M. Pacheco. *Investigar la comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas, Actas del Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (357-364). En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228897>
- Cortés, M. (2010). Cómo escribir la introducción de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 24 (2), 83-85. En <http://www.sccot.org.co/pdf/RevistaDigital/24-02-2010/04ComoEscribir.pdf>
- Costa, M. R. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27 (4), 48-56. En http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Costa.pdf
- Coulthard, M. (1994). On analysing and evaluating written text. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 1-11). London and New York: Routledge.
- D'Angelo F. J. (1980). *Process and thought in composition*. Cambridge: Winthrop Publishers.
- Davis, R. M. (1981). *Interdisciplinary approach to teaching freshman composition*. Des Moines: Drake University.
- Day, R. A. (2005). *How to Write & Publish a Scientific Paper*. Phoenix: The Oryx Press.
- De la Barrera, S. y Bono, S. (2004). Escribir para aprender mejor en la universidad Prácticas de escritura en contextos pedagógicos. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 32-36. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971887>
- Díaz, A. M. (2005). Tipología de errores gramaticales para un corrector automático. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 35, 409-416. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2327756>
- Díaz, D. (2015). Uso del *Turnitin* y retroalimentación como estrategia para mejorar la probidad académica en estudiantes de bachillerato. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (51), 197-216. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5265867>
- Díaz, J. (2014). El Whatsapp como herramienta de intervención didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo. Comunicación presentada en las *X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*, 5 y 6 de agosto, Buenos Aires. En <http://eprints.rclis.org/23597/1/WhatsApp.pdf>
- Díaz, L. (2002). La escritura: modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 23 (67), 319-332. En <http://www.jourlib.org/paper/1081711#.VoGTnRXhDIU>

- Díaz, M. E. (2009). Deficiencias frecuentes en la redacción de textos científicos. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 19 (1). En http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009000100007
- Dijk, T. V. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Dijk, T. V. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (4.^a ed.). Barcelona: Paidós.
- Drop, W. (1987). Planificación de textos con ayuda de modelos textuales. En E. Bernárdez (Comp.). *Lingüística del texto* (pp. 293-316). Madrid: Arco Libros.
- Echevarría, M. A. y Gastón, P. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2003969>
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 9 (2), 18-30. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4602652>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Espinosa, I. (2014). El gato de Dalí. Escritura cooperativa con wiki. *Foro de profesores de E/LE*, 10, 72-82. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4860774>
- Eurydice (2011). *Cifras clave sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa 2011*. Madrid: Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación de España.
- Eurydice (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Fainholc, A. B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26, 2, 34-41. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1300398>
- Fajardo, A., Hernández, J. y González, A. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 25-33. En <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/305/468>
- Fajardo, A. (2013). Actualización en el uso de la ortografía de la lengua española: desarrollo de objetos de aprendizaje mediante herramientas de las TIC. En M. J. Cuéllar y J. O'Dwyer, *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las III Jornadas de Innovación Educativa de la ULL* (pp. 82-94). Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna. En

http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/innovacion/Libro_III%20Jornadas.pdf

- Fajardo, I. Villalta, E. y Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de psicología*, 32 (1), 89-97. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292592>
- Fernández, C. I. (2010). Innovación educativa en la enseñanza presencial universitaria utilización de blogs. *Innovación educativa*, 20, 167-181. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3292199>
- Fernández, R., Herrera-Vidal, I. y Navarro, R. (2015). Las TIC como recurso en la didáctica de la educación física escolar. Propuesta práctica para la educación primaria. *Revista Digital de Educación Física*, 35, 58-69. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391127>
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En E. Montolío (Coord.). *Manual práctico de escritura académica*: Vol. II (pp. 15-68). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Figuroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios pedagógicos*, 41 (1), 79-91. En http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Figuroa, B., Aillon, M., Fuentealba, A. (2014). La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11 (1), 18-31. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5805>
- Figuroa, B., Aillon, M., Yáñez, V. y Ajagan (2009). Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores. *Lectura y Vida*, 30 (4), 54-61. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125092>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive aspect of problem solving. En L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32. En <http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/moser/eng%207506/cognition%20of%20discovery.pdf>
- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College and Communication*, 32, 365-387. En http://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_tab_contents

- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *Revista CPU-e*, 22, 151-175. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5370906>
- Fuentealba, A., Figueroa, B. y Aillon, M. (2011). Esquemas Digitales de Escritura (EDE) en modalidad B-learning para la alfabetización académica. *En Actas del XVI Congreso Internacional de Informática Educativa* (pp. 88-94). En <http://www.tise.cl/volumen7/TISE2011/Documento11.pdf>
- Fundéu BBVA. (2014). *Cursiva y redonda. Guía de estilo*. En <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2013/05/CursivasGuiaFundeu.pdf>
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A. y Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 599-623. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a13.pdf>
- García, A. (2009). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo. Una Experiencia con Facebook. *Re-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 5, 48-63. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3129947>
- García-Heras, A. (2007). Programas informáticos de corrección gramatical en el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés): expresión escrita. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32 (17), 71-101. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565492>
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A. y Rodríguez-Rosell, M. M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22 (43), 15-24. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=43&articulo=43-2014-01>
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente. La Teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2012). *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada* [Programa de televisión]. En <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-inteligencias-multiples-educacion-personalizada/1270216/>
- Gil, G. y Santana, B. (1981). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*, 19-20, 87-101. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916>
- Gobierno de España. (2000). *Plan Info XXI (2000-2003)*. Madrid: Gobierno de España.
- Gobierno de España. (2004). *Plan España.es (2004-2005)*. Madrid: Gobierno de España. En http://campus.usal.es/~derinfo/derinfo/Espana.es/espana_es.pdf
- Gobierno de España. (2005). *Programa Internet en el aula (2005-2008)*. Madrid: Gobierno de España. En <http://www.red.es/redes/actuaciones/educacion-en-red/internet-en-el-aula>
- Gobierno de España. (2006b). *Plan Avanza (2006-2010)*. Madrid: Gobierno de España: http://www.agendadigital.gob.es/agenda-digital/planes-antteriores/DescargasPlan%20Avanza/Avanza,%20detalle%20del%20Plan/plan_avanza_documento_completo.pdf
- Goldberg, A., Rusell, M. y Cook, A. (2003). The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2 (1), 1-51. En <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1661>
- Gómez, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces. *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 8, 129-148. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457624>
- Gómez, A. y Gómez, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37 (150), 91-104. En <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/53164>
- Gould J. D. y Grischkowsky, N. (1984). Doing the same work with hard copy and with cathode-ray tube computer terminals. *Human Factors*, 26 (3), 323-337.
- Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman.
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104. En <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>
- Grupo Didactext. (2015). Diseño de la plataforma *RedacText 2.0* para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 425-445. En <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43359>

- Guirao-Goris, S. J., Olmedo, A. y Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería*, 1 (1), 1-25. En http://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, XIX (38), 31-39. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-05>
- Gutiérrez, G. (2012). *Optimización de información y posicionamiento en motores de búsqueda*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gutiérrez, Y. (2009). Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores. *Lectura y vida*, 30 (2), 58-70. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3076104>
- Haas, C. y Hayes, J. R. (1986). What did i just say? Reading problems in writing with the machine. *Research in the Teaching of English*, 20 (1), 22-35. En https://www.jstor.org/stable/40171057?seq=1#page_scan_tab_contents
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. y Flower, L. S. (1980) Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg (Eds.) *Cognitive process in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Henao, O. y Giraldo, L. E. (1992). Efectos del uso del procesador de texto y gráficos en el desarrollo de habilidades de escritura de niños de sexto grado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 137-162. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618842>
- Henao, O., Ramírez, D. A. y Mejía, J. A. (2008). El proceso de escritura con un programa que reconoce la voz y con un procesador de textos: una experiencia con estudiantes de sexto grado. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (52), 129-137. En http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3038/1/HenaoAlvarez_procesoescrituraprogramareconocevozprocesadordetextos.pdf
- Henríquez, E. y Zepeda, M. I. (2004). Elaboración de un artículo científico de investigación. *Ciencia y Enfermería*, 10 (1), 17-21. En <http://paideia.uprrp.edu/wp-content/uploads/2015/10/Elaborando-un-art-cientifico.pdf>

- Hernández, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. En <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hui-Tzu, M. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15 (2), 118-141. En https://www.researchgate.net/publication/223769193_The_effects_of_trained_peer_review_on_EFL_students'_revision_types_and_writing_quality
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En R. Llobera et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (p. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Ibáñez, A., Vicent, N. y Asensio, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. Evaluación de una experiencia en educación secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18. En <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/1937>
- Instituto Cervantes. (2015). *Museo de los horrores*. En http://cvc.cervantes.es/lengua/alhabla/museo_horrores/default.htm
- Instituto Nacional de Estadística. *Ciencia y tecnología, sociedad de la información*. [Sitio web]. En http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528782&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888
- Irrazabal, N., Saux, G., Burin, D. y León, J. (2006). El resumen. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones*, 13, 51-57. En <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a35.pdf>
- Islas, O. (2010). Internet 2.0. El territorio digital de los prosumidores. *Revista Estudios Culturales*, 5, 43-64. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3739971>
- Izquierdo, B. Renés, P. y Gómez, O. (2013). La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 2 (1), 76-94. En <http://www.edmetic.es/revistaedmetic/index.php/component/content/article?id=52>

- Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (1), 29-48. En <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num1/art02.pdf>
- Jordano, M. y Castrillo, M. D. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 25-40. En <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15287/13686>
- Kemmis, C. W. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen (Trad.) *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Kendall, A. y McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 19 (38), 21-29. En <http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/02-PRE-13482.pdf>
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- Labcom Javeriana. (2010). El medio es el debate o reencuentro con McLuhan en el ciberespacio: un experimento de investigación y escritura académica en el escenario digital. *Signo y pensamiento*, 29 (57), 478-485. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020052032>
- Lackerbauer, I. (2001). *Internet* (Trad. D. Egea). Barcelona: Pearson Educación.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: University Press.
- Lawley, J. y Martín, R. (2006). Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés como lengua extranjera. *Revista de educación*, 340, 1171-1191. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100563>
- Lazor, A. (2013). Enseñanza individual a través de Skype y Google Docs. *Foro de profesores de E/LE*, 9, 83-88. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4873732>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. En <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. En http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37 (2), 203-221. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69832559010>

- Llanos, L. y Villayandre, M. (2014). Nuevas tecnologías y escritura académica. *Janus: estudios sobre el Siglo de Oro*, 1, 263-275. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181035>
- Lotman, J. y Escuela de Tartu. (1979) *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- López, E. y Silva, R. (2015). Transformación de los modelos mentales sobre los conceptos de fuerza y campo eléctrico mediante la metodología Webquest, en estudiantes universitarios de Ingeniería. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 32 (1) 2-31. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5165771>
- López, S. (2013). El proceso de escritura y publicación de un artículo científico. *Revista Electrónica Educare*, 17 (1), 5-27. En <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194125789002.pdf>
- Luengo, R., Vicente, S. M. y Casas, L. M. (2007). Blog : un nuevo recurso para la docencia. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 26 (1), 109-136. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2525029>
- Lujan, S. (2002). *Programación de aplicaciones web: historia, principios básicos y clientes web*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Maquilón, J., Mirete, A. B., Sánchez, M. y Hernández, F. (2013). Utilidad de los objetos de aprendizaje para citar documentos siguiendo la normativa APA. En M. C. Cardona, E. Chiner y A. Gines, *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 1039-1047). En http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Marín, E. C. (2015). Redes Sociales Educativas: caso Edmodo en Educación Secundaria. *Campus Virtuales*, 4 (2), 10-15. En <http://www.laclo.org/papers/index.php/laclo/article/view/280>
- Marín, E. I., Rincón, M. A. y Morales, O. A. (2003). El manual de publicación APA al alcance de todos. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 23, 343-352. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653375>
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35, 51-52. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157014127014>
- Marquès, P. (2006). Introducción. Sobre la lectura y la escritura en el mundo digital. *Revista gratuita editada por Editorial Planeta «Grandes Publicaciones»*, 5-6. En https://issuu.com/roccio/docs/el_papel_de_las_tic_en_el_proceso_de_lectoescritura

- Marquès, P. (2012, 20 febrero). *¿Qué es el currículum bimodal?* [Mensaje en blog]. En <http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>
- Martín, M. E. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe*, 4, 1-21. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/90>
- Martínez, A. y Hermosilla, J. M. (2010). El blog como herramienta didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 165-175. En <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/13.pdf>
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Imágenes de Investigación*, 9 (2) 35-47. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653126>
- Martínez, J. A. (2011). Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria. *Actualidades Pedagógicas*, 57, 141-167. En <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/554/474>
- Martínez-Rodrigo, E. y Raya-González, P. (2013). El "microblogging" en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Historia y comunicación social*, 18 (2), 139-147. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4670727>
- McCrimmon, J. M. (1950). *Writing with a purpose*. Cambridge: The Riverside Press.
- McLuhan, M. y Nevitt, B. (1972). *Take today: the Executive as Dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Medina, A. M. (1994). La enseñanza de la ortografía en la universidad. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, 73-78. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=178546>
- Mendoza, A. (1990). La evaluación de la expresión escrita; una propuesta de aplicación. *Tavira. Revista de ciencias de la educación*, 7, 73-100. rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7576/14030652.pdf?sequen
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 233-270. En <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9898110233A>
- Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. y Cantero, F. J. (2008). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 3-31). Madrid: Pearson. Prentice Hall.

- Merino-Trujillo, A. (2011). Como escribir documentos científicos (parte 3). Artículo de revisión. *Salud en Tabasco*, 17 (1-2), 36-40. En <http://www.redalyc.org/pdf/487/48721182006.pdf>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, M. (2005). *Manual imprescindible de introducción a la informática*. Madrid: Anaya.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Molina, B. (2013). *Orientaciones metodológicas para trabajar las etapas de la producción textual en la preparación de los docentes en ejercicios Educación Primaria*. Cuba: Universidad Máximo Gómez Báez de Ciego de Ávila.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 93-108. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4430005>
- Montenegro, M. y Puyol, J. (2010). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-15. En <http://revistas.um.es/red/article/view/90891>
- Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional (Vol. I). Estrategias gramaticales*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional (Vol. II). Estrategias discursivas*. Barcelona: Ariel.
- Montoro, E. T. (2011). Análisis de hábitos ortotipográficos del alumnado universitario: ortografía de los elementos tipográficos. *Normas. Revista de estudios lingüísticos Hispánicos*, 1, 113-131. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4057301>
- Monzón, L. A. (2011). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. *Perfiles Educativos*, 33 (131), 80-93. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a6.pdf>
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26 (1). 26-37. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1176421>

- Morato, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 10, 165-173. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862169>
- Morera, J. y Pérez-Campanero, J. (2002). *Conceptos de sistemas operativos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Mosquera, I. (2016). Creación de comunidad y comunicación mediante el uso de Whatsapp en la elaboración online de Trabajos Fin de Máster de Formación de Profesorado. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33. En <https://ddd.uab.cat/record/148420>
- Muñoz, M. A. y Peiro, M. A. Introducción, objetivos y otros aspectos a incluir en un artículo científico. *Enfermería en cardiología: Revista Científica e Informativa de la Asociación Española de Enfermería en Cardiología*, 21, 30-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2330963>
- Muñoz, M. S., Mendoza, A. y Arbonés, C. (2015). La proyección didáctica del hipertexto 2.0 en la comprensión, interpretación y construcción de significados de la producción literaria. *Lenguaje y textos*, 41, 9-18. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5343259>
- Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria*, 8 (6), 75-84. En http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062015000600010
- Muñoz-Alonso, G. (2003). *Técnicas de investigación en ciencias humanas*. Madrid: Dykinson.
- Neira, M. R., Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2012). Innovaciones con blogs: desarrollo de competencias del futuro maestro y bienestar subjetivo docente. *@tic. Revista D'innovació Educativa*, 9, 14-22 En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4293096>
- Noguera, I. (2015). Rediseño de dos asignaturas incorporando el juego de rol y Twitter para fomentar la motivación de los estudiantes. *@tic. Revista D'innovació Educativa*, 14, 31-40. En <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/4511>
- Noqueira, S. (2008). *Estrategias de lectura y escritura académicas*. Buenos Aires: Biblios.
- Nuez, C. L. (2008). El blog como herramienta didáctica: contenidos y competencias básicas. *El Guiniguada*, 17, 131-140. En https://www.researchgate.net/publication/277092448_El_blog_como_herramienta_didactica_contenidos_y_competencias_basicas
- Núñez, M. B., Reguera, M. y Okulik, N. B. (2011). Webquest: una alternativa para la enseñanza de química. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, 2 (3) 111-122. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3751758>

- Nystrand, M. (1982). Rhetoric's «audience» and linguistics speech community: implications for understanding writing, reading, and text. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (pp. 1-28). New York: Academic.
- Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, Millennials. Understanding the new students. *Educause*, 37-47. En <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf>
- Olivares, B. (2015). Implementación de la red social facebook como recurso didáctico en el aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 14 (27), 121-136. En <http://www.rexe.cl/27/pdf/276.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional: curriculum para profesores*. París: Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005a). *La definición y selección de competencias clave [Resumen ejecutivo]* (Trad. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional). Washington, DC: USAID.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005b). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* (Trad. Instituto de Tecnologías Educativas). Madrid: Ministerio de Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2009). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pacheco, V., Ortega, M. y Carpio, C. (2011). Composición escrita en universitarios: papel del contacto visual en la revisión de textos. *Suma Psicológica*, 18 (2), 29-40. En
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57. En <http://www.redalyc.org/html/2810/281024896003/>
- Padilla, C., Ávila, A. M., Douglas, S., García, C., Jorrat, I., López, E. y Ocampo, M. (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos. Comunicación presentada en el *I Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados de Educación (SAECE)*. En <http://www.saece.org.ar/autores1.php>
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. A. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 4, 2-12. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3236896>
- Padrón, C. J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea Whatsapp exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para

- promover el aprendizaje colaborativo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2). En <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art09.pdf>
- Paredes, J. (2005). *Animación a la lectura y TIC. Creando situaciones y espacios*. *Revista de Educación*, 1, 255-279. En http://www.oei.es/fomentolectura/animacion_lectoescritura_tics_paredes.pdf
- Patterson, D. A. y Hennessy, J. L. (2004). *Estructura y diseño de computadores*. Barcelona: Editorial Reverte.
- Perelman, F. (2006). El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26 (2), 6-21. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1300374>
- Pérez, J. I. (2015). El artículo de revisión sistemática como vehículo de escritura, investigación y publicación en ingeniería. *Investigación y Ciencia*, 23 (64), pp. 70-77. En <http://www.redalyc.org/pdf/674/67441039010.pdf>
- Pérez, M. A. y Solís, D. (2013). La aplicación del modelo de escritura consciente: el caso de una estudiante universitaria. *Tejuelo*, 18, 115-129. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659629>
- Pérez, R.; Guerrero, F. y Ríos, Ch. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. *Tejuelo*, 8, 96-136. En <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r08/07.pdf>
- Perl, S. (1981). The writing development project. En A. Humes (Ed.), *Moving between practice and research in writing*. Los Alamitos: Educational Research and Development.
- Pinos, M. (2012). El blog como instrumento de enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5 (9), 26-36. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4986816>
- Piña, E., García, F. y Govea, L. (2009). Estrategias de enseñanza basadas en un wiki para el desarrollo de la destreza escrita en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Télématique*, 8 (2) 28-43. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78411787003>
- Portillo, M. C., Cano, E. y Giné, E. (2012). La escritura de blogs para la evaluación de competencias del prácticum de formación del profesorado. *Bordón*, 64 (4), 63-81. En <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66445/1/615488.pdf>
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Prat, J. J. y Peña, A. (2015). *Manual de escritura académica*. Madrid: Paraninfo.

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). En <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prendes, M. P., Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de las TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 35 (18), 175-182. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-21>
- Prieto, A. (2006). *Introducción a la informática*. Madrid: McGraw-Hill.
- PwC, IESE y e-business Center. (2004). *Uso y actitud de los jóvenes hacia Internet y la telefonía móvil*. [Sitio web]. En http://www.iese.edu/es/files/Est_EBCenter_JovenesInternet_tcm5-5356.pdf
- Restrepo-Baena, E. A. (2012). Errores comunes en la elaboración de artículos científicos. *Revista CES Medicina*, 26 (1), 131-134. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989391>
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2009-2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. *Boletín Oficial del Estado*, 97, 22 de abril de 1996, pp. 14376-14385. En <https://www.boe.es/boe/dias/1996/04/22/pdfs/A14369-14396.pdf>
- Región de Murcia. (2014). Decreto n.º 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 (BORM)*, 206, 6 de septiembre de 2014, pp. 33054-33556. En <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=713895>
- Región de Murcia. (2015). Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM)*, 203, 3 de septiembre de 2015, pp. 30729- 31593. En <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=735576>
- Reyes, S. Fernández-Cárdenas, J. M. y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 507-535. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a9.pdf>

- Rico, A. M. (2003). ¿Qué opinan los futuros docentes acerca de su ortografía?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (1), 1-6. En https://www.researchgate.net/publication/28065121_Que_opinan_los_futuros_docentes_acerca_de_su_ortografia
- Rico-Villademoros, F. y Hernando, T. (2011). La introducción de un artículo científico original: el minusvalorado corazón del estudio. *Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 12 (33), 108-111. En <http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n33-Ponencias-Villademoros.pdf>
- Ridao, S. y Rodríguez, F. J. (2013). Problemas de puntuación en contextos digitales: análisis de comentarios en foros de YouTube. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXVI, 83-105. En <http://dehesa.unex.es/handle/10662/3429>
- Rodríguez, M. C. (2012). Estrategia de aprendizaje en la enseñanza de español en un contexto multicultural: propuesta didáctica de Skype como recurso para la multicompetencia comunicativa. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Libro de actas del XXIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 758-769). En http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm
- Rohman, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16 (2), 106-112. En http://www.jstor.org/stable/354885?seq=1#page_scan_tab_contents
- Rojas, L. R. (2000). La cultura del artículo científico y su importancia para la investigación y el postgrado. *Telos*, 2 (2), 369-380. En <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1213/2505>
- Rojas, M. (2012). Plagio en textos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 16 (2), 55-66. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4042259>
- Romea, C. (2008). ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? Una mirada postmoderna a los textos. En A. Mendoza (Coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 91-103). Barcelona: editorial Horsori.
- Romea, C. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza/aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. *Magriberia: revista de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, 4, 105-116. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897595.pdf>
- Rowlands, I, Nicholas, D, Williams, P., Huntington, P, Fieldhouse, M., Gunter, B., et al. (2008). The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Esmerald*, 60 (4), 290-310. En http://late-dpedago.urv.cat/site_media/papers/425.pdf

- Ruiz, J. M. (2015). La corrección y revisión de textos mediante códigos de marcas: análisis crítico de una herramienta docente. *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20. En http://marcoele.com/descargas/20/ruiz-revision_textos.pdf
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y aprendizaje*, 58, 143-159. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48400>
- Sánchez, A. A. (2009). Los resúmenes para artículos de investigación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-9. En <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215516001.pdf>
- Sánchez, M. (2010).
- Sánchez, F., Ortiz, O., Pastor, J. A. y Alcover, P. M. (2013). Aprendizaje de los lenguajes de programación en la educación universitaria a través de dispositivos móviles *Jornadas de introducción a la investigación de la UPCT*, 6, 100-102. En <http://repositorio.upct.es/handle/10317/3418>
- Sánchez, L. A. (2005). *Informática*. Méjico: Pearson Educación.
- Sánchez, M. (2014). El blog: interacción didáctica creadora. *El Guiniguada*, 19, 157-168. En http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/blog-interaccion-didactica-creadora/id/58042579.html
- Saneleuterio, E. (2015). Revisión y recepción de la retroalimentación en Lengua Española para Maestros. Estudio comparativo. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 23-42. En <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/20370>
- Santamarina, M. y Amber, D. (2014). Una propuesta de mejora de la dislexia a través del procesador de textos "Adapro". En D. Cobos, E. López, A. Jaén, A. Hilario y L. Molina (Dir.), *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Innovagogía 2014* (pp. 1316-1321). Sevilla: Universidad Pablo Olavide. En <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2014/innovagogia2014/paper/viewFile/318/354>
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, S. (2011). La alfabetización crítica: conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 76, 101-130. En http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004

- Short, K., Harste, J. y Burke, C. (1995). *Creating Classrooms for Authors and Inquirers*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Sierra, M. A. y Duarte, J. (2011). Intervención pedagógica: escritura de artículos de opinión a través del blog para estudiantes universitarios. *Legenda*, 15 (13), 156-177. En <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3657/3527>
- Sinclair, J. M. (1994). Trust the text. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text Analysis* (pp. 12-25). London/New York: Routledge.
- Skiba, D. y Barton, A. (2006). Adapting your teaching to accommodate the Net Generation of learners. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 1 (2), 1-11. En http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume112006/No2May06/tpc30_416076.aspx. Accessed April
- Slafer, G. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico?. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 124-132. En <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/59/53>
- Solano, I. M. y Sánchez, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 36, 125-139. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3178020>
- Solano, O. L. (2013). El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita. *Revista Electrónica Educare*, 17 (3), 293-313. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456115>
- Solís, J. A. (2015). Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua. Desarrollo de la competencia oral con recursos TIC. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 429-452). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sternberg, R. y Spear-Swerling, L. (1996). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista* (Trad. F. Meler). Barcelona: Paidós.
- Suárez, C., Del Moral, G. y González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22 (1), 71-79. En <http://psychosocial-intervention.elsevier.es/es/consejos-practicos-escribir-un-articulo/articulo/S1132055913700097/#.V02bB5GLTIU>
- Sureda, J., Comas, R. y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, 50, 197-220. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3037646>
- Sureda, J., Comas, R. y Oliver, M. F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44 (22),

103-111- En
<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=44&articulo=44-2015-11>

Talledo, J. (2015). *Implantación de aplicaciones web en entorno internet, intranet y extanet*. Madrid: Paraninfo.

Tarrés, M. C., Montenegro, S. M., D'Ottavio, A. E. y García, E. (2008). Lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (6). En <http://rieoei.org/2327.htm>

Tapscott, D. (1997). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill.

Trigo, V. (2010). *Del ábaco a Internet*. Madrid: Creaciones Copyright.

Unión Europea (1999). *Comunicación, de 8 de diciembre de 1999, relativa a una iniciativa de la Comisión para el Consejo Europeo extraordinario de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000: eEurope - Una sociedad de la información para todos [COM (1999) 687 - no publicada en el Diario Oficial]*. [Sitio web]. En <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3A124221>

Unión Europea (2001). *Comunicación de la Comisión, de 13 de marzo de 2001: «eEurope 2002 - Impacto y prioridades». Comunicación preparada para el Consejo Europeo de Estocolmo el 23 y 24 de marzo de 2001 [COM (2001) 140 final - sin publicar en el Diario Oficial]*. [Sitio web]. En <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3A124226a>

Unión Europea (2002). *Comunicación de la Comisión, de 28 mayo 2002, al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Plan de acción eEurope 2005: una sociedad de la información para todos [Comunicación COM (2002) 263 final - no publicada en el Diario Oficial]*. [Sitio web]. En <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3A124226>

Unión Europea (2005). *Comunicación de la Comisión, de 1 de junio de 2005, al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones titulada «i2010 - Una sociedad de la información europea para el crecimiento y el empleo» [COM(2005) 229 final - No publicada en el Diario Oficial]*. En <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11328>

Universidad de Almería (2003). *Reglamento de evaluación del aprendizaje del alumnado en la Universidad de Almería*. En <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@centro/@humanidades/documents/documento/reglaevalua1.pdf>

- Universidad de Granada. (2013). Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada (aprobado en la sesión extraordinaria del Consejo de Gobierno de 20 de mayo de 2013). En <http://www.ugr.es/~facmed/tablon/docencia/normativaevaluacionugr.pdf>
- Universidad de Murcia. (2008). *Competencias. Competencias transversales de la Universidad de Murcia*. [Sitio web]. En <http://www.um.es/documents/13951/87557/competencias.pdf>
- Universidad de Murcia. (2015a). *Descripción del título (Grado en Educación Primaria)*. [Sitio web]. En <http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-primaria/descripcion#competencias>
- Universidad de Murcia. (2015b). *Guía de plagio o de copia de TFG*. [Sitio web]. En <http://www.um.es/documents/299436/1854327/GUI%CC%81A+PLAGIO+o+COPIA+del+TFG.pdf/a6e2ab07-d013-472a-84c5-1b8dac572832>
- Universidad de Murcia. (2015c). *Herramientas para detectar el plagio*. [Sitio web]. En <http://www.um.es/web/biblioteca/contenido/propiedad-intelectual/herramientas>
- Universidad de Murcia. (2016). *Reglamento por el que se regulan los Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster en la Universidad de Murcia (aprobado en Consejo de Gobierno de 30 de abril de 2015 y modificado en Consejo de Gobierno de 22 de abril de 2016)*. [Sitio web]. En <https://sede.um.es/sede/normativa/reglamento-de-trabajos-fin-de-grado-y-fin-de-master-2016/pdf/116.pdf>
- Universidad Pablo de Olavide. (2011). *Normativa de régimen Académico de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla*. [Sitio Web]. En <https://www.upo.es/portal/impe/web/contenido/c981318f-7651-11df-a821-3fe5a96f4a88>
- Urbina, S. (2004). Ciberplagio: “construyendo” trabajos universitarios. En *Actas del Congreso internacional sobre educación y tecnologías de la información y la comunicación (Edutec)* (pp. 1-7). En <http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/159.pdf>
- Valderrama, J. O. (2005). Principales aspectos sobre la preparación de un artículo para ser publicado en una revista internacional de corriente principal. *Información Tecnológica*, 16 (2), 3-14. En http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642005000200002
- Valderrama, J. O. (2010). Preparación de un artículo para ser publicado en la revista internacional formación universitaria. *Formación Universitaria*, 3 (1), 31-38. En <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v3n1/art06.pdf>

- Valverde, M. T. (2013). Guía y control de Trabajos Fin de Grado con Moodle en la línea “Didáctica de la Lengua y Educación Literaria (Tesis Fin de Máster). Universidad de Murcia, Murcia.
- Valverde, M. T. (2015a). Desarrollo de la competencia escrita con recursos TIC. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 429 -452). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Valverde, M. T. (2015b). Recursos TIC para la Educación Literaria. En P. Guerrero y M. T. Caro (Coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 303-309). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Valverde, M. T. y Caro, M. T. (2015). El desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y N. Pellín (Coord.). *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 1760-1774). Alicante: Universidad de Alicante (ICE Ediciones). En <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48708>.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vargas, A. (2013). Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la universidad colombiana (Tesis Doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. En <http://www.tdx.cat/handle/10803/125115>
- Vázquez, E. (2013). Microblogging con Edmodo para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado de enseñanza secundaria. *Un estudio de caso. Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 31 (1), 313-334. En <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/39918/1/175191-641481-1-SM.pdf>
- Vázquez-Aprá, A. (2015). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios [Sitio web]*. Universitat de Barcelona, Barcelona. En <http://www.tdx.cat/handle/10803/383518>
- Villa, R. (2010). Experiencia educativa con blogs en el aula de Educación Primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 17. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3669837>
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre escritura académica (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. En https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4865/31711_villalon_ruth.pdf?sequence=1

- Villar, A. M. (2006). *Introducción a la Informática y al uso y manejo de aplicaciones comerciales. Estrategias para implantar aplicaciones informáticas en la gestión empresarial*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Villaseñor, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*, 66, 90-101. En <http://www.redalyc.org/pdf/340/34027019010.pdf>
- Villena, J., González, J. C., González, B. (2002). Stilus. Sistema de revisión lingüística de textos en castellano. *Procesamiento del lenguaje natural*, 29, 305-306. En <http://www.sepln.org/revistaSEPLN/revista/29/29-Pag305.pdf>
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 20 (39), 15-24. En <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-03>
- Wray, D. y Lewis, M. (2005). *Aprender a leer y escribir textos de información* (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. En <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4759/mzg1de1.pdf?sequence=1>
- Zapata, C. M. y Velásquez, J. D. (2008). Algunas pautas para la escritura de artículos científicos. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 16 (1), 128-137. En <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART02.pdf>
- Zayas, F. (2011a). Dos usos del blog de aula. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC* (pp. 153-156). Madrid: Fundación Telefónica-Editorial Ariel. En http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/87/
- Zayas, F. (2011). Educación Literaria y TIC. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 32-34. En <http://www.fzayas.com/portfolio/educacion-literaria-y-tic/>

VI. ANEXOS

Anexo I. Instrumentos para la detección de las demandas y necesidades discentes relativas a la escritura académica.

ANEXO 1.1

Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales

Evaluación de conocimientos previos sobre escritura académica

Sexo:

Edad:

A continuación se presentan una serie de ítems de corte academicista, indique si las frases propuestas son correctas (C) o incorrectas (I) según la normativa de la lengua. En el caso de que usted considere que el ítem es incorrecto, por favor especifique brevemente la inexactitud lingüística.

Ítems	C	I	Especifique el error
Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.			
Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.			
Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.			
Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.			
Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.			

<p>Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.</p>		
<p>Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.</p>		
<p>La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.</p>		
<p>Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.</p>		
<p>Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.</p>		
<p>La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos –existen excepciones.</p>		
<p>Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.</p>		
<p>El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.</p>		
<p>Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.</p>		
<p>Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.</p>		
<p>La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.</p>		

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).			
Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.			
Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.			
Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...			
<i>LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS</i>			
El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).			
Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).			
Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.			
Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.			
Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas Web..., etc.			
El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.			

<i>Grosso modo</i> esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.			
Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.			
¿Qué cuestionamientos nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.			
La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.			
Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior. Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].			
Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.			
Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.			
Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.			
Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.			

<p>El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.</p>			
<p>Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.</p>			
<p>Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.</p>			

ANEXO 1.2

Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica

Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica

Lea usted con atención el siguiente texto y plasme las ideas principales presentadas en el artículo a través de un resumen cuya extensión máxima serán 250 palabras.

La educación literaria y las TIC

Felipe Zayas

Qué entendemos por educación literaria

En los currículos de lengua castellana y literatura (Decreto de enseñanzas mínimas) no se habla de enseñanza de la literatura, sino de “educación literaria”. Por enseñar “literatura” se ha entendido tradicionalmente la transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras considerados como un patrimonio nacional y, junto a ello, el adiestramiento en determinados métodos de análisis y comentario de textos. En cambio, la expresión “educación literaria” se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de las habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios. Por tanto, con la sustitución de un término por otro hay un cambio claro de perspectiva.

En primer lugar, se busca promover en el alumnado la experiencia literaria, es decir, el descubrimiento por parte del lector de qué palabras que alguien escribió en otro tiempo, en otro lugar, tienen que ver con él y su relación con el mundo. Pero la experiencia de lo literario puede tener también una dimensión pública, social. En nuestro contexto cultural hay personas que leen porque deciden hacerlo sin que ningún docente los obligue; hay establecimientos donde la gente entra libremente, curiosear, encargar y comprar libros; en los noticieros y en los

periódicos se habla de escritores, de premios, de celebraciones; hay bibliotecas públicas donde se lee y se piden prestados libros; hay lectores que se reúnen para hablar de lo que leen, etc.

La educación literaria implica, también, guiar en las lecturas. La palabra “guiar” tiene aquí dos sentidos: mostrar, ofrecer, invitar, por si se produce la revelación de lo estético; llevar de la mano, ayudar a salvar obstáculos, enseñar a salvarlos cuando ya no se tenga un guía. Guiar implica, pues, aprendizaje, conocimiento de estrategias de lectura. Y es aquí donde se plantean dos importantes problemas didácticos: ¿Qué saberes se consideran necesarios para mejorar la competencia lectora de los estudiantes? ¿Qué procedimientos didácticos son los adecuados?

En cuanto a los saberes necesarios, distinguiremos dos tipos: conocimientos relacionados con contextos histórico-culturales; conocimientos sobre la tradición literaria, en una doble dirección: los temas y tópicos que recorren la historia literaria y las formas convencionales (convenciones de género, procedimientos retóricos, etc.). El problema es determinar qué conocimientos son pertinentes, con qué dosis hay que introducirlos, en qué momento y de qué modo.

En cuanto a los procedimientos didácticos, será necesaria una metodología basada en la lectura compartida en el aula y en la realización de actividades que ayuden a “mirar” los textos, a obtener las informaciones necesarias para comprenderlos mejor, a dotarlos de sentido mediante actividades de recreación, de imitación, de cambio de género, etc.

La potencialidad educativa de las TIC

La potencialidad de las TIC para la educación literaria se puede examinar en tres apartados.

La experiencia de lo literario en la Red

Si un aspecto de la Educación Literaria es la experiencia de lo literario como componente de nuestra cultura, la literatura también habita la Red en forma de bibliotecas virtuales, secciones y noticias en la prensa digital, revistas literarias digitales, webs para la

orientación de la lectura, etc. El conocimiento de estos sitios y su incorporación como recursos para una lectura más competente debería ser un objetivo educativo.

La mayor parte de las obras literarias que encontramos en Internet son literatura digitalizada, esto es, obras impresas que se han digitalizado. Pero disponemos en Internet de ediciones de textos clásicos que van más allá de la mera digitalización de la obra impresa e incorporan elementos multimedia, herramientas interactivas y organización hipertextual. Estos ejemplos prefiguran un modo de leer los textos clásicos que ha de ser tenido en cuenta en la clase de literatura.

El acceso a las fuentes de información

Un componente de la educación literaria es poder y saber recurrir a conocimientos sobre el contexto histórico y cultural y sobre la tradición literaria (temas, formas, etc.) para interpretar mejor el texto. Internet permite tener acceso a numerosas fuentes de información, como las siguientes: facsímiles de manuscritos, primeras ediciones, cartas, mapas, etc.; revistas literarias digitalizadas; fotografías; reproducciones de obras de arte en webs de museos; fonotecas, que permiten oír textos en la voz de sus autores, o la mejor interpretación gracias a la buena recitación; páginas de autor, donde se recogen entrevistas, imágenes, correspondencia, fonoteca, etc. Todos estos recursos son de un gran valor si los incluimos en una metodología centrada en la actividad de los estudiantes, como ocurre con las cazas del tesoro, las webquests, los viajes virtuales, las líneas del tiempo digitales, etc.

Internet proporciona medios de comunicación, herramientas y recursos para que los estudiantes dejen de ser meros receptores de mensajes y se conviertan en creadores y editores de contenidos. He aquí una relación de posibles actividades de elaboración, recreación y difusión de textos: publicar revistas de aula, utilizando blogs, wikis o libros digitales, con los textos producidos como trabajos de creación y recreación de textos.; elaborar y publicar, en blogs, wikis o libros digitales, antologías de poemas o de relatos breves, organizados por categorías y etiquetas; publicar blogs de personajes literarios como forma de recrear el texto; añadir hiperenlaces a un texto literario (un poema, un relato breve) para enriquecerlo con notas, con conexiones a textos u obras artísticas relacionados, con información enciclopédica, etc.; grabar en audio o vídeo lecturas de poemas y relatos, grabaciones que se pueden insertar en

los blogs, las wikis y las redes sociales; organizar una radio en línea mediante *podcasts* para emitir programas de contenido literario; elaborar narraciones digitales usando herramientas en línea; confeccionar guiones para vídeo a partir de relatos o textos dramáticos, filmarlos y publicarlos en blogs y redes sociales; crear pósteres virtuales, como los promovidos en homenaje de Miguel Hernández por diversos blogs; elaborar presentaciones o vídeos a partir de poemas o relatos breves. Las posibilidades son interminables: dependen solo de la imaginación y creatividad del profesorado.

Interactuar, informarse, ayudarse: las redes sociales

Las redes sociales permiten numerosos modos de interacción entre los usuarios, así como crear y compartir objetos digitales. La razón de ser de estas redes sociales es avanzar en la resolución de algún problema o en la profundización de determinada temática mediante la interacción, la transmisión de información y la ayuda mutua.

Las características de las redes sociales las hacen muy aptas para aprender en contextos escolares, ya que fomentan el aprendizaje activo: todos pueden aprender; todos pueden enseñar algo, actuar como “expertos” en un momento determinado. Se rompe, por tanto, la relación tradicional docente - estudiantes, para asignar al docente el papel de guía. ¿Cómo pueden contribuir las redes sociales a la educación literaria? Un uso muy adecuado es la conversación sobre libros y lecturas en un espacio amable en que cada usuario personaliza su página para construir su identidad. Pero hay otros muchos usos posibles que conviene explorar para compartir la escritura creativa, debatir opiniones sobre lecturas, intercambiar experiencias; trasvasar información sobre eventos literarios aparecida los medios de comunicación, etc.

Conclusiones

La relación entre las TIC y la educación literaria puede ser considerada en dos direcciones. Por un lado, Internet aporta nuevos objetivos a la educación literaria. Ya no podemos ser ajenos a la presencia de la literatura en la Red, o a las nuevas formas de lectura que las tecnologías digitales están introduciendo. Además, las TIC pueden contribuir a lograr de un modo más eficaz los objetivos tradicionales relacionados con la comprensión de los

textos literarios, puesto que proporcionan herramientas y recursos multimedia para la creación y la recreación de textos, y para la publicación de las producciones de los estudiantes. El uso de estos recursos no se puede considerar solamente como una modernización de los instrumentos de trabajo en el aula, sino que aportan aspectos importantísimos a la educación como el trabajo en equipo y el carácter público de las producciones que se difunden en la Red.

Referencia

Zayas, F. (2011). Educación Literaria y TIC. *Aula de Innovación Educativa*, 200, 32-34. En <http://www.fzayas.com/portfolio/educacion-literaria-y-tic/>

Anexo II. Instrumentos para la intervención didáctica referentes al desarrollo de escritura académica con soportes digitales.

ANEXO 2.1

Guía para la redacción procesual de un artículo científico (versión 1, curso académico 2014-2015)

**Guía para la redacción
procesual
de un artículo de
investigación**

María Teresa Valverde González

PROPUESTA DIDÁCTICA	
REDACCIÓN PROCESUAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
Objetivo	Elaborar y publicar un artículo de investigación propio y original a través del uso estratégico de recursos telemáticos para desarrollar competencias investigadoras, de escritura académica y digitales.
Justificación	Esta actividad se propone con la intención de atender a los requerimientos ofrecidos por la guía docente de la asignatura, la cual sugiere que el alumnado debe elaborar un trabajo de iniciación a la investigación para desarrollar las competencias propias de esta práctica. Para ello, se ha optado por el artículo de investigación no solo como un medio para cumplir con las demandas de la asignatura, sino también como una oportunidad para que el alumnado pueda adquirir las competencias, transversales y profesionalizadoras, asociadas al título de Grado en Educación Primaria imprescindibles para su formación como futuro docente, entre otras: correcta expresión verbal en su ámbito disciplinar; gestión eficaz de la información y el conocimiento; alfabetización académica en TIC (uso estratégico de recursos digitales); actualización científica y ampliación de formación docente.
Descripción de la actividad	En primer lugar, se ofrecerá la información necesaria para poder realizar con autonomía un artículo de investigación. Algunos de los temas a tratar en esta parte serán: qué es el artículo de investigación, para qué sirve y cómo debe elaborarse; qué es la normativa APA, cuál es su función y cómo utilizarla; qué recursos TIC resultan beneficiosos para mejorar nuestras destrezas en escritura académica y cómo utilizarlos; qué novedades existen sobre ortografía y dónde pueden consultarse. Durante este breve periodo formativo, los discentes no se limitarán a recibir contenidos de tipo teórico sino que irán realizando pequeños ejercicios para demostrar que van adquiriendo los contenidos explicados (elaborar referencias; buscar un artículo en una base de datos; etc.). Una vez se hayan explicado todos los contenidos esenciales y los alumnos/as demuestren que los dominan con eficacia, se procederá a la revisión de artículos de investigación simulados en los que existan errores que deberán ser detectados y corregidos. Posteriormente, se comenzará a elaborar el artículo de forma individual. Tras su entrega, se celebrará un congreso virtual en el blog de la asignatura para que todos los participantes puedan leer y comentar los artículos del resto. Esta actividad finalizará con la publicación de un libro digital con todos los trabajos realizados por los alumnos.
Criterios de evaluación	Presenta la estructura formal de un artículo científico; los apartados contemplan las recomendaciones ofrecidas por la guía de redacción; adecuada textualización, respeto por la nueva ortografía y la normativa de estilo APA; las fuentes de información consultadas son fidedignas y son citadas convenientemente ¹⁴⁶ ; la temática escogida es original, novedosa y de interés para la disciplina.
Recursos complementarios	Anexo I.- Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE. Anexo II.- Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6. ^a edición.

¹⁴⁶ La copia total o parcial de otro artículo de investigación ajeno sin la mención correspondiente implica suspender automáticamente esta práctica y volver tener que realizarla si se quiere superar la asignatura.

REDACCIÓN PROCESUAL DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

1. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

El primer paso en la construcción personal de un artículo de investigación es elegir la temática. Esta decisión corresponderá al alumno, aunque la profesora puede dar alguna orientación durante el proceso. Tan solo se impone un requerimiento: que la temática escogida forme parte del programa de la asignatura y haya sido tratada de forma directa o indirecta durante las clases teóricas. Se recomienda seleccionar un tema atractivo y que tenga utilidad práctica para los futuros docentes del área de Lengua y Literatura. Se sugieren dos tipos de trabajos de investigación:

Análisis teórico	Análisis textual
1. Seleccionamos los conocimientos teóricos sobre los que profundizar.	1. Seleccionamos los contenidos a trabajar a través de determinados textos.
2. Revisamos lo que sugiere la literatura científica al respecto (artículos).	2. Revisamos los textos en atención a los contenidos disciplinares.
3. Formularemos nuestras propias conclusiones.	3. Formulamos nuestras propias conclusiones.

Las grandes líneas de investigación sobre las que puede tratar el artículo se corresponden con la guía docente de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura: competencia lingüística y comunicativa; currículo de Lengua y Literatura; lenguaje, sexismo y educación. De modo orientativo se sugieren las siguientes propuestas de investigación: la dramatización, un encuentro de disciplinas para una formación integral; la competencia literaria: el valor educativo de los talleres de creación literaria; competencia comunicativa y TIC; competencia académica y TIC; el cuento y el lenguaje sexista. Se muestra un ejemplo de los pasos a seguir durante el proceso de selección (se requiere especificar al máximo):

Niveles de concreción	
Análisis teórico	Análisis textual
Nivel general (contenidos disciplinares)	
Competencia comunicativa y TIC	Lenguaje, sexismo y educación
Nivel intermedio (contenidos selectos)	
Desarrollo de la competencia comunicativa a través del blog	Cuentos en la Web para la educación de género
Nivel específico (formulación de la tarea concreta)	
La revista digital: recurso educativo para mejorar las habilidades de escritura	Cenicientas en la Web: análisis narrativo para la educación en igualdad de género

1. BÚSQUEDA DE LITERATURA CIENTÍFICA DE REFERENCIA

Tras la selección de la temática del artículo, el siguiente paso consiste en revisar la literatura científica que avala la propuesta investigadora. Ello implica aprender a utilizar las distintas bases de datos disponibles que dan libre acceso a documentos de carácter científico. Existen infinidad de recursos en la Web que el alumnado puede consultar para tal fin: Dialnet, Redined, Google académico, bases de datos del CSIC, Redalyc, e-Revistas, Scielo, Tesis Doctorales en Red, ERIC, etc.¹⁴⁷ Resulta poco recomendable recurrir a nuestro motor de búsqueda habitual para obtener documentos valiosos para la disciplina, puesto que este no certifica que los contenidos encontrados cumplan determinados criterios de calidad.

Con la intención de facilitar la tarea a los discentes, solo se describen las bases de datos más provechosas para Didáctica de la Lengua y la Literatura. Estas serían: Dialnet, bases de datos del CSIC, Redalyc, Google académico y Redined.

1.1. DIALNET

Dialnet es un portal de libre acceso fundado por la Universidad de la Rioja que alberga infinidad de recursos documentales de producción científica hispana, esto es: artículos de revista; libros digitales; tesis doctorales; sumarios de revista. Es uno de los más utilizados en España y el más relevante para encontrar literatura científica afín a la disciplina. Iniciar la búsqueda es sencillo: accedemos a la Web (<http://dialnet.unirioja.es/>), escribimos el texto deseado en “Buscar documentos” y hacemos clic en “Buscar”. Se recomienda utilizar términos genéricos y breves al introducir los datos. En el caso de no obtener los resultados esperados, tendremos que sustituirlos por expresiones aproximativas. También disponemos de filtros de búsqueda como la selección de documentos por tipo, relevancia o año de publicación. Estas utilidades nos ayudan a centrarnos primero en las investigaciones más actuales o con mayor relevancia investigadora, así como a empezar por los géneros textuales más breves. La práctica de la asignatura requiere utilizar fundamentalmente artículos de revista, por lo que esta opción será muy provechosa para descartar contenidos.

¹⁴⁷ La Biblioteca digital de la Universidad de Murcia ofrece a estas y otras bases de datos en su web (<http://www.um.es/web/biblioteca/contenido/biblioteca-digital/bases-de-datos>); no obstante, no todas las que aparecen en esta sección son interesantes para Didáctica de la Lengua y la Literatura ni son accesibles para el alumno.

▼ Filtros
 Tipo de documento
 Artículo de revista (927)
 Tesis (269)
 Libro (233)
 Artículo de libro (116)

1.545 documentos encontrados
 < < Página 1 de 78 > > 20 Orden: Relevancia
 Relevancia
 Año de publicación

Los usos del lenguaje en las relaciones de género
 Carmen Gómez Berrocal, Isabel Ramírez, Elena María Lledó Mira
 Revista de Psicología Social, ISSN 0213-4748, ISSN-e 1579-3680, Vol. 24, N° 3,
 2009, págs. 319-332
 Resumen

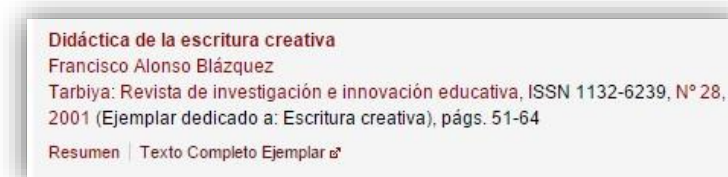
Durante la selección de los artículos, resulta aconsejable centrarse primero en los títulos más próximos a nuestra temática investigadora y accesibles a texto completo; esto último se muestra en la parte inferior del cuadrante donde se enuncian las palabras hipervinculadas “Texto completo”. También es conveniente leer el resumen para hacernos una idea más cercana de su contenido (“Resumen”). Para su lectura o descarga tan solo deberemos hacer clic sobre los mismos y automáticamente se descargará el documento o se dará acceso directo a los archivos correspondientes.

Lugares de encuentro: el café y el taller literario en el México de los años '20
 Gabriela Espinosa
 Anclajes, ISSN-e 1851-4669, Vol. 8, N° 8, 2004
 Resumen | [Texto completo](#)

Otro recurso útil para agilizar nuestras exploraciones es el atajo del teclado “Control + F”: con él podremos localizar entre todos los títulos mostrados un término concreto, por ejemplo *lectura*. El procedimiento informático es el siguiente: mantener pulsada la tecla “Ctrl” y a continuación pulsar “F”, después escribir en el cuadro de texto la palabra deseada y automáticamente se subrayará el término (sí está). Podremos utilizar este método en cualquier página de Internet o documento PDF (en documentos Word sería “Ctrl + B”).

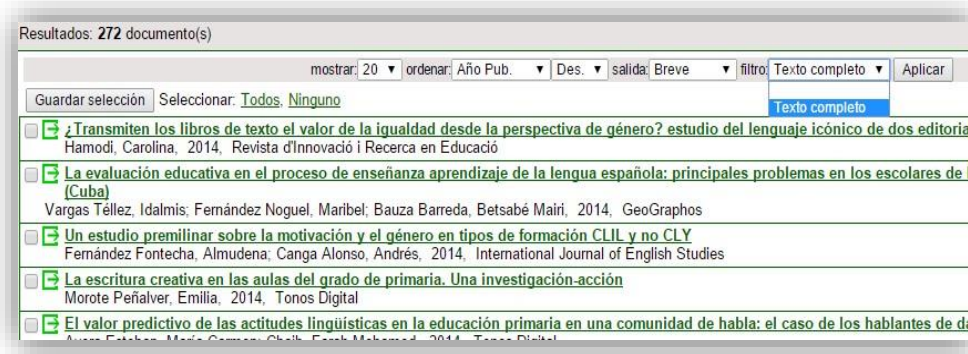


Tras realizar la selección del documento, conviene conservar tanto el archivo (podremos consultarlo rápidamente siempre que lo necesitemos) como los datos bibliográficos ofrecidos por Dialnet para su posterior inclusión en la bibliografía (título, autor, año, nombre de la revista, volumen, número, páginas, enlace web).



1.2. BASES DE DATOS DEL CSIC

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) ofrece tres bases de datos bibliográficas: ICYT (Ciencia y Tecnología), ISOC (Ciencias Sociales y Humanidades) e IME (Biomedicina). La más relevante para la asignatura sería ISOC, pues alberga contenidos propios de Ciencias Sociales y Humanidades. El sistema de acceso es muy similar al explicado en Dialnet: entramos en la su página web (http://bddoc.csic.es:8080/inicioBuscarSimple.html;jsessionid=1838741F3395170D6A2FCB40E0394C4C?estado_formulario=show&bd=ISOC&tabla=docu), introducimos el término y cliqueamos en “Buscar”. Rápidamente se arrojarán los resultados, aquellos que incluyen un archivo adjunto o dan acceso a un enlace web presentan junto al título un icono verde. También podemos hacer clic en filtro “Texto completo” para mostrar solo aquellos enlaces que incluyen el documento para su lectura o descarga.



Una vez localizado el artículo, tan solo deberemos pinchar sobre el título y después en “Enlace al texto completo” (abajo-izquierda), entonces se nos facilitará el documento o enlace web correspondiente. Es importante que recojamos los datos bibliográficos presentados si decidimos incluir el documento en nuestro trabajo.



Aunque se recomienda la “Búsqueda simple”, también se pueden seguir criterios más precisos a través de la sección “Búsqueda por campos”. En ella se permite, entre otras acciones, seleccionar distintos operadores booleanos (*y*, *o*, *no*) para acotar más aún la exploración. Por ejemplo indicando: literatura infantil “y” género; literatura infantil “o” libros infantiles; literatura infantil “no” adolescentes. Tan solo deberemos escribir los términos deseados, seleccionar “Título en español” y hacer clic en “Buscar”, entonces la página buscará todos los títulos disponibles en atención a los criterios marcados.

Buscar:		en los campos:	opciones:
▼	Literatura infantil	Título en español ▼	todas las palabras ▼
Y ▼	Género	Título en español ▼	todas las palabras ▼
Y ▼		Autores ▼	todas las palabras ▼
Año publicación: igual a ▼			
			Buscar Limpia

1.3. REDALYC

Es una red de revistas científicas de libre acceso fundada por la Universidad Autónoma del Estado de México que alberga producciones sudamericanas, españolas y portuguesas, fundamentalmente artículos. El sistema de búsqueda es semejante al resto de buscadores mencionados: acceder a la web (<http://www.redalyc.org/home.oa>); introducir el término; hacer clic en “Buscar”. Igualmente, admite la aplicación de filtros de búsqueda avanzada, como la selección de documentos por título, disciplina o autor. El funcionamiento es muy similar al de otras de las bases de datos explicadas. Para leer el resumen, descargar el texto o buscar artículos relacionados tan solo deberemos clicar sobre los hipervínculos ofrecidos.

Recursos educativos digitales para la educación **infantil** (REDEI)
 Colectivo Educación Infantil y TIC
 Zona Próxima, 2014 (20)
 Licenciatura en Pe- dagogía Infantil, de la Universidad del Norte, se revisó la literatura acerca de los conceptos de TIC, educación y TI
 digitales para la educación infantil REDEI Digital educative resources for childhood education REDEI in Spanish... colectivo: Colectivo E
 Estudios en Educación IESE de la Universidad del Norte ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
 Resumen: Inglés Español Texto completo: PDF [Español] Artículos relacionados Compartir

1.4. GOOGLE ACADÉMICO

Google Académico es un buscador especializado de la empresa Google Inc. que ofrece documentos de carácter científico de libre acceso. En él podremos encontrar artículos de revista, tesis doctorales, libros electrónicos, etc. Su método de búsqueda no difiere del resto: accedemos a su página web (<http://scholar.google.es/>), escribimos el término deseado y cliqueamos en “Buscar”. Si deseamos aplicar filtros de búsqueda avanzada, basta con pinchar en la flecha hacia abajo ubicada a la derecha de la pantalla y configurar los datos: buscar una frase exacta; con al menos una palabra; sin una palabra; escritos por un autor específico.

Buscar artículos

con todas las palabras

con la frase exacta

con al menos una de las palabras

sin las palabras

donde las palabras aparezcan

Mostrar artículos escritos por

Mostrar artículos publicados en

Mostrar artículos fechados entre

Taller literario

Escritura creativa

en todo el artículo

p. ej., "García Márquez" o Cela

p. ej., JAMA o Gaceta Sanitaria

p. ej., 1996

Tras localizar el artículo deseado, tendremos que hacer clic sobre el título para acceder al documento o sitio web donde se encuentra alojado. Entonces deberemos buscar los correspondientes métodos de descarga. Generalmente, gran parte de los recursos ofrecidos por Google académico están disponibles para su consulta, aunque no siempre. En tal caso, recurriremos a otra base de datos.

[LIBRO] La **escritura creativa** en las aulas: en torno a los **talleres literarios**
 BD Coto - 2002 - books.google.com
 Biblioteca de Textos Serie Didáctica de la lengua y de la **literatura** © Benigno Delmiro Coto ©
 de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, SL C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona
 www.grao.com 1.ª edición: septiembre 2002 2.ª edición: mayo 2006 ISBN 10: ...
 Citado por 55 Artículos relacionados Las 2 versiones Citar Guardar Más

Si necesitamos referenciar un documento recogido en sitio web, podremos citarlo a través de la opción “Citar”, quien referencia de forma automática el documento seleccionado en formato APA, ISO 690 o MLA (en nuestro caso APA). Este mecanismo nos sirve fundamentalmente para agilizar la construcción de nuestras referencias, pues las citas arrojadas no siempre son correctas. Por tanto, siempre que lo utilicemos deberemos cerciorarnos de que todos los datos recogidos son correctos y de que la referencia se ajusta a nuestra guía sobre APA.

Citar

Copia y pega una cita con un formato específico o utiliza uno de los enlaces para importar información a un gestor de bibliografía.

APA Coto, B. D. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios* (Vol. 173). Graó.

ISO 690 COTO, Benigno Delmiro. *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Graó, 2002.

MLA Coto, Benigno Delmiro. *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Vol. 173. Graó, 2002.

BibTeX EndNote RefMan RefWorks

2. RECOPIACIÓN E INCLUSIÓN DE DATOS

La búsqueda de literatura científica requiere que el discente sea minucioso en la recogida de datos, pues tal acción le agilizará la tarea. No es necesario descargar todos los documentos que encontremos ni anotar la información bibliográfica correspondiente, basta con elegir aquellos que son más provechosos para nuestra temática investigadora. Para ello, se realizarán lecturas estratégicas pues disponemos de poco tiempo para su elaboración. El título o el resumen serán los principales instrumentos a tener en cuenta durante la preselección. El título informa de manera general de la temática investigadora y el resumen presenta los contenidos principales. Una lectura rápida nos dará una aproximación de las propuestas ofrecidas y nos ayudará a detectar si este es o no de nuestro interés. En tal caso, realizaremos una lectura reflexiva del documento para extraer aquellas ideas que resultan más interesantes para nuestro artículo. Los asuntos podrían ser: antecedentes investigadores; experiencias de aula similares; normativa curricular.

Durante la *lectura* del documento es imprescindible registrar a quién pertenecen las ideas extraídas, pues deberemos citarlas cuando escribamos sobre tales propuestas en el artículo. Se distingue entre citas textuales y no textuales:

- Si la cita es textual se recogerá el primer apellido del autor, el año en que se publicó y el número de página.
- Si la cita es no textual tan solo se anotará el apellido y el año.

Tras haber citado convenientemente dentro del cuerpo del texto al autor, se procederá a la elaboración de la referencia bibliográfica correspondiente. Tal acción implica recoger unos datos concretos y presentarlos en un orden determinado. Dichos datos variarán dependiendo del tipo de publicación; no obstante, dado que el alumnado fundamentalmente trabajará con el artículo de investigación, lo normal es que se recoja:

- Apellido del autor/es e inicial/es.
- Año de la publicación.
- Título del artículo.
- Nombre de la publicación.
- Volumen (si hay).
- Número.

- Número de página/s.
- Dirección web.

Para conocer la información que debemos recabar en otro tipo de publicaciones como libros, páginas web, blog, etc., se recomienda acudir a la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA” de la asignatura. Allí se ofrecen las modalidades más frecuentes y distintos ejemplos aclaratorios.

Durante la *redacción* del artículo deberemos mencionar todos y cada uno de los autores que hemos consultado. Estos se incluirán tanto dentro del cuerpo del texto como en el apartado final “Referencias” (debe haber correspondencia entre ambas). Tal referencia deberá ajustarse a un sistema bibliográfico concreto. En el panorama educativo el sistema más utilizado es APA (2009), el cual establece los siguientes criterios a tener en cuenta durante la inclusión de contenidos ajenos en el cuerpo del texto:

- Citas textuales (transcriben literalmente las palabras del autor).- Deben incluir el autor/es (solo el primer apellido si este no es compuesto por un guion de enlace), el año de publicación y la página/s (p. X o pp. X-X). Si la cita es inferior a 40 palabras, se incluirá entrecomillada dentro del cuerpo del texto. Si es superior, se sangrará hacia la izquierda, se reducirá el tamaño de la fuente (1 punto) y se incluirá en un párrafo aparte.

Cita de menos de 40 palabras
No cabe duda de que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1999, p. 89).
Cita de más de 40 palabras
Keller (1989) afirmó: Se dice que el libro de Sechenov fue popular entre los intelectuales de aquella época. Esto puede deberse a que Pavlov lo leyó en su juventud y le causó una impresión profunda y perdurable. Incluso puede haberlo conducido hacia el campo de la fisiología y, en último término, de la fisiología del cerebro. Años más tarde, Pavlov lo describió como un real y brillante intento, extraordinario para su época, de representar nuestro mundo subjetivo en un aspecto puramente fisiológico (pp. 39-40).

- Citas no textuales (no representan fielmente las aportaciones del autor). Indicarán solo el primer apellido del autor y el año (el número de página no es necesario).

Cita no textual

Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la propuesta por Mendoza (2001).

Existen diferentes formas de presentar el autor/es, el año y el número de página. Para conocer las variantes se sugiere consultar la sección “Citas textuales y no textuales” de la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

Igualmente, dichas citas deberán ser registradas en el apartado “Referencias” atendiendo a la normativa APA. Se recomienda hacerlo en cuanto incluimos la referencia de un autor en el texto y no posponerlo al final. La principal referencia que utilizará el alumnado es la del artículo de revista digital:

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva* (número), p. X o pp. X-X. En <http://xxx>

Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339, p. 765799. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057304>

Para conocer otros modelos de referencias (legislación, libros, blog, web, etc.), también se debe acudir la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

3. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El artículo de investigación es uno de los géneros textuales más demandados entre los investigadores para dar a conocer sus trabajos y contribuir al avance científico de las disciplinas. Su principal propósito es informar al lector de forma clara y objetiva sobre un tema en concreto. Su dominio eficaz requiere una adecuada formación previa y años de experiencia práctica. Dada su complejidad, en el presente documento solo se muestra una visión panorámica y de carácter generalista del artículo de investigación y sus requerimientos; todo ello, con la intención de limitarnos a introducir al discente en el mundo investigador.

La elaboración de un artículo de investigación demanda que el alumnado siga determinadas pautas de escritura requeridas por la disciplina, esto es: respetar la estructura formal; incluir contenidos relevantes; utilizar un lenguaje técnico y estilo de escritura apropiado; normalizar el texto de acuerdo a un estilo bibliográfico.

La estructura formal de los artículos de investigación suele diferir en sus apartados constitutivos de una disciplina a otra. A continuación, se presenta un modelo genérico común en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura:

GUIÓN GENERAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> • Informa sobre la temática investigadora del artículo.
AUTOR / INSTITUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece datos identificativos del alumno y su universidad.
RESUMEN	<ul style="list-style-type: none"> • Informa de los aspectos más significativos del artículo en 250 palabras.
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta, contextualiza y argumenta la idoneidad de la temática investigadora.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA O MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Expone los resultados más relevantes de la revisión de la literatura científica realizada.
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre todo el trabajo investigador desempeñado.
REFERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Recopila alfabéticamente toda la literatura científica citada en el texto según la normativa APA.

Durante la redacción del artículo, deberemos ser cuidadosos con el proceso de textualización (coherencia, cohesión y adecuación): presentando textos que tengan estas propiedades: una estructura semántica coherente; una estructura sintáctica cohesionada (concordancias semánticas, repeticiones de palabras, marcadores textuales¹⁴⁸); un vocabulario disciplinar de carácter científico, sin coloquialismos, errores gramaticales ni ortográficos. Asimismo, se recomienda utilizar a lo largo del texto la tercera persona gramatical y la voz activa.

Para ser correcto en el uso de la lengua resulta importante recordar las recomendaciones ofrecidas por la RAE (2001) sobre los signos de puntuación, los signos de acentuación, el uso de las mayúsculas y otros elementos verbales y suprasegmentales. El discente podrá encontrar una breve síntesis de los contenidos más relevantes en la “Guía para la elaboración de trabajos con criterios de la RAE” disponible en Aula virtual.

¹⁴⁸ Para profundizar sobre los marcadores textuales se recomienda encarecidamente consultar la guía “Marcadores de cohesión textual” realizada por la profesora Leonor Ruiz Guerrero (2014).

También es conviene actualizar el propio conocimiento sobre las principales novedades surgidas en torno a la nueva *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) y a sus recomendaciones. Entre ellas cabe destacar:

- Las letras *Ch-* y *Ll-* se eliminan del abecedario y cada letra del mismo adquiere un solo nombre¹⁴⁹. Distinguir entre *b-* larga (*-b*) y *b-* corta (*-v*) es incorrecto, resulta más apropiado hablar de la *-b* y la *-v*¹⁵⁰.
- Ya no se acentúa con tilde diacrítica...
 - el adverbio *solo* y en los pronombres demostrativos *este*, *ese* y *aquel*, incluso en casos de posible ambigüedad¹⁵¹.
 - los diptongos o triptongos ortográficos: *guion*, *truhan*, *fie*, *liais*¹⁵².
 - la conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras¹⁵³.
- Los prefijos se presentan soldados (antirrobo, provida, expresidente, etc.), salvo...
 - si son iniciados por mayúsculas (mini-USB, pro-Obama, pro-Gorbachov, etc.).
 - si están constituidos por varias palabras (ex relaciones públicas, pro derechos humanos, etc.)¹⁵⁴.
- Los extranjerismos y los latinismos crudos deben escribirse con algún tipo de marca como la cursiva o las comillas (*ballet*, *paddle*, *quorum*...), salvo que se utilicen las grafías adaptadas al español (balé, pádel, cuórum...)¹⁵⁵.

Para ampliar información en ese sentido se recomienda consultar la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) o leer algunas de las síntesis disponibles en Internet, como la ofrecida por Fundeu BBVA (2014)¹⁵⁶ o por la Editorial SM (2011)¹⁵⁷. También se aconseja

¹⁴⁹ <http://www.rae.es/consultas/exclusion-de-ch-y-ll-del-abecedario>

¹⁵⁰ <http://www.rae.es/consultas/un-solo-nombre-para-cada-letra>

¹⁵¹ <http://www.rae.es/consultas/el-adverbio-solo-y-los-pronombres-demostrativos-sin-tilde>

¹⁵² <http://www.rae.es/consultas/palabras-como-guion-truhan-fie-liais-etc-se-escriben-sin-tilde>

¹⁵³ <http://www.rae.es/consultas/la-conjuncion-o-siempre-sin-tilde-incluso-entre-cifras>

¹⁵⁴ <http://www.rae.es/consultas/normas-de-escritura-de-los-prefijos-exmarido-ex-primer-ministro>

¹⁵⁵ <http://www.rae.es/consultas/los-extranjerismos-y-latinismos-crudos-no-adaptados-deben-escribirse-en-cursiva>

¹⁵⁶ <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2013/01/FundeuNovedadesOrtografia.pdf>

¹⁵⁷

http://www.smele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/Descargables/Colecci%C3%B3n%20G%C3%B3mez%20Torrego/134002_normativa%20FOLLETO%20VERSI%C3%93N%20GLOBAL.pdf

consultar la sección de preguntas frecuentes de la RAE¹⁵⁸. Del mismo modo, resulta conveniente hacer uso de los distintos diccionarios virtuales disponibles en la Web siempre que sea necesario:

Ortografía, significado y etimología de las palabras
▪ Diccionario de la lengua española ¹⁵⁹
Sinónimos
▪ WordReference ¹⁶⁰
▪ Diccionario de <i>El País</i> ¹⁶¹
Neologismos
▪ Banco de neologismos del Instituto Cervantes ¹⁶²
Dudas lingüísticas
▪ Diccionario panhispánico de dudas ¹⁶³
▪ Fundación del español urgente ¹⁶⁴
Uso, norma y estilo de la lengua
▪ Wikilengua ¹⁶⁵

Por último, para que nuestros textos sean coherentes con nuestra normativa bibliográfica de referencia (APA 6.^a edición, 2009), se recomienda cumplir los siguientes criterios:

- Fuente: Times New Roman, 12 puntos.
- Texto: interlineado a doble espacio, alineado a la izquierda y sangría primera línea (1, 25 cm).
- Espacios: dos después de cada párrafo (punto y final).
- Márgenes: superior e inferior a 2,5 cm; izquierdo y derecho a 3 cm (por defecto nuestros documentos Word vienen configurados con dichos márgenes).
- Tablas: interlineado sencillo, sin espacios, sin líneas divisorias, numeradas por orden de aparición y referenciadas dentro del texto (véase tabla 1).

¹⁵⁸ <http://www.rae.es/consultas-linguisticas/preguntas-frecuentes>

¹⁵⁹ <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

¹⁶⁰ <http://www.wordreference.com/sinonimos/>

¹⁶¹ <http://servicios.elpais.com/diccionarios/sinonimos-antonimos/>

¹⁶² http://cvc.cervantes.es/lengua/banco_neologismos/

¹⁶³ <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas>

¹⁶⁴ <http://www.fundeu.es/>

¹⁶⁵ <http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>

Tabla 1:

Distribución del alumnado en función de la edad.

Años	%
6	50
7	40
8	10

- Figuras:

Chuleta ortográfica www.emezeta.com

¡Ay! ¡Qué golpe! ¡Duele mucho!	A ver cómo salimos de esta...
Ahí está lo que andabas buscando.	Haber escuchado antes...
Hay tres cosas que me enfurecen...	
Mientras no haya ningún problema...	En el camino había una valla rota.
Haya (árbol)	Lo mejor será que vaya ahora...
Allá vamos de nuevo...	¡Vaya! ¡Aquí no hay playa!
Halla el valor de X en este problema.	Baya (fruto)
Haiga horror ortográfico	
¿Por qué (razón) lo hizo?	¿Has visto lo último que publicó?
Lo hizo porque (puesto que) le gustaba.	Haz caso de lo que te digo.
Es el motivo por que (por el que) lo hizo.	Quedó el primero. Es un as .
Era el porqué (causa) de su acción.	
¡Ah! ¿Te referías a eso?	¿Cómo debería hacerlo?
Por fin lo ha conseguido.	Como prefieras. Me da igual.
Se dirige a lo alto de esa cima.	
Tubo (tubería)	¡Tú! ¡Ven aquí!
Tuvo que hacerlo. No tenía alternativa.	Tu consejo me ha ayudado.
No quedó segundo, sino cuarto.	¿Lo ves ? Es muy sencillo.
Si no lo sabe, lo acabará descubriendo.	Es la primera vez . Dale tiempo.
Si está muy roto, se echa a la basura.	Sigue caminando hacia adelante.
Por fin esa horrible tarea estaba hecha .	Pues hacía mucho que no veía llover.
Iba directo a ese lugar.	
¡Me están ahogando con tanto IVA !	<small>www.emezeta.com</small>

Figura 1. Chuleta ortográfica del sitio web “Emezeta.com”.

- Número de página: a la derecha.
- Título principal: centrado, negrita.
- Subtítulo: alineado a la izquierda, negrita.
- Epígrafes: alineados a la izquierda, sangría primera línea (1,25 cm).
- Subepígrafes: alineados a la izquierda, negrita, cursiva.

A continuación, se muestra un breve ejemplo que puede ilustrar al discente sobre la forma de presentar su artículo de investigación (en Aula virtual se ofrece un modelo completo).

Incorrecto	Correcto
<p><u>Como realizar TFG a través de un tutorial alojado en Moodle</u></p> <p>Nuestro trabajo, es muy interesante. Pasa, que al llegar los TFG, los alumnos no sabia como hacer trabajos de investigación, y claro: algo se tenía que hacer, por que iban todos oprimidos y eso. Pues, pensamos: crear unos apuntes en la aula virtual y que lo alumnos los aprendieran. Y claro, pues creamos un aula virtual en Moodle y así los profesores podian ayudarle también, y los alumnos subirían sus trabajos para que los revisasen y los aprendieran mejor que solos. Los profesores, tenia irrisorio tiempo para enseñarles, y era muy difícil para los alumnos aprender solos, autónomamente. Si tenemos en cuenta que tampoco hay casi materiales, que les ayuden, esto es muy primordial. Los tutores, hacia tutorías virtuales y presenciales para solucionar lo que surgiese: fundamentalmente. Tambien los apuntes, irremediamente también.</p>	<p>Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior: la realización procesual de TFG en Moodle</p> <p>María Teresa Caro Valverde, Universidad de Murcia María Teresa Valverde González, Universidad de Murcia</p> <p>Resumen: Este trabajo parte de un problema de investigación complejo: la demanda reciente de trabajos de investigación para culminar los estudios de Grado en la educación española, la escasez de recursos didácticos para orientar la redacción procesual de los mismos, la falta de formación investigadora previa en el alumnado implicado y de reconocimiento profesional de tutorías al respecto. Para solventarlo, se propone una Guía y control de Trabajos Fin de Grado ubicada en la plataforma Moodle y dinamizada desde una metodología de investigación-acción que combina tutorías presenciales con asesoramiento virtual a través de publicaciones y retroalimentaciones (...).</p>

TÍTULO DEL ARTÍCULO Y NOMBRE DEL AUTOR/A

El principal propósito del título del artículo de investigación es informar con claridad sobre la temática investigadora del estudio. Un buen título debe ser claro, conciso, breve y ha de representar con exactitud los contenidos albergados en el artículo.

Algunos ejemplos reales de títulos de artículos de investigación serían: “Lengua, literatura y género: materiales curriculares para la igualdad en ESO y Bachillerato” (Perea, 2009); “El taller de escritura creativa en la educación del siglo XXI” (López, 2007); “La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria” (Segovia, 2012); “El cuento tradicional en Primaria” (García, 1993).

Respecto a las normas de estilo de presentación, se recomienda que el tamaño de la fuente sea superior al resto del cuerpo del texto (14 o 16 puntos aproximadamente). Asimismo, siempre que el título se presente en un solo reglón y como un elemento aislado del texto no debe ir seguido de punto, tal y como recomienda la Real Académica Española (RAE, 2005). Esto se extiende a títulos y subtítulos de libros, artículos de investigación y otros documentos académicos.

El nombre completo del autor/a se ubicará debajo del título, seguido de la institución a la que pertenece. Estos pueden presentarse separados por una coma o en reglones separados. En ninguno de los dos casos se debe poner un punto al final, puesto que, al igual que sucede con los títulos y subtítulos la RAE, se desaconseja poner punto al final del nombre de un autor en cubiertas, portadas, prólogos, firmas de cartas y otros documentos académicos (RAE, 2005).

3.1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

El resumen anuncia el contenido global del artículo de investigación al cual precede. Para que surta efecto su información conforme a su género, ha de ser:

- *Breve.*- La extensión recomendable oscila entre 150 y 250 palabras. También resulta conveniente que se elabore en un solo párrafo.
- *Claro.*- Debe utilizar oraciones cortas, la tercera persona gramatical y el tiempo en pretérito.

- *Conciso.*- Debe mostrar solo los aspectos más significativos del texto y, por tanto, obviar los aspectos secundarios y redundantes.
- *Preciso.*- Debe ser fiel en todo momento al texto original.
- *Informativo.*- No debe incluir citas, ni opiniones, tan solo informar al lector del texto al cual precede.

Los contenidos a incluir en este apartado por el alumno serán fundamentalmente los siguientes: tipo de investigación, etapa educativa, temática investigadora, conclusiones más relevantes.

El alumno/a también deberá seleccionar varias palabras clave que identifiquen su trabajo. Las palabras clave sirven para delimitar cuáles son las temáticas principales que define la investigación. Generalmente se suelen incluir entre 3 y 5 palabras clave. En este caso, serían adecuadas, por ejemplo: artículo de investigación; escritura académica; competencia escrita. Para el trabajo bastará con incluir tres palabras clave.

3.2. INTRODUCCIÓN

La introducción presenta la tesis principal del estudio propuesto, lo contextualiza y lo argumenta científicamente (y/o legamente). No debe ser demasiado profusa, tan solo tiene que mostrar una visión panorámica del estudio teórico desarrollado (ocupará aproximadamente 1 cara), si bien presenta los contenidos del artículo con mayor detalle que lo hace el resumen. Dichos contenidos variarán de una temática investigadora a otra; no obstante, hay cierta tendencia a contemplar los siguientes asuntos categóricos:

- **Temática.**- Se presentan los aspectos más representativos de la misma (en qué consiste, cuál es su finalidad, etc.).
- **Contexto educativo.**- Se indica la importancia que tiene nuestra temática investigadora para la situación escolar existente. Ello implica hablar sobre el estado de la cuestión, sobre cómo afecta a los participantes, etc.
- **Justificación científica.**- Se aportarán los estudios científicos más relevantes que dan aval a la propuesta y garantizan su idoneidad (una o dos referencias).

- **Justificación legal.**- Se indica la normativa curricular que justifica la idoneidad de los contenidos curriculares tratados o los recursos utilizados (si la hay).

Dependiendo del tipo de trabajo seleccionado se incluirán unos aspectos u otros. Pero a la hora de redactar, no se formularán explícitamente con guiones los asuntos categóricos mencionados, sino que todos los contenidos deben aparecer integrados en un único texto razonado.

3.3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica expone con detalle la revisión de la literatura científica de referencia que da aval a la propuesta investigadora. Este apartado puede incluir antecedentes investigadores, experiencias de aula, normativa curricular, etc., y, en definitiva, todas aquellas actuaciones que justifiquen la idoneidad de nuestra investigación y tengan cierto rigor científico.

- **Antecedentes investigadores.**- Experiencias investigadoras similares a la nuestra que resultan provechosas para la misma. Nos ofrecen resultados fidedignos que dotan a la investigación de cierta validez y se amparan en el método científico.

Si queremos justificar, por ejemplo, las bondades del procesador de textos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes, deberemos buscar aquellos estudios que garanticen su valor educativo. En tal caso, encontraremos, entre otros, los estudios de Goldberg, Rusell, y Cook (2003), que sugieren que el uso del procesador de textos fomenta que el alumnado revise más sus escritos, que estos sean más extensos y de mayor calidad que con la escritura tradicional.

- **Experiencias de aula.**- Propuestas didácticas semejantes o complementarias a nuestra investigación desarrolladas en los centros escolares. Nos aproximan a la realidad educativa, a sus éxitos y dificultades, y, por tanto, a lo que es provechoso para nuestros alumnos/as y a lo que no lo es.

Ahora deseamos conocer qué actuaciones didácticas se han desarrollado a través del procesador de textos y qué resultados han obtenido. En este sentido surgen autores como Figueroa, Aillon y Fuentealba (2014), quienes desarrollaron la competencia

escrita de los discentes a través del procesador partiendo de “esquemas digitales de escritura” (modelos textuales de redacción) para facilitar a los discentes el desarrollo de diferentes géneros textuales, actuación que obtuvo excelentes resultados con los alumnos. Su éxito invita a incluirla en nuestra propuesta.

- **Normativa curricular.**- Demandas del currículo oficial (nacional o regional) sobre nuestro planteamiento investigador (si es el caso). Respalda legalmente la propuesta y da aval a la utilización de determinados recursos educativos o contenidos curriculares concretos.

Por ejemplo, el uso del procesador de textos se contempla como un recurso a tener en cuenta durante el desarrollo de la competencia escrita de los discentes en el Decreto 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Esto nos da paso a realizar propuestas de aula donde el procesador sea una herramienta de trabajo.

Las lecturas realizadas nos darán aproximación de la realidad educativa preponderante y marcarán hacia dónde debemos dirigir nuestras investigaciones. Es importante tener en estima las aportaciones de otros investigadores y contemplar tanto los aspectos que avalan nuestro discurso como los que no lo hacen. Todas las contribuciones enriquecen al estudiantado y a su actividad investigadora y, por tanto, deben recogerse allí.

Este apartado demuestra que el alumno ha realizado la revisión de la literatura y que en cierto modo domina el tema. No es necesario insertar multitud de referencias de autores o normativa educativa: basta con seleccionar aquellos más idóneos para nuestro discurso. La extensión aproximada del mismo será de unas 3 páginas y sus contenidos podrán clasificarse por epígrafes si se considera necesario. No prima la cantidad sino la calidad: presentar un discurso cohesionado y bien fundamentado.

En el artículo “El desarrollo de las competencias escritas a través del procesador de textos en el aula de Educación Primaria” se distinguen los siguientes epígrafes:

1. *El desarrollo de las competencias escrita y digital según la LOE.*

2. *El valor didáctico del procesador de textos en el aula de Educación Primaria.*
3. *Propuestas de aula para el desarrollo de destrezas de escritura.*

Al igual que sucede en el resto del trabajo, se recomienda redactar con la tercera persona del singular y en voz activa. Asimismo, es necesario registrar todos y cada uno de los autores sobre los que se fundamenta nuestro discurso en atención a la normativa APA (2009). Para este apartado se recomienda consultar la sección “Citas textuales y no textuales” de la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

3.4. CONCLUSIONES

En esta sección el alumno/a reflexionará sobre todo lo expuesto a lo largo del artículo, destacando especialmente las aportaciones más significativas contempladas a lo largo del mismo. La redacción puede comenzarse con una breve introducción que recuerde al lector el principal propósito del artículo para posteriormente ir profundizando con mayor detalle en los conocimientos obtenidos más provechosos. Los contenidos a recabar dependerán del tipo de trabajo, pero se pueden ofrecer algunas indicaciones orientativas:

- **Contribuciones educativas.**- Se hace recolecta de todos aquellos aspectos que enriquecen la práctica docente o son beneficiosos para los alumnos, extraídos a lo largo de la elaboración del artículo.
- **Obstáculos encontrados.**- Se indican las principales dificultades encontradas durante la elaboración del trabajo (exigua bibliografía científica; escasas propuestas didácticas similares que sirvan como precedentes; etc.).
- **Futuras líneas de investigación.**- Ideas que nos surgen tras haber realizado el trabajo y que invitan a seguir investigando en la línea de trabajo escogida o cambiar el rumbo hacia otras direcciones.

3.5. REFERENCIAS

En este apartado importa incluir un listado con todos los autores mencionados a lo largo del texto. Estos se presentarán por orden alfabético y en formato especial de sangría francesa (1,25 cm). Si incluimos más de una obra de un mismo autor, se mencionarán primero las referencias más antiguas seguidas de las más recientes. Asimismo, se indicarán en primer lugar las obras individuales y después las colaborativas. Un ejemplo de ello:

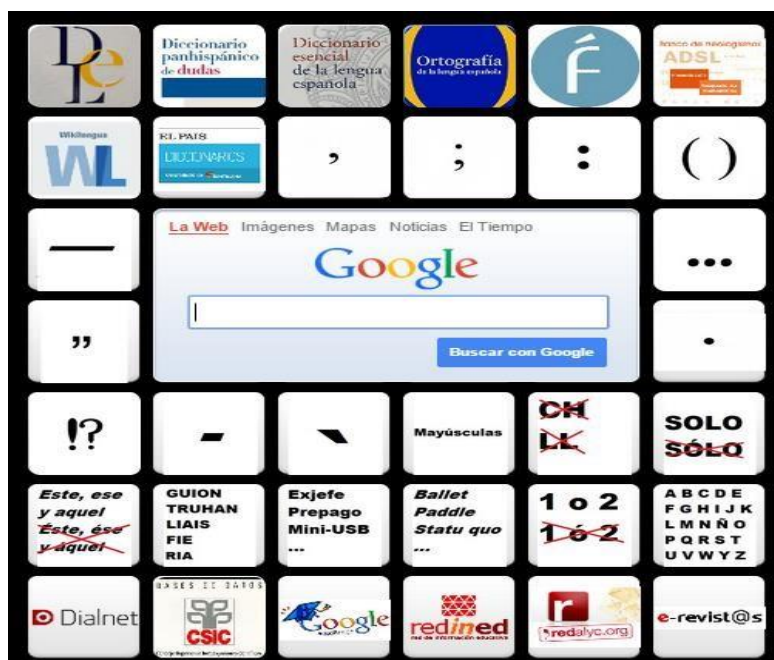
Referencias
Caro, M. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. <i>Educatio Siglo XXI</i> . 27 (2). En http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831
Caro, M. T. y González, M. (2012). <i>Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad</i> . Madrid: Espasa.
Pérez, G. (2007). <i>Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes</i> (Vol. 2). Madrid: La Muralla.
Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> . Madrid: Santillana.
Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). <i>Ortografía de la Lengua castellana</i> . Madrid: Espasa.

Según sea el tipo de documento que incluyamos, se realizará un tipo de referencia u otra. El alumnado podrá encontrar las referencias más frecuentes y ejemplos concretos en la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”. Tan solo tendrá que transponer los datos encontrados en atención al esquema facilitado.

4. RECURSOS TIC PROVECHOSOS PARA REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Este escritorio virtual ofrece diversos recursos web provechosos para la práctica:

<http://www.symbaloo.com/shared/AAAAAVz9NnQAA41-4Vos7w==>



5. REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6.^a ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Caro, M. T., Valverde, M. T. y González, M. (2015). *Guía de TFG en Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (2.^a ed.). Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

ANEXO 2.2

**Anexo I: Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE
(versión 1, curso académico 2014-2015)**

ANEXO I

Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE

María Teresa Valverde González

USO DE LOS SIGNOS ORTOGRÁFICOS

SIGNOS DE PUNTUACIÓN	
COMA (,)	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Delimitar incisos	<p>Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y tutorandos pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.</p>
Separar o aislar elementos de una misma oración	<p>Enumeraciones</p> <p>En esta investigación vamos a combinar entornos formales, no formales e informales.</p> <p><i>*Si la enumeración es incompleta y finaliza con puntos suspensivos (...) o etcétera (etc.), ante el último término precederá una coma y no una conjunción.</i></p> <p>Miembros gramaticalmente equivalentes</p> <p>Seleccionamos la plataforma Moodle por su carácter gratuito, por su fácil manejo, por su extensa recursividad.</p> <p><i>*Se evitará el uso de las conjunciones salvo que se presente alguna excepción a la norma, por ejemplo, cuando la conjunción ya no pertenezca al predicado anterior:</i></p> <p>Seleccionamos la plataforma Moodle por su carácter gratuito, por su fácil manejo, y creamos un aula virtual de libre acceso.</p> <p>Oraciones compuestas</p> <p>Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes, pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.</p> <p><i>*Siempre que estemos ante oraciones coordinadas adversativas (se oponen o contradicen) introducidas por “pero”, “más”, “aunque”, “sino (que)”.</i></p>

	<p>Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1.º y 2.º, de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.</p> <p><i>*Siempre que estemos ante oraciones consecutivas (la primera es consecuencia de la segunda) introducidas por “conque”, “así que”, “de manera que”, etc.</i></p> <p>Estamos ante una investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.</p> <p><i>*Siempre que estemos ante oraciones explicativas.</i></p> <p>Después de es decir, esto es, a saber, pues bien, ahora bien, en primer lugar, por un/otro lado, por una/otra parte, en fin, por último, además, con todo, en tal caso, sin embargo, no obstante, por el contrario, en cambio, efectivamente, generalmente, naturalmente, por regla general.</p> <p>Por último, destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.</p>
Aislar elementos en una cita	<p>Ahora se pretende que el alumnado “utilice todos sus recursos personales para resolver una tarea en un contexto definido” (Guerrero, 2009, p. 21).</p>
<p>Usos incorrectos:</p> <p><i>*Entre el sujeto y el verbo de una oración (excepciones: incisos y cierres con etcétera):</i></p> <p>La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle” ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos –existen excepciones.</p> <p><i>*Separar el verbo de un complemento directo, indirecto, predicativo, de régimen o agente:</i></p> <p>El niño soñó, que volaba por la ciudad.</p> <p><i>*En oraciones causales (explican la causa o razón de la acción principal del verbo):</i></p> <p>El suelo está mojado, porque ha llovido.</p> <p><i>*Cuando la conjunción tiene sentido consecutivo y va precedida de “tan(to)” o “tal”:</i></p> <p>Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando).</p>	
<p>Más información en:</p> <p>http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=V1EqcYbX4D61AWBBrd#2</p>	

PUNTO Y COMA (;)	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Aislar elementos u oraciones sintácticamente independientes	El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.
Separar elementos que ya tienen comas	De Moodle debemos destacar su flexibilidad didáctica, puesto que facilita adaptarse a los distintos estilos de enseñanza y aprendizaje; su facilidad de uso, puesto que goza de gran simplicidad y facilita la eliminación de barreras de acceso a personas con dificultades visuales y auditivas; y su flexibilidad tecnológica, puesto que posee una gran diversidad de herramientas con fines educativos (López, Díez, Maudes y Marticorena, 2012). En definitiva, un espacio idóneo para el desarrollo la competencia comunicativa y digital.
Conectar frases largas unidas por conectores adversativos, concesivos o consecutivos	Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.
Enumerar una lista de elementos en líneas independientes	En la cohesión hay que velar por que... <ul style="list-style-type: none"> - se mantenga la concordancia sintáctica; - se utilicen términos léxicos variados y precisos; - se empleen numerosos conectores; - se usen signos de puntuación adecuadamente.
Aislar varios elementos en una cita	No obstante, han sido exiguas las propuestas didácticas diseñadas para un género textual tan específico como lo es el artículo científico o el informe de investigación (Bazerman, Keranen y Encinas, 2012; Castelló, González y Iñesta, 2010; Castelló y Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta y Monereo, 2009). De estas propuestas educativas e investigadoras se desprende que el artículo científico posee un inestimable potencial pedagógico para el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje de múltiples saberes académicos.
Más información en: http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=XAD3nkRJmD6NjdyDQ0	

DOS PUNTOS (:)	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Explicar contenidos	Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.
Introducir enumeraciones, ejemplos, conclusiones	Participarán los distintos departamentos adjuntos a la titulación, entre los que encontramos: Didáctica de la Lengua y Educación Literaria, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Separar conceptos en títulos	Trabajos de Fin de Grado (TFG): género de investigación en Educación Superior.
Iniciar una cita textual	Según Martínez (2010): “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.”.
Usos incorrectos:	
<p><i>*Entre la preposición y el sustantivo que introduce:</i></p> <p>Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.</p>	
<p><i>*Utilizar mayúsculas tras los dos puntos si no hay un nombre propio, siglas:</i></p> <p>Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...</p>	
<p><i>*Usar más de dos puntos en una misma frase:</i></p> <p>Contamos con diversos investigadores expertos en la materia: Sánchez, Egea y Ruiz. Pero también con otros colaboradores: familias, padres, alumnos.</p>	
Más información en:	
http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=2*3yRXFBiD6rvDOMtq	
PARÉNTESIS ()	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Insertar información aclaratoria	La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005) define con precisión las competencias clave imprescindibles para que el alumnado participe activamente en la sociedad (véase tabla 1).
Mencionar el autor, el año o la página en citas	Coincidimos con Gardner en que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos

	procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (1999, p. 89).
Indicar la omisión de fragmentos en una cita textual	Tal y como expresan Figueroa, Aillon y Fuentealba (2014), “la escritura académica, como proceso complejo de la lengua, requiere de una práctica sistemática, especialmente en el currículo de formación docente (...). En este escenario, las competencias de lectura y escritura condicionan (...) la dimensión comunicativa y crítica y reflexiva” (p. 20).
Usos incorrectos:	
<p><i>*El punto precede el paréntesis de cierre:</i></p> <p>Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.)</p> <p><i>*Iniciamos con mayúsculas sin haber un nombre propio, un punto seguido, una interrogación o exclamación:</i></p> <p>El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).</p>	
Más información en:	
http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=XFiqsCjr2D68AoepU2	
RAYA (—)	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Aclaraciones o incisos	Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.
Enumeraciones	Se distinguen dos tipos principales de estadística: —cuantitativa. —cualitativa.
Usos incorrectos:	
<p><i>*Se presenta como guion (-):</i></p> <p>A raíz de las investigaciones del equipo Deseco —al que patrocinó la OCDE entre 1997 y 2003— sobre la delimitación de competencias clave.</p>	
Más información en:	
http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=kyRrDVgsOD6Xup8Dpt	

PUNTOS SUSPENSIVOS (...)

FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Dejar en suspenso el discurso	Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.
Indicar la omisión de fragmentos en una cita textual	Con la difusión de los nuevos medios y géneros de comunicación se ha potenciado y también democratizado la circulación del discurso literario en sus distintas formas (...). Se podría decir que la literatura migra a otros espacios (...).

Usos incorrectos:

**Añade un punto extra para indicar que ha finalizado el enunciado.*

Contamos con infinidad de recursos: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web....

**No se presentan junto a la palabra que preceden:*

El cine, la televisión, la prensa, Internet..., son herramientas útiles para educar en competencias.

**Tras ellos se escribe “etcétera” o “etc.”:*

Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., etc.

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=c5GublcDAD6kWvCUUy>

COMILLAS (“”)

FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Enmarcar significados	Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.
Reproducir citas textuales	Por tanto, cabe convenir que “evaluación es sinónimo de valoración docente y discente y evaluar equivale a dar valor competente al aprendizaje” (González, 2013, p. 202)
Citar el título de un artículo, capítulo de libro y todos aquellos que dependan de otra publicación	Tal y como expresa Solano (2013) en su artículo “El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita”, los entornos virtuales ofrecen al docente una excelente oportunidad para desarrollar las destrezas lectoescritoras,

	dando cabida a la puesta en práctica de actuaciones donde los alumnos reflexionen sobre el uso de la lengua y sobre la necesidad de utilizarla correctamente en su rutina habitual.
Remarcar expresiones impropias, vulgares o de otra lengua	La Guía del Trabajo Fin de Grado se alojó en Moodle para que el alumnado pudiera solventar dudas propias de la escritura procesual del TFG al momento. No obstante, la propuesta no limitó a dicho entorno, sino que se partió de una modalidad de trabajo semipresencial (también conocida como “blended learning”).

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=SSTAZ5sDyD6h59vijX>

PUNTO (.)

FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Marcar el final de los enunciados	Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo. Circunstancias que, a su vez, requieren que el alumnado sea más responsable y autónomo en su aprendizaje y que el profesorado ofrezca los resortes necesarios para saber aplicarlos estratégicamente.

Usos incorrectos:

**Dentro de comillas, paréntesis y rayas de cierre:*

Este género comparte vínculos comunes con el tradicional género de escritura científico-académico (Corcelles, Cano y Bañales y Vega, 2013.)

**Tras interrogaciones o exclamaciones:*

¿Qué cuestionamientos nos sugiere tal planteamiento? Que hay que seguir profundizando en el tema.

**Tras abreviaturas o puntos suspensivos si coinciden con signos de cierre:*

Los blog, el foro, los chat, el procesador de textos, las wikis, etc., son herramientas útiles para desarrollar competencias escritas, digitales, sociales...Ello nos invita a (...).

**Separando horas, expresiones numéricas o matemáticas:*

La actividad se realizó durante dos horas (9,00 a 11,00 → 9:00) y recibió más de 2,000 visitas.

*Al escribir una sigla –salvo que el texto vaya íntegramente en mayúsculas:

La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.

*En títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, firmas de cartas, etc., cuando aparecen aislados y son el único texto del renglón.

Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior.

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=PxrAnmVfND6FK0uGdT>

INTERROGACIÓN / EXCLAMACIÓN (¿? / ¡!)

FUNCIÓN EXPRESIVA

EJEMPLOS

Entonación interrogativa o exclamativa

¿Qué recursos educativos disponibles en la Web pueden contribuir al desarrollo de las competencias comunicativa y digital?

Usos incorrectos:

*Escribir un punto tras presentar el signo de cierre:

¿Qué es más correcto *solo* o *sólo*? Se recomienda escribir *solo* en todos los casos.

*Prescindir de uno de ellos en un enunciado interrogativo o exclamativo:

Este, ese y aquel con o sin tilde? Ninguno de ellos debe llevar tilde en ninguna de sus variantes.

*Escribir espacios entre el período que enmarcan:

¿Se escribe *guion* o *guión*? *Guion*, pues ya no se acentúan los diptongos o triptongos ortográficos.

*Omitir la primera mayúscula inicial si la frase constituye todo el enunciado y el cierre equivale a un punto:

¿se acentúa la conjunción disyuntiva *o* entre cifras? No, ya no debe acentuarse.

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=bH8aKhoE1D6eF5Wp4C>

SIGNOS AUXILIARES

GUION (-)

FUNCIÓN EXPRESIVA

EJEMPLOS

Unir palabras compuestas

Asimismo, reporta al docente otra ventaja provechosa para la evaluación formativa del proceso lectoescritor: las contribuciones discentes quedarán registradas en el historial y este podrá consultarlas en cualquier momento.

Unir fechas	El material formativo “Guía y control del TFG alojado en la plataforma Moodle” parte de la experiencia piloto acaecida durante el año académico 2011-2012 en el curso de Estudios Propios “Complementos de Formación en Educación Primaria” de la Universidad de Murcia.		
Unir las páginas iniciales y finales en una cita	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.		
Usos incorrectos:			
*Se presenta como raya (-): El taller literario se realizará durante el curso académico 2014—2015.			
Más información en:			
http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=cvqPbpreSD6esL3ahc			
TILDE (´)			
Normas generales de acentuación			
Monosílabos	Se escriben sin tilde *Salvo que requieran tilde diacrítica ¹⁶⁶		<i>fe, ve, dio, fue, vio, guion</i> <i>tú, él, dé, más, mí, sé, sí, té</i>
Polisílabos	Se acentúan según el lugar que ocupa la sílaba tónica y la letra en la que finalizan		
TIPO DE PALABRA	POSICIÓN SÍLABA TÓNICA	SE ACENTÚAN SI...	EJEMPLO
Aguda	Última	Acaban en vocal o consonante – <i>n o –s</i>	<i>jamón, colibrí, bonsái, café</i>
Llana	Penúltima	No finalizan en vocal o consonante – <i>n o –s</i> (salvo si la – <i>s</i> va precedida de otra consonante).	<i>árbol, clímax, cómic, bíceps</i>
Esdrújula	Antepenúltima	Siempre llevan tilde	<i>pájaro, sábado, página</i>
Sobresdrújula	Anterior a la antepenúltima	Siempre llevan tilde	<i>cómaselo, llevémosla</i>
Excepciones:			
*Si la palabra contiene un hiato formado por una vocal cerrada (i, u) tónica precedida de una vocal abierta (a, e, o) átona o viceversa deberá acentuarse en la vocal cerrada: <i>armonía, grúa, dúo, río, laúd, caféina, oír, raíz, insinúe.</i>			

¹⁶⁶ Más información en: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Adwesaq4ND64VT09xQ#31>

**Si estamos ante una locución latina:*

curriculum vitae, habeas corpus, vox populi.

Usos incorrectos:

- Se omiten al escribir con mayúsculas:

LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS.

Novedades en la ortografía:

Ya no se acentúan:

- el adverbio *solo* y en los pronombres demostrativos *este, ese y aquel*, incluso en casos de posible ambigüedad¹⁶⁷.
- los diptongos o triptongos ortográficos: *guion, truhan, fie, liais*¹⁶⁸.
- la conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras¹⁶⁹.

Más información en:

<http://buscon.rae.es/dpd/srv/search?id=Adwesaq4ND64VT09xQ>

USO DE LAS MAYÚSCULAS

MAYÚSCULAS

En palabras o frases enteras

NORMA	EJEMPLOS
Títulos	<p>LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LAS TIC</p> <p>Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (...).</p>

Usos incorrectos:

**Se omiten los signos de acentuación al escribir con mayúsculas:*

ESCRITURA CREATIVA EN EDUCACION PRIMARIA: EL TALLER LITERARIO.

**Se omiten los puntos de una sigla al escribir un título íntegramente en mayúsculas.*

**REPERCUSIONES EDUCATIVAS DE LOS RESULTADOS DEL INFORME PISA →
P.I.S.A.**

¹⁶⁷ <http://www.rae.es/consultas/el-adverbio-solo-y-los-pronombres-demostrativos-sin-tilde>

¹⁶⁸ <http://www.rae.es/consultas/palabras-como-guion-truhan-fie-liais-etc-se-escriben-sin-tilde>

¹⁶⁹ <http://www.rae.es/consultas/la-conjuncion-o-siempre-sin-tilde-incluso-entre-cifras>

Mayúscula inicial exigida por la puntuación

NORMA	EJEMPLOS
Al iniciar un texto y después de un punto	Se comprende entonces que el logro de las competencias transversales depende, en parte, de la formación competencial que han desarrollado los alumnos en sus estudios previos. No obstante, y especialmente en lo referente a la competencia en comunicación lingüística, los datos muestran que generalmente los alumnos llegan a la universidad sin haber adquirido plenamente dichas capacidades.

Mayúscula inicial independientemente de la puntuación

NORMA	EJEMPLOS
Nombres propios de persona, animal o cosa singularizada	Juan Ramón Jiménez dio vida al personaje “Platero” en su célebre narración <i>Platero y yo</i> en el año 1914. Dicho personaje ha sido recreado en diversos formatos artísticos: textos literarios (cuentos, cómic, ensayos, etc.), obras pictóricas (...).
Nombres de divinidades	Atenea (en griego <i>Ἀθήνη</i>) era la diosa griega que encarnaba la guerra, la sabiduría y la justicia. Fue una de las diosas más veneradas y recibió culto por toda la Grecia Antigua.
Sobrenombres, apodos y seudónimos	Mariano José de Larra, el Pobrecito Hablador, fue uno de los escritores más importantes del Romanticismo español.
Apellidos	Gardner (1983) revolucionó el concepto de “inteligencia” con su teoría de las inteligencias múltiples.
Nombres geográficos	Diversos investigadores de El Cairo ofrecen novedosas aportaciones sobre el TDAH.
Nombres de emplazamientos públicos	Los recursos albergados en los sitios web de la Biblioteca Nacional, el Instituto Cervantes y la Real Academia Española son sumamente provechosos para realizar una webquest donde el alumnado pueda desarrollar sus competencias comunicativas y digitales.
Nombres de publicaciones	El periódico <i>El País</i> recoge un interesante artículo sobre la adaptación teatral realizada recientemente en Madrid de <i>La vida es sueño</i> por Egea (2013).
Nombres de documentos oficiales	Tal y como se establece en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (...). El citado <u>real decreto</u> (...).
Nombres de festividades	Para llevar a cabo la propuesta didáctica sobre valores democráticos se consideró oportuno aprovechar las festividades del Día de la Constitución.
Nombres de disciplinas científicas	Recientes investigaciones sobre el <i>insight</i> han revolucionado el campo de la Psicología Cognitiva (...).

Nombres de estudios oficiales	Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Nombres de cursos	Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.
Nombres de épocas históricas	El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.

Usos incorrectos:

**Mayúscula inicial en días de la semana, meses y estaciones del año.*

Durante el mes de **O**toño se aplicarán varios pretest.

**Mayúscula inicial en nombres propios que se usan genéricamente:*

El **C**entro se encuentra en el barrio de Santa María de Gracia.

**Mayúscula inicial en el nombre de objetos cuya denominación identifica al autor:*

El sistema **B**raile es un sistema de lectura y escritura táctil diseñado para personas con discapacidad visual.

**Mayúscula inicial en nombres de religiones:*

El **I**slamismo es una religión cuyo dogma de fe se basa en el libro de *El Corán*.

**Mayúscula inicial en nombres de pueblos, lenguas:*

El **E**spañol es la lengua oficial del currículo de Educación Primaria.

**Mayúscula inicial en tratamientos, títulos y cargos:*

Una de las escritoras místicas más destacadas fue **S**anta Teresa de Jesús. → santa Teresa de Jesús.

**Mayúscula inicial en notas musicales.*

Antes de comenzar repasaremos con los alumnos las notas **D**o, **R**e y **M**i.

Más información en:

<http://buscon.rae.es/dpd/srv/search?id=BapzSnotjD6n0vZiTp>

USO DE LA CURSIVA

CURSIVA	
En palabras o frases enteras	
NORMA	EJEMPLOS
Extranjerismos / Latinismos crudos (no adaptados) ¹⁷⁰	<i>Grosso modo</i> ¹⁷¹ sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.
Títulos de libros	<i>Don Quijote de la Mancha</i> , obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia didáctica.
Títulos de publicaciones periódicas	Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.
Nota: *Si el texto es en cursiva, esta se sustituirá por las comillas (“”).	

Referencias

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Modelos textuales

Caro, M. T. y Valverde, M. T. (2014). Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior: la realización procesual de Trabajos Fin de Grado en Moodle. *TEXTOS. Revista Internacional de Aprendizaje y Cibersociedad*, 18 (1), 43-53. En <http://ijqes.cgpublisher.com/product/pub.225/prod.22>

Valverde, M. T. (2014). *Guía y control de Trabajos Fin de Grado con Moodle en la línea “Didáctica de la lengua y Educación literaria”* (Tesis Fin de Máster). Universidad de Murcia, Murcia.

¹⁷⁰ <http://www.rae.es/consultas/los-extranjerismos-y-latinismos-crudos-no-adaptados-deben-escribirse-en-cursiva>

¹⁷¹ Según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) es incorrecto anteponer la preposición *a* en la expresión *grosso modo* (a bulto, aproximadamente, más o menos). → *A grosso modo*

ANEXO 2.3

**Anexo II: Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA
6.^a edición (versión 1, curso académico 2014-2015)**

ANEXO II

**Guía para la
elaboración de
trabajos con
normativa APA
6.^a edición**

María Teresa Valverde González

REFERENCIAS

LIBROS		
IMPRESOS		
	ORGANIZADOR PREVIO	MODELO TEXTUAL
Con 1 autor	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Rodari, G. (1991). <i>Gramática de la fantasía</i> . Barcelona: Aliorna.
Con 1 autor corporativo	Nombre del autor corporativo. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). <i>Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias</i> . Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
Sin autor	<i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed. ¹⁷²). (Año). Ciudad: Editorial.	<i>Lazarillo de Tormes</i> (2012). Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.
Sin fecha	Apellido, Inicial. (s.f.). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Platón (s.f.). <i>Timeo</i> . Atenas.
Con 2 autores	Apellido, Inicial. y Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Caro, M. T. y González, M. (2012). <i>Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad</i> . Madrid: Espasa.
Con 7 o más autores¹⁷³	Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial. et al. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Alvarado, R., Lavanderos, R., Neves, H., Wood, P., Guerrero, A., Vera, A. et al. (1993). <i>Un modelo de intervención psicosocial con madres adolescentes</i> . Santiago de Chile: Editorial Universidad Diego Portales.

¹⁷² Solo se escribe si es diferente a la primera.

¹⁷³ Solo se escriben los seis primeros seguidos de la expresión latina *et al.* (y otros).

Con edición diferente a la primera	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed.). Ciudad: Editorial.	Raynal, F. y Rieunier, A. (1998). <i>Pédagogie, dictionnaire du concept clés</i> (2. ^a ed.). Paris: ESF.
Con edición diferente a la primera y varios volúmenes	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.	Nadeau, B. M. (1994). <i>Studies in the history of cutlery</i> (6. ^a ed., Vol. 4). San Diego: Academic Press.
Con editor, compilador, coordinador o traductor	Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Mendoza, A. (Coord.). (2003). <i>Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria</i> . Madrid: Pearson Educación.

CAPÍTULO DE LIBRO

Con editor, compilador coordinador o traductor¹⁷⁴, con edición diferente a la primera y por volúmenes	Apellido, Inicial. (Año). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad. ¹⁷⁵), <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX). Ciudad: Nombre de la editorial.	Álvarez, M. (2011). La relevancia de las competencias comunicativas en la formación del estudiante universitario y retos que plantea. En M. Accillona (Ed.), <i>Marcos interpretativos de la realidad social contemporánea</i> (Vol. 10, pp. 29-41). Bilbao: Universidad de Deusto.
---	---	---

DIGITALES

Libro impreso en su versión electrónica	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del recurso</i> . [Versión electrónica en X ¹⁷⁶] (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.	García, A. (2011). <i>Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos</i> . [Versión electrónica en EPub]. Barcelona: Graó.
Libro electrónico disponible en la Web	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial. En http://xxx	Cervantes Saavedra, M. (1605). <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Madrid: Biblioteca Nacional de España. En http://quijote.bne.es/libro.html

¹⁷⁴ Si queremos citar tanto al traductor como al autor original deberemos utilizar la siguiente referencia: Apellido, Inicial. (Año). *Título del libro en cursiva* (Trad. Inicial. Apellido). Ciudad: Editorial.

¹⁷⁵ Si hay más de un editor, un compilador, un coordinador o un traductor se añade la letra “-s” (Eds./Comps./Coords./Trads.).

¹⁷⁶ Los más comunes serían: PDF, EPub, HTML, RTF, DjVu, OEB, oPF, prc, etc.

REVISTAS

Artículo en revista impresa	Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. <i>Nombre de la revista en cursiva, número de volumen en cursiva</i> ¹⁷⁷ y en números arábigos (número), página o páginas.	Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. <i>Comunicar</i> , 38, 51-58.
Artículo en revista digital	Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. <i>Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva</i> (número), p. X o pp. X-X. En http://xxx	Jiménez, S.A. (2008). La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 46 (4), 1-10. En http://www.rieoei.org/deloslectores/2307AliriaJGv2.pdf

PRENSA

Artículo en prensa impresa	Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. <i>Nombre del periódico en cursiva</i> , p. X o pp. X-X.	Buitrago, M. (30 de enero de 2013). La región lidera el aumento del ahorro y el descenso del consumo. <i>La Verdad</i> , p. 2.
Artículo en prensa digital	Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. <i>Nombre del periódico en cursiva</i> , p. X o pp. X-X (si tiene). En http://xxx	Molist, M. (4 de diciembre de 2008). Moodle llena la geografía educativa española de campus virtuales. <i>El País</i> . En http://elpais.com/diario/2008/12/04/ciberpais/1228361065_850215.html

TESIS DOCTORALES

Tesis impresa en papel	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título de la tesis</i> . (Tesis doctoral). Nombre de la Institución, Ciudad.	De Kereki, I. (2003). <i>Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento</i> . (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid y Universidad ORT Uruguay, Madrid.
-------------------------------	---	--

¹⁷⁷ Si la revista no está compilada por volúmenes se escribirá el número en cursiva (sin paréntesis).

<p>Tesis disponible en la web</p>	<p>Apellido, Inicial. (Año). <i>Título de la tesis</i>. (Tesis doctoral, Nombre de la Institución). En http://xxx</p>	<p>González, M. (2013). <i>El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria</i>. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). En http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36742</p>
--	--	--

ENCICLOPEDIAS Y DICCIONARIOS

ENCICLOPEDIAS

<p>Artículo de enciclopedia impresa</p>	<p>Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo consultado. En <i>Nombre de la enciclopedia en cursiva</i> (Vol. X, p. X o pp. X-X). Ciudad: Editorial.</p>	<p>Literatura infantil (2007). En <i>Nuevo Espasa Ilustrado</i>. Edición especial (Vol. 4, p. 175). Madrid: Espasa-Calpe.</p>
<p>Artículo de enciclopedia en línea</p>	<p>Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo consultado. En <i>Nombre de la enciclopedia en cursiva</i>. Recuperado de http://xxx</p>	<p>Sistema de gestión de contenidos. (s.f.). En <i>Wikipedia</i>. Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_gesti%C3%B3n_de_contenidos</p>

DICCIONARIOS

<p>Término consultado en diccionario impreso</p>	<p>Apellido, Inicial. (Año). Nombre del término consultado. En <i>Nombre de la enciclopedia en cursiva</i> (Vol. X, p. X o pp. X-X). Ciudad: Editorial.</p>	<p>Martínez, J. A. y Myre, A. (2003). Agua pasada. En <i>Diccionario de expresiones y locuciones del español</i> (p. 16). Madrid: Ediciones de la Torre.</p>
<p>Término consultado en diccionario en línea</p>	<p>Apellido, Inicial. (Año). Nombre del término consultado. En <i>Nombre de la enciclopedia en cursiva</i>. Recuperado de http://xxx</p>	<p>Real Academia Española. (2001). Educación. En <i>Diccionario de la lengua española</i>. Recuperado de http://lema.rae.es/drae/?val=educaci%C3%B3n</p>

ENCICLOPEDIAS Y DICCIONARIOS COMPLETOS¹⁷⁸

Referencia a enciclopedia completa	Apellido, Inicial. o Autor corporativo. (Año). <i>Nombre del diccionario en cursiva</i> (X. ^a ed., número de volúmenes). Lugar: Editorial.	Salvat. (2000). <i>Enciclopedia Salvat del estudiante</i> (4 Vol.). Madrid: Salvat Editores S.A.
Referencia a diccionario completo	Apellido, Inicial. (Año). <i>Nombre del diccionario en cursiva</i> (X. ^a ed., número de volúmenes). Lugar: Editorial.	Real Academia Española. (2001). <i>Diccionario de la lengua española</i> (22. ^a ed., 2 Vol.). Madrid: Espasa Libros.

CONTENIDOS WEB¹⁷⁹

Artículo publicado en una página web	Apellido, Inicial. (Año, día de mes). <i>Título del artículo</i> . [Sitio web]. En http://xxx	Hernández, E. R. (s.f.). <i>Las inteligencias múltiples</i> . [Sitio web]. En http://www.psicologia-online.com/infantil/inteligencias_multiples.shtml
Artículo publicado en un blog	Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes). <i>Título del mensaje</i> . [Mensaje en blog]. En http://xxx	Marquès, P. (2012, 20 de febrero). <i>¿Qué es el currículum bimodal?</i> . [Mensaje en blog]. En http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html
Mensaje publicado en un foro	Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes). <i>Título del mensaje</i> . [Mensaje en foro]. En http://www	Universia. (2012, 12 de mayo). <i>Era digital</i> . [Mensaje en foro]. En http://foros.universia.es/mvnforum/mvnforum/viewthread?thread=30768

MATERIAL AUDIOVISUAL

Imagen	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del trabajo</i> . [Fotografía]. Recuperado de http://www	Van Gogh, V. (1889). <i>La noche estrellada</i> . [Fotografía]. Recuperado de http://t3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ468v1Z2z-
---------------	---	---

¹⁷⁸ Utilizan el mismo sistema de referencia que los libros.

¹⁷⁹ Todos los recursos web presentan un sistema de referencias similar: Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes). *Título del mensaje*. [Recurso web]. En <http://www>

		sdTr5TT4cjtALIIyx8ywf5vM Ke6icbDpVL62chl_
Música	Apellido, Inicial. (Año). Título de la canción. En <i>Título del álbum</i> . [CD]. Ciudad de grabación: Nombre del sello discográfico.	Sabina, J. (1992). Y nos dieron las diez. En <i>Física y química</i> . [CD]. Madrid: BMG/Ariola.
Vídeo publicado en Internet	Apellido, Inicial. (Año, día en números arábigos de mes). <i>Título del vídeo</i> . [Archivo de vídeo]. En http://xxx	Robinson, K. (2011, 4 de marzo). <i>El sistema educativo es anacrónico</i> . [Archivo de vídeo]. En http://www.youtube.com/watch?v=0neeNEM6NHQ
Archivo podcast	Apellido, Inicial. (Productor). (Año en arábigos, día en arábigos Mes). <i>Título del archivo</i> . [Audio/Vídeo podcast]. En http://www	Gonzalo, L. y Pavón, A. (Productores). (2012, 20 octubre). <i>Abre tu aula con eTwinning</i> . [Audio podcast]. En http://www.ivoox.com/abre-tu-aula-etwinning-audios-mp3_rf_1510665_1.html?autoplay=1
Serie de televisión	Apellido, Inicial. (Escritor), y Apellido, Inicial. (Director). (Año). Título del episodio. [Episodio de serie de televisión]. En Inicial. Apellido (Productor Ejecutivo), <i>Título de la serie</i> . Lugar: Nombre de la productora.	Lorre, C., Prady, B., Molaro, S., Ferrari, M., Holland, S., y Engel, S. (Escritores) y Cendrowski, M., Chakos, P., Rich, A.J., Burrows, J. y Howard, M. (Dirección). (2013). <i>La teoría de la hamburguesa</i> . [Episodio de serie de televisión]. En C. Lorre, B. Prady y L. Aronsohn (Producción ejecutiva), <i>The Big Bang Theory</i> . Estados Unidos: Warner Bros.
Película	Apellido, Inicial. (Productor) y Apellido, Inicial. (Director). (Año). <i>Título de la película</i> . [Película]. País de origen: Estudio.	Haggis, P., Harris, M., Moresco, R., Cheadle, D., Yari, B. y Shulman, C. (Productores) y Haggis, P. (Director). (2005). <i>Crash (colisión)</i> . [Película]. Estados Unidos: Lions Gate Films.

OTROS SOPORTES

Software	<i>Nombre del Software. (Versión). [Programa informático]. Lugar: Empresa distribuidora.</i>	<i>Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). (21.0). [Programa informático]. Nueva York: International Business Machines (IBM).</i>
CD-ROM	<i>Apellido, Inicial. o autor corporativo. (Año). Título de la obra (X.^a ed.). [CD-ROM]. Ciudad: Empresa distribuidora.</i>	<i>Grupo SM. (2007). Los reptiles (2.^a ed.). [CD-ROM]. Madrid: Ediciones SM.</i>

LEGISLACIÓN

Leyes	<i>Nombre de la Ley. Nombre publicación, n^o volumen, día de mes de Año, pp. xx-xx.</i>	<i>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.</i>
Reales Decretos	<i>Nombre del Real Decreto. Nombre publicación, n^o volumen, día de mes de Año, pp. xx-xx.</i>	<i>Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. Boletín Oficial del Estado, 97, 22 de abril de 1996, pp. 14376-14385.</i>
Decretos	<i>Nombre del Decreto. Nombre publicación, n^o volumen, día de mes de Año, pp. xx-xx.</i>	<i>Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 221, 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27301.</i>

CONGRESOS / SIMPOSIOS

Trabajos presentados	Apellido, Inicial. (Año). Título de contribución. Tipo de contribución presentada (comunicación, ponencia, póster, etc.) en el <i>Nombre del congreso</i> , X-X de mes, Lugar.	Ortiz, E. y Moreno, P. (2013). Hacia una metodología activa e integradora en el sistema semipresencial de enseñanza: Diseñando una metodología activa en el aula virtual Moodle. Comunicación presentada en el <i>VI Congreso de Aprendizaje y Cibersociedad</i> , 14-15 de noviembre, Madrid.
Libro de actas publicado	Apellido, Inicial. (Año). Título de la contribución. En Inicial. Apellido (Coord.), <i>Nombre de la publicación, Actas del X Congreso/Simposio de X</i> . (pp. X-X). Lugar: Editor.	Contreras, O. (1993). Perspectivas y Modelos en la formación inicial del Profesorado de Educación Física en la Educación Primaria Española. En J. L. Hernández y C. López (Coords.), <i>Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Magisterio</i> . (pp. 43-54). Segovia: Universidad Autónoma de Madrid.
MATERIALES NO PUBLICADOS		
Apuntes	Apellido, Inicial. o Autor institucional (Año). <i>Título del documento</i> . Material no publicado.	Martínez, M. (s. f.). <i>Juegos para la creatividad</i> . Material no publicado.
Tesis doctoral	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título de la tesis o disertación</i> . (Disertación doctoral o Tesis de maestría sin publicar). Nombre de la Institución, Lugar.	Martínez, A. C. (2006). <i>La desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior</i> . (Tesis de maestría sin publicar). Universidad de Alicante, Alicante.

CITAS TEXTUALES Y NO TEXTUALES

CITAS TEXTUALES		
CON MENOS DE 40 PALABRAS		
	<i>ORGANIZADOR PREVIO</i>	<i>MODELO TEXTUAL</i>
Nombran al autor antes de citarlo	Texto haciendo alusión al autor (Año): “cita textual” (p. X).	Mendoza (2001) indica que “en el intertexto lector se integran y se combinan las aportaciones personales y las resultantes de un aprendizaje específico” (p. 104).
Nombran a los autores antes de citarlos	Texto haciendo alusión a los autores - separados por la letra “y”- (Año): “cita textual” (p. X).	Tal y como afirman Martínez y Prendes (2007), “los principios pedagógicos que sustentan el desarrollo de Moodle son el constructivismo, el construccionismo y el constructivismo social” (p. 106).
Omiten al autor antes de la citarlo	Texto omitiendo al autor “cita textual” (Apellido del autor, Año, p. X).	No cabe duda de que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1999, p. 89).
Omiten a los autores antes de citarlos	Texto omitiendo a los autores, “Cita textual” (Apellido del autor 1, Apellido del autor 2, Apellido del autor 3 y Apellido del autor 4, Año, p. X).	Diversos estudios demuestran “la importancia del conocimiento del proceso de escritura, así como de los procesos de planificación y especialmente de revisión a la hora de escribir textos complejos” (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013, p. 81).
CON MÁS DE 40 PALABRAS		
Nombran al autor antes de citarlo	<p>Texto haciendo alusión al autor (Año):</p> <p style="padding-left: 20px;">Cita textual de 40 palabras o más, con sangrado del párrafo hacia la izquierda y con un tamaño de fuente menor que el cuerpo del texto -1 punto menos- (p. X).</p>	<p>Zanotto (2007) afirmó:</p> <p style="padding-left: 20px;">Las estrategias de lectura de textos académicos no solo se enfocan a la comprensión, sino que a menudo requieren producir determinados contenidos para efectuar otras actividades (desarrollo de una síntesis, elaboración de un reporte de investigación, redacción de una conferencia, etc.). Es decir, el lector tiene presente que la lectura forma parte de una tarea que, a modo de engranaje, se interconecta con un conjunto de actividades que, en su mayoría,</p>

		involucran la lectura de distintos textos y el desarrollo de procesos de escritura (p. 359).
Nombran a los autores antes de citarlos	<p>Texto haciendo alusión a los autores¹⁸⁰ -separados por la letra “y”- (Año):</p> <p>Cita textual de 40 palabras o más, con sangrado del párrafo hacia la izquierda y con un tamaño de fuente menor que el cuerpo del texto -1 punto menos- (p. X).</p>	<p>Tal y como expresan Martínez, Martínez y Pérez (2012):</p> <p>Este tipo de trabajos no estaban implantados de manera general y, en el caso de existir, no se disponía de una normativa uniforme en las diferentes universidades, ni siquiera entre los centros de la misma universidad, aunque algunas titulaciones comprendidas dentro de las ramas de conocimiento de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería, sí que cuentan con cierta tradición en este sentido, los conocidos proyectos fin de carrera (pp. 29-30).</p>
Omíte al autor antes de citarlo	<p>Texto omitiendo al autor:</p> <p>Cita textual de 40 palabras o más, con sangrado del párrafo hacia la izquierda y con un tamaño de fuente menor que el cuerpo del texto -1 punto menos- (Apellido del autor, año, p. X).</p>	<p>Los posicionamientos entorno al enfoque por competencias son diversos.</p> <p>Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didácticas y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente a crear aquellas necesarias para pasar los exámenes (Perrenoud, 1997, p. 18).</p>
CITAS NO TEXTUALES		
Cita nombrando al autor	Cita haciendo alusión al autor (Año).	Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la propuesta por Mendoza (2001).
Cita con un autor institucional	<p>-La primera vez que se cita: Cita haciendo alusión al autor institucional (Sigla -si tiene-, Año).</p> <p>-Las veces posteriores que se cita: Cita haciendo alusión del autor institucional -solo su sigla- (Año).</p>	<p>- La primera vez que se cita: La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005) afirma que...</p> <p>-Las veces posteriores que se cita: La OCDE (2005) tiene un estudio...</p>

¹⁸⁰ Si son 7 o más autores se incluye solo el primer apellido del primero acompañado de la expresión latina *et al.* (y otros).

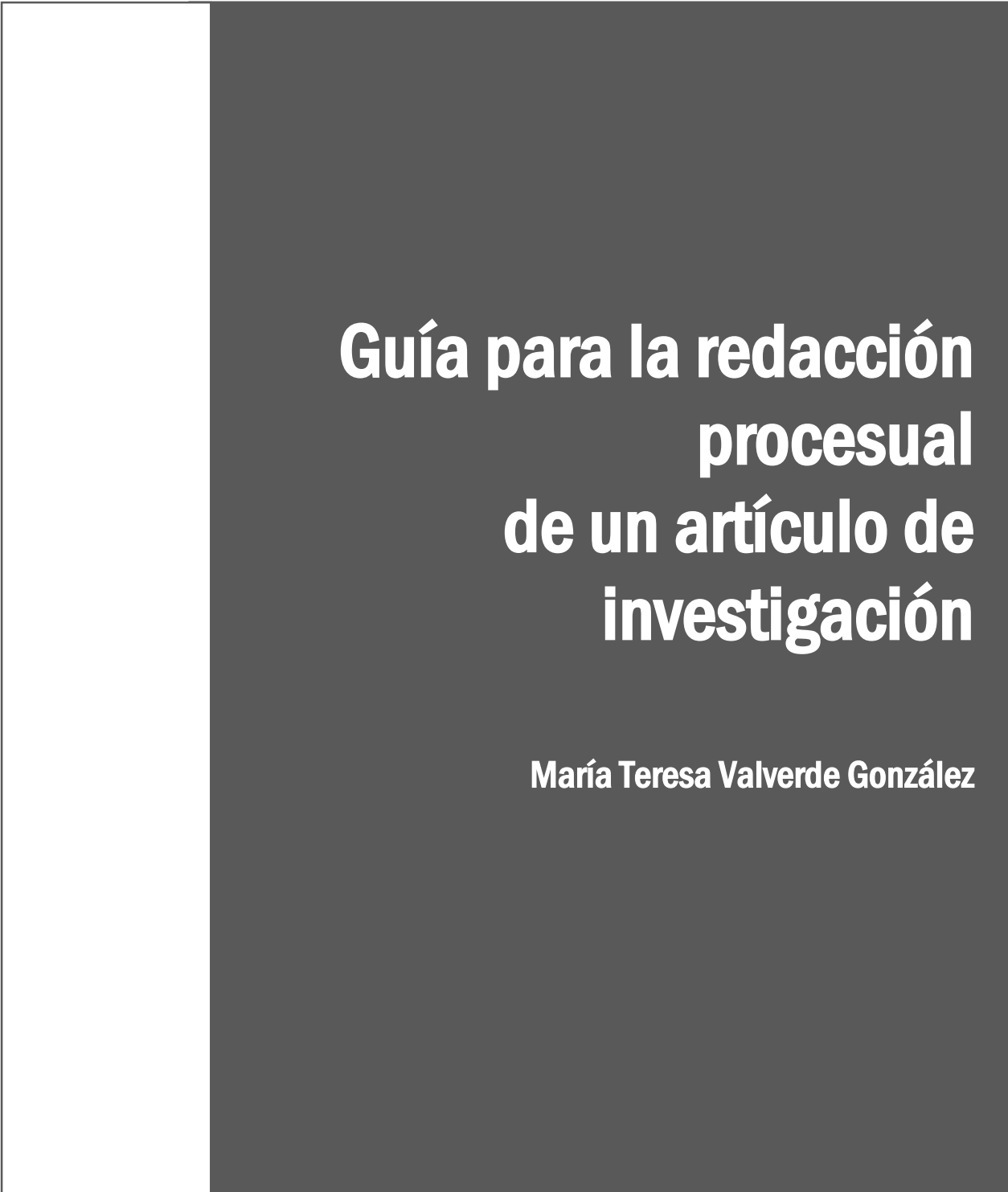
Cita haciendo mención a varios autores	Cita haciendo alusión a los autores - separados por la letra “y”- (Año).	Uno de los tratamientos más innovadores del comentario de texto es el de Caro y González (2012).
Cita mencionando a tres o más autores	<p>- La primera vez que se cita: Cita haciendo alusión a los autores – separados por comas los primeros y el antepenúltimo y el último por la letra “y” (Año).</p> <p>- Las veces posteriores que se cita: Cita haciendo alusión por los autores ´- Se cita al primero y se añade la expresión “et al.” –y otros- (Año).</p>	<p>- La primera vez que se cita: Destacar especialmente las aportaciones de Arrieta, Batista, Meza y Meza (2006) en comprensión lectora.</p> <p>- Las veces posteriores que se cita: En consonancia con las ideas expuestas por Arrieta et al. (2006).</p>
Cita de seis o más autores	- La primera vez que se citan: Cita haciendo alusión al primer autor acompañado de la expresión “et al.” (Año).	<p>La primera vez que se citan: Un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante que preste mayor atención a la práctica beneficiará la adquisición de conocimientos teórico-prácticos de Anatomía (Mohedano-Moriano et al. (2011).</p>
Cita sin hacer mención al autor	Cita omitiendo al autor (Apellido del autor, Año).	Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la del intertexto lector (Mendoza, 2001).
Cita mencionando a un autor citado por otro autor	<p>- Haciendo mención al autor: Autor de la cita (Año, citado en Autor que lo cita, Año) cita del autor.</p> <p>- Sin hacer mención al autor: Cita del autor (Autor original, Año, citado en Autor que lo cita, Año).</p>	<p>- Haciendo mención al autor: Según Zabalza (2004, citado en Herrera, 2007) los diarios sirven para enriquecer la actividad docente.</p> <p>- Sin hacer mención al autor: Se han desarrollado diversos códigos éticos y normas de actuación para la investigación educativa (Anderson y Ball, 1978, citado en Buendía y Berrocal de Luna, 2001).</p>

Referencias

- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. (6.^a ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Caro, M. T., Valverde, M. T. y González, M. (2015). *Guía de TFG en Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

ANEXO 2.4

Guía para la redacción procesual de un artículo científico (versión 2, curso académico 2015-2016)



Guía para la redacción procesual de un artículo de investigación

María Teresa Valverde González

PROPUESTA DIDÁCTICA

REDACCIÓN PROCESUAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Objetivo

Elaborar y publicar un artículo de investigación propio y original a través del uso estratégico de recursos telemáticos para desarrollar competencias investigadoras, de escritura académica y digitales.

Justificación

Esta actividad se propone con la intención de atender a los requerimientos ofrecidos por la guía docente de la asignatura, la cual sugiere que el alumnado debe elaborar un trabajo de iniciación a la investigación para desarrollar las competencias propias de esta práctica. Para ello, se ha optado por el artículo de investigación no solo como un medio para cumplir con las demandas de la asignatura, sino también como una oportunidad para que el alumnado pueda adquirir las competencias, transversales y profesionalizadoras, asociadas al título de Grado en Educación Primaria imprescindibles para su formación como futuro docente, entre otras: correcta expresión verbal en su ámbito disciplinar; gestión eficaz de la información y el conocimiento; alfabetización académica en TIC (uso estratégico de recursos digitales); actualización científica y ampliación de formación docente.

Descripción de la actividad

En primer lugar, se ofrecerá la información necesaria para poder realizar con autonomía un artículo de investigación. Algunos de los temas a tratar en esta parte serán: qué es el artículo de investigación, para qué sirve y cómo debe elaborarse; qué es la normativa APA, cuál es su función y cómo utilizarla; qué recursos TIC resultan beneficiosos para mejorar nuestras destrezas en escritura académica y cómo utilizarlos; qué novedades existen sobre ortografía y dónde pueden consultarse. Durante este breve periodo formativo, los discentes no se limitarán a recibir contenidos de tipo teórico sino que irán realizando pequeños ejercicios para demostrar que van adquiriendo los contenidos explicados (elaborar referencias; buscar un artículo en una base de datos; etc.). Una vez se hayan explicado todos los contenidos esenciales y los alumnos/as demuestren que los dominan con eficacia, se procederá a la revisión de artículos de investigación simulados en los que existan errores que deberán ser detectados y corregidos. Posteriormente, se comenzará a elaborar el artículo de forma individual. Tras su entrega, se celebrará un congreso virtual en el blog de la asignatura para que todos los participantes puedan leer y comentar los artículos del resto. Esta actividad finalizará con la publicación de un libro digital con todos los trabajos realizados por los alumnos.

Criterios de evaluación

Presenta la estructura formal de un artículo científico; los apartados contemplan las recomendaciones ofrecidas por la guía de redacción; adecuada textualización, respeto por la nueva ortografía y la normativa de estilo APA; las fuentes de información consultadas son fidedignas y son citadas convenientemente¹⁸¹; la temática escogida es original, novedosa y de interés para la disciplina.

Recursos complementarios

Anexo I.- Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE.

Anexo II.- Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6.^a edición.

¹⁸¹ La copia total o parcial de otro artículo de investigación ajeno sin la mención correspondiente implica suspender automáticamente esta práctica y volver tener que realizarla si se quiere superar la asignatura.

REDACCIÓN PROCESUAL DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

1. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

El primer paso en la construcción personal de un artículo de investigación es elegir la temática. Esta decisión corresponderá al alumno, aunque la profesora puede dar alguna orientación durante el proceso. Tan solo se impone un requerimiento: que la temática escogida forme parte del programa de la asignatura y haya sido tratada de forma directa o indirecta durante las clases teóricas. Se recomienda seleccionar un tema atractivo y que tenga utilidad práctica para los futuros docentes en la enseñanza de las lenguas. Se sugieren dos tipos de trabajos de investigación:

Análisis teórico	Análisis textual
1. Seleccionamos los conocimientos teóricos sobre los que profundizar.	1. Seleccionamos los contenidos a trabajar a través de determinados textos.
2. Revisamos lo que sugiere la literatura científica al respecto (artículos).	2. Revisamos los textos en atención a los contenidos disciplinares.
3. Formulamos nuestras propias conclusiones.	3. Formulamos nuestras propias conclusiones.

Las grandes líneas de investigación sobre las que puede tratar el artículo se corresponden con la guía docente de la asignatura Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura: estrategias de expresión oral y escrita; estrategias de comprensión auditiva y lectora; estrategias de interacción oral y escrita; estrategias de mediación oral y escrita; desarrollo de la competencia literaria: la dramatización, un encuentro de disciplinas para una formación integral; la competencia literaria: el valor educativo de los talleres de creación literaria; competencia comunicativa y TIC; competencia académica y TIC; crítica literaria. Se muestra un ejemplo de los pasos a seguir durante el proceso de selección (se requiere especificar al máximo):

Niveles de concreción	
Análisis teórico	Análisis textual
Nivel general (contenidos disciplinares)	
Competencia comunicativa y TIC	Actividades comunicativas de la lengua
Nivel intermedio (contenidos selectos)	
Desarrollo de la competencia comunicativa a través del blog	Actividades de expresión escrita
Nivel específico (formulación de la tarea concreta)	
La revista digital: recurso educativo para mejorar las habilidades de escritura	Recursos didácticos en la Web para el desarrollo de la expresión escrita

2. BÚSQUEDA DE LITERATURA CIENTÍFICA DE REFERENCIA

Tras la selección de la temática del artículo, el siguiente paso consiste en revisar la literatura científica que avala la propuesta investigadora. Ello implica aprender a utilizar las distintas bases de datos disponibles que dan libre acceso a documentos de carácter científico. Existen infinidad de recursos en la Web que el alumnado puede consultar para tal fin: Dialnet, Redined, Google académico, bases de datos del CSIC, Redalyc, Redib, Scielo, Tesis Doctorales en Red, ERIC, etc.¹⁸² Resulta poco recomendable recurrir a nuestro motor de búsqueda habitual para obtener documentos valiosos para la disciplina, puesto que este no certifica que los contenidos encontrados cumplan determinados criterios de calidad.

Con la intención de facilitar la tarea a los discentes, solo se describen las bases de datos más provechosas para la enseñanza de las lenguas. Estas serían: Dialnet, bases de datos del CSIC, Redalyc, Google académico y Redined.

1.1. DIALNET

Dialnet es un portal de libre acceso fundado por la Universidad de la Rioja que alberga infinidad de recursos documentales de producción científica hispana, esto es: artículos de revista; libros digitales; tesis doctorales; sumarios de revista. Es uno de los más utilizados en España y el más relevante para encontrar literatura científica afín a la disciplina. Iniciar la búsqueda es sencillo: accedemos a su página web (<http://dialnet.unirioja.es/>), escribimos el texto deseado en “buscar documentos” y hacemos clic en “buscar”. Se recomienda utilizar términos genéricos y breves al introducir los datos. En el caso de no obtener los resultados esperados, tendremos que sustituirlos por expresiones aproximativas. También disponemos de filtros de búsqueda como la selección de documentos por tipo, relevancia o año de publicación. Estas utilidades nos ayudan a centrarnos primero en las investigaciones más actuales o con mayor relevancia investigadora, así como a empezar por los géneros textuales más breves. La práctica de la asignatura requiere utilizar fundamentalmente artículos de revista, por lo que esta opción será muy provechosa para descartar contenidos.

¹⁸² La Biblioteca digital de la Universidad de Murcia ofrece a estas y otras bases de datos en su web (<http://www.um.es/web/biblioteca/contenido/biblioteca-digital/bases-de-datos>); no obstante, no todas las que aparecen en esta sección son interesantes para la enseñanza de las lenguas ni son accesibles para el estudiante de forma gratuita.

▼ Filtros

1.545 documentos encontrados

Página 1 de 78 20 Orden: Relevancia

Artículo de revista (927)
 Tesis (269)
 Libro (233)
 Artículo de libro (116)

Los usos del lenguaje en las relaciones de género

Carmen Gómez Berrocal, Isabel Ramírez, Elena María Lledó Mira

Revista de Psicología Social, ISSN 0213-4748, ISSN-e 1579-3680, Vol. 24, Nº 3, 2009, págs. 319-332

Resumen

Durante la selección de los artículos, resulta aconsejable centrarse primero en los títulos más próximos a nuestra temática investigadora y accesibles a texto completo; esto último se muestra en la parte inferior del cuadrante donde se enuncian las palabras hipervinculadas “texto completo”. También es conveniente leer el resumen para hacernos una idea más cercana de su contenido (“resumen”). Para su lectura o descarga tan solo deberemos hacer clic sobre los mismos y automáticamente se descargará el documento o se dará acceso directo a los archivos correspondientes.

Lugares de encuentro: el café y el taller literario en el México de los años '20

Gabriela Espinosa

Anclajes, ISSN-e 1851-4669, Vol. 8, Nº. 8, 2004

Resumen | [Texto completo](#)

Otro recurso útil para agilizar nuestras exploraciones es el atajo del teclado “Control + F”: con él podremos localizar entre todos los títulos mostrados un término concreto, por ejemplo *lectura*. El procedimiento informático es el siguiente: mantener pulsada la tecla “Ctrl” y a continuación pulsar “F”, después escribir en el cuadro de texto la palabra deseada y automáticamente se subrayará el término (sí está). Podremos utilizar este método en cualquier página de Internet o documento PDF (en documentos Word sería “Ctrl + B”).

En torno ao taller literario para narradoras

Mónica Bar Cendón

Festa da palabra silenciada, ISSN 1139-4854, Nº. 15, 1999 (Ejemplar dedicado a: Simone de Beauvoir, 50 años de revolución sexual), pág. 60

El taller literario alfonsí y el contexto europeo

Nicasio Salvador Miguel

Alfonso X el Sabio [exposición] Sala San Esteban, Murcia, 27 octubre 2009-31 enero 2010, 2009, ISBN 9788475645223, págs. 228-239

Educación literaria y democracia: el taller educativo con perspectiva de género en la ESO

Jazmina Fuentes Moreno

Didácticas Específicas, ISSN-e 1989-5240, Nº 8, 2013 (Ejemplar dedicado a: Didáctica de la Lengua y la Literatura), págs. 81-98

Resumen | [Texto completo](#)

Educación no format: una experiencia de **lectura** y escritura en un taller para adultos

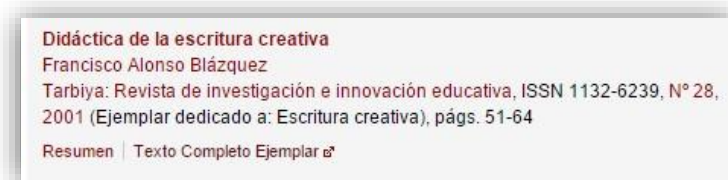
Rosario Fernández

Anuario de pedagogía, ISSN 1575-6386, Nº 5, 2003, págs. 167-188

Resumen

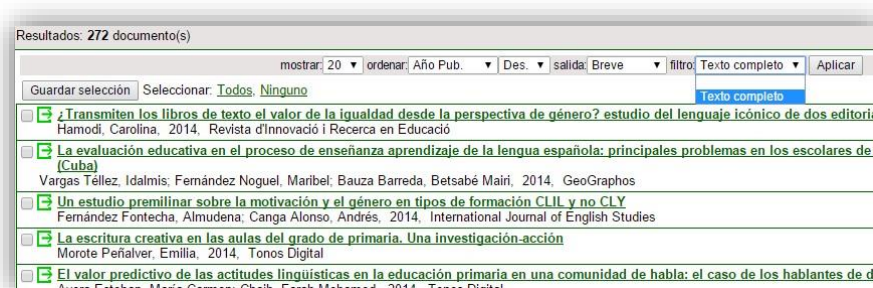
lectura 1 de 1

Tras realizar la selección del documento, conviene conservar tanto el archivo (podremos consultarlo rápidamente siempre que lo necesitemos) como los datos bibliográficos ofrecidos por Dialnet para su posterior inclusión en la bibliografía (título, autor, año, nombre de la revista, volumen, número, páginas, enlace web).



1.2. BASES DE DATOS DEL CSIC

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) ofrece tres bases de datos bibliográficas: ICYT (Ciencia y Tecnología), ISOC (Ciencias Sociales y Humanidades) e IME (Biomedicina). La más relevante para la asignatura sería ISOC, pues alberga contenidos propios de Ciencias Sociales y Humanidades. El sistema de acceso es muy similar al explicado en Dialnet: entramos en la su página web (http://bddoc.csic.es:8080/inicioBuscarSimple.html;jsessionid=1838741F3395170D6A2FCB40E0394C4C?estado_formulario=show&bd=ISOC&tabla=docu), introducimos el término y cliqueamos en “buscar”. Rápidamente se arrojarán los resultados, aquellos que incluyen un archivo adjunto o dan acceso a un enlace web presentan junto al título un icono verde. También podemos hacer clic en filtro “texto completo” para mostrar solo aquellos enlaces que incluyen el documento para su lectura o descarga.



Una vez localizado el artículo, tan solo deberemos pinchar sobre el título y después en “enlace al texto completo” (abajo-izquierda), entonces se nos facilitará el documento o enlace

web correspondiente. Es importante que recojamos los datos bibliográficos presentados si decidimos incluir el documento en nuestro trabajo.



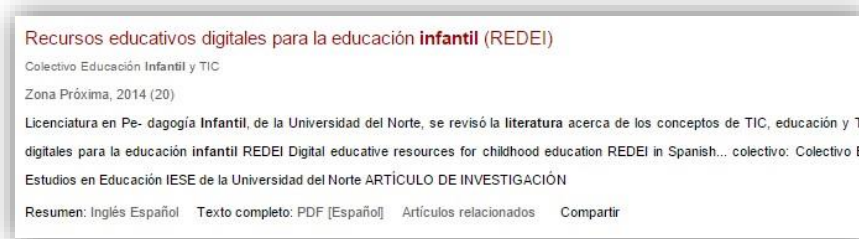
Aunque se recomienda la “búsqueda simple”, también se pueden seguir criterios más precisos a través de la sección “búsqueda por campos”. En ella se permite, entre otras acciones, seleccionar distintos operadores booleanos (*y*, *o*, *no*) para acotar más aún la exploración. Por ejemplo indicando: literatura infantil “y” género; literatura infantil “o” libros infantiles; literatura infantil “no” adolescentes. Tan solo deberemos escribir los términos deseados, seleccionar “título en español” y hacer clic en “buscar”, entonces la página buscará todos los títulos disponibles en atención a los criterios marcados.

Buscar:		en los campos:	opciones:
▼	Literatura infantil	Título en español ▼	todas las palabras ▼
Y ▼	Género	Título en español ▼	todas las palabras ▼
Y ▼		Autores ▼	todas las palabras ▼
Año publicación: igual a ▼			
			Buscar Limpia

1.3. REDALYC

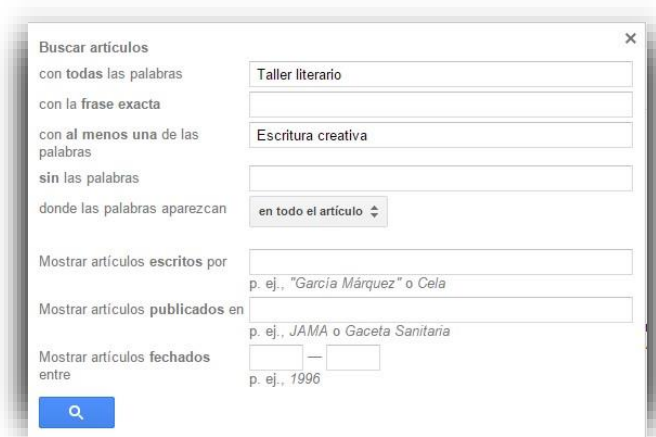
Es una red de revistas científicas de libre acceso fundada por la Universidad Autónoma del Estado de México que alberga producciones sudamericanas, españolas y portuguesas; fundamentalmente artículos. El sistema de búsqueda es semejante al resto de buscadores mencionados: acceder a la web (<http://www.redalyc.org/home.oa>); introducir el término; hacer

clic en “buscar”. Igualmente, admite la aplicación de filtros de búsqueda avanzada, como la selección de documentos por título, disciplina o autor. El funcionamiento es muy similar al de otras de las bases de datos explicadas. Para leer el resumen, descargar el texto o buscar artículos relacionados tan solo deberemos clicar sobre los hipervínculos ofrecidos.



1.4. GOOGLE ACADÉMICO

Google Académico es un buscador especializado de la empresa Google Inc. que ofrece documentos de carácter científico de libre acceso. En él podremos encontrar artículos de revista, tesis doctorales, libros electrónicos, etc. Su método de búsqueda no difiere del resto: accedemos a su página web (<http://scholar.google.es/>), escribimos el término deseado y cliqueamos en “buscar”. Si deseamos aplicar filtros de búsqueda avanzada, basta con pinchar en la flecha hacia abajo ubicada a la derecha de la pantalla y configurar los datos: buscar una frase exacta; con al menos una palabra; sin una palabra; escritos por un autor específico.



Tras localizar el artículo deseado, tendremos que hacer clic sobre el título para acceder al documento o sitio web donde se encuentra alojado. Entonces deberemos buscar los correspondientes métodos de descarga. Generalmente, gran parte de los recursos ofrecidos por Google académico están disponibles para su consulta, aunque no siempre. En tal caso, recurriremos a otra base de datos.

[LIBRO] **La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios**
 BD Coto - 2002 - books.google.com
 Biblioteca de Textos Serie Didáctica de la lengua y de la literatura © Benigno Delmiro Coto ©
 de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, SL C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona
 www.grao.com 1.a edición: septiembre 2002 2.a edición: mayo 2006 ISBN 10: ...
 Citado por 55 Artículos relacionados Las 2 versiones Citar Guardar Más

Si necesitamos referenciar un documento recogido en sitio web, podremos citarlo a través de la opción “Citar”, quien referencia de forma automática el documento seleccionado en formato APA, ISO 690 o MLA (en nuestro caso APA). Este mecanismo nos sirve fundamentalmente para agilizar la construcción de nuestras referencias, pues las citas arrojadas no siempre son correctas. Por tanto, siempre que lo utilicemos deberemos cerciorarnos de que todos los datos recogidos son correctos y de que la referencia se ajusta a nuestra guía sobre APA.

Citar

Copia y pega una cita con un formato específico o utiliza uno de los enlaces para importar información a un gestor de bibliografía.

APA Coto, B. D. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios* (Vol. 173). Graó.

ISO 690 COTO, Benigno Delmiro. *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Graó, 2002.

MLA Coto, Benigno Delmiro. *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Vol. 173. Graó, 2002.

[BibTeX](#) [EndNote](#) [RefMan](#) [RefWorks](#)

2. RECOPIACIÓN E INCLUSIÓN DE DATOS

La búsqueda de literatura científica requiere que el discente sea minucioso en la recogida de datos, pues tal acción le agilizará la tarea. No es necesario descargar todos los documentos que encontremos ni anotar la información bibliográfica correspondiente, basta con elegir aquellos que son más provechosos para nuestra temática investigadora. Para ello, se realizarán lecturas

estratégicas pues disponemos de poco tiempo para su elaboración. El título o el resumen serán los principales instrumentos a tener en cuenta durante la preselección. El título informa de manera general de la temática investigadora y el resumen presenta los contenidos principales. Una lectura rápida nos dará una aproximación de las propuestas ofrecidas y nos ayudará a detectar si este es o no de nuestro interés. En tal caso, realizaremos una lectura reflexiva del documento para extraer aquellas ideas que resultan más interesantes para nuestro artículo. Los asuntos podrían ser: antecedentes investigadores; experiencias de aula similares; normativa curricular.

Durante la *lectura* del documento es imprescindible registrar a quién pertenecen las ideas extraídas, pues deberemos citarlas cuando escribamos sobre tales propuestas en el artículo. Se distingue entre citas textuales y no textuales:

- Si la cita es textual se recogerá el primer apellido del autor, el año en que se publicó y el número de página.
- Si la cita es no textual tan solo se anotará el apellido y el año.

Tras haber citado convenientemente dentro del cuerpo del texto al autor, se procederá a la elaboración de la referencia bibliográfica correspondiente. Tal acción implica recoger unos datos concretos y presentarlos en un orden determinado. Dichos datos variarán dependiendo del tipo de publicación; no obstante, dado que el alumnado fundamentalmente trabajará con el artículo de investigación, lo normal es que se recoja:

- Apellido del autor/es e inicial/es.
- Año de la publicación.
- Título del artículo.
- Nombre de la publicación.
- Volumen (si hay).
- Número.
- Número de página/s.
- Dirección web.

Para conocer la información que debemos recabar en otro tipo de publicaciones como libros, páginas web, blog, etc., se recomienda acudir a la “Guía para la elaboración de trabajos

con normativa APA” de la asignatura. Allí se ofrecen las modalidades más frecuentes y distintos ejemplos aclaratorios.

Durante la *redacción* del artículo deberemos mencionar todos y cada uno de los autores que hemos consultado. Estos se incluirán tanto dentro del cuerpo del texto como en el apartado final “referencias” (debe haber correspondencia entre ambas). Tal referencia deberá ajustarse a un sistema bibliográfico concreto. En el panorama educativo el sistema más utilizado es APA (2009), el cual establece los siguientes criterios a tener en cuenta durante la inclusión de contenidos ajenos en el cuerpo del texto:

- Citas textuales (transcriben literalmente las palabras del autor).- Deben incluir el autor/es (solo el primer apellido si este no es compuesto por un guion de enlace), el año de publicación y la página/s (p. X o pp. X-X). Si la cita es inferior a 40 palabras, se incluirá entrecomillada dentro del cuerpo del texto. Si es superior, se sangrará hacia la izquierda, se reducirá el tamaño de la fuente (1 punto) y se incluirá en un párrafo aparte.

Cita de menos de 40 palabras

No cabe duda de que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1999, p. 89).

Cita de más de 40 palabras

Keller (1989) afirmó:

Se dice que el libro de Sechenov fue popular entre los intelectuales de aquella época. Esto puede deberse a que Pavlov lo leyó en su juventud y le causó una impresión profunda y perdurable. Incluso puede haberlo conducido hacia el campo de la fisiología y, en último término, de la fisiología del cerebro. Años más tarde, Pavlov lo describió como un real y brillante intento, extraordinario para su época, de representar nuestro mundo subjetivo en un aspecto puramente fisiológico (pp. 39-40).

- Citas no textuales (no representan fielmente las aportaciones del autor). Indicarán solo el primer apellido del autor y el año (el número de página no es necesario).

Cita no textual

Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la propuesta por Mendoza (2001).

Existen diferentes formas de presentar el autor/es, el año y el número de página. Para conocer las variantes se sugiere consultar la sección “Citas textuales y no textuales” de la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

Igualmente, dichas citas deberán ser registradas en el apartado “referencias” atendiendo a la normativa APA. Se recomienda hacerlo en cuanto incluimos la referencia de un autor en el texto y no posponerlo al final. La principal referencia que utilizará el alumnado es la del artículo de revista digital:

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva* (número), p. X o pp. X-X. En <http://xxx>

Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339, p. 765799. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057304>

Para conocer otros modelos de referencias (legislación, libros, blog, web, etc.), también se debe acudir la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

3. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El artículo de investigación es uno de los géneros textuales más demandados entre los investigadores para dar a conocer sus trabajos y contribuir al avance científico de las disciplinas. Su principal propósito es informar al lector de forma clara y objetiva sobre un tema en concreto. Su dominio eficaz requiere una adecuada formación previa y años de experiencia práctica. Dada su complejidad, en el presente documento solo se muestra una visión panorámica y de carácter generalista del artículo de investigación y sus requerimientos; todo ello, con la intención de limitarnos a introducir al discente en el mundo investigador.

La elaboración de un artículo de investigación demanda que el alumnado siga determinadas pautas de escritura requeridas por la disciplina, esto es: respetar la estructura

formal; incluir contenidos relevantes; utilizar un lenguaje técnico y estilo de escritura apropiado; normalizar el texto de acuerdo a un estilo bibliográfico.

La estructura formal de los artículos de investigación suele diferir en sus apartados constitutivos de una disciplina a otra. A continuación, se presenta un modelo genérico común en el área de la enseñanza de las lenguas:

GUION GENERAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
TÍTULO
<ul style="list-style-type: none"> • Informa sobre la temática investigadora del artículo.
AUTOR / INSTITUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece datos identificativos del alumno/a y su universidad.
RESUMEN
<ul style="list-style-type: none"> • Informa de los aspectos más significativos del artículo en 250 palabras.
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta, contextualiza y argumenta la idoneidad de la temática investigadora.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA O MARCO TEÓRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Expone los resultados más relevantes de la revisión de la literatura científica realizada.
CONCLUSIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre todo el trabajo investigador desempeñado.
REFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Recopila alfabéticamente toda la literatura científica citada en el texto según la normativa APA.

Durante la redacción del artículo, deberemos ser cuidadosos con el proceso de textualización (coherencia, cohesión y adecuación): presentando textos que tengan estas propiedades: una estructura semántica coherente; una estructura sintáctica cohesionada (concordancias semánticas, repeticiones de palabras, marcadores textuales); un vocabulario disciplinar de carácter científico, sin coloquialismos, errores gramaticales ni ortográficos. Asimismo, se recomienda utilizar a lo largo del texto la tercera persona gramatical y la voz activa.

Para ser correcto en el uso de la lengua resulta importante recordar las recomendaciones ofrecidas por la RAE (2001) sobre los signos de puntuación, los signos de acentuación, el uso de las mayúsculas y otros elementos verbales y suprasegmentales. El discente podrá encontrar una breve síntesis de los contenidos más relevantes en la “Guía para la elaboración de trabajos con criterios de la RAE” disponible en Aula Virtual.

También es conviene actualizar el propio conocimiento sobre las principales novedades surgidas en torno a la nueva *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) y a sus recomendaciones. Entre ellas cabe destacar:

- Las letras *Ch-* y *Ll-* se eliminan del abecedario y cada letra del mismo adquiere un solo nombre¹⁸³. Distinguir entre b- larga (-b) y b- corta (-v) es incorrecto, resulta más apropiado hablar de la -b y la -v¹⁸⁴.
- Ya no se recomienda la acentuación con tilde diacrítica en...
 - el adverbio *solo* y en los pronombres demostrativos *este*, *ese* y *aquel*, incluso en casos de posible ambigüedad¹⁸⁵.
 - los diptongos o triptongos ortográficos: *guion*, *truhan*, *fie*, *liais*¹⁸⁶.
 - la conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras¹⁸⁷.
- Los prefijos se presentan soldados (antirrobo, provida, expresidente, etc.), salvo...
 - si son iniciados por mayúsculas (mini-USB, pro-Obama, pro-Gorbachov, etc.).
 - si están constituidos por varias palabras (ex relaciones públicas, pro derechos humanos, etc.)¹⁸⁸.
- Los extranjerismos y los latinismos crudos deben escribirse con algún tipo de marca como la cursiva o las comillas (*ballet*, *paddle*, *quorum*...), salvo que se utilicen las graffías adaptadas al español (balé, pádel, cuórum...) ¹⁸⁹.

¹⁸³ <http://www.rae.es/consultas/exclusion-de-ch-y-ll-del-abecedario>

¹⁸⁴ <http://www.rae.es/consultas/un-solo-nombre-para-cada-letra>

¹⁸⁵ <http://www.rae.es/consultas/el-adverbio-solo-y-los-pronombres-demostrativos-sin-tilde>

¹⁸⁶ <http://www.rae.es/consultas/palabras-como-guion-truhan-fie-liais-etc-se-escriben-sin-tilde>

¹⁸⁷ <http://www.rae.es/consultas/la-conjuncion-o-siempre-sin-tilde-incluso-entre-cifras>

¹⁸⁸ <http://www.rae.es/consultas/normas-de-escritura-de-los-prefijos-exmarido-ex-primer-ministro>

¹⁸⁹ <http://www.rae.es/consultas/los-extranjerismos-y-latinismos-crudos-no-adaptados-deben-escribirse-en-cursiva>

Para ampliar información en ese sentido se recomienda consultar la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) o leer algunas de las síntesis disponibles en Internet, como la ofrecida por Fundeu BBA (2014)¹⁹⁰ o por la Editorial SM (2011)¹⁹¹. También se aconseja consultar la sección de preguntas frecuentes de la RAE¹⁹². Del mismo modo, resulta conveniente hacer uso de los distintos recursos virtuales disponibles en la Web siempre que sea necesario:

Ortografía, significado y etimología de las palabras
▪ Diccionario de la lengua española ¹⁹³
Sinónimos
▪ WordReference ¹⁹⁴
▪ Diccionario de <i>El País</i> ¹⁹⁵
Neologismos
▪ Banco de neologismos del Instituto Cervantes ¹⁹⁶
Dudas lingüísticas
▪ Diccionario panhispánico de dudas ¹⁹⁷
▪ Fundación del español urgente ¹⁹⁸
Uso, norma y estilo de la lengua
▪ Wikilengua ¹⁹⁹
▪ Centro de Recursos para la Escritura Académica ²⁰⁰

Por último, para que nuestros textos sean coherentes con nuestra normativa bibliográfica de referencia (APA 6.^a edición, 2009), se recomienda cumplir los siguientes criterios:

- Fuente: Times New Roman, 12 puntos.
- Texto: interlineado a 1,5 cm, alineado a la izquierda y sangría primera línea (1, 25 cm).

¹⁹⁰ <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2013/01/FundeuNovedadesOrtografia.pdf>

¹⁹¹

http://www.smele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/Descargables/Colecci%C3%B3n%20G%20C3%B3mez%20Torrego/134002_normativa%20FOLLETO%20VERSI%C3%93N%20GLOBAL.pdf

¹⁹² <http://www.rae.es/consultas-linguisticas/preguntas-frecuentes>

¹⁹³ <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

¹⁹⁴ <http://www.wordreference.com/sinonimos/>

¹⁹⁵ <http://servicios.elpais.com/diccionarios/sinonimos-antonimos/>

¹⁹⁶ http://cvc.cervantes.es/lengua/banco_neologismos/

¹⁹⁷ <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas>

¹⁹⁸ <http://www.fundeu.es/>

¹⁹⁹ <http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>

²⁰⁰ <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>

- Espacios: uno después de cada párrafo (punto y final) y dos al finalizar el epígrafe.
- Márgenes: superior e inferior a 2,5 cm; izquierdo y derecho a 3 cm (por defecto nuestros documentos Word vienen configurados con dichos márgenes).
- Tablas: interlineado sencillo, sin espacios, sin líneas divisorias, numeradas por orden de aparición y referenciadas dentro del texto (véase tabla 1).

Tabla 1. Distribución del alumnado en función de la edad.

Años	%
6	50
7	40
8	10

- Figuras:

Chuleta ortográfica www.emezeta.com

¡Ay! ¡Qué golpe! ¡Duele mucho!	A ver cómo salimos de esta...
Ahí está lo que andabas buscando.	Haber escuchado antes...
Hay tres cosas que me enfurecen...	
Mientras no haya ningún problema...	En el camino había una valla rota.
Haya (árbol)	Lo mejor será que vaya ahora...
Allá vamos de nuevo...	¡Vaya! ¡Aquí no hay playa!
Halla el valor de X en este problema.	Baya (fruto)
Haiga horror ortográfico	
¿Por qué (razón) lo hizo?	¿Has visto lo último que publicó?
Lo hizo porque (puesto que) le gustaba.	Haz caso de lo que te digo.
Es el motivo por que (por el que) lo hizo.	Quedó el primero. Es un as .
Era el porqué (causa) de su acción.	
¡Ah! ¿Te referías a eso?	¿Cómo debería hacerlo?
Por fin lo ha conseguido.	Como prefieras. Me da igual.
Se dirige a lo alto de esa cima.	
Tubo (tubería)	¡Tú! ¡Ven aquí!
Tuvo que hacerlo. No tenía alternativa.	Tu consejo me ha ayudado.
No quedó segundo, sino cuarto.	¿Lo ves ? Es muy sencillo.
Si no lo sabe, lo acabará descubriendo.	Es la primera vez . Dale tiempo.
Si está muy roto, se echa a la basura.	Sigue caminando hacia adelante.
Por fin esa horrible tarea estaba hecha .	Pues hacía mucho que no veía llover.
Iba directo a ese lugar.	
¡Me están ahogando con tanto IVA !	<small>www.emezeta.com</small>

Figura 1. Chuleta ortográfica del sitio web “Emezeta.com”.

- Número de página: a la derecha.
- Título principal: centrado, negrita.
- Subtítulo: alineado a la izquierda, negrita.
- Epígrafes: alineados a la izquierda, sangría primera línea (1,25 cm).
- Subepígrafes: alineados a la izquierda, negrita, cursiva.

A continuación, se muestra un breve ejemplo que puede ilustrar al discente sobre la forma de presentar su artículo de investigación (en Aula virtual se ofrece un modelo completo).

Incorrecto	Correcto
<p><u>“Como realizar TFG a través de un tutorial alojado en Moodle”</u></p> <p>Nuestro trabajo, es muy interesante. Pasa, que al llegar los TFG, los alumnos no sabia como hacer trabajos de investigación, y claro: algo se tenía que hacer, por que iban todos oprimidos y eso. Pues, pensamos: crear unos apuntes en la aula virtual y que lo alumnos los aprendieran. Y claro, pues creamos un aula virtual en Moodle y así los profesores podian ayudarle también, y los alumnos subirían sus trabajos para que los revisasen y los aprendieran mejor que solos. Los profesores, tenia irrisorio tiempo para enseñarles, y era muy difícil para los alumnos aprender solos, autónomamente. Si tenemos en cuenta que tampoco hay casi materiales, que les ayuden, esto es muy primordial. Los tutores, hacia tutorías virtuales y presenciales para solucionar lo que surgiese: fundamentalmente. Tambien los apuntes, irremediamente también.</p>	<p>Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior: la realización procesual de TFG en Moodle</p> <p>María Teresa Caro Valverde, Universidad de Murcia María Teresa Valverde González, Universidad de Murcia</p> <p>Resumen</p> <p>Este trabajo parte de un problema de investigación complejo: la demanda reciente de trabajos de investigación para culminar los estudios de Grado en la educación española, la escasez de recursos didácticos para orientar la redacción procesual de los mismos, la falta de formación investigadora previa en el alumnado implicado y de reconocimiento profesional de tutorías al respecto. Para solventarlo, se propone una Guía y control de Trabajos Fin de Grado ubicada en la plataforma Moodle y dinamizada desde una metodología de investigación-acción que combina tutorías presenciales con asesoramiento virtual a través de publicaciones y retroalimentaciones (...).</p>

3.1. TÍTULO DEL ARTÍCULO Y NOMBRE DEL AUTOR/A

El principal propósito del título del artículo de investigación es informar con claridad sobre la temática investigadora del estudio. Un buen título debe ser claro, conciso, breve y ha de representar con exactitud los contenidos albergados en el artículo.

Algunos ejemplos reales de títulos de artículos de investigación serían: “Lengua, literatura y género: materiales curriculares para la igualdad en ESO y Bachillerato” (Perea, 2009); “El taller de escritura creativa en la educación del siglo XXI” (López, 2007); “La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria” (Segovia, 2012); “El cuento tradicional en Primaria” (García, 1993).

Respecto a las normas de estilo de presentación, se recomienda que el tamaño de la fuente sea superior al resto del cuerpo del texto (14 o 16 puntos aproximadamente). Asimismo, siempre que el título se presente en un solo reglón y como un elemento aislado del texto no debe ir seguido de punto, tal y como recomienda la Real Académica Española (RAE, 2005). Esto se extiende a títulos y subtítulos de libros, artículos de investigación y otros documentos académicos.

El nombre completo del autor/a se ubicará debajo del título, seguido de la institución a la que pertenece. Estos pueden presentarse separados por una coma o en reglones separados. En ninguno de los dos casos se debe poner un punto al final, puesto que, al igual que sucede con los títulos y subtítulos la RAE, se desaconseja poner punto al final del nombre de un autor en cubiertas, portadas, prólogos, firmas de cartas y otros documentos académicos (RAE, 2005).

3.2. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

El resumen anuncia el contenido global del artículo de investigación al cual precede. Para que surta efecto su información conforme a su género, ha de ser:

- *Breve.*- La extensión recomendable oscila entre 150 y 250 palabras. También resulta conveniente que se elabore en un solo párrafo.
- *Claro.*- Debe utilizar oraciones cortas, la tercera persona gramatical y el tiempo en pretérito.

- *Conciso.*- Debe mostrar solo los aspectos más significativos del texto y, por tanto, obviar los aspectos secundarios y redundantes.
- *Preciso.*- Debe ser fiel en todo momento al texto original.
- *Informativo.*- No debe incluir citas, ni opiniones, tan solo informar al lector del texto al cual precede.

Los contenidos a incluir en este apartado por el alumno serán fundamentalmente los siguientes: tipo de investigación, etapa educativa, temática investigadora, conclusiones más relevantes.

El estudiante también deberá seleccionar varias palabras clave que identifiquen su trabajo. Las palabras clave sirven para delimitar cuáles son las temáticas principales que define la investigación. Generalmente se suelen incluir entre 3 y 5 palabras clave. En este caso, serían adecuadas, por ejemplo: artículo de investigación; escritura académica; competencia escrita. Para el trabajo bastará con incluir tres palabras clave.

3.3. INTRODUCCIÓN

La introducción presenta la tesis principal del estudio propuesto, lo contextualiza y lo argumenta científicamente (y/o legamente). No debe ser demasiado profusa, tan solo tiene que mostrar una visión panorámica del estudio teórico desarrollado (ocupará aproximadamente 1 cara), si bien presenta los contenidos del artículo con mayor detalle que lo hace el resumen. Dichos contenidos variarán de una temática investigadora a otra; no obstante, hay cierta tendencia a contemplar los siguientes asuntos categóricos:

- **Temática.**- Se presentan los aspectos más representativos de la misma (en qué consiste, cuál es su finalidad, etc.).
- **Contexto educativo.**- Se indica la importancia que tiene nuestra temática investigadora para la situación escolar existente. Ello implica hablar sobre el estado de la cuestión, sobre cómo afecta a los participantes, etc.

- **Justificación científica.**- Se aportarán los estudios científicos más relevantes que dan aval a la propuesta y garantizan su idoneidad (una o dos referencias).
- **Justificación legal.**- Se indica la normativa curricular que justifica la idoneidad de los contenidos curriculares tratados o los recursos utilizados (si la hay).

Dependiendo del tipo de trabajo seleccionado se incluirán unos aspectos u otros. Pero a la hora de redactar, no se formularán explícitamente con guiones los asuntos categóricos mencionados, sino que todos los contenidos deben aparecer integrados en un único texto razonado.

3.4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica expone con detalle la revisión de la literatura científica de referencia que da aval a la propuesta investigadora. Este apartado puede incluir antecedentes investigadores, experiencias de aula, normativa curricular, etc., y, en definitiva, todas aquellas actuaciones que justifiquen la idoneidad de nuestra investigación y tengan cierto rigor científico.

- **Antecedentes investigadores.**- Experiencias investigadoras similares a la nuestra que resultan provechosas para la misma. Nos ofrecen resultados fidedignos que dotan a la investigación de cierta validez y se amparan en el método científico.

Si queremos justificar, por ejemplo, las bondades del procesador de textos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes, deberemos buscar aquellos estudios que garanticen su valor educativo. En tal caso, encontraremos, entre otros, los estudios de Goldberg, Rusell, y Cook (2003), que sugieren que el uso del procesador de textos fomenta que el alumnado revise más sus escritos, que estos sean más extensos y de mayor calidad que con la escritura tradicional.

- **Experiencias de aula.**- Propuestas didácticas semejantes o complementarias a nuestra investigación desarrolladas en los centros escolares. Nos aproximan a la realidad educativa, a sus éxitos y dificultades, y, por tanto, a lo que es provechoso para nuestros alumnos/as y a lo que no lo es.

Ahora deseamos conocer qué actuaciones didácticas se han desarrollado a través del procesador de textos y qué resultados han obtenido. En este sentido surgen autores como Figueroa, Aillon y Fuentealba (2014), quienes desarrollaron la competencia escrita de los discentes a través del procesador partiendo de “esquemas digitales de escritura” (modelos textuales de redacción) para facilitar a los discentes el desarrollo de diferentes géneros textuales, actuación que obtuvo excelentes resultados con los alumnos. Su éxito invita a incluirla en nuestra propuesta.

- **Normativa curricular.**- Demandas del currículo oficial (nacional o regional) sobre nuestro planteamiento investigador (si es el caso). Respalda legalmente la propuesta y da aval a la utilización de determinados recursos educativos o contenidos curriculares concretos.

Por ejemplo, el uso del procesador de textos se contempla como un recurso a tener en cuenta durante el desarrollo de la competencia escrita de los discentes en el Decreto 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Esto nos da paso a realizar propuestas de aula donde el procesador sea una herramienta de trabajo.

Las lecturas realizadas nos darán aproximación de la realidad educativa preponderante y marcarán hacia dónde debemos dirigir nuestras investigaciones. Es importante tener en estima las aportaciones de otros investigadores y contemplar tanto los aspectos que avalan nuestro discurso como los que no lo hacen. Todas las contribuciones enriquecen al estudiantado y a su actividad investigadora y, por tanto, deben recogerse allí.

Este apartado demuestra que el alumno ha realizado la revisión de la literatura y que en cierto modo domina el tema. No es necesario insertar multitud de referencias de autores o normativa educativa: basta con seleccionar aquellos más idóneos para nuestro discurso. La extensión aproximada del mismo será de unas 3 páginas y sus contenidos podrán clasificarse por epígrafes si se considera necesario. No prima la cantidad, sino la calidad: presentar un discurso cohesionado y bien fundamentado.

En el artículo “El desarrollo de las competencias escritas a través del procesador de textos en el aula de Educación Primaria” se distinguen los siguientes epígrafes:

- 1. El desarrollo de las competencias escrita y digital según la LOMCE.*
- 2. El valor didáctico del procesador de textos en el aula de Educación Primaria.*
- 3. Propuestas de aula para el desarrollo de destrezas de escritura.*

Al igual que sucede en el resto del trabajo, se recomienda redactar con la tercera persona del singular y en voz activa. Asimismo, es necesario registrar todos y cada uno de los autores sobre los que se fundamenta nuestro discurso en atención a la normativa APA (2009). Para este apartado se recomienda consultar la sección “Citas textuales y no textuales” de la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

3.5. CONCLUSIONES

En esta sección el discente reflexionará sobre todo lo expuesto a lo largo del artículo, destacando especialmente las aportaciones más significativas contempladas a lo largo del mismo. La redacción puede comenzarse con una breve introducción que recuerde al lector el principal propósito del artículo, para posteriormente ir profundizando con mayor detalle en los conocimientos obtenidos más provechosos. Los contenidos a recabar dependerán del tipo de trabajo, pero se pueden ofrecer algunas indicaciones orientativas:

- **Contribuciones educativas.**- Se hace recolecta de todos aquellos aspectos que enriquecen la práctica docente o son beneficiosos para los alumnos extraídos a lo largo de la elaboración del artículo.
- **Obstáculos encontrados.**- Se indican las principales dificultades encontradas durante la elaboración del trabajo (exigua bibliografía científica; escasas propuestas didácticas similares que sirvan como precedentes; etc.).

- **Futuras líneas de investigación.**- Ideas que nos surgen tras haber realizado el trabajo y que invitan a seguir investigando en la línea de trabajo escogida o cambiar el rumbo hacia otras direcciones.

La tarea se elabora de forma autónoma y, en la medida de lo posible, sin citar a ningún autor.

3.6. REFERENCIAS

En este apartado importa incluir un listado con todos los autores mencionados a lo largo del texto. Estos se presentarán por orden alfabético y en formato especial de sangría francesa (1,25 cm). Si incluimos más de una obra de un mismo autor, se mencionarán primero las referencias más antiguas seguidas de las más recientes. Asimismo, se indicarán en primer lugar las obras individuales y después las colaborativas. Un ejemplo de referencias bibliográficas sería:

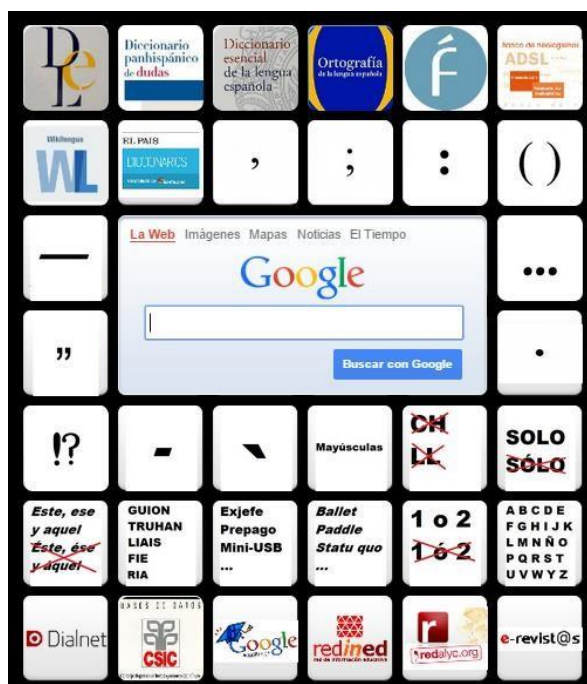
Referencias

- Caro, M. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*. 27 (2), 269-290. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>
- Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes* (Vol. 2). Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Según sea el tipo de documento que incluyamos, se realizará un tipo de referencia u otra. El alumnado podrá encontrar las referencias más frecuentes y ejemplos concretos en la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”. Tan solo tendrá que transponer los datos encontrados en atención al esquema facilitado.

RECURSOS TIC PROVECHOSOS PARA REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Este escritorio virtual ofrece diversos recursos web provechosos para la realización de la práctica: <http://www.symboloo.com/shared/AAAAAVz9NnQAA41-4Vos7w==>



REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6.^a ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Caro, M. T., Valverde, M. T. y González, M. (2015). *Guía de TFG en Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (2.^a ed.). Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

ANEXO 2.5

**Anexo I: Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE
(versión 2, curso académico 2015-2016)**

ANEXO I

Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE

María Teresa Valverde González

USO DE LOS SIGNOS ORTOGRÁFICOS

SIGNOS DE PUNTUACIÓN	
COMA (,)	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Delimitar unidades lingüísticas inferiores del enunciado	<p>Aunque no estés de acuerdo, tendrás que aceptarlo.</p> <p>Te guste o no, vendrás.</p> <p>Sea cual sea el resultado, el trabajo habrá merecido la pena.</p>
Delimitar incisos	<p>Pedro, el profesor de Educación Física, hoy no podrá asistir a clase.</p> <p><i>*Los incisos son elementos aislados o independientes que irrumpen el discurso para ofrecer alguna información complementaria. Se suele emplear un tono diferente en la pronunciación (breve pausa o inflexión). Se escriben entre comas cuando aparecen en mitad de un enunciado. Son aposiciones explicativas.</i></p> <p>Martínez, el médico, y yo estuvimos en el cine. / Martínez, el médico y yo estuvimos en el cine.</p> <p><i>*El orden en el que se posicione la coma otorga un sentido u otro a la frase: fueron tres personas al cine o solo Martínez, que es médico, y otra persona.</i></p>
Interjecciones	<p>Oye, ¿por qué no vamos a cenar? / ¡Ah, entonces era cierto!</p> <p><i>*Las interjecciones siempre han de aislarse mediante comas (“¡vaya”!, “¡caramba!”), “¡eh!”), “¡ah!”), “¡alehuya!”), “¡ahí de mí!”), “¡ale!”...).</i></p>
Vocativos	<p>María, para ya de una vez. / Alex, pequeño mío, no puedes coger ese juguete. / ¿Te gustaría ir al cine, cariño? / Sí, mujer. / Tú, ven aquí.</p> <p><i>*Aquellos sustantivos, grupos nominales o pronombres personales que se emplean para dirigirse directamente al interlocutor siempre se acompañan de una coma/s.</i></p>

<p>Apéndices confirmativos</p>	<p>Te vendrás con nosotros al viaje, ¿no? / No votarás a ese partido, ¿verdad?</p> <p><i>*Han de ir entre comas todas aquellas expresiones interrogativas que actúan de refuerzo (“¿eh?”, “¿viste?”, “¿ves?”, “¿seguro?”...).</i></p>
<p>Separar o aislar elementos de una misma oración</p>	<p>Enumeraciones</p> <p>En esta investigación vamos a combinar entornos formales, no formales e informales.</p> <p><i>*Si el último elemento de la enumeración va introducido por “y”, “e”, “u”, “o”, “ni” no se escribe coma delante de la conjunción.</i></p> <p>Acudió toda la familia: abuelos, padres, hijos, cuñados, etc.</p> <p><i>*Si la enumeración es incompleta y finaliza con puntos suspensivos (...) o etcétera (etc.), ante el último término precederá una coma y no una conjunción.</i></p> <p>Blog, wikis, redes sociales, etc., son recursos digitales idóneos para el desarrollo de la competencia comunicativa.</p> <p><i>*Cuando se cierra una enumeración con etcétera o etc., el resto del enunciado se separa mediante una coma (si está vinculado a la frase).</i></p> <p>Miembros gramaticalmente equivalentes</p> <p>Seleccionamos la plataforma Moodle por su carácter gratuito, por su fácil manejo, por su extensa recursividad.</p> <p><i>*Se evitará el uso de las conjunciones salvo que se presente alguna excepción a la norma, por ejemplo, cuando la conjunción ya no pertenezca al predicado anterior:</i></p> <p>Seleccionamos la plataforma Moodle por su carácter gratuito, por su fácil manejo, y creamos un aula virtual de libre acceso.</p> <p>Le aconsejé que no lo hiciera, y no hizo caso.</p> <p><i>*Si “y” adquiere un valor adversativo (equivale a “pero”) puede ir precedida de una coma.</i></p>

Oraciones compuestas

Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes, pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.

**Siempre que estemos ante oraciones coordinadas adversativas (se oponen o contradicen) introducidas por “pero”, “más”, “aunque”, “sino (que)”.*

Fue su decisión actuar así, no una casualidad fruto de la mala suerte.

**También aquellas que poseen el sentido contrastivo de “sino”.*

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1.º y 2.º, de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.

**Siempre que estemos ante oraciones consecutivas (la primera es consecuencia de la segunda) introducidas por “conque”, “así que”, “de manera que”, etc.*

Estamos ante una investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.

**Siempre que estemos ante oraciones explicativas.*

Antes y después de bien, o bien, ya, excepto, salvo, menos, esto es, es decir, a saber, pues bien, ahora bien, en primer lugar, por/otro un lado, por otra parte, en fin, por último, además, con todo, en tal caso, sin embargo, no obstante, por el contrario...

Por último, destacar las aportaciones más relevantes surgidas sobre las competencias.

Antes de así como.

En la carrera había atletas profesionales, así como aficionados.

Después de francamente, generalmente, desde ese punto de vista, efectivamente,...

Generalmente, asiste a todas sus clases y realiza los deberes.

Aislar elementos en una cita	Se recomienda que el alumnado “utilice todos sus recursos personales para resolver una tarea en un contexto definido” (Guerrero, 2009, p. 21).
-------------------------------------	--

Usos incorrectos:

**Entre el sujeto y el verbo de una oración (excepciones: incisos, cierres con etcétera y enunciados cuyo sujeto está unido por "bien"):*

⊗ La intervención didáctica “Guía y control del TFG”, ha obtenido valoraciones muy positivas.

**Separar el verbo de un complemento directo, indirecto, predicativo, de régimen o agente:*

⊗ El niño soñó, que volaba por la ciudad.

**En oraciones causales (explican la causa o razón de la acción principal del verbo):*

⊗ El suelo está mojado, porque ha llovido.

**Cuando la conjunción tiene sentido consecutivo y va precedida de “tan(to)” o “tal”:*

⊗ Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.

**En miembros coordinados por las conjunciones “ni...ni” o “tanto...como” (excepción: si actúa como inciso):*

⊗ No quiere, ni comprarlo, ni que se lo regalen. / Se pintó, tanto la fachada, como el interior.

✔ Todos los estudiantes, tanto los que aprobaron como los que no, acudieron a la celebración.

**Se escribe coma para la separación de “no solo...sino (también)” dado que el segundo elemento es adversativo:*

✔ Le gusta no solo jugar con los coches, sino también con las cometas.

**La conjunción “pero” no ha de ir seguida de una coma cuando precede o se encuentra en una pregunta:*

⊗ Pero, ¿asistirá? / ¿Pero, asistirá?

✔ Pero ¿eso es posible? / ¿Pero eso es posible?

**La conjunción adversativa “sino” no debe ir precedida de una coma cuando su significado sea similar a “salvo”, “excepto”, “a parte de” o “más que”:*

⊗ ¿Quién, sino tú puede saberlo?

**Tras las fórmulas de saludo en cartas y documentos (se utilizan los dos puntos):*

✉ Estimada **María**, / ✉ Estimada **María**:

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=V1EqcYbX4D61AWBBrd#2>

PUNTO Y COMA (;)

FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Aislar elementos u oraciones sintácticamente independientes	El bloque cuenta con cinco capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones.
Separar elementos que ya tienen comas	De Moodle debemos destacar su flexibilidad didáctica, puesto que facilita adaptarse a los distintos estilos de enseñanza y aprendizaje; su facilidad de uso, puesto que goza de gran simplicidad y facilita la eliminación de barreras de acceso a personas con dificultades visuales y auditivas; y su flexibilidad tecnológica, puesto que posee una gran diversidad de herramientas (López, Diez, Maudes y Marticorena, 2012).
Conectar frases largas unidas por conectores adversativos, concesivos o consecutivos (<i>pero, más, aún, sin embargo ...</i>)	Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración de un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.
Enumerar una lista de elementos en líneas independientes	En la cohesión hay que velar por que... <ul style="list-style-type: none"> - se mantenga la concordancia sintáctica; - se utilicen términos léxicos variados y precisos; - se empleen numerosos conectores; - se usen signos de puntuación adecuadamente.
Aislar varios elementos en una cita	No obstante, han sido exiguas las propuestas didácticas diseñadas para un género textual tan específico como lo es el artículo científico o el informe de investigación (Bazerman, Keranen y Encinas, 2012; Castelló, González y Iñesta, 2010; Castelló y Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta y Monereo, 2009).

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=XAD3nkRJmD6NjdyDQ0>

DOS PUNTOS (:)	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Explicar contenidos	Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.
Introducir enumeraciones, ejemplos, conclusiones	Participarán los distintos departamentos adjuntos a la titulación, entre los que encontramos: Didáctica de la Lengua y Educación Literaria, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Separar conceptos en títulos	Trabajos de Fin de Grado (TFG): género de investigación en Educación Superior.
Iniciar una cita textual	Tal y como afirma Pérez (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, transmisor de cultura, información, recursos, etc.”.
<p>Usos incorrectos:</p> <p><i>*Entre la preposición y el sustantivo que introduce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa. <p><i>*Utilizar mayúsculas tras los dos puntos si no hay un nombre propio, siglas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, web, foros... <p><i>*Usar más de dos puntos en una misma frase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Contamos con diversos investigadores expertos en la materia: Sánchez, Egea y Ruiz. Pero también con otros colaboradores: familias, padres, alumnos y alumnas. 	
<p>Más información en:</p> <p>http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=2³3yRXFBiD6rvDOMtq</p>	
PARÉNTESIS ()	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Insertar información aclaratoria	La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005) define con precisión las competencias clave imprescindibles para que el alumnado participe activamente en la sociedad (véase tabla 1).

Mencionar el autor, el año o la página en citas	Coincidimos con Gardner en que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (1999, p. 89).
Indicar la omisión de fragmentos en una cita textual	Tal y como expresan Figueroa, Aillon y Fuentealba (2014), “la escritura académica, como proceso complejo de la lengua, requiere de una práctica sistemática, especialmente en el currículo de formación docente (...). En este escenario, las competencias de lectura y escritura condicionan (...) la dimensión comunicativa y crítica y reflexiva” (p. 20).
Usos incorrectos: <i>*El punto precede el paréntesis de cierre:</i> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (<i>Content Management System, CMS.</i>). <i>*Iniciamos con mayúsculas sin haber un nombre propio, un punto seguido, una interrogación o exclamación:</i> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ El presente trabajo analiza recursos telemáticos de gran valor comunicativo (<i>Wiki, chat, etc.</i>). 	
Más información en: http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=XFiqsCjr2D68AoepU2	
RAYA (—)	
FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Aclaraciones o incisos	Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica, sino también en el estilo de su escritura genérica.
Enumeraciones	Se distinguen dos tipos principales de estadística: —cuantitativa. —cualitativa.
Usos incorrectos: <i>*Se presenta como guion (-):</i>	

⊗ A raíz de las investigaciones del equipo Deseco al que patrocinó la OCDE entre 1997 y 2003 sobre la delimitación de competencias clave se ha producido una clarificación conceptual.

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=kyRrDVgsOD6Xup8Dpt>

PUNTOS SUSPENSIVOS (...)

FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Dejar en suspenso el discurso	Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.
Indicar la omisión de fragmentos en una cita textual	Con la difusión de los nuevos medios y géneros de comunicación se ha potenciado y también democratizado la circulación del discurso literario en sus distintas formas (...). Se podría decir que la literatura migra a otros espacios (...).

Usos incorrectos:

**Añade un punto extra para indicar que ha finalizado el enunciado.*

⊗ Contamos con infinidad de recursos: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web....

**No se presentan junto a la palabra que preceden:*

⊗ El cine, la televisión, la prensa, Internet..., son herramientas útiles para educar en competencias.

**Tras ellos se escribe “etcétera” o “etc.”:*

⊗ Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., etc.

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=c5GublcDAD6kWvCUUy>

COMILLAS (“”)

FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Enmarcar significados	Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.

Reproducir citas textuales	Por tanto, cabe convenir que “evaluación es sinónimo de valoración docente y discente y evaluar equivale a dar valor competente al aprendizaje” (González, 2013, p. 202)
Citar el título de un artículo, capítulo de libro y todos aquellos que dependan de otra publicación	Tal y como expresa Solano (2013) en su artículo “El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita”, los entornos virtuales ofrecen al docente una excelente oportunidad para desarrollar las destrezas lectoescritas, dando cabida a la puesta en práctica de actuaciones donde los alumnos reflexionen sobre el uso de la lengua y sobre la necesidad de utilizarla correctamente en su rutina habitual.
Remarcar expresiones impropias, vulgares o de otra lengua	La Guía del Trabajo Fin de Grado se alojó en Moodle para que el alumnado pudiera solventar dudas propias de la escritura procesual del TFG al momento. No obstante, la propuesta no se limitó a dicho entorno, sino que se partió de una modalidad de trabajo semipresencial (también conocida como “blended learning”).

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=SSTAZ5sDyD6h59vijX>

PUNTO (.)

FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Marcar el final de los enunciados	Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo. Circunstancias que, a su vez, requieren que el alumnado sea más responsable y autónomo en su aprendizaje y que el profesorado ofrezca los resortes necesarios para saber aplicarlos estratégicamente.

Usos incorrectos:

**Dentro de comillas, paréntesis y rayas de cierre:*

- ⊗ Este género comparte vínculos comunes con el tradicional género de escritura científico-académico (Corcelles, Cano y Bañales y Vega, 2013).

**Tras interrogaciones o exclamaciones:*

- ⊗ ¿Qué interrogantes nos sugiere tal planteamiento? Que hay que seguir profundizando en el tema.

**Tras abreviaturas o puntos suspensivos si coinciden con signos de cierre:*

- ⊗ Los blog, el foro, los chat, el procesador de textos, las wikis, etc., son herramientas útiles para desarrollar competencias escritas, digitales, sociales... Ello nos invita a (...).

**Separando horas, expresiones numéricas o matemáticas:*

- ⊗ La actividad se realizó de 9.00 a 11.00 (✔ 9:00) y recibió más de 2.000 visitas (✔ 2000).

**Al escribir una sigla (salvo que el texto vaya íntegramente en mayúsculas):*

- ⊗ La O.C.D.E realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.

**En títulos y subtítulos de libros, artículos, capítulos, obras de arte, firmas de cartas, etc., cuando aparecen aislados.*

- ⊗ **Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior.**

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=PxrAnmVfND6FK0uGdT>

INTERROGACIÓN / EXCLAMACIÓN (¿? / ¡!)

FUNCIÓN EXPRESIVA

EJEMPLOS

Entonación interrogativa o exclamativa

¿Qué recursos educativos disponibles en la Web pueden contribuir al desarrollo de las competencias comunicativa y digital?

Usos incorrectos:

**Escribir un punto tras presentar el signo de cierre:*

- ⊗ ¿Qué es más correcto *solo* o *sólo*? Se recomienda escribir *solo* en todos los casos.

**Prescindir de uno de ellos en un enunciado interrogativo o exclamativo:*

- ⊗ Este, ese y aquel con o sin tilde? Ninguna de sus variantes debe llevar tilde.

**Escribir espacios entre el período que enmarcan:*

- ⊗ ¿Se escribe *guion* o *guión*? *Guion*, pues ya no se acentúan los diptongos o triptongos ortográficos.

**Omitir la primera mayúscula inicial si la frase constituye todo el enunciado y el cierre equivale a un punto:*

- ⊗ ¿se acentúa la conjunción disyuntiva *o* entre cifras? No, ya no debe acentuarse.

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=bH8aKhoE1D6eF5Wp4C>

SIGNOS AUXILIARES

GUIÓN (-)

FUNCIÓN EXPRESIVA	EJEMPLOS
Unir palabras compuestas	Asimismo, reporta al docente otra ventaja provechosa para la evaluación formativa del proceso lectoescritor: las contribuciones discentes quedarán registradas en el historial y este podrá consultarlas en cualquier momento.
Unir fechas	El material formativo “Guía y control del TFG alojado en la plataforma Moodle” parte de la experiencia piloto acaecida durante el año académico 2011-2012.
Unir las páginas iniciales y finales en una cita	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Usos incorrectos:

*Se presenta como raya (-):

⊗ El taller literario se realizará durante el curso académico 2014—2015.

*Para soldar prefijos que no se inicien con mayúscula o estén constituidos por varias palabras:

⊗ lecto—escritura ⊗ ex—marido / ✓ lectoescritura ✓ exmarido ✓ pro-Obama ✓ ex relaciones públicas

Más información en:

<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=cvqPbpreSD6esL3ahc>

TILDE (´)

Normas generales de acentuación

Monosílabos		Se escriben sin tilde * Salvo que requieran tilde diacrítica ²⁰¹	<i>fe, ve, dio, fue, vio, guion</i> <i>tú, él, dé, más, mí, sé, sí, té</i>
Polisílabos		Se acentúan según el lugar que ocupa la sílaba tónica y la letra en la que finalizan	
TIPO DE PALABRA	POSICIÓN SÍLABA TÓNICA	SE ACENTÚAN SI...	EJEMPLO
Aguda	Última	Acaban en vocal o consonante -n o -s	<i>jamón, colibrí, bonsái, café</i>

²⁰¹ Más información en: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Adwesaq4ND64VT09xQ#31>

Llana	Penúltima	No finalizan en vocal o consonante <i>-n</i> o <i>-s</i> (salvo si la <i>-s</i> va precedida de otra consonante).	<i>árbol, clímax, cómic, bíceps</i>
Esdrújula	Antepenúltima	Siempre llevan tilde	<i>pájaro, sábado, página</i>
Sobresdrújula	Anterior a la antepenúltima	Siempre llevan tilde	<i>cómaselo, llevémosla</i>

Excepciones:

**Si la palabra contiene un hiato formado por una vocal cerrada (i, u) tónica precedida de una vocal abierta (a, e, o) átona o viceversa deberá acentuarse en la vocal cerrada:*

☑ Armonía, grúa, dúo, río, laúd, cafeína, oír, raíz, insinúe.

**Si estamos ante una locución latina no debe acentuarse:*

☑ Curriculum vitae, habeas corpus, vox populi.

Usos incorrectos:

**Se omiten al escribir con mayúsculas:*

⊗ LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS.

Novedades en la ortografía:

**Ya no se acentúan:*

- El adverbio *solo* y en los pronombres demostrativos *este, ese y aquel*, incluso en casos de posible ambigüedad²⁰².
- Los diptongos o triptongos ortográficos: *guion, truhan, fie, liais*²⁰³.
- La conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras²⁰⁴.

Más información en:

<http://buscon.rae.es/dpd/srv/search?id=Adwesaq4ND64VT09xQ>

²⁰² <http://www.rae.es/consultas/el-adverbio-solo-y-los-pronombres-demostrativos-sin-tilde>

²⁰³ <http://www.rae.es/consultas/palabras-como-guion-truhan-fie-liais-etc-se-escriben-sin-tilde>

²⁰⁴ <http://www.rae.es/consultas/la-conjuncion-o-siempre-sin-tilde-incluso-entre-cifras>

USO DE LAS MAYÚSCULAS

MAYÚSCULAS	
En palabras o frases enteras	
NORMA	EJEMPLOS
Títulos	<p>LA EDUCACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE LAS TIC</p> <p>Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (...).</p>
<p>Usos incorrectos:</p> <p><i>*Se omiten los signos de acentuación al escribir con mayúsculas:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">✘ ESCRITURA CREATIVA EN EDUCACION PRIMARIA: EL TALLER LITERARIO.</p> <p><i>*Se omiten los puntos de una sigla al escribir un título íntegramente en mayúsculas.</i></p> <p style="padding-left: 40px;">✘ REPERCUSIONES EDUCATIVAS DE LOS RESULTADOS DEL INFORME PISA.</p> <p style="padding-left: 40px;">✔ REPERCUSIONES EDUCATIVAS DE LOS RESULTADOS DEL INFORME P.I.S.A.</p>	
Mayúscula inicial exigida por la puntuación	
NORMA	EJEMPLOS
Al iniciar un texto y después de un punto	<p>Se comprende entonces que el logro de las competencias transversales depende, en parte, de la formación competencial que han desarrollado los estudiantes en sus estudios previos. No obstante, y especialmente en lo referente a la competencia comunicativa, los datos muestran que, generalmente, no han adquirido plenamente dichas capacidades.</p>
Mayúscula inicial independientemente de la puntuación	
NORMA	EJEMPLOS
Nombres propios de persona, animal o cosa singularizada	<p>Juan Ramón Jiménez dio vida al personaje “Platero” en su célebre narración <i>Platero y yo</i> en el año 1914. Dicho personaje ha sido recreado en diversos formatos artísticos: textos literarios (cuentos, cómic, ensayos, etc.), obras pictóricas (...).</p>

Nombres de divinidades	Atenea (en griego <i>Ἀθήνη</i>) era la diosa griega que encarnaba la guerra, la sabiduría y la justicia. Fue una de las diosas más veneradas y recibió culto por toda la Grecia Antigua.
Sobrenombres, apodos y seudónimos	Mariano José de Larra, el Pobrecito Hablador, fue uno de los escritores más importantes del Romanticismo español.
Apellidos	Gardner (1983) revolucionó el concepto de “inteligencia” con su innovadora teoría.
Nombres geográficos	Diversos investigadores de El Cairo ofrecen novedosas aportaciones sobre el TDAH.
Nombres de emplazamientos públicos	Los recursos albergados en los sitios web de la Biblioteca Nacional, el Instituto Cervantes y la Real Academia Española son sumamente provechosos para realizar una webquest mediante la que se desarrollen competencias comunicativas y digitales.
Nombres de publicaciones	El periódico <i>El País</i> recoge un interesante artículo sobre la adaptación teatral realizada recientemente en Madrid de <i>La vida es sueño</i> por Egea (2013).
Nombres de documentos oficiales	Tal y como se establece en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (...). El citado <u>real decreto</u> (...).
Nombres de festividades	Para llevar a cabo la propuesta didáctica sobre valores democráticos, se consideró oportuno aprovechar las festividades del Día de la Constitución.
Nombres de disciplinas científicas	Recientes investigaciones sobre el <i>insight</i> han revolucionado el campo de la Psicología Cognitiva (...).
Nombres de estudios oficiales	Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Nombres de cursos	Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.
Nombres de épocas históricas	El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.

Usos incorrectos:

**Mayúscula inicial en días de la semana, meses y estaciones del año.*

⊗ Durante el mes de **O**toño se aplicarán varios pretest.

**Mayúscula inicial en nombres propios que se usan genéricamente:*

⊗ El **C**entro se encuentra en el barrio de Santa María de Gracia.

**Mayúscula inicial en el nombre de objetos cuya denominación no identifica al autor:*

✘ El sistema **B**raile es método de lectura y escritura táctil diseñado para personas con discapacidad visual.

**Mayúscula inicial en nombres de religiones:*

✘ El **I**slamismo es una religión cuyo dogma de fe se basa en el libro de *El Corán*.

**Mayúscula inicial en nombres de pueblos, lenguas:*

✘ El **E**spañol es la lengua oficial del currículo de Educación Primaria.

**Mayúscula inicial en tratamientos, títulos y cargos:*

✘ Una de las escritoras místicas más destacadas fue **S**anta Teresa de Jesús (☑ santa Teresa de Jesús).

**Mayúscula inicial en notas musicales.*

✘ Antes de comenzar repasaremos con los alumnos las notas **D**o, **R**e y **M**i.

Más información en:

<http://buscon.rae.es/dpd/srv/search?id=BapzSnotjD6n0vZiTp>

USO DE LA CURSIVA

CURSIVA

En palabras o frases enteras

NORMA	EJEMPLOS
Títulos de libros	<i>Don Quijote de la Mancha</i> , obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia didáctica.
Obras de arte	El <i>Guernica</i> fue pintado por Picasso en el año 1937.
Obras teatrales o musicales, películas	<i>Las cuatro estaciones (Le quattro stagioni)</i> de Vivaldi se tocarán en el concierto del sábado.
Títulos de publicaciones periódicas	Los estudiantes revisarán varias ediciones del periódico <i>El País</i> para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.

Extranjerismos / Latinismos crudos (no adaptados) ²⁰⁵	Les encanta el <i>ballet</i> (balé). <i>Grosso modo</i> ²⁰⁶ sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.
Énfasis	En esta propuesta didáctica se parte de una <i>enseñaza bimodal</i> lengua-TIC.
Incorrecciones coloquialismos	Dijo que se le cayó el <i>helao</i> después de ver la <i>pelí</i> .

Fundéu BBVA (2014), Fundación del español urgente, recopila los extranjerismos no adaptados y latinismos más frecuentes:

Principales extranjerismos no adaptados					
<i>affaire</i>	<i>bulldozer</i>	<i>Flashback</i>	<i>Input</i>	<i>Maître</i>	<i>Pizza</i>
<i>apartheid</i>	<i>bungalow</i>	<i>Fondue</i>	<i>Jacuzzi</i>	<i>majorette</i>	<i>Rock</i>
<i>aquaplaning</i>	<i>carpaccio</i>	<i>Gin</i>	<i>Jazz</i>	<i>mezzosoprano</i>	<i>rugby</i>
<i>baguette</i>	<i>casting</i>	<i>ginger-ale</i>	<i>Jet</i>	<i>mousse</i>	<i>sheriff</i>
<i>ballet</i>	<i>coaching</i>	<i>Ginseng</i>	<i>kitsch</i>	<i>mouse</i>	<i>software</i>
<i>best seller</i>	<i>collage</i>	<i>Green</i>	<i>kirsch</i>	<i>mozzarella</i>	<i>spam</i>
<i>blazer</i>	<i>copyleft</i>	<i>Hardcore</i>	<i>lady</i>	<i>Offset</i>	<i>sparring</i>
<i>Blues</i>	<i>Curry</i>	<i>Hardware</i>	<i>leasing</i>	<i>output</i>	<i>stop</i>
<i>bourbon</i>	<i>Display</i>	<i>Hobby</i>	<i>leitmotiv</i>	<i>overbooking</i>	<i>swing</i>
<i>boutique</i>	<i>Dumping</i>	<i>hockey</i>	<i>lobby</i>	<i>paparazzi</i>	<i>taekwondo</i>
<i>brandy</i>	<i>Flash</i>	<i>hooligan</i>	<i>lunch</i>	<i>ping-pong</i>	<i>toffee</i>
Principales latinismos					
<i>a posteriori</i>	<i>baby boom</i>	<i>de iure</i>	<i>in memoriam</i>	<i>music hall</i>	<i>post mortem</i>
<i>a priori</i>	<i>bon appetit</i>	<i>déjà vu</i>	<i>in pectore</i>	<i>mutatis mutandis</i>	<i>rara avis</i>
<i>ad hoc</i>	<i>bon vivant</i>	<i>delirium tremens</i>	<i>in situ</i>	<i>non plus ultra</i>	<i>rigor mortis</i>
<i>ad infinitum</i>	<i>bon voyage</i>	<i>dry martini</i>	<i>ipso facto</i>	<i>non grata</i>	<i>sine die</i>
<i>ad libitum</i>	<i>casus belli</i>	<i>grosso modo</i>	<i>jet lag</i>	<i>numerus clausus</i>	<i>statu quo</i>
<i>ad nauseam</i>	<i>comme il faut</i>	<i>honoris causa</i>	<i>laissez faire</i>	<i>opera prima</i>	<i>think tank</i>
<i>alma mater</i>	<i>corpore insepulto</i>	<i>horror vacui</i>	<i>mea culpa</i>	<i>peccata minuta</i>	<i>tutti frutti</i>
<i>alter ego</i>	<i>cum laude</i>	<i>in articulo mortis</i>	<i>modus operandi</i>	<i>pen drive</i>	<i>vade retro</i>
<i>art nouveau</i>	<i>de facto</i>	<i>in extremis</i>	<i>motu proprio</i>	<i>poll tax</i>	<i>vox populi</i>

²⁰⁵ Los extranjerismos no adaptados son aquellos cuya grafía y pronunciación son idénticos a la lengua original y, por tanto, son ajenos a la ortografía española (*mouse* /maus/; *boutique* /bu:'ti:k/; *software* /'sɒftweəʃ/). Para profundizar más sobre el tema acudir al siguiente enlace: <http://www.rae.es/consultas/los-extranjerismos-y-latinismos-crudos-no-adaptados-deben-escribirse-en-cursiva>

²⁰⁶ Según el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) es incorrecto anteponer la preposición *a* en la expresión *grosso modo* (a bulto, aproximadamente, más o menos). → *A grosso modo*

Nota:

*Si el texto se presenta en cursiva, la palabra o frase deberá entrecomillarse (“”).

DUDAS FRECUENTES

ORTOGRAFÍA

¿Aquel o aquél?	<i>Aquel, aquellos, aquella y aquellas</i> no se acentúan, tanto si funcionan como pronombre demostrativo, por ser palabras agudas y acabar en consonante distinta de <i>-n</i> o <i>-s</i> .	<i>¿Aquella es tu suegra?</i> [= pronombre] <i>Me gustó mucho aquel libro.</i> [= determinante]
¿Este o éste?	<i>Este, estos, esta y estas</i> no se acentúan, tanto si funcionan como pronombre o determinante, por ser palabras llanas acabadas en vocal o en <i>-s</i> .	<i>Este volverá pronto.</i> [= pronombre] <i>Esta casa es muy grande.</i> [= determinante]
¿Ese o ése?	<i>Ese, esos, esas y esas</i> no se acentúan, tanto si son pronombre o determinante, por tratarse de palabras llanas terminadas en vocal o en <i>-s</i> .	<i>Ese tiene mucho que contar.</i> [= pronombre] <i>Ese coche es ecológico.</i> [= determinante]
¿Este o éste?	<i>Este, estos, esta y estas</i> no se acentúan, tanto si funcionan como pronombre o determinante, por ser palabras llanas acabadas en vocal o en <i>-s</i> .	<i>Este volverá pronto.</i> [= pronombre] <i>Esta casa es muy grande.</i> [= determinante]
¿Periodo o período?	Las dos formas son correctas: la esdrújula <i>período</i> [pe - rí - o - do], con hiato entre las vocales contiguas, que es la forma etimológica; y la llana, <i>periodo</i> [pe - rió - do], con diptongo en lugar de hiato. La preferencia de una u otra en la escritura debe adecuarse a la pronunciación: quien diga [período] debe escribir <i>período</i> , y quien diga [periódo] debe escribir <i>periodo</i> . Con el significado de ‘menstruación’, se usa solo la llana <i>periodo</i> .	<i>La intervención didáctica ocupó un período de tres meses y medio.</i> [= esdrújula] <i>El periodo prehispánico abarca un lapso que va desde la llegada del hombre a nuestro continente hasta el descubrimiento de América.</i> [= llana]
¿Por qué o por que?	<i>Por qué</i> sirve para introducir oraciones interrogativas o exclamativas. El pronombre	<i>¿Por qué no acudió a la cita?</i> [= oración interrogativa]

	interrogativo o exclamativo <i>qué</i> se acentúa para distinguirlo de la conjunción <i>que</i> .	<i>Es la causa por que acudí a la reunión</i> [= por la cual]
	<i>Por que</i> se puede sustituir por <i>el cual</i> , <i>por la cual</i> , <i>por los cuales</i> , <i>por las cuales</i> , <i>por eso</i> , <i>por lo que</i> si <i>que</i> funciona como pronombre relativo. Además, <i>que</i> puede actuar como una conjunción subordinante que no tiene valor causal y es exigida por el verbo.	<i>Estas son las razones por que he querido asistir.</i> [= por las cuales] <i>Hay personas que están deseosas por que llegue navidad</i> [= por eso]
¿Porqué o porque?	<i>Porqué</i> equivale a una causa o motivo y siempre va precedido de un artículo o determinante. <i>Porque</i> tiene varios usos: puede introducir oraciones subordinadas (se sustituye por <i>puesto que</i> o <i>ya que</i>); puede encabezar la respuesta a una pregunta; puede actuar como conjunción final seguida de un verbo en subjuntivo (equivale a <i>para que</i>).	<i>No entiendo el porqué de sus acciones.</i> [= la causa] <i>No voy al cine porque es muy caro.</i> [= puesto que] <i>¿Por qué no me llamas? Porque he estado fuera.</i> [= pregunta] <i>Hice cuanto pude porque no acabara así.</i> [= para que]
¿Qué o que? ¿Quién o quien? ¿Cómo o como? ¿Cuánto o cuanto? ¿Dónde o donde?	Las palabras <i>qué</i> , <i>quién/es</i> , <i>cómo</i> , <i>cuál/es</i> , <i>cuán</i> , <i>cuándo</i> , <i>cuanto/a/os/as</i> y <i>dónde</i> se acentúan cuando tienen un sentido interrogativo o exclamativo, bien sea de forma directa o indirecta. Del mismo modo, sus plurales se ven afectados por tal consigna.	<i>¿Qué ha dicho sobre ello?</i> [= interrogativa directa] <i>No sé quién va a venir a la fiesta.</i> [= interrogativa indirecta] Quien diga que lo sabe todo, miente. [= de relativo]
¿Tu o tú? ¿El o él? ¿De o dé? ¿Más o más? ¿Mi o mí? ¿Se o sé?	Si no lleva tilde cuando funciona como una conjunción o un sustantivo (nota si). Se escribe con tilde cuando actúa como adverbio de afirmación, pronombre personal reflexivo y sustantivo que expresa aprobación.	<i>Es capaz de hacerlo por sí mismo.</i> [= pronombre personal reflexivo] <i>Sí, me gusta mucho.</i> [= adverbio de afirmación] <i>Finalmente se dieron el sí quiero.</i> [= sustantivo (aprobación)]

¿Si o sí? ¿Té o té?

Monosílabos	Con tilde	Sin tilde
Tu	Pronombre personal	Adjetivo determinativo
El	Pronombre personal	Artículo
De	Verbo <i>dar</i>	Preposición
Mas	Adverbio de cantidad	Conjunción adversativa (equivale a <i>pero</i>)
Mi	Pronombre personal	Adjetivo determinativo posesivo
Se	Verbos <i>saber</i> y <i>ser</i>	Pronombre personal y reflexivo
Si	Pronombre reflexivo, adverbio de afirmación y sustantivo que expresa aprobación	Conjunción condicional y sustantivo
Te	Sustantivo	Pronombre personal y reflexivo

Salvo los monosílabos con tilde diacrítica anteriormente mencionados, el resto no se acentúa. Recordar que algunas palabras inicialmente consideradas bisílabas, ya no lo son al aplicarse las normas referentes a los diptongos ortográficos (ya no se acentúan), estas son: *crie, crio, criais, crieis, crias, cria* (de criar), *fié, fio, fiais, fieis, fias, fia* (de fiar), *flui, fluis*, (de fluir), *frio, friais* (de freír), *frui, fruis* (de fruir), *guie, guio, guion, guiais, guieis, guias, guía* (de guiar), *hui, huis* (de huir), *ion, lie, lio, liais, lieis, lias, lia* (de liar), *pie, pio, pion, piais,*

Si vienes, te preparo una tarta.

[= conjunción condicional]

El si me cuesta tocarlo.

[= sustantivo]

Tú sabes mucho.

[= pronombre personal]

Tu casa es muy bonita.

[= adjetivo determinativo posesivo]

Él conduce esta noche.

[= pronombre personal]

El camino es muy pedregoso.

[= artículo]

Di a Javier que me lo dé.

[= verbo]

El ordenador es de Marta.

[= artículo]

No tengo más caramelos.

[= adverbio de cantidad]

Querría ayudarte, mas no sé cómo.

[= conjunción adversativa]

Es para mí.

[= pronombre personal]

Nunca te dejaré mi coche.

[= adjetivo determinativo posesivo]

Yo no sé cómo haces esas cosas.

[= verbo]

Ya se lo dije.

[= pronombre personal]

Se está lavando el pelo.

[= pronombre reflexivo]

Me encanta tomar té.

[= sustantivo]

Te lo digo demasiadas veces.

pieis, pias, pia, prion, rio, riais (de reír), *ruan, truhan*. [= pronombre personal y reflexivo]

Espero que no dé problemas.

[= verbo]

Esta cartera es de piel.

[= preposición]

¿Aún o aun? *Aun* puede pronunciarse como una palabra tónica con hiato [a.ún] (se sustituye por *todavía*) o como una palabra átona con diptongo [aun] (se emplea con el mismo sentido que *hasta, incluso, también* – o *siquiera*, cuando va precedido de *ni* en construcciones de sentido negativo).

No lo he hecho aún.

[= tónica]

Continuó hablando, aun estando solo.

[= atona]

Ni aun su hermano logró convencerle.

[= atona]

¿Solo o sólo? *Solo* no se acentúa porque es una palabra llana acabada en vocal. Si existe riesgo de ambigüedad en el significado, su uso no es recomendable porque se sobreentiende que el lector puede deducirlo a partir del contexto comunicativo.

Estaré solo un mes antes de que vuelva mi familia.

[= sin compañía]

Estaré solo un mes de vacaciones.

[= únicamente]

¿Amablemente o amablemente? Los adverbios terminados en –mente conservan la tilde del adjetivo que lo forman, así: *amable (amablemente); fácil (fácilmente); apresurada (apresuradamente); indiscutible (indiscutiblemente); brusco (bruscamente); etc.*

Rápidamente se levantó.

[= rápido]

Cariñosamente la abrazó.

[= cariñosa]

¿4 o 5 / 4 ó 5? La conjunción *o* entre cifras ya no se acentúa porque se descartan posibles confusiones con el número 0 al existir un espacio intermedio que los separa (4 o 5; 405). Además, al tratarse de una conjunción átona y monosílaba no debe llevarlo.

¿Quieres 1 o 2 pasteles?

[= entre cifras]

¿Prefieres té o café?

[= entre palabras]

¿Etc. o etc? La abreviatura de *etcétera* siempre va precedida de un punto (etc.). Nunca se debe finalizar con puntos suspensivos (etc...), pues ambas significan lo mismo y resulta redundante.

Me gusta viajar, leer, salir, bailar, etc.; pero no tengo demasiado tiempo.

[= con punto final]

GRAMÁTICA

¿Transmitir o transmitir?	<i>Transmitir</i> está aceptado por la Real Academia Española. No obstante, se recomienda emplear <i>transmitir</i> .	<i>Se ha de transmitir con claridad el discurso.</i> [= transmitir]								
¿Entorno o en torno?	En multitud de ocasiones se confunden ambas palabras. <i>Entorno</i> alude al “ambiente, lo que rodea” y <i>en torno</i> “alrededor (de), en relación (con), acerca (de), aproximadamente”.	<i>El entorno natural preocupa.</i> [=ambiente] <i>Se colocaron en torno suyo.</i> [= alrededor] <i>Habló en torno a dos horas.</i> [= aproximadamente]								
¿Sino o si no?	<i>Sino</i> se presenta de tres formas distintas: como sustantivo cuyo significado es “hado, destino”; como conjunción subordinante adversativa con la que se contrapone un concepto negativo con otro afirmativo; con valor de “más que”, “otra cosa que”. <i>Si no</i> también aparecen en diferentes formatos: en forma de conjunción <i>si</i> (frases condicionales o concesivas); conjunción completiva <i>si</i> (oraciones interrogativas indirectas). Se identifican porque puede introducirse en medio alguna palabra o sustituirse por “si...o no”;	<i>Es mi sino.</i> [= sustantivo] <i>No fue ella sino él quien lo hizo.</i> [= conjunción subordinante] <i>No que queda sino aprobar la asignatura para finalizar el curso.</i> [= Más que] <i>Si no todos, al menos asistieron algunos.</i> [= concesiva] <i>Me pregunto si (esto) tendrá consecuencias (o no).</i> [= interrogativas indirectas]								
¿A buen fin? ¿A cuenta de? ¿A grosso modo? ¿A la hora? ¿A la mayor brevedad?	Ninguna de estas construcciones es correcta, al considerarse todas ellas como <i>solecismos</i> . Un <i>solecismo</i> consiste en errores en el uso de la preposición que implican la construcción de frases erróneas.	<i>Su propósito era con buen fin.</i> [= sustitución de <i>a buen fin</i>] <i>Realizó operaciones por cuenta de terceros.</i> [= sustitución de <i>a cuenta de</i>]								
¿A lo que se ve? ¿A lo que veo? ¿A pretexto de? ¿A provecho? ¿A resultas? ¿A	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="416 1834 715 1877">Solecismo</th> <th data-bbox="715 1834 1058 1877">Forma correcta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="416 1877 715 1919">a buen fin</td> <td data-bbox="715 1877 1058 1919">con buen fin</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1919 715 1962">a cuenta de</td> <td data-bbox="715 1919 1058 1962">por cuenta de</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1962 715 2051">A <i>grosso modo</i></td> <td data-bbox="715 1962 1058 2051"><i>grosso modo</i>, <i>aproximadamente</i></td> </tr> </tbody> </table>	Solecismo	Forma correcta	a buen fin	con buen fin	a cuenta de	por cuenta de	A <i>grosso modo</i>	<i>grosso modo</i> , <i>aproximadamente</i>	<i>Importa conocer “grosso modo” la geografía española.</i>
Solecismo	Forma correcta									
a buen fin	con buen fin									
a cuenta de	por cuenta de									
A <i>grosso modo</i>	<i>grosso modo</i> , <i>aproximadamente</i>									

vapor? ¿A virtud de? ¿Al objeto de? ¿Al punto de? ¿Al respecto de? ¿Bajo el pretexto? ¿Bajo el punto de mira? ¿Bajo el punto de vista? ¿Bajo las circunstancias? ¿Bajo la revisión? ¿Da la casualidad que? ¿De abajo a arriba? ¿De acuerdo a? ¿De arriba abajo? ¿De corto/medio/largo plazo? ¿De sí? ¿En base a? ¿En el momento que? ¿En el corto/medio/largo plazo? ¿En aquí, en allá, en ahí? ¿En relación a? ¿En vistas a? ¿Mayor a? ¿Por razón a? ¿Por reconocimiento? ¿Por siempre? ¿Tan es así?	a la hora	por hora	[= sustitución de <i>grosso modo</i>]
	a la mayor brevedad	con la mayor brevedad	<i>Conducía a 190 km por hora.</i>
	a lo que se ve	por lo que se ve	[= sustitución de <i>a la hora</i>]
	a lo que veo	por lo que veo	<i>Te atenderé con la mayor brevedad.</i>
	a pretexto de	bajo pretexto de	[= sustitución de <i>a la mayor brevedad</i>]
	a provecho	en provecho	<i>Por lo que se ve es alto.</i>
	a resultas	de resultas	[= sustitución de <i>a lo que se ve</i>]
	a vapor	de vapor	<i>Por lo que veo no estas conforme.</i>
	a virtud de / en virtud a	en virtud de	[= sustitución de <i>a lo que veo</i>]
	al punto de	hasta el punto de	<i>Por lo que se ve es alto.</i>
	al respecto de	(con) respecto a/de	[= sustitución de <i>a lo que se ve</i>]
	bajo el pretexto	con el pretexto	<i>Por lo que veo no estas conforme.</i>
	bajo el punto de mira	en el punto de mira	[= sustitución de <i>a lo que se ve</i>]
	bajo el punto de vista	desde el punto de vista. *No obstante, el <i>DRAE</i> lo acepta en «bajo»: 47 . Prep. Desde un enfoque u opinión. <i>Trataremos el asunto bajo otro punto de vista.</i>	<i>Por lo que veo no estas conforme.</i>
	bajo las circunstancias	en las circunstancias	[= sustitución de <i>a lo que veo</i>]
	bajo revisión	en revisión (anglicismo de <i>under revision</i>)	<i>Europa actúo bajo pretexto de incumplimiento de la ley.</i>
	da la casualidad que	da la casualidad de que	.
	de abajo a arriba	de abajo arriba	[= sustitución de <i>a pretexto de</i>]
	de acuerdo a	de acuerdo con	<i>La actuación se realizaría en provecho de la población.</i>
	de arriba abajo	de arriba abajo	[= sustitución de <i>a provecho</i>]
	de corto / medio / largo plazo	a corto/medio/largo plazo	<i>De resultas de sus actos acabó preso.</i>
	de sí	de por sí	[= sustitución de <i>a resultas</i>]
	en base a	basándose en, teniendo en cuenta, a partir de, según, de acuerdo con, en función de, con base en, etc.	<i>El barco era de vapor.</i>
	en el momento que	en el momento en que	[= sustitución de <i>a vapor</i>]
	en el corto/medio/largo plazo	a corto/medio/largo plazo	<i>En virtud a lo acontecido decidió marcharse.</i>
	en aquí, en allá, en ahí	aquí, allá, ahí, etc.	[= sustitución de <i>a virtud de/en virtud a</i>]
	en relación a	en relación con, con relación a	
	en vistas a	con vistas a, en vista de	
mayor a	mayor que		
por razón a	por razón de		
por reconocimiento	en reconocimiento		
por siempre	para siempre		
tan es así	tanto es así, tan así es		

¿“Él dijo de que era azul” o “Él dijo que era azul”?	El enunciado correcto sería: “Él dijo que era azul”. Lo contrario sería un <i>dequeísmo</i> , esto es, un uso innecesario de la preposición <i>de</i> entre el verbo y la conjunción <i>que</i> . Algunos consejos para identificarlo podrían ser: transformar la frase en interrogativa o sustituir el <i>que</i> por <i>eso</i> .	¿ <i>De qué dijo él?</i> [=construcción anómala] <i>Él dijo de eso.</i> [=construcción agramatical]
¿“La convencí de que fuera al cine” o “La convencí que fuera al cine”?	La opción acertada es: “La convencí de que fuera al cine”, pues la otra es un <i>queísmo</i> , o lo que es lo mismo, una omisión de la preposición <i>de</i> injustificada. Se identifica del mismo modo que los <i>dequeísmos</i> .	¿ <i>Qué la convencí?</i> [=construcción anómala] <i>La convencí eso.</i> [=construcción agramatical]
¿“Al caballo lo bañaron después de la carrera” o “Al caballo le bañaron después de la carrera”?	Lo más apropiado sería decir: “Al caballo lo bañaron después de la carrera”. El otro enunciado es considerado como un <i>leísmo</i> , es decir, emplear los pronombres átonos <i>le</i> y <i>les</i> cuando es más adecuado usar <i>lo/os</i> o <i>la/as</i> . Efectivamente, <i>le</i> se utiliza igualmente tanto para el femenino como para el masculino, cuando es más correcto emplear aquella que aluda al género exacto del objeto, persona o animal. No obstante, el uso generalizado de <i>le</i> como complemento directo se admite cuando se refiere a masculino (singular).	<i>A Pedro le vi en el estanco.</i> [=construcción correcta] <i>A Pedro lo vi en el estanco.</i> [=construcción correcta] <i>A María la vi en el estanco.</i> [=construcción correcta] <i>A María le vi en el estanco.</i> [=construcción incorrecta]
¿“A Irene le encanta bailar” o “A Irene la encanta bailar”?	Debería decirse: “A Irene le encanta bailar”. La utilización de los pronombres átonos <i>la</i> y <i>las</i> en lugar de <i>le</i> y <i>les</i> como complemento indirecto constituye un <i>laísmo</i> .	<i>A ella, la gustaba comer chocolate.</i> [=construcción incorrecta] <i>A ella, le gustaba comer chocolate.</i> [=construcción correcta]
¿“A Marcos lo ofrecieron un nuevo trabajo” o “A Marcos le ofrecieron un nuevo trabajo”?	Es correcto el enunciado que dice: “A Marcos le ofrecieron trabajo”. El otro se corresponde con un <i>loísmo</i> , uno de los fenómenos considerados más vulgares en la expresión. Este consiste en la utilización de <i>lo</i> y <i>los</i> en lugar de los pronombres átonos de complemento indirecto <i>le</i> y <i>les</i> .	<i>A Samuel no lo atrajo mucho en plan.</i> [=construcción incorrecta] <i>A Samuel no le atrajo mucho en plan.</i> [=construcción correcta]
¿“No te oigo” o “no te escucho”?	La primera es más correcta cuando nos referimos a que no percibimos el sonido; la segunda cuando no	<i>Se rompió el altavoz y no se escuchaba la música.</i>

<p>ponemos interés en comprender el mensaje. En ocasiones, se emplea indistintamente los verbos <i>oír</i> y <i>escuchar</i>, cuando en realidad es más apropiado utilizarlos según su significado original. <i>Oír</i> es “percibir con el oído los sonidos” y <i>escuchar</i> “prestar atención a lo que se oye”. La sustitución de <i>oír</i> por <i>escuchar</i> supone imprecisión o, incluso, pedantería.</p>	<p>[=palabra incorrecta]</p> <p><i>Se rompió el altavoz y no se oía la música.</i></p> <p>[=palabra correcta]</p>
---	---

Referencias

- Fundéu BBVA (2014). *Cursiva y redonda. Guía de estilo*. En <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2013/05/CursivasGuiaFundeu.pdf>
- Instituto Cervantes (2015). *Museo de los horrores*. En http://cvc.cervantes.es/lengua/alhabla/museo_horrores/default.htm
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

ANEXO 2.6

**Anexo II: Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA
6.^a edición (versión 2, curso académico 2015-2016)**

ANEXO II

**Guía para la
elaboración de
trabajos con
normativa APA
6.^a edición**

María Teresa Valverde González

INDICACIONES GENERALES

NORMATIVA APA 6.^a EDICIÓN TRABAJOS ACADÉMICOS / CIENTÍFICOS

Tipo de fuente	Times New Roman
Tamaño de fuente	12 puntos
Interlineado	1,5 cm
Alineado	Izquierda
Justificado	Sí
Sangría	Primera línea (1,25 cm)
Espacios	Un espacio después cada párrafo (dos en cada apartado)
Márgenes	Superior e inferior a 2,5 cm; izquierdo y derecho a 3 cm (por defecto en Word)
Tablas	Interlineado sencillo, sin espacios, alineadas a la izquierda, título en la parte superior, numeradas, fuente <i>times</i> 10
Figuras	Centradas, título en la parte inferior, numeradas, fuente <i>times</i> 10
Número de página	Derecha
Título principal	Centrado, negrita
Subtítulo	Alineado a la izquierda, negrita
Epígrafes	Alineación izquierda, sangría primera línea (1,25 cm)
Subepígrafes	<i>Alineados a la izquierda, negrita, cursiva</i>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS		
IMPRESOS		
	ORGANIZADOR PREVIO	MODELO TEXTUAL
Con 1 autor	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Rodari, G. (1991). <i>Gramática de la fantasía</i> . Barcelona: Aliorna.
Con 1 autor corporativo	Nombre del autor corporativo. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). <i>Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, Lectura y Ciencias</i> . Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
Sin autor	<i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed. ²⁰⁷). (Año). Ciudad: Editorial.	<i>Lazarillo de Tormes</i> (2012). Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.
Sin fecha	Apellido, Inicial. (s.f.). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Platón (s.f.). <i>Timeo</i> . Atenas.
Con 2 autores	Apellido, Inicial. y Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Caro, M. T. y González, M. (2012). <i>Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad</i> . Madrid: Espasa.
Con 7 o más autores²⁰⁸	Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial. et al. (Año). <i>Título del libro en</i>	Alvarado, R., Lavanderos, R., Neves, H., Wood, P., Guerrero, A., Vera, A. et al. (1993). <i>Un modelo de intervención psicosocial con madres adolescentes</i> . Santiago de

²⁰⁷ Solo se escribe si es diferente a la primera.

²⁰⁸ Solo se escriben los seis primeros seguidos de la abreviatura “et al.” (procede del latín *et alii*, que significa “y otros”).

	<i>cursiva</i> . Editorial. Ciudad:	Chile: Editorial Universidad Diego Portales.
Con edición diferente a la primera	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed.). Ciudad: Editorial.	Raynal, F. y Rieunier, A. (1998). <i>Pédagogie, dictionnaire des concept clés</i> (2. ^a ed.). Paris: ESF.
Con edición diferente a la primera y varios volúmenes	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.	Nadeau, B. M. (1994). <i>Studies in the history of cutlery</i> (6. ^a ed., Vol. 4). San Diego: Academic Press.
Con editor, compilador, coordinador o traductor	Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). <i>Título del libro en cursiva</i> . Ciudad: Editorial.	Mendoza, A. (Coord.). (2003). <i>Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria</i> . Madrid: Pearson Educación.
CAPÍTULO DE LIBRO		
Con editor, compilador coordinador o traductor²⁰⁹, con edición diferente a la primera y por volúmenes	Apellido, Inicial. (Año). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad. ²¹⁰), <i>Título del libro en cursiva</i> (X. ^a ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX). Ciudad: Nombre de la editorial.	Álvarez, M. (2011). La relevancia de las competencias comunicativas en la formación del estudiante universitario y retos que plantea. En M. Accillona (Ed.), <i>Marcos interpretativos de la realidad social contemporánea</i> (Vol. 10, pp. 29-41). Bilbao: Universidad de Deusto.
DIGITALES		
Libro impreso en su versión electrónica	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del recurso</i> . [Versión electrónica en X ²¹¹] (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.	García, A. (2011). <i>Teatralidad. Cómo y por qué enseñar textos dramáticos</i> . [Versión electrónica en EPub]. Barcelona: Graó.

²⁰⁹ Si queremos citar tanto al traductor como al autor original deberemos utilizar la siguiente referencia: Apellido, Inicial. (Año). *Título del libro en cursiva* (Trad. Inicial. Apellido). Ciudad: Editorial.

²¹⁰ Si hay más de un editor, un compilador, un coordinador o un traductor se añade la letra “-s” (Eds./Comps./Coords./Trads.).

²¹¹ Los más comunes serían: PDF, EPub, HTML, RTF, DjVu, OEB, oPF, prc, etc.

Libro electrónico disponible en la Web	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del libro</i> (X. ^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial. En http://xxx	Cervantes Saavedra, M. (1605). <i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i> . Madrid: Biblioteca Nacional de España. En http://quijote.bne.es/libro.html
REVISTAS		
Artículo en revista impresa	Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. <i>Nombre de la revista en cursiva, número de volumen en cursiva</i> ²¹² y en números arábigos (número), página o páginas.	Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. <i>Comunicar</i> , 38, 51-58.
Artículo en revista digital	Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. <i>Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva</i> (número), p. X o pp. X-X (si tiene). En http://xxx	Jiménez, S.A. (2008). La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 46 (4), 1-10. En http://www.rieoei.org/deloslectores/2307AliriaJGv2.pdf
PRENSA		
Artículo en prensa impresa	Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. <i>Nombre del periódico en cursiva</i> , p. X o pp. X-X.	Buitrago, M. (30 de enero de 2013). La región lidera el aumento del ahorro y el descenso del consumo. <i>La Verdad</i> , p. 2.
Artículo en prensa digital	Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. <i>Nombre del periódico en cursiva</i> , p. X o pp. X-X (si tiene). En http://xxx	Molist, M. (4 de diciembre de 2008). Moodle llena la geografía educativa española de campus virtuales. <i>El País</i> . En http://elpais.com/diario/2008/12/04/ciberpais/1228361065_850215.html

²¹² Si la revista no está compilada por volúmenes se escribirá el número en cursiva (sin paréntesis).

TESIS DOCTORALES

Tesis impresa en papel	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título de la tesis</i> . (Tesis doctoral). Nombre de la Institución, Ciudad.	De Kereki, I. (2003). <i>Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento</i> . (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid y Universidad ORT Uruguay, Madrid.
Tesis disponible en la web	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título de la tesis</i> . (Tesis doctoral, Nombre de la Institución). En http://xxx	González, M. (2013). <i>El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria</i> . (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). En http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36742

ENCICLOPEDIAS Y DICCIONARIOS

ENCICLOPEDIAS

Artículo de enciclopedia impresa	Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo consultado. En <i>Nombre de la enciclopedia en cursiva</i> (Vol. X, p. X o pp. X-X). Ciudad: Editorial.	Literatura infantil (2007). En <i>Nuevo Espasa Ilustrado</i> . Edición especial (Vol. 4, p. 175). Madrid: Espasa-Calpe.
Artículo de enciclopedia en línea	Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo consultado. En <i>Nombre de la enciclopedia en cursiva</i> . Recuperado de http://xxx	Sistema de gestión de contenidos. (s.f.). En <i>Wikipedia</i> . Recuperado de http://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_gesti%C3%B3n_de_contenidos

DICCIONARIOS

Término consultado en diccionario impreso	Apellido, Inicial. (Año). Nombre del término consultado. En <i>Nombre de la enciclopedia en cursiva</i> (Vol. X, p. X o	Martínez, J. A. y Myre, A. (2003). Agua pasada. En <i>Diccionario de expresiones y locuciones del español</i> (p. 16). Madrid: Ediciones de la Torre.
--	---	---

	pp. X-X). Ciudad: Editorial.	
Término consultado en diccionario en línea	Apellido, Inicial. (Año). Nombre del término consultado. En <i>Nombre de la enciclopedia en cursiva</i> . Recuperado de http://xxx	Real Academia Española. (2001). Educación. En <i>Diccionario de la lengua española</i> . Recuperado de http://lema.rae.es/drae/?val=educaci%C3%B3n
ENCICLOPEDIAS Y DICCIONARIOS COMPLETOS²¹³		
Referencia a enciclopedia completa	Apellido, Inicial. o Autor corporativo. (Año). <i>Nombre del diccionario en cursiva</i> (X. ^a ed., número de volúmenes). Lugar: Editorial.	Salvat. (2000). <i>Enciclopedia Salvat del estudiante</i> (4 Vol.). Madrid: Salvat Editores S.A.
Referencia a diccionario completo	Apellido, Inicial. (Año). <i>Nombre del diccionario en cursiva</i> (X. ^a ed., número de volúmenes). Lugar: Editorial.	Real Academia Española. (2001). <i>Diccionario de la lengua española</i> (22. ^a ed., 2 Vol.). Madrid: Espasa Libros.
CONTENIDOS WEB²¹⁴		
Artículo publicado en una página web	Apellido, Inicial. (Año, día de mes). <i>Título del artículo</i> . [Sitio web]. En http://xxx	Hernández, E. R. (s.f.). <i>Las inteligencias múltiples</i> . [Sitio web]. En http://www.psicologia-online.com/infantil/inteligencias_multiples.shtml
Artículo publicado en un blog	Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes). <i>Título del mensaje</i> . [Mensaje en blog]. En http://xxx	Marquès, P. (2012, 20 de febrero). <i>¿Qué es el currículum bimodal?</i> . [Mensaje en blog]. En http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html

²¹³ Utilizan el mismo sistema de referencia que los libros.

²¹⁴ Todos los recursos web presentan un sistema de referencias similar: Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes). *Título del mensaje*. [Recurso web]. En <http://www>

Mensaje publicado en un foro	Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes). <i>Título del mensaje</i> . [Mensaje en foro]. En http://www	Universia. (2012, 12 de mayo). <i>Era digital</i> . [Mensaje en foro]. En http://foros.universia.es/mvnforum/mvnforum/viewthread?thread=30768
MATERIAL AUDIOVISUAL		
Imagen	Apellido, Inicial. (Año). <i>Título del trabajo</i> . [Fotografía]. Recuperado de http://www	Van Gogh, V. (1889). <i>La noche estrellada</i> . [Fotografía]. Recuperado de http://t3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQ468v1Z2z-sdTr5TT4cjtALIIyx8ywf5vMKe6icbDpVL62chl_
Música	Apellido, Inicial. (Año). Título de la canción. En <i>Título del álbum</i> . [CD]. Ciudad de grabación: Nombre del sello discográfico.	Sabina, J. (1992). Y nos dieron las diez. En <i>Física y química</i> . [CD]. Madrid: BMG/Ariola.
Vídeo publicado en Internet	Apellido, Inicial. (Año, día en números arábigos de mes). <i>Título del vídeo</i> . [Archivo de vídeo]. En http://xxx	Robinson, K. (2011, 4 de marzo). <i>El sistema educativo es anacrónico</i> . [Archivo de vídeo]. En http://www.youtube.com/watch?v=0neeNEM6NHQ
Archivo podcast	Apellido, Inicial. (Productor). (Año en arábigos, día en arábigos Mes). <i>Título del archivo</i> . [Audio/Vídeo podcast]. En http://www	Gonzalo, L. y Pavón, A. (Productores). (2012, 20 octubre). <i>Abre tu aula con eTwinning</i> . [Audio podcast]. En http://www.ivoox.com/abre-tu-aula-etwinning-audios-mp3_rf_1510665_1.html?autoplay=1
Serie de televisión	Apellido, Inicial. (Escritor) y Apellido, Inicial. (Director). (Año). Título del episodio. [Episodio de serie de televisión]. En Inicial. Apellido (Productor	Lorre, C., Prady, B., Molaro, S., Ferrari, M., Holland, S., y Engel, S. (Escritores) y Cendrowski, M., Chakos, P., Rich, A.J., Burrows, J. y Howard, M. (Dirección). (2013). <i>La teoría de la</i>

	Ejecutivo), <i>Título de la serie</i> . Lugar: Nombre de la productora.	<i>hamburguesa</i> . [Episodio de serie de televisión]. En C. Lorre, B. Prady y L. Aronsohn (Producción ejecutiva), <i>The Big Bang Theory</i> . Estados Unidos: Warner Bros.
Película	Apellido, Inicial. (Productor) y Apellido, Inicial. (Director). (Año). <i>Título de la película</i> . [Película]. País de origen: Estudio.	Haggis, P., Harris, M., Moresco, R., Cheadle, D, Yari, B. y Shulman, C. (Productores) y Haggis, P. (Director). (2005). <i>Crash (colisión)</i> . [Película]. <i>Estados Unidos</i> : Lions Gate Films.
OTROS SOPORTES		
Software	<i>Nombre del Software</i> . (Versión). [Programa informático]. Lugar: Empresa distribuidora.	<i>Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)</i> . (21.0). [Programa informático]. Nueva York: International Business Machines (IBM).
CD-ROM	Apellido, Inicial. o autor corporativo. (Año). <i>Título de la obra</i> (X. ^a ed.). [CD-ROM]. Ciudad: Empresa distribuidora.	Grupo SM. (2007). <i>Los reptiles</i> (2. ^a ed.). [CD-ROM]. Madrid: Ediciones SM.
LEGISLACIÓN		
Leyes	Nombre de la Ley. <i>Nombre publicación, n^o volumen</i> , día de mes de Año, pp. xx-xx.	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
Reales Decretos	Nombre del Real Decreto. <i>Nombre publicación, n^o volumen</i> , día de mes de Año, pp. xx-xx.	Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia. <i>Boletín Oficial del Estado</i> , 97, 22 de abril de 1996, pp. 14376-14385.

Decretos	Nombre del Decreto. <i>Nombre publicación, n^o volumen</i> , día de mes de Año, pp. xx-xx.	Decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. <i>Boletín Oficial de la Región de Murcia</i> , 221, 24 de septiembre de 2007, pp. 27179-27301.
CONGRESOS / SIMPOSIOS		
Trabajos presentados	Apellido, Inicial. (Año). Título de contribución. Tipo de contribución presentada (comunicación, ponencia, póster, etc.) en el <i>Nombre del congreso</i> , X-X de mes, Lugar.	Ortiz, E. y Moreno, P. (2013). Hacia una metodología activa e integradora en el sistema semipresencial de enseñanza: Diseñando una metodología activa en el aula virtual Moodle. Comunicación presentada en el <i>VI Congreso de Aprendizaje y Cibersociedad</i> , 14-15 de noviembre, Madrid.
Libro de actas publicado	Apellido, Inicial. (Año). Título de la contribución. En Inicial. Apellido (Coord.), <i>Nombre de la publicación, Actas del X Congreso/Simposio de X</i> . (pp. X-X). Lugar: Editor.	Contreras, O. (1993). Perspectivas y Modelos en la formación inicial del Profesorado de Educación Física en la Educación Primaria Española. En J. L. Hernández y C. López (Coords.), <i>Actas del XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Magisterio</i> . (pp. 43-54). Segovia: Universidad Autónoma de Madrid.
MATERIALES NO PUBLICADOS		
Apuntes	Apellido, Inicial. o Autor institucional (Año). <i>Título del documento</i> . Material no publicado.	Martínez, M. (s. f.). <i>Juegos para la creatividad</i> . Material no publicado.

Tesis doctoral	<p>Apellido, Inicial. (Año). <i>Título de la tesis o disertación.</i> (Disertación doctoral o Tesis de maestría sin publicar). Nombre de la Institución, Lugar.</p>	<p>Martínez, A. C. (2006). <i>La desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior.</i> (Tesis de maestría sin publicar). Universidad de Alicante, Alicante.</p>
-----------------------	---	--

CITAS TEXTUALES Y NO TEXTUALES

CITAS TEXTUALES		
CON MENOS DE 40 PALABRAS		
	<i>ORGANIZADOR PREVIO</i>	<i>MODELO TEXTUAL</i>
Nombran al autor antes de citarlo	<p>Texto haciendo alusión al autor (Año): “cita textual” (p. X).</p>	<p>Mendoza (2001) indica que “en el intertexto lector se integran y se combinan las aportaciones personales y las resultantes de un aprendizaje específico” (p. 104).</p>
Nombran a los autores antes de citarlos	<p>Texto haciendo alusión a los autores -separados por la letra “y”- (Año): “cita textual” (p. X).</p>	<p>Tal y como afirman Martínez y Prendes (2007), “los principios pedagógicos que sustentan el desarrollo de Moodle son el constructivismo, el construccionismo y el constructivismo social” (p. 106).</p>
Omiten al autor antes de la citarlo	<p>Texto omitiendo al autor “cita textual” (Apellido del autor, Año, p. X).</p>	<p>No cabe duda de que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1999, p. 89).</p>
Omiten a los autores antes de citarlos	<p>Texto omitiendo a los autores, “Cita textual” (Apellido del autor 1, Apellido del autor 2, Apellido del autor 3 y Apellido del autor 4, Año, p. X).</p>	<p>Diversos estudios demuestran “la importancia del conocimiento del proceso de escritura, así como de los procesos de planificación y especialmente de revisión a la hora de escribir textos complejos” (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013, p. 81).</p>

CON MÁS DE 40 PALABRAS

<p>Nombran al autor antes de citarlo</p>	<p>Texto haciendo alusión al autor (Año):</p> <p>Cita textual de 40 palabras o más, con sangrado del párrafo hacia la izquierda y con un tamaño de fuente menor que el cuerpo del texto -1 punto menos- (p. X).</p>	<p>Zanotto (2007) afirmó:</p> <p>Las estrategias de lectura de textos académicos no solo se enfocan a la comprensión, sino que a menudo requieren producir determinados contenidos para efectuar otras actividades (desarrollo de una síntesis, elaboración de un reporte de investigación, redacción de una conferencia, etc.). Es decir, el lector tiene presente que la lectura forma parte de una tarea que, a modo de engranaje, se interconecta con un conjunto de actividades que, en su mayoría, involucran la lectura de distintos textos y el desarrollo de procesos de escritura (p. 359).</p>
<p>Nombran a los autores antes de citarlos</p>	<p>Texto haciendo alusión a los autores²¹⁵ -separados por la letra “y”- (Año):</p> <p>Cita textual de 40 palabras o más, con sangrado del párrafo hacia la izquierda y con un tamaño de fuente menor que el cuerpo del texto -1 punto menos- (p. X).</p>	<p>Tal y como afirman Martínez, Martínez y Pérez (2012):</p> <p>Este tipo de trabajos no estaban implantados de manera general y, en el caso de existir, no se disponía de una normativa uniforme en las diferentes universidades, ni siquiera entre los centros de la misma universidad, aunque algunas titulaciones comprendidas dentro de las ramas de conocimiento de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería, sí que cuentan con cierta tradición en este sentido, los conocidos proyectos fin de carrera (pp. 29-30).</p>
<p>Omite al autor antes de citarlo</p>	<p>Texto omitiendo al autor:</p> <p>Cita textual de 40 palabras o más, con sangrado del párrafo hacia la izquierda y con un tamaño de fuente menor que el cuerpo del texto -1 punto menos- (Apellido del autor, año, p. X).</p>	<p>Los posicionamientos entorno al enfoque por competencias son diversos.</p> <p>Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didácticas y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente a crear aquellas necesarias para pasar los exámenes (Perrenoud, 1997, p. 18).</p>

²¹⁵ Si son 7 o más autores se incluye solo el primer apellido del primero acompañado de la expresión latina *et al.* (y otros).

CITAS NO TEXTUALES

Cita nombrando al autor	Cita haciendo alusión al autor (Año).	Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la propuesta por Mendoza (2001).
Cita con un autor institucional	<p>-La primera vez que se cita: Cita haciendo alusión al autor institucional (Sigla - si tiene-, Año).</p> <p>-Las veces posteriores que se cita: Cita haciendo alusión del autor institucional -solo su sigla- (Año).</p>	<p>- La primera vez que se cita: La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005) afirma que...</p> <p>-Las veces posteriores que se cita: La OCDE (2005) tiene un estudio...</p>
Cita haciendo mención a varios autores	Cita haciendo alusión a los autores -separados por la letra “y”- (Año).	Uno de los tratamientos más innovadores del comentario de texto es el de Caro y González (2012).
Cita mencionando a tres o más autores	<p>- La primera vez que se cita: Cita haciendo alusión a los autores –separados por comas los primeros y el antepenúltimo y el último por la letra “y” (Año).</p> <p>- Las veces posteriores que se cita: Cita haciendo alusión por los autores ´-Se cita al primero y se añade la expresión “et al.” –y otros- (Año).</p>	<p>- La primera vez que se cita: Destacar especialmente las aportaciones de Arrieta, Batista, Meza y Meza (2006) en comprensión lectora.</p> <p>- Las veces posteriores que se cita: En consonancia con las ideas expuestas por Arrieta et al. (2006).</p>
Cita de seis o más autores	<p>- La primera vez que se citan: Cita haciendo alusión al primer autor acompañado de la expresión “et. al.” (Año).</p>	<p>La primera vez que se citan: Un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante que preste mayor atención a la práctica beneficiará la adquisición de conocimientos teórico-prácticos de Anatomía (Mohedano-Moriano et al., 2011).</p>

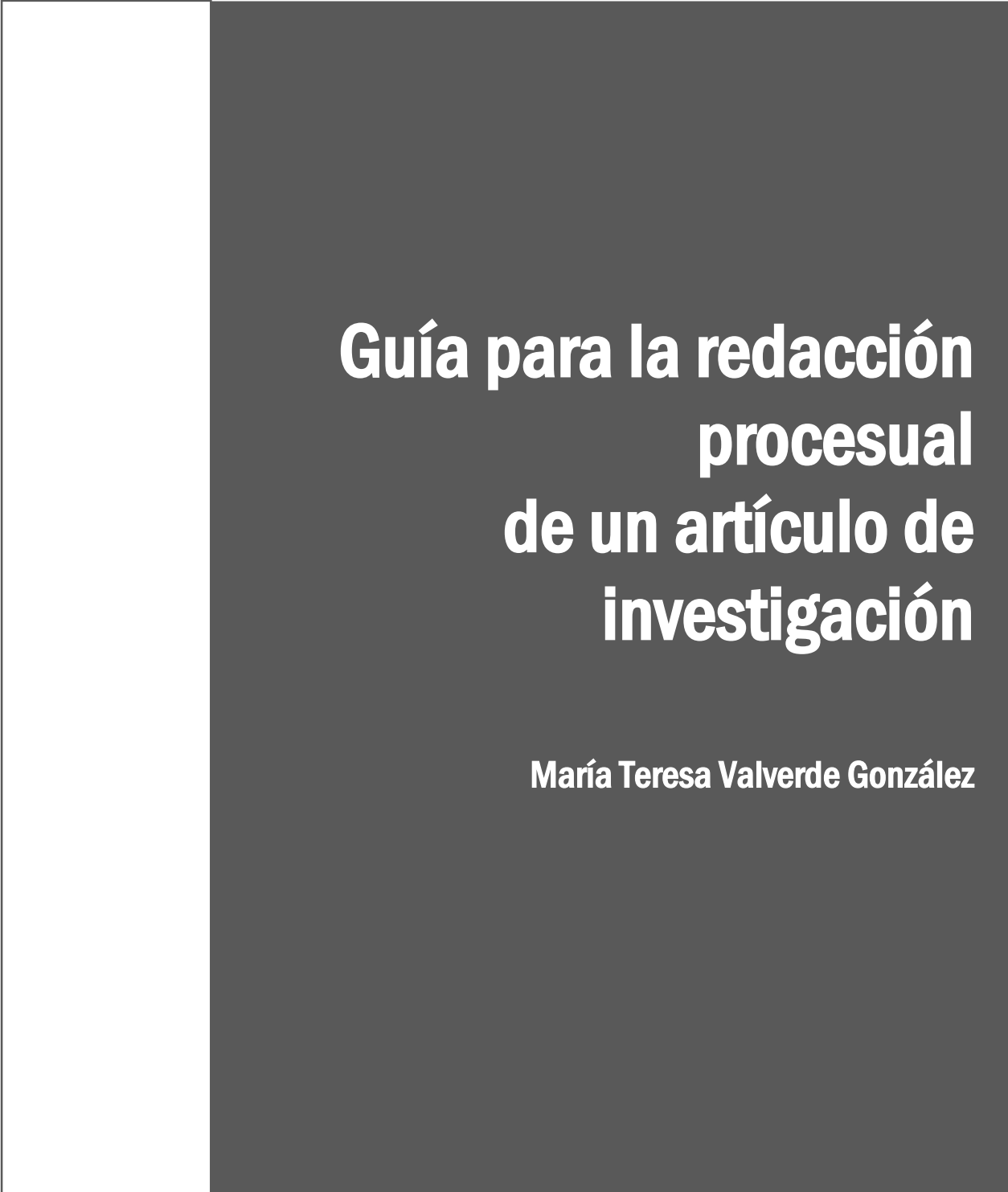
Cita sin hacer mención al autor	Cita omitiendo al autor (Apellido del autor, Año).	Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la del intertexto lector (Mendoza, 2001).
Cita mencionando a un autor citado por otro autor	<p>- Haciendo mención al autor: Autor de la cita (Año, citado en Autor que lo cita, Año) cita del autor.</p> <p>- Sin hacer mención al autor: Cita del autor (Autor original, Año, citado en Autor que lo cita, Año).</p>	<p>- Haciendo mención al autor: Según Zabalza (2004, citado en Herrera, 2007) los diarios sirven para enriquecer la actividad docente.</p> <p>- Sin hacer mención al autor: Se han desarrollado diversos códigos éticos y normas de actuación para la investigación educativa (Anderson y Ball, 1978, citado en Buendía y Berrocal de Luna, 2001).</p>

Referencias

- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association*. (6.^a ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Caro, M. T., Valverde, M. T. y González, M. (2015). *Guía de TFG en Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

ANEXO 2.7

Guía para la redacción procesual de un artículo científico (versión 3, curso académico 2016-2017)



Guía para la redacción procesual de un artículo de investigación

María Teresa Valverde González

PROPUESTA DIDÁCTICA	
REDACCIÓN PROCESUAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN	
Objetivo	Elaborar y publicar un artículo de investigación propio y original a través del uso estratégico de recursos telemáticos para desarrollar competencias investigadoras, de escritura académica y digitales.
Justificación	Esta actividad se propone con la intención de atender a los requerimientos ofrecidos por la guía docente de la asignatura, la cual sugiere que el alumnado debe elaborar un trabajo de iniciación a la investigación para desarrollar las competencias propias de esta práctica. Para ello, se ha optado por el artículo de investigación no solo como un medio para cumplir con las demandas de la asignatura, sino también como una oportunidad para que el alumnado pueda adquirir las competencias, transversales y profesionalizadoras, asociadas al título de Grado en Educación Primaria imprescindibles para su formación como futuro docente, entre otras: correcta expresión verbal en su ámbito disciplinar; gestión eficaz de la información y el conocimiento; alfabetización académica en TIC (uso estratégico de recursos digitales); actualización científica y ampliación de formación docente.
Descripción de la actividad	En primer lugar, se ofrecerá la información necesaria para poder realizar con autonomía un artículo de investigación. Algunos de los temas a tratar en esta parte serán: qué es el artículo de investigación, para qué sirve y cómo debe elaborarse; qué es la normativa APA, cuál es su función y cómo utilizarla; qué recursos TIC resultan beneficiosos para mejorar nuestras destrezas en escritura académica y cómo utilizarlos; qué novedades existen sobre ortografía y dónde pueden consultarse. Durante este breve periodo formativo, los discentes no se limitarán a recibir contenidos de tipo teórico sino que irán realizando pequeños ejercicios para demostrar que van adquiriendo los contenidos explicados (elaborar referencias; buscar un artículo en una base de datos; etc.). Una vez se hayan explicado todos los contenidos esenciales y los alumnos/as demuestren que los dominan con eficacia, se procederá a la revisión de artículos de investigación simulados en los que existan errores que deberán ser detectados y corregidos. Posteriormente, se comenzará a elaborar el artículo de forma individual. Tras su entrega, se celebrará un congreso virtual en el blog de la asignatura para que todos los participantes puedan leer y comentar los artículos del resto. Esta actividad finalizará con la publicación de un libro digital con todos los trabajos realizados por los alumnos.
Criterios de evaluación	Presenta la estructura formal de un artículo científico; los apartados contemplan las recomendaciones ofrecidas por la guía de redacción; adecuada textualización, respeto por la nueva ortografía y la normativa de estilo APA; las fuentes de información consultadas son fidedignas y son citadas convenientemente ²¹⁶ ; la temática escogida es original, novedosa y de interés para la disciplina.
Recursos complementarios	Anexo I.- Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE. Anexo II.- Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6. ^a edición.

²¹⁶ La copia total o parcial de otro artículo de investigación ajeno sin la mención correspondiente implica suspender automáticamente esta práctica y volver tener que realizarla si se quiere superar la asignatura.

REDACCIÓN PROCESUAL DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

1. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

El primer paso en la construcción personal de un artículo de investigación es elegir la temática. Esta decisión corresponderá al estudiante, aunque la profesora puede dar alguna orientación durante el proceso. Tan solo se impone un requerimiento: que la temática escogida forme parte del programa de la asignatura y haya sido tratada de forma directa o indirecta durante las clases teóricas. Se recomienda seleccionar un tema atractivo y que tenga utilidad práctica para los futuros docentes en la enseñanza de las lenguas. Se sugieren dos tipos de trabajos de investigación:

Tabla 1. Modalidades de trabajos de investigación.

Análisis teórico	Análisis textual
1. Seleccionamos los conocimientos teóricos sobre los que profundizar.	1. Seleccionamos los contenidos a trabajar a través de determinados textos.
2. Revisamos lo que sugiere la literatura científica al respecto (artículos, libros...).	2. Revisamos los textos en atención a los contenidos disciplinares.
3. Formulamos nuestras propias conclusiones.	3. Formulamos nuestras propias conclusiones.

Las grandes líneas de investigación sobre las que puede tratar el artículo se corresponden con las temáticas afines a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, es decir, a aquellas que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura. Algunas líneas generales son establecidas a partir del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001). Estas serían (**figura 1**):

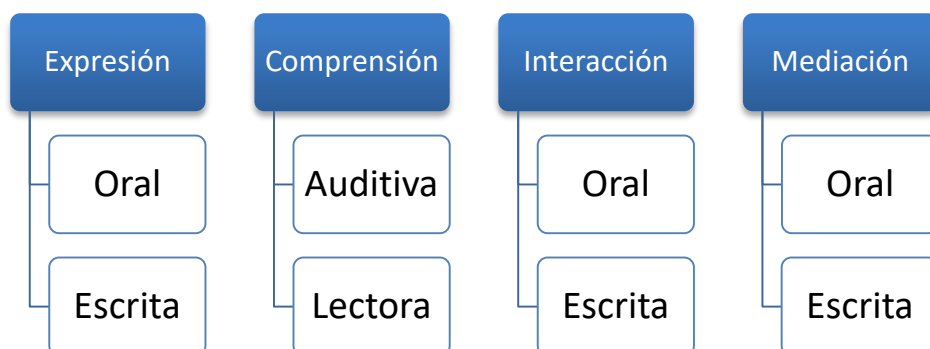


Figura 1. Líneas temáticas generales.

Tabla 2. Ejemplos de temáticas posibles en las líneas del artículo.

EXPRESIÓN	
ORAL	.ESCRITA
-Actividades para la expresión oral. -Problemáticas orales. -TIC. ❖ Vídeo digital. ❖ Videoconferencia. ❖ Podcast.	-Actividades para la expresión escrita. -Problemáticas escritoras. -TIC. ❖ Blog de aula. ❖ Redes sociales. ❖ Servicios de mensajería instantánea.
COMPRENSIÓN	
AUDITIVA	LECTORA
-Actividades para la comprensión auditiva. -Problemáticas auditivas. -TIC. ❖ Vídeo digital. ❖ Videoconferencia. ❖ Podcast.	-Actividades para la comprensión lectora. -Problemáticas lectoras. -Animación a la lectura. -TIC. ❖ Sitios web. ❖ Aplicaciones.
INTERACCIÓN	
ORAL	ESCRITA
-Actividades para la interacción oral. -Problemáticas en la interacción oral. -TIC. ❖ Videoconferencia. ❖ Servicios de mensajería instantánea.	-Actividades para la interacción escrita. -Problemáticas en la interacción escrita. -TIC. ❖ Blog de aula. ❖ Servicios de mensajería instantánea.
MEDIACIÓN	
ORAL	ESCRITA
-Actividades para la mediación oral. -Problemáticas en la mediación oral. -TIC. ❖ Vídeo digital. ❖ Videoconferencia. ❖ Podcast.	-Actividades para la mediación escrita. -Problemáticas en la mediación escrita. -TIC. ❖ Sitios web. ❖ Blog. ❖ Procesador de textos.

Se muestra un ejemplo de los pasos a seguir durante el proceso de selección (se requiere especificar al máximo):










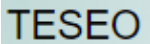






Tabla 3. Ejemplo de los pasos a seguir durante la concreción del artículo.

Niveles de concreción	
Análisis teórico	Análisis textual
Nivel general (contenidos disciplinares)	
Competencia comunicativa y TIC	Actividades comunicativas de la lengua
Nivel intermedio (contenidos selectos)	
Desarrollo de la competencia comunicativa a través del blog	Actividades de expresión escrita
Nivel específico (formulación de la tarea concreta)	
La revista digital: recurso educativo para mejorar las habilidades de escritura	Recursos didácticos en la Web para el desarrollo de la expresión escrita

3. BÚSQUEDA DE LITERATURA CIENTÍFICA DE REFERENCIA

Tras la selección de la temática sobre la que va a versar el artículo, el siguiente paso consiste en revisar la literatura científica que avala la propuesta investigadora. Ello implica aprender a utilizar las distintas bases de datos disponibles que dan libre acceso a documentos de carácter científico. Existen infinidad de recursos en la Web que el alumnado puede consultar para tal fin: Dialnet, Redined, Google académico, bases de datos del CSIC, Redalyc, Redib, Scielo, Tesis Doctorales en Red, Google libros, ERIC (en inglés), etc.²¹⁷ Resulta poco recomendable recurrir a nuestro motor de búsqueda habitual para obtener documentos valiosos para la disciplina, puesto que este no certifica que los contenidos encontrados cumplan determinados criterios de calidad. Es por ello que se sugiere el manejo de alguno de los siguientes espacios digitales (las imágenes están hipervinculadas):

Tabla 4. Espacios digitales para la consulta académica e investigadora.

²¹⁷ La Biblioteca digital de la Universidad de Murcia ofrece a estas y otras bases de datos en su web (<http://www.um.es/web/biblioteca/contenido/biblioteca-digital/bases-de-datos>); no obstante, no todas las que aparecen en esta sección son interesantes para la enseñanza de las lenguas ni son accesibles para el estudiante de forma gratuita.

Con la intención de facilitar la tarea referente a la búsqueda bibliográfica a los discentes, solo se describen las bases de datos más provechosas para la enseñanza de las lenguas. Estas serían: Dialnet, bases de datos del CSIC, Redalyc, Google académico y Redined.

4.1. DIALNET

Dialnet es un portal de libre acceso fundado por la Universidad de la Rioja que alberga infinidad de recursos documentales de producción científica hispana, esto es: artículos de revista; libros digitales; tesis doctorales; sumarios de revista. Es uno de los más utilizados en España y el más relevante para encontrar literatura científica afín a la disciplina. Iniciar la búsqueda es sencillo: accedemos a su página web (<http://dialnet.unirioja.es/>), escribimos el texto deseado en “buscar documentos” y hacemos clic en “buscar”. Se recomienda utilizar términos genéricos y breves al introducir los datos, así como omitir la inclusión de artículos. En el caso de no obtener los resultados esperados, tendremos que sustituirlos por expresiones aproximativas o acudir a otro espacio web. También disponemos de filtros de búsqueda como la selección de documentos por tipo, relevancia o año de publicación. Estas utilidades nos ayudan a centrarnos primero en las investigaciones más actuales o con mayor relevancia investigadora, así como a empezar por los géneros textuales más breves. La práctica de la asignatura requiere utilizar fundamentalmente artículos de revista, por lo que esta opción será muy provechosa para descartar contenidos.



Figura 2. Ejemplo de uso de los filtros de búsqueda en Dialnet.

Durante la selección de los artículos, resulta aconsejable centrarse primero en los títulos más próximos a nuestra temática investigadora y accesibles a texto completo; esto último se muestra en la parte inferior del cuadrante donde se enuncian las palabras hipervinculadas “texto completo”. También es conveniente leer el resumen para hacernos una idea más cercana de su contenido (“resumen”). Para su lectura o descarga tan solo deberemos hacer clic sobre los mismos y automáticamente se descargará el documento o se dará acceso directo a los archivos correspondientes.



Figura 3. Ejemplo de ubicación del resumen y texto completo de la publicación en Dialnet.

Otro recurso útil para agilizar nuestras exploraciones es el atajo del teclado “Control + F”: con él podremos localizar entre todos los títulos mostrados un término concreto, por ejemplo *lectura*. El procedimiento informático es el siguiente: mantener pulsada la tecla “Ctrl” y a continuación pulsar “F”, después escribir en el cuadro de texto la palabra deseada y automáticamente se subrayará el término (sí está). Podremos utilizar este método en cualquier página de Internet o documento PDF (en documentos Word sería “Ctrl + B”).



Figura 4. Ejemplo de uso del buscador de términos en un sitio web.

Tras realizar la selección del documento, conviene conservar tanto el archivo (podremos consultarlo rápidamente siempre que lo necesitemos) como los datos bibliográficos ofrecidos por Dialnet para su posterior inclusión en la bibliografía (título, autor, año, nombre de la revista, volumen, número, páginas, enlace web).

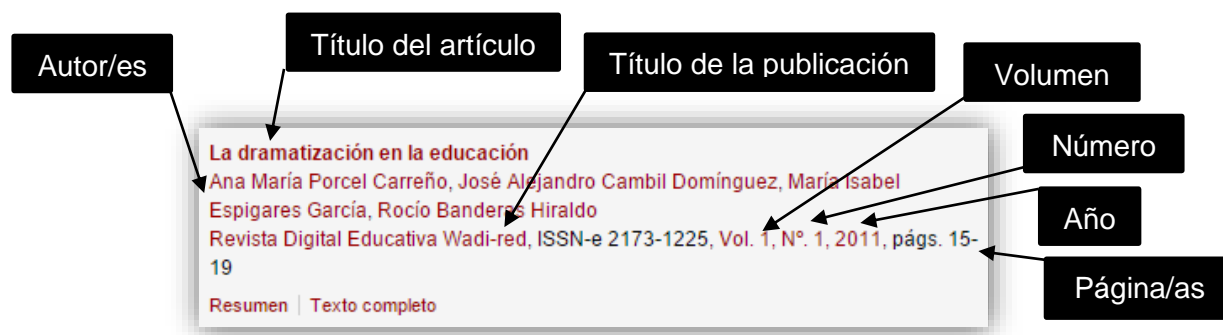


Figura 5. Ejemplo de la identificación de los datos bibliográficos ofrecidos en Dialnet.

4.2. BASES DE DATOS DEL CSIC

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) ofrece tres bases de datos bibliográficas: ICYT (Ciencia y Tecnología), ISOC (Ciencias Sociales y Humanidades) e IME (Biomedicina). La más relevante para la asignatura sería ISOC, pues alberga contenidos propios de Ciencias Sociales y Humanidades. El sistema de acceso es muy similar al explicado en Dialnet: entramos en la su página web (http://bddoc.csic.es:8080/inicioBuscarSimple.html;jsessionid=1838741F3395170D6A2FCB40E0394C4C?estado_formulario=show&bd=ISOC&tabla=docu), introducimos el término y cliqueamos en “buscar”. Rápidamente se arrojarán los resultados, aquellos que incluyen un archivo adjunto o dan acceso a un enlace web presentan junto al título un icono verde. También podemos hacer clic en filtro “texto completo” para mostrar solo aquellos enlaces que incluyen el documento para su lectura o descarga.



Figura 6. Ejemplo de búsqueda convencional en ISOC.

Una vez localizado el artículo, tan solo deberemos pinchar sobre el título y después en “enlace al texto completo” (abajo-izquierda), entonces se nos facilitará el documento o enlace

web correspondiente. Es importante que recojamos los datos bibliográficos presentados si decidimos incluir el documento en nuestro trabajo.

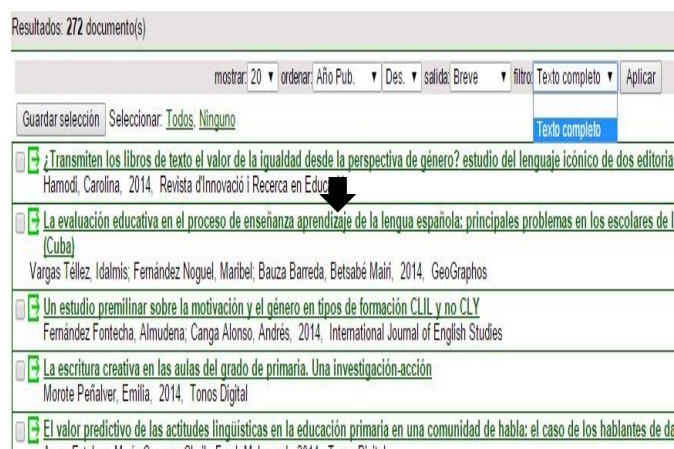


Figura 7. Ejemplo de datos bibliográficos ofrecidos en ISOC.

Aunque se recomienda la “búsqueda simple”, también se pueden seguir criterios más precisos a través de la sección “búsqueda por campos”. En ella se permite, entre otras acciones, seleccionar distintos operadores booleanos (*y*, *o*, *no*) para acotar más aún la exploración. Por ejemplo indicando: literatura infantil “y” género; literatura infantil “o” libros infantiles; literatura infantil “no” adolescentes. Tan solo deberemos escribir los términos deseados, seleccionar “título en español” y hacer clic en “buscar”, entonces la página examinará todos los títulos disponibles en atención a los criterios marcados.



Figura 7. Ejemplo de búsqueda por campos en ISOC.

4.3. REDALYC

Es una red de revistas científicas de libre acceso fundada por la Universidad Autónoma del Estado de México que alberga producciones sudamericanas, españolas y portuguesas (fundamentalmente artículos científicos). El sistema de búsqueda es semejante al resto de buscadores mencionados: acceder a la web (<http://www.redalyc.org/home.oa>); introducir el

término; hacer clic en “buscar”. Igualmente, admite la aplicación de filtros de búsqueda avanzada, como la selección de documentos por título, disciplina o autor. El funcionamiento es muy similar al de otras de las bases de datos explicadas. Para leer el resumen, descargar el texto o buscar artículos relacionados tan solo deberemos clicar sobre los hipervínculos ofrecidos.

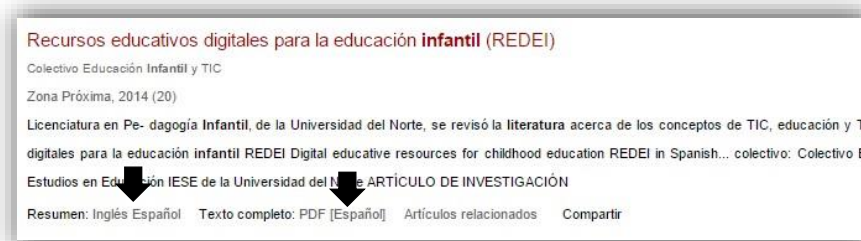


Figura 8. Ejemplo de resultado de búsqueda en Redalyc.

4.4. GOOGLE ACADÉMICO

Google Académico es un buscador especializado de la empresa Google Inc. que ofrece documentos de carácter científico de libre acceso. En él podremos encontrar artículos de revista, tesis doctorales, libros electrónicos, etc. Su método de búsqueda no difiere del resto: accedemos a su página web (<http://scholar.google.es/>), escribimos el término deseado y cliqueamos en “buscar”. Si deseamos aplicar filtros de búsqueda avanzada, basta con pinchar en la flecha hacia abajo ubicada a la derecha de la pantalla y configurar los datos: buscar una frase exacta; con al menos una palabra; sin una palabra; escritos por un autor específico.



Figura 9. Ejemplo de búsqueda avanzada en Google Académico.

Tras localizar el artículo deseado, tendremos que hacer clic sobre el título para acceder al documento o sitio web donde se encuentra alojado. Entonces deberemos buscar los correspondientes métodos de descarga. Generalmente, gran parte de los recursos ofrecidos por Google Académico están disponibles para su consulta, aunque no siempre. En tal caso, recurriremos a otra base de datos.



Figura 10. Ejemplo de resultado de búsqueda en Google Académico.

Si necesitamos referenciar un documento recogido en sitio web, podremos citarlo a través de la opción “Citar”, quien referencia de forma automática el documento seleccionado en formato APA, ISO 690 o MLA (en nuestro caso APA). Este mecanismo nos sirve fundamentalmente para agilizar la construcción de nuestras referencias, pues las citas arrojadas no siempre son correctas. Por tanto, siempre que lo utilizemos deberemos cerciorarnos de que todos los datos recogidos son correctos y de que la referencia se ajusta a nuestra guía sobre APA.



Figura 11. Ejemplo de búsqueda de las referencias bibliográficas en Google Académico.

5. RECOPIACIÓN E INCLUSIÓN DE DATOS

La búsqueda de literatura científica requiere que el discente sea minucioso en la recogida de datos, pues tal acción le agilizará la tarea. No es necesario descargar todos los documentos que encontremos ni anotar la información bibliográfica correspondiente, basta con elegir aquellos que son más provechosos para nuestra temática investigadora. Para ello, se realizarán lecturas estratégicas pues disponemos de poco tiempo para su elaboración. El título o el resumen serán los principales instrumentos a tener en cuenta durante la preselección. El título informa de manera general de la temática investigadora y el resumen presenta los contenidos principales. Una lectura rápida nos dará una aproximación de las propuestas ofrecidas y nos ayudará a detectar si este es o no de nuestro interés. En tal caso, realizaremos una lectura reflexiva del documento para extraer aquellas ideas que resultan más interesantes para nuestro artículo. Los asuntos podrían ser: antecedentes investigadores; experiencias de aula similares; normativa curricular.

Durante la *lectura* del documento es imprescindible registrar a quién pertenecen las ideas extraídas, pues deberemos citarlas cuando escribamos sobre tales propuestas en el artículo. Se distingue entre citas textuales y no textuales:

- Si la cita es textual se recogerá el primer apellido del autor, el año en que se publicó y el número de página.
- Si la cita es no textual tan solo se anotará el apellido y el año.

Tras haber citado convenientemente dentro del cuerpo del texto al autor, se procederá a la elaboración de la referencia bibliográfica correspondiente. Tal acción implica recoger unos datos concretos y presentarlos en un orden determinado. Dichos datos variarán dependiendo del tipo de publicación; no obstante, dado que el alumnado fundamentalmente trabajará con el artículo de investigación, lo normal es que se recoja:

- Apellido del autor/es e inicial/es.
- Año de la publicación.
- Título del artículo.
- Nombre de la publicación.
- Volumen (si hay).
- Número.

- Número de página/s.
- Dirección web.

Para conocer la información que debemos recabar en otro tipo de publicaciones como libros, páginas web, blog, etc., se recomienda acudir a la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA” de la asignatura. Allí se ofrecen las modalidades más frecuentes y distintos ejemplos aclaratorios.

Durante la *redacción* del artículo deberemos mencionar todos y cada uno de los autores que hemos consultado. Estos se incluirán tanto dentro del cuerpo del texto como en el apartado final “referencias” (debe haber correspondencia entre ambas). Tal referencia deberá ajustarse a un sistema bibliográfico concreto. En el panorama educativo el sistema más utilizado es APA (2009), el cual establece los siguientes criterios a tener en cuenta durante la inclusión de contenidos ajenos en el cuerpo del texto:

- Citas textuales (transcriben literalmente las palabras del autor).- Deben incluir el autor/es (solo el primer apellido si este no es compuesto por un guion de enlace), el año de publicación y la página/s (p. X o pp. X-X). Si la cita es inferior a 40 palabras, se incluirá entrecomillada dentro del cuerpo del texto. Si es superior, se sangrará hacia la izquierda, se reducirá el tamaño de la fuente (1 punto) y se incluirá en un párrafo aparte.

Tabla 5. Ejemplos de los diferentes tipos de citas textuales.

Cita de menos de 40 palabras
No cabe duda de que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1999, p. 89).
Cita de más de 40 palabras
Keller (1989) afirmó: Se dice que el libro de Sechenov fue popular entre los intelectuales de aquella época. Esto puede deberse a que Pavlov lo leyó en su juventud y le causó una impresión profunda y perdurable. Incluso puede haberlo conducido hacia el campo de la fisiología y, en último término, de la fisiología del cerebro. Años más tarde, Pavlov lo describió como un real y brillante intento, extraordinario para su época, de representar nuestro mundo subjetivo en un aspecto puramente fisiológico (pp. 39-40).

- Citas no textuales (no representan fielmente las aportaciones del autor). Indicarán solo el primer apellido del autor y el año (el número de página no es necesario).

Tabla 5. Ejemplos de cita no textual.

Cita no textual
Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la propuesta por Mendoza (2001).

Existen diferentes formas de presentar el autor/es, el año y el número de página.

Para conocer las variantes se sugiere consultar la sección “Citas textuales y no textuales” de la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

Igualmente, dichas citas deberán ser registradas en el apartado “referencias” atendiendo a la normativa APA. Se recomienda hacerlo en cuanto incluimos la referencia de un autor en el texto y no posponerlo al final. La principal referencia que utilizará el alumnado es la del artículo de revista digital:

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva* (número), p. X o pp. X-X. En <http://xxx>

Cieza, J. A. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339, p. 765799. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057304>

Para conocer otros modelos de referencias (legislación, libros, blog, web, etc.), también se debe acudir la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

6. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El artículo de investigación es uno de los géneros textuales más demandados entre los investigadores para dar a conocer sus trabajos y contribuir al avance científico de las disciplinas. Su principal propósito es informar al lector de forma clara y objetiva sobre un tema en concreto. Su dominio eficaz requiere una adecuada formación previa y años de experiencia práctica. Dada su complejidad, en el presente documento solo se muestra una visión panorámica y de carácter

generalista del artículo de investigación y sus requerimientos; todo ello, con la intención de limitarnos a introducir al discente en el mundo investigador.

La elaboración de un artículo de investigación demanda que el alumnado siga determinadas pautas de escritura requeridas por la disciplina, esto es: respetar la estructura formal; incluir contenidos relevantes; utilizar un lenguaje técnico y estilo de escritura apropiado; normalizar el texto de acuerdo a un estilo bibliográfico.

La estructura formal de los artículos de investigación suele diferir en sus apartados constitutivos de una disciplina a otra. A continuación, se presenta un modelo genérico común en el área de la enseñanza de las lenguas:

Tabla 5. Guion general de la estructura formal de un artículo de investigación.

GUION GENERAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
TÍTULO
<ul style="list-style-type: none"> • Informa sobre la temática investigadora del artículo.
AUTOR / INSTITUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece datos identificativos del alumno/a y su universidad.
RESUMEN
<ul style="list-style-type: none"> • Informa de los aspectos más significativos del artículo en 250 palabras.
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta, contextualiza y argumenta la idoneidad de la temática investigadora.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA O MARCO TEÓRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Expone los resultados más relevantes de la revisión de la literatura científica realizada.
CONCLUSIONES
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre todo el trabajo investigador desempeñado.
REFERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Recopila alfabéticamente toda la literatura científica citada en el texto según la normativa APA.

Durante la redacción del artículo, deberemos ser cuidadosos con el proceso de textualización (coherencia, cohesión y adecuación): presentando textos que tengan estas propiedades: una estructura semántica coherente; una estructura sintáctica cohesionada

(concordancias semánticas, repeticiones de palabras, marcadores textuales); un vocabulario disciplinar de carácter científico, sin coloquialismos, errores gramaticales ni ortográficos. Asimismo, se recomienda utilizar a lo largo del texto la tercera persona gramatical y la voz activa.

Para ser correcto en el uso de la lengua resulta importante recordar las recomendaciones ofrecidas por la RAE (2001) sobre los signos de puntuación, los signos de acentuación, el uso de las mayúsculas y otros elementos verbales y suprasegmentales. El discente podrá encontrar una breve síntesis de los contenidos más relevantes en la “Guía para la elaboración de trabajos con criterios de la RAE” disponible en Aula Virtual.

También es conviene actualizar el propio conocimiento sobre las principales novedades surgidas en torno a la nueva *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) y a sus recomendaciones. Entre ellas cabe destacar:

- Las letras *Ch-* y *Ll-* se eliminan del abecedario y cada letra del mismo adquiere un solo nombre²¹⁸. Distinguir entre b- larga (-b) y b- corta (-v) es incorrecto, resulta más apropiado hablar de la -b y la -v²¹⁹.
- Ya no se recomienda la acentuación con tilde diacrítica en...
 - el adverbio *solo* y en los pronombres demostrativos *este*, *ese* y *aquel*, incluso en casos de posible ambigüedad²²⁰.
 - los diptongos o triptongos ortográficos: *guion*, *truhan*, *fie*, *liais*²²¹.
 - la conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras²²².
- Los prefijos se presentan soldados (antirrobo, provida, expresidente, etc.), salvo...
 - si son iniciados por mayúsculas (mini-USB, pro-Obama, pro-Gorbachov, etc.).
 - si están constituidos por varias palabras (ex relaciones públicas, pro derechos humanos, etc.)²²³.

²¹⁸ <http://www.rae.es/consultas/exclusion-de-ch-y-ll-del-abecedario>

²¹⁹ <http://www.rae.es/consultas/un-solo-nombre-para-cada-letra>

²²⁰ <http://www.rae.es/consultas/el-adverbio-solo-y-los-pronombres-demostrativos-sin-tilde>

²²¹ <http://www.rae.es/consultas/palabras-como-guion-truhan-fie-liais-etc-se-escriben-sin-tilde>

²²² <http://www.rae.es/consultas/la-conjuncion-o-siempre-sin-tilde-incluso-entre-cifras>

²²³ <http://www.rae.es/consultas/normas-de-escritura-de-los-prefijos-exmarido-ex-primer-ministro>

- Los extranjerismos y los latinismos crudos deben escribirse con algún tipo de marca como la cursiva o las comillas (*ballet*, *paddle*, *quorum...*), salvo que se utilicen las grafías adaptadas al español (balé, pádel, cuórum...) ²²⁴.

Para ampliar información en ese sentido se recomienda consultar la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010) o leer algunas de las síntesis disponibles en Internet, como la ofrecida por Fundeu BBA (2014) ²²⁵ o por la Editorial SM (2011) ²²⁶. También se aconseja consultar la sección de preguntas frecuentes de la RAE ²²⁷. Del mismo modo, resulta conveniente hacer uso de los distintos recursos virtuales disponibles en la Web siempre que sea necesario:

Tabla 5. Recursos digitales en la Web útiles para la competencia escrita.

Ortografía, significado y etimología de las palabras
▪ Diccionario de la lengua española ²²⁸
Sinónimos
▪ WordReference ²²⁹
▪ Diccionario de <i>El País</i> ²³⁰
Neologismos
▪ Banco de neologismos del Instituto Cervantes ²³¹
Dudas lingüísticas
▪ Diccionario panhispánico de dudas ²³²
▪ Fundación del español urgente ²³³
Uso, norma y estilo de la lengua
▪ Wikilengua ²³⁴
▪ Centro de Recursos para la Escritura Académica ²³⁵

²²⁴ <http://www.rae.es/consultas/los-extranjerismos-y-latinismos-crudos-no-adaptados-deben-escribirse-encursiva>

²²⁵ <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2013/01/FundeuNovedadesOrtografia.pdf>

²²⁶

http://www.smele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/Descargables/Colecci%C3%B3n%20G%3B3%20mez%20Torrego/134002_normativa%20FOLLETO%20VERSI%C3%93N%20GLOBAL.pdf

²²⁷ <http://www.rae.es/consultas-linguisticas/preguntas-frecuentes>

²²⁸ <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

²²⁹ <http://www.wordreference.com/sinonimos/>

²³⁰ <http://servicios.elpais.com/diccionarios/sinonimos-antonimos/>

²³¹ http://cvc.cervantes.es/lengua/banco_neologismos/

²³² <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-panhispanico-de-dudas>

²³³ <http://www.fundeu.es/>

²³⁴ <http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>

²³⁵ <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>

Por último, para que nuestros textos sean coherentes con nuestra normativa bibliográfica de referencia (APA 6.^a edición, 2009), se recomienda cumplir los siguientes criterios:

- Fuente: Times New Roman, 12 puntos.
- Texto: interlineado a 1,5 cm, alineado a la izquierda y sangría primera línea (1, 25 cm).
- Espacios: uno después de cada párrafo (punto y final) y dos al finalizar el epígrafe.
- Márgenes: superior e inferior a 2,5 cm; izquierdo y derecho a 3 cm (por defecto nuestros documentos Word vienen configurados con dichos márgenes).
- Tablas: interlineado sencillo, sin espacios, sin líneas divisorias, numeradas por orden de aparición y referenciadas dentro del texto (véase tabla 1).

Tabla 1. Distribución del alumnado en función de la edad.

Años	%
6	50
7	40
8	10

- Figuras:



Figura 1. Chuleta ortográfica del sitio web “Emezeta.com”.

- Número de página: a la derecha.
- Título principal: centrado, negrita.
- Subtítulo: alineado a la izquierda, negrita.
- Epígrafes: alineados a la izquierda, sangría primera línea (1,25 cm).
- Subepígrafes: alineados a la izquierda, negrita, cursiva.

A continuación, se muestra un breve ejemplo que puede ilustrar al discente sobre la forma de presentar su artículo de investigación.

Tabla 5. Ejemplo acerca del uso incorrecto y correcto de la competencia escrita.

Incorrecto	Correcto
<p><u>“Como realizar TFG a través de un tutorial alojado en Moodle”</u></p> <p>Nuestro trabajo, es muy interesante. Pasa, que al llegar los TFG, los alumnos no sabia como hacer trabajos de investigación, y claro: algo se tenía que hacer, por que iban todos oprimidos y eso. Pues, pensamos: crear unos apuntes en la aula virtual y que lo alumnos los aprendieran. Y claro, pues creamos un aula virtual en Moodle y así los profesores podian ayudarle también, y los alumnos subirían sus trabajos para que los revisasen y los aprendieran mejor que solos. Los profesores, tenia irrisorio tiempo para enseñarles, y era muy difícil para los alumnos aprender solos, autónomamente. Si tenemos en cuenta que tampoco hay casi materiales, que les ayuden, esto es muy primordial. Los tutores, hacia tutorías virtuales y presenciales para solucionar lo que surgiese: fundamentalmente. Tambien los apuntes, irremediamente también.</p>	<p>Aprendizaje bimodal de las competencias comunicativa y digital en contextos formales de Educación Superior: la realización procesual de TFG en Moodle</p> <p>María Teresa Caro Valverde, Universidad de Murcia María Teresa Valverde González, Universidad de Murcia</p> <p>Resumen</p> <p>Este trabajo parte de un problema de investigación complejo: la demanda reciente de trabajos de investigación para culminar los estudios de Grado en la educación española, la escasez de recursos didácticos para orientar la redacción procesual de los mismos, la falta de formación investigadora previa en el alumnado implicado y de reconocimiento profesional de tutorías al respecto. Para solventarlo, se propone una Guía y control de Trabajos Fin de Grado ubicada en la plataforma Moodle y dinamizada desde una metodología de investigación-acción que combina tutorías presenciales con asesoramiento virtual a través de publicaciones y retroalimentaciones (...).</p>

6.1. TÍTULO DEL ARTÍCULO Y NOMBRE DEL AUTOR/A

El principal propósito del título del artículo de investigación es informar con claridad sobre la temática investigadora del estudio. Un buen título debe ser claro, conciso, breve y ha de representar con exactitud los contenidos albergados en el artículo.

Algunos ejemplos reales de títulos de artículos de investigación serían: “Lengua, literatura y género: materiales curriculares para la igualdad en ESO y Bachillerato” (Perea, 2009); “El taller de escritura creativa en la educación del siglo XXI” (López, 2007); “La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria” (Segovia, 2012); “El cuento tradicional en Primaria” (García, 1993).

Respecto a las normas de estilo de presentación, se recomienda que el tamaño de la fuente sea superior al resto del cuerpo del texto (14 o 16 puntos aproximadamente). Asimismo, siempre que el título se presente en un solo reglón y como un elemento aislado del texto no debe ir seguido de punto, tal y como recomienda la Real Académica Española (RAE, 2005). Esto se extiende a títulos y subtítulos de libros, artículos de investigación y otros documentos académicos.

El nombre completo del autor/a se ubicará debajo del título, seguido de la institución a la que pertenece. Estos pueden presentarse separados por una coma o en reglones separados. En ninguno de los dos casos se debe poner un punto al final, puesto que, al igual que sucede con los títulos y subtítulos la RAE, se desaconseja poner punto al final del nombre de un autor en cubiertas, portadas, prólogos, firmas de cartas y otros documentos académicos (RAE, 2005).

6.2. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

El resumen anuncia el contenido global del artículo de investigación al cual precede. Para que surta efecto su información conforme a su género, ha de ser:

- *Breve.*- La extensión recomendable oscila entre 150 y 250 palabras. También resulta conveniente que se elabore en un solo párrafo.
- *Claro.*- Debe utilizar oraciones cortas, la tercera persona gramatical y el tiempo en pretérito.

- *Conciso.*- Debe mostrar solo los aspectos más significativos del texto y, por tanto, obviar los aspectos secundarios y redundantes.
- *Preciso.*- Debe ser fiel en todo momento al texto original.
- *Informativo.*- No debe incluir citas, ni opiniones, tan solo informar al lector del texto al cual precede.

Los contenidos a incluir en este apartado por el alumno serán fundamentalmente los siguientes: tipo de investigación, etapa educativa, temática investigadora, conclusiones más relevantes.

El estudiante también deberá seleccionar varias palabras clave que identifiquen su trabajo. Las palabras clave sirven para delimitar cuáles son las temáticas principales que define la investigación. Generalmente se suelen incluir entre 3 y 5 palabras clave. En este caso, serían adecuadas, por ejemplo: artículo de investigación; escritura académica; competencia escrita. Para el trabajo bastará con incluir tres palabras clave.

6.3. INTRODUCCIÓN

La introducción presenta la tesis principal del estudio propuesto, lo contextualiza y lo argumenta científicamente (y/o legamente). No debe ser demasiado profusa, tan solo tiene que mostrar una visión panorámica del estudio teórico desarrollado (ocupará aproximadamente 1 cara), si bien presenta los contenidos del artículo con mayor detalle que lo hace el resumen. Dichos contenidos variarán de una temática investigadora a otra; no obstante, hay cierta tendencia a contemplar los siguientes asuntos categóricos:

- **Temática.**- Se presentan los aspectos más representativos de la misma (en qué consiste, cuál es su finalidad, etc.).
- **Contexto educativo.**- Se indica la importancia que tiene nuestra temática investigadora para la situación escolar existente. Ello implica hablar sobre el estado de la cuestión, sobre cómo afecta a los participantes, etc.

- **Justificación científica.**- Se aportarán los estudios científicos más relevantes que dan aval a la propuesta y garantizan su idoneidad (una o dos referencias).
- **Justificación legal.**- Se indica la normativa curricular que justifica la idoneidad de los contenidos curriculares tratados o los recursos utilizados (si la hay).

Dependiendo del tipo de trabajo seleccionado se incluirán unos aspectos u otros. Pero a la hora de redactar, no se formularán explícitamente con guiones los asuntos categóricos mencionados, sino que todos los contenidos deben aparecer integrados en un único texto razonado.

6.4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica expone con detalle la revisión de la literatura científica de referencia que da aval a la propuesta investigadora. Este apartado puede incluir antecedentes investigadores, experiencias de aula, normativa curricular, etc., y, en definitiva, todas aquellas actuaciones que justifiquen la idoneidad de nuestra investigación y tengan cierto rigor científico.

- **Antecedentes investigadores.**- Experiencias investigadoras similares a la nuestra que resultan provechosas para la misma. Nos ofrecen resultados fidedignos que dotan a la investigación de cierta validez y se amparan en el método científico.

Si queremos justificar, por ejemplo, las bondades del procesador de textos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes, deberemos buscar aquellos estudios que garanticen su valor educativo. En tal caso, encontraremos, entre otros, los estudios de Goldberg, Rusell, y Cook (2003), que sugieren que el uso del procesador de textos fomenta que el alumnado revise más sus escritos, que estos sean más extensos y de mayor calidad que con la escritura tradicional.

- **Experiencias de aula.**- Propuestas didácticas semejantes o complementarias a nuestra investigación desarrolladas en los centros escolares. Nos aproximan a la realidad educativa, a sus éxitos y dificultades, y, por tanto, a lo que es provechoso para nuestros alumnos/as y a lo que no lo es.

Ahora deseamos conocer qué actuaciones didácticas se han desarrollado a través del procesador de textos y qué resultados han obtenido. En este sentido surgen autores como Figueroa, Aillon y Fuentealba (2014), quienes desarrollaron la competencia escrita de los discentes a través del procesador partiendo de “esquemas digitales de escritura” (modelos textuales de redacción) para facilitar a los discentes el desarrollo de diferentes géneros textuales, actuación que obtuvo excelentes resultados con los alumnos. Su éxito invita a incluirla en nuestra propuesta.

- **Normativa curricular.**- Demandas del currículo oficial (nacional o regional) sobre nuestro planteamiento investigador (si es el caso). Respalda legalmente la propuesta y da aval a la utilización de determinados recursos educativos o contenidos curriculares concretos.

Por ejemplo, el uso del procesador de textos se contempla como un recurso a tener en cuenta durante el desarrollo de la competencia escrita de los discentes en el Decreto 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Esto nos da paso a realizar propuestas de aula donde el procesador sea una herramienta de trabajo.

Las lecturas realizadas nos darán aproximación de la realidad educativa preponderante y marcarán hacia dónde debemos dirigir nuestras investigaciones. Es importante tener en estima las aportaciones de otros investigadores y contemplar tanto los aspectos que avalan nuestro discurso como los que no lo hacen. Todas las contribuciones enriquecen al estudiantado y a su actividad investigadora y, por tanto, deben recogerse allí.

Este apartado demuestra que el alumno ha realizado la revisión de la literatura y que en cierto modo domina el tema. No es necesario insertar multitud de referencias de autores o normativa educativa: basta con seleccionar aquellos más idóneos para nuestro discurso. La extensión aproximada del mismo será de unas 3 páginas y sus contenidos podrán clasificarse por epígrafes si se considera necesario. No prima la cantidad, sino la calidad: presentar un discurso cohesionado y bien fundamentado.

En el artículo “El desarrollo de las competencias escritas a través del procesador de textos en el aula de Educación Primaria” se distinguen los siguientes epígrafes:

- 4. El desarrollo de las competencias escrita y digital según la LOMCE.*
- 5. El valor didáctico del procesador de textos en el aula de Educación Primaria.*
- 6. Propuestas de aula para el desarrollo de destrezas de escritura.*

Al igual que sucede en el resto del trabajo, se recomienda redactar con la tercera persona del singular y en voz activa. Asimismo, es necesario registrar todos y cada uno de los autores sobre los que se fundamenta nuestro discurso en atención a la normativa APA (2009). Para este apartado se recomienda consultar la sección “Citas textuales y no textuales” de la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

6.5. CONCLUSIONES

En esta sección el discente reflexionará sobre todo lo expuesto a lo largo del artículo, destacando especialmente las aportaciones más significativas contempladas a lo largo del mismo. La redacción puede comenzarse con una breve introducción que recuerde al lector el principal propósito del artículo, para posteriormente ir profundizando con mayor detalle en los conocimientos obtenidos más provechosos. Los contenidos a recabar dependerán del tipo de trabajo, pero se pueden ofrecer algunas indicaciones orientativas:

- **Contribuciones educativas.**- Se hace recolecta de todos aquellos aspectos que enriquecen la práctica docente o son beneficiosos para los alumnos extraídos a lo largo de la elaboración del artículo.
- **Obstáculos encontrados.**- Se indican las principales dificultades encontradas durante la elaboración del trabajo (exigua bibliografía científica; escasas propuestas didácticas similares que sirvan como precedentes; etc.).

- **Futuras líneas de investigación.**- Ideas que nos surgen tras haber realizado el trabajo y que invitan a seguir investigando en la línea de trabajo escogida o cambiar el rumbo hacia otras direcciones.

La tarea se elabora de forma autónoma y, en la medida de lo posible, sin citar a ningún autor.

6.6. REFERENCIAS

En este apartado importa incluir un listado con todos los autores mencionados a lo largo del texto. Estos se presentarán por orden alfabético y en formato especial de sangría francesa (1,25 cm). Si incluimos más de una obra de un mismo autor, se mencionarán primero las referencias más antiguas seguidas de las más recientes. Asimismo, se indicarán en primer lugar las obras individuales y después las colaborativas. Un ejemplo de referencias bibliográficas sería:

Referencias

- Caro, M. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*. 27 (2), 269-290. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>
- Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes* (Vol. 2). Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Según sea el tipo de documento que incluyamos, se realizará un tipo de referencia u otra. El alumnado podrá encontrar las referencias más frecuentes y ejemplos concretos en la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”. Tan solo tendrá que transponer los datos encontrados en atención al esquema facilitado.

RECURSOS TIC PROVECHOSOS PARA REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Este escritorio virtual ofrece diversos recursos web provechosos para la realización de la práctica: <http://www.symboloo.com/shared/AAAAAVz9NnQAA41-4Vos7w==>

Citar

Copia y pega una cita con un formato específico o utiliza uno de los enlaces para importar información a un gestor de bibliografía.

APA Coto, B. D. (2002). *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios* (Vol. 173). Graó.

ISO 690 COTO, Benigno Delmiro. *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Graó, 2002.

MLA Coto, Benigno Delmiro. *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*. Vol. 173. Graó, 2002.

[BibTeX](#) [EndNote](#) [RefMan](#) [RefWorks](#)

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6.ª ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Caro, M. T., Valverde, M. T. y González, M. (2015). *Guía de TFG en Educación*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (2.ª ed.). Madrid: Espasa Libros.

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

ANEXO 2.8

Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con el 2.º curso del Grado en Educación Primaria

PRÁCTICA I

REDACCIÓN PROCESUAL DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Didáctica de la Lengua y la Literatura
2.º Grado Educación Primaria
María Teresa Valverde González

I. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

RECOMENDACIONES

- Se relaciona directa o indirectamente con los contenidos trabajados.
- Tiene valor educativo para los docentes del área del Lengua y Literatura.
- Es una línea investigadora que dominamos o nos resulta atractiva.
- Es original, novedosa e indaga temas con exiguas fuentes de referencia.

REDACCIÓN PROCESUAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

TIPO DE TRABAJO

Análisis teórico	Análisis textual
<ul style="list-style-type: none"> > Seleccionamos los conocimientos teóricos. > Revisamos lo que sugiere la literatura científica (artículos). > Formularemos nuestras propias conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> > Seleccionamos los contenidos a trabajar. > Revisamos los textos en atención a los contenidos. > Formulamos nuestras propias conclusiones.

I. BÚSQUEDA DE LA LITERATURA CIENTÍFICA

BUSCADORES CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

- [Dialnet](#).
- [Bases de datos del CSIC](#).
- [Redalyc](#).
- [Google académico](#).

3. RECOPIACIÓN E INCLUSIÓN DE DATOS

DURANTE LA LECTURA:

- Si cita es **textual** se recogerá el primer apellido, el año y el número de página.

Cita de menos de 40 palabras
No cabe duda de que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1999, p. 89).
Cita de más de 40 palabras
Keller (1989) afirmó: Se dice que el libro de Sechenov fue popular entre los intelectuales de aquella época. Esto puede deberse a que Pavlov lo leyó en su juventud y le causó una impresión profunda y perdurable. Incluso puede haberlo conducido hacia el campo de la fisiología y, en último término, de la fisiología del cerebro. Años más tarde, Pavlov lo describió como un real y brillante intento, extraordinario para su época, de representar nuestro mundo subjetivo en un aspecto puramente fisiológico (pp. 39-40).

- Si la cita es **no textual** tan solo se anotará el apellido y el año.

Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la propuesta por Mendoza (2001)

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

GUIÓN GENERAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> • Informa sobre la temática investigadora del artículo.
AUTOR / INSTITUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece datos identificativos del alumno y su universidad.
RESUMEN	<ul style="list-style-type: none"> • Informa de los aspectos más significativos del artículo en 250 palabras.
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta, contextualiza y argumenta la idoneidad de la temática investigadora.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA O MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Expone los resultados más relevantes de la revisión de la literatura científica realizada.
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre todo trabajo investigador desempeñado.
BIBLIOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Recopila alfabéticamente toda la literatura científica citada en el texto según la normativa APA.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO

- **Finalidad:** informar con claridad sobre la temática investigadora.
- **Contenidos:** tema, nivel educativo.
- **Consejos de redacción:** claro, conciso, breve y fiel los contenidos.

AUTOR/A, INSTITUCIÓN

- Separados por una coma y sin punto final (al igual que sucede con títulos y subtítulos).

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (aproximadamente 3 caras)

- **Finalidad:** avala científicamente la propuesta investigadora.
- **Contenidos:**
 - ✓ Antecedentes investigadores.
 - ✓ Experiencias de aula.
 - ✓ Normativa curricular.
- **Requerimientos:** citar todas las fuentes de referencia según la normativa APA.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES (1 o 2 caras)

- **Finalidad:** reflexionar sobre todo el trabajo de indagación realizado.
- **Contenidos:**
 - ✓ Contribuciones educativas.
 - ✓ Obstáculos encontrados.
 - ✓ Futuras líneas de investigación.
- **Requerimientos:** las conclusiones deben ser de elaboración propia, evitando la utilización de citas ajenas.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

REFERENCIAS

- **Finalidad:** recopilar los autores de referencia mencionados en el artículo.
- **Requerimientos:** respetar la normativa APA, esto es:
 - Autores ordenados por orden alfabético.
 - Obras en orden cronológico.
 - En formato especial sangría francesa.

*Solo se cita el trabajo del autor que hemos leído, no es apropiado referenciar las menciones realizadas por dicho autor (citas de citas).

5. CONGRESO VIRTUAL SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- **Tarea individual:** leer uno de los artículo de investigación alojados en el blog de la asignatura para reflexionar sobre su valor educativo, así como para ofrecer recomendaciones para la mejora de su expresión escrita.

<http://congresovirtualdllaumnadoprimary.blogspot.com.es/>

- **Requerimientos:** realizar un comentario, rellenar el instrumento de revisión, completar la rúbrica y alojarlo todo en el blog.

5. CONGRESO VIRTUAL SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

I Congreso virtual sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura de alumnado de Grado en Educación

Didáctica de la Lengua y la Literatura. 2º Grado Educación Primaria. Curso 2014-2015.
Profesoras: Leonor Ruiz Guerrero y María Teresa Valverde González.

domingo, 19 de abril de 2015

La canción como estrategia didáctica en el aula de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria

Mari Carmen Ramírez Ortiz, Universidad de Murcia

Resumen

En este artículo se aborda la introducción de la canción como estrategia didáctica en el aula de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria, estrategia que, aunque apenas se emplea en el aula, ofrece la posibilidad de realizar una amplia gama de actividades con las cuales se pueden trabajar numerosos objetivos del currículo escolar, ya que son tareas que se pueden adaptar

5. CONGRESO VIRTUAL SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La canción como estrategia didáctica en el aula de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria

Mari Carmen Ramírez Ortiz, Universidad de Murcia

Resumen

En este artículo se aborda la introducción de la canción como estrategia didáctica en el aula de Lengua Castellana y Literatura de Educación Primaria, estrategia que, aunque apenas se emplea en el aula, ofrece la posibilidad de realizar una amplia gama de actividades con las cuales se pueden trabajar numerosos objetivos del currículo escolar, ya que son tareas que se pueden adaptar a los diferentes niveles curriculares gracias a las muchas y diferentes canciones que se pueden encontrar en el repertorio musical (popular, moderno, clásico...) trabajando así tanto la competencia oral como la lectora y escritora. A lo largo del artículo se mostrarán algunas de sus posibilidades didácticas dentro del área de Lengua Castellana y Literatura.

Palabras clave: canción, estrategia didáctica, Lengua Castellana y Literatura, Educación Primaria.

Publicado por I Congreso Didáctica de la Lengua y la Literatura en 12:57 No hay comentarios.

1+ Recomendar esto en Google

[Texto completo](#)

5. CONGRESO VIRTUAL SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Publicado por I Congreso Didáctica de la Lengua y la Literatura en 12:57

No hay comentarios:

Publicar comentario en la entrada

Introduce tu comentario.

Comentar como: Cuenta de Google

Seleccionar perfil

Cuenta de Google

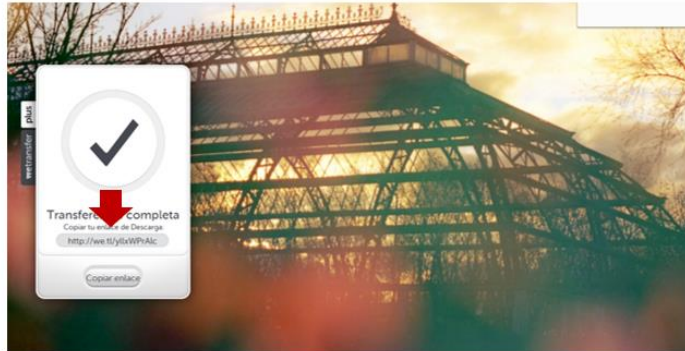
Publicar

Vista: LinkName, WordPress, TypoPad, AIM, OpenID, Nombre/URL, Anónimo

Página principal

Entrada antigua

5. CONGRESO VIRTUAL SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



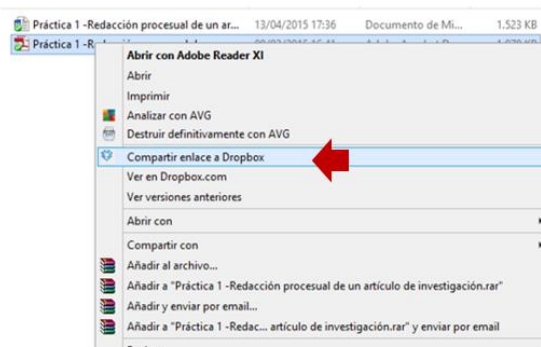
5. CONGRESO VIRTUAL SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Dropbox

<https://www.dropbox.com/es/>



5. CONGRESO VIRTUAL SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA



ANEXO 2.9

Presentación acerca del artículo de investigación de la exposición oral realizada con el 4.º curso del Grado en Educación Primaria

PRÁCTICA II

REDACCIÓN PROCESUAL DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura
4.º Grado Educación Primaria. Mención en Inglés
María Teresa Valverde González

PRÁCTICA II: REDACCIÓN PROCESUAL DE UN ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

- **Objetivo:** elaborar y publicar un artículo de investigación para desarrollar competencias investigadoras, de escritura académica y digitales.
- **Criterios de evaluación:**
 - ✓ Formato digital (Word/PDF).
 - ✓ Estructura formal sugerida (título, autor, institución, resumen, etc.)
 - ✓ Recomendaciones de redacción.
 - ✓ Textualización (coherencia, cohesión, adecuación), ortografía y APA.
 - ✓ Fuentes de información fidedignas y referencias.
 - ✓ Original, novedoso y tiene interés para la disciplina.
- **Anexos:**
 - ✓ Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE.
 - ✓ Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición.

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

DOS TIPOS DE TAREAS POSIBLES

Análisis teórico	Análisis textual
<ul style="list-style-type: none"> > Seleccionamos los conocimientos disciplinares en una base de datos. > Revisamos lo que sugiere la literatura científica (artículos). > Formulamos nuestras propias conclusiones. > Redactamos nuestro artículo referenciando las citas ajenas. 	<ul style="list-style-type: none"> > Seleccionamos los contenidos a trabajar. > Revisamos los textos en atención a los contenidos. > Formulamos nuestras propias conclusiones. > Redactamos nuestro artículo referenciando las citas ajenas.

I. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

RECOMENDACIONES

- Se relaciona directa o indirectamente con los contenidos trabajados.
- Tiene valor educativo para la enseñanza de las lenguas.
- Es una línea investigadora que dominamos o nos resulta atractiva.
- Resulta original, novedosa o indaga temas con exigua literatura científica.

I. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

Algunas temáticas de carácter generalista serían:

- **Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa:**
 - Expresión oral o escrita.
 - Comprensión auditiva o lectora.
 - Interacción oral o escrita.
 - Mediación oral o escrita.

I. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

- **Estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia literaria:**
 - Lectura literaria.
 - Lectura en voz alta.
 - Comentario de texto.
 - Crítica literaria.
- **Estrategias didácticas para el tratamiento de las disfunciones en la adquisición de la lengua.**
- **Recursos digitales para la enseñanza de las lenguas.**

I. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

Los niveles de concreción de la temática van de lo general a lo particular:

Niveles de concreción	
Análisis teórico	Análisis textual
Nivel general (contenidos disciplinares)	
Competencia comunicativa y TIC	Actividades comunicativas de la lengua
Nivel intermedio (contenidos selectos)	
Desarrollo de la competencia comunicativa a través del blog	Actividades de expresión escrita
Nivel específico (formulación de la tarea concreta)	
La revista digital: recurso educativo para mejorar las habilidades de escritura	Recursos didácticos en la Web para el desarrollo de la expresión escrita

I. SELECCIÓN DE LA TEMÁTICA INVESTIGADORA

INSPIRACIÓN

<http://congresovirtualdellalumnadoprimary.blogspot.com.es/>

I Congreso virtual sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura de alumnado de Grado en Educación

Didáctica de la Lengua y la Literatura de 4º Grado Educación Primaria. Curso 2014-2015.
Profesores: Lucio Ruiz Guerrero y María Teresa Valverde González.

Jueves, 21 de mayo de 2015

Bienvenida

Estado avanzado:

Os damos la bienvenida al primer congreso virtual celebrado en la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura del Grado en Educación Primaria. El principal propósito de este congreso es que tengáis la oportunidad de intercambiar conocimientos científicos y experiencias didácticas afines a la disciplina para reflexionar sobre su valor educativo. En el blog se presentarán los artículos confeccionados a lo largo del curso por los miembros de la clase. Además os iremos dando como el documento completo. Vuestras aportaciones al evento deberán materializarse en forma de

I. BÚSQUEDA DE LA LITERATURA CIENTÍFICA

BUSCADORES CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS

- [Dialnet](#).
- [Bases de datos del CSIC](#).
- [Redalyc](#).
- [Scielo](#).
- [Centro Virtual Cervantes](#).
- [Google académico](#).
- [Google libros](#).

3. RECOPIACIÓN E INCLUSIÓN DE DATOS

DURANTE LA LECTURA:

- Si cita es **textual** se recogerá el primer apellido, el año y el número de página.

Gardner, 2010, p. 8-11.

- Si la cita es **no textual** tan solo se anotará el apellido y el año.

Gardner, 2010.

3. RECOPIACIÓN E INCLUSIÓN DE DATOS

DURANTE LA LECTURA:

- En ambos casos se recogerá la referencia bibliográfica correspondiente al tipo de publicación:

- Título del artículo, capítulo de libro, etc.
- Título de la revista, periódico, sitio web, etc.
- Volumen, número, página, etc.
- Año, mes, día.
- Coordinadores, compiladores, traductores, etc.
- Enlace web, editorial, ciudad.

3. RECOPIACIÓN E INCLUSIÓN DE DATOS

DURANTE LA ESCRITURA:

- Si cita es **textual** tenemos dos opciones:

Cita de menos de 40 palabras
No cabe duda de que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1999, p. 89).
Cita de más de 40 palabras
Keller (1989) afirmó: Se dice que el libro de Sechenov fue popular entre los intelectuales de aquella época. Esto puede deberse a que Pavlov lo leyó en su juventud y le causó una impresión profunda y perdurable. Incluso puede haberlo conducido hacia el campo de la fisiología y, en último término, de la fisiología del cerebro. Años más tarde, Pavlov lo describió como un real y brillante intento, extraordinario para su época, de representar nuestro mundo subjetivo en un aspecto puramente fisiológico (pp. 39-40).

- Si la cita es **no textual**.

Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la propuesta por Mendoza (2001)

3. RECOPIACIÓN E INCLUSIÓN DE DATOS

DURANTE LA REVISIÓN:

- Releer el texto para detectar erratas o incorrecciones.
- Consultar la guía sobre la RAE o los sitios web recomendados.
- Aplicar el corrector ortográfico.
- Comprobar que el trabajo se ajuste a las normas de estilo requeridas.
- Comprobar que hemos elaborado todos los apartados que configuran el artículo.
- Revisar que nuestras referencias respectan la normativa APA.

*Enviar el documento final en las versiones word y pdf.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

GUION GENERAL DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO	<ul style="list-style-type: none"> • Informa sobre la temática investigadora del artículo.
AUTOR / INSTITUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrece datos identificativos del alumno/a y su universidad.
RESUMEN	<ul style="list-style-type: none"> • Informa de los aspectos más significativos del artículo en 250 palabras.
INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta, contextualiza y argumenta la idoneidad de la temática investigadora.
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA O MARCO TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Expone los resultados más relevantes de la revisión de la literatura científica realizada.
CONCLUSIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre todo trabajo investigador desempeñado.
BIBLIOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Recopila alfabéticamente toda la literatura científica citada en el texto según la normativa APA.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

PROCEDIMIENTO

1. Seleccionamos temática y título.
2. Revisamos la literatura científica y redactamos nuestro marco teórico.
3. Elaboramos nuestras referencias conforme seleccionamos contenidos ajenos.
4. Generamos nuestras conclusiones en consonancia al trabajo elaborado.
5. Presentamos el trabajo en una breve introducción y justificamos su importancia pedagógica o investigadora.
6. Elaboramos un resumen de 250 palabras que sintetice el contenido del trabajo.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO

- **Finalidad:** informar con claridad sobre la temática investigadora.
- **Contenidos:** tema, nivel educativo.
- **Consejos de redacción:** claro, conciso, breve y fiel los contenidos.

AUTOR/A, INSTITUCIÓN

- Separados por una coma y sin punto final (al igual que sucede con títulos y subtítulos).

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (mínimo 3 caras)

- **Finalidad:** avala científicamente la propuesta investigadora.
- **Contenidos:**
 - ✓ Antecedentes investigadores.
 - ✓ Experiencias de aula.
 - ✓ Normativa curricular.
- **Requerimientos:** citar todas las fuentes de referencia según la normativa APA y respetar la ortografía.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

REFERENCIAS

- **Finalidad:** recopilar los autores de referencia mencionados en el artículo.
 - **Requerimientos:** respetar la normativa APA, esto es:
 - Autores ordenados por orden alfabético.
 - Obras por orden cronológico si tenemos más de una obra de un autor/a (de las más antiguas a las más recientes).
 - En formato especial sangría francesa y justificado.
- *Solo se cita el trabajo del autor o autora que hemos leído, no es apropiado referenciar las menciones realizadas por dicho autor. En tal caso, emplear la referencia de citas de citas.**

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

- **Cita de un autor mencionando a otro autor/a:** autor original, año de la publicación original, “citado en” autor leído, año de la publicación.

Según **Zabalza (2004, citado en Herrera, 2007)** los diarios sirven para enriquecer la actividad docente.

Se han desarrollado diversos códigos éticos y normas de actuación para la investigación educativa (**Anderson y Ball, 1978, citado en Buendía y Berrocal de Luna, 2001**).

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Referencias: ordenadas alfabéticamente y con sangría “francesa” (1,25 cm).

Referencias

- Caro, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 269-290. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>
- Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes* (Vol. 2). Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

CONCLUSIONES (1 o 2 caras)

- **Finalidad:** reflexionar sobre todo el trabajo de indagación realizado.
- **Contenidos:**
 - ✓ Contribuciones educativas.
 - ✓ Obstáculos encontrados.
 - ✓ Futuras líneas de investigación.
- **Requerimientos:** las conclusiones deben ser de elaboración propia, evitando la utilización de citas ajenas.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN (1 o 2 caras)

- **Finalidad:** presentar el trabajo que precede.
- **Contenidos:**
 - ✓ Temática.
 - ✓ Contexto.
 - ✓ Nivel educativo.
 - ✓ Justificación científica o curricular.
- **Requerimientos:** la introducción y justificación debe ser de elaboración propia, citando solo aquello que avala la investigación.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RESUMEN (máximo 250 palabras)

- **Finalidad:** presentar el trabajo que precede.
- **Contenidos:**
 - ✓ Temática.
 - ✓ Tipo de trabajo de investigación.
 - ✓ Nivel educativo y contexto.
 - ✓ Conclusiones más relevantes.
- **Requerimientos:** el resumen debe ser breve, claro, conciso e informativo (no debe incluir citas u opiniones).

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RECURSOS WEB ÚTILES PARA CUIDAR LA ESCRITURA

Ortografía, significado y etimología de las palabras
▪ Diccionario de la lengua española
Sinónimos
▪ WordReference
▪ Diccionario de <i>El País</i>
Neologismos
▪ Banco de neologismos del Instituto Cervantes
Dudas lingüísticas
▪ Diccionario panhispánico de dudas
▪ Fundación del español urgente
Uso, norma y estilo de la lengua
▪ Wikilengua
▪ Centro de Recursos para la Escritura Académica (CREA).

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

NORMAS DE ESTILO

- **Fuente:** times new roman, 12 puntos.
- **Texto:** interlineado a 1,5, alineado a la izquierda y sangría primera línea (1, 25 cm).
- **Espacios:** dos después de cada párrafo (punto y final); ninguno entre fragmentos.
- **Márgenes:** superior e inferior a 2,5 cm; izquierdo y derecho a 3 cm (por defecto en word).
- **Tablas:** interlineado sencillo, sin espacios, sin líneas divisorias, numeradas por orden de aparición, con título y referenciadas dentro del texto.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Tabla 1. Distribución del alumnado en función de la edad.

Años	%
6	50
7	40
8	10

- **Figuras:** con título, referenciadas dentro del texto y centradas.



Figura 1. Infografía sobre oraciones compuestas.

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

- **Número de página:** derecha.
- **Título, subtítulo, epígrafes y subepígrafes:**

Título principal	Centrado, negrita
Subtítulo	Alineado a la izquierda, negrita
Epígrafes	Alineación izquierda, sangría primera línea (1,25 cm)
Subepígrafes	<i>Alineados a la izquierda, negrita, cursiva</i>

4. REDACCIÓN DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

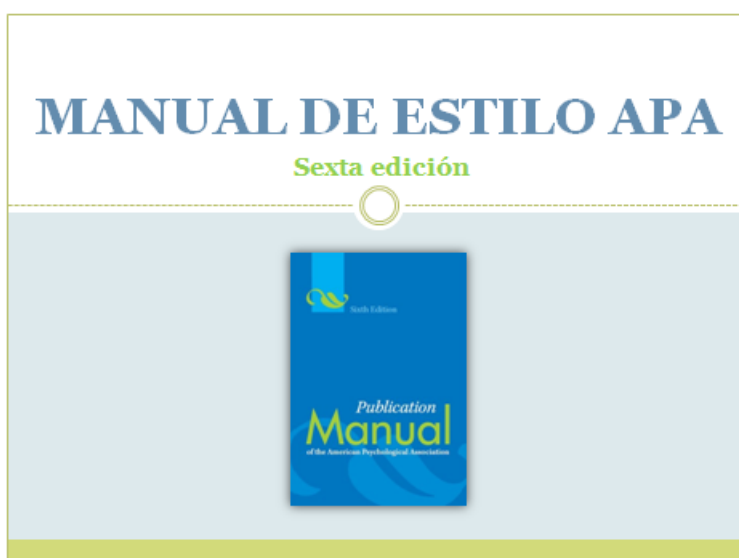
PRIMERA SESIÓN DE PRÁCTICAS

- Indagar en diferentes bases de datos en busca del contenido de nuestro artículo.
- Seleccionar una temática investigadora que sirva de punto de partida y un nivel educativo.
- Escribir a modo de esbozo un título que nos sirva de fuente de referencia.
- Escribir nuestro nivel, temática y título en el listado digital ofrecido en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_7pi6IQofeK7sjSQB_TMcDhidUWELKqXUJaGXT2fvc4/edit?usp=sharing

ANEXO 2.10

Presentación sobre la normativa APA de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria



Indicaciones generales

- **Fuente:** *times new roman* (12 puntos) / *Arial* (11 puntos).
- **Texto:** interlineado a doble espacio, alineado a la izquierda, sangría primera línea (1,25 cm) y sin justificar:

No debemos reducir *Gramática de la fantasía* a un simple recetario de juegos técnicos. Su legado es realmente revolucionario y liberador porque defiende a los niños como creadores activos con capacidad de inventarse el mundo animados a cambiarlo violento, impositivo e incoherente que los adultos les hemos querido siempre imponer (...).

Indicaciones generales

- **Espacios:** dos después de cada párrafo (punto y final).

Y durante años tomó apuntes sobre sus talleres creativos con niños en las aulas, los cuales forjaron dicha obra de sólida y profunda cimentación teórico-práctica.

No debemos reducir *Gramática de la fantasía* a un simple recetario (...).

Indicaciones generales

***ADAPTACIÓN ESPAÑOLA:** *times new roman* (12 puntos), interlineado 1,5 cm, alineado a la izquierda, sangría primera línea (1,25 cm), 1 espacio después de cada párrafo (dos tras finalizar el apartado) y texto justificado:

Y durante años tomó apuntes sobre sus talleres creativos con niños en las aulas, los cuales forjaron dicha obra de sólida y profunda cimentación teórico-práctica.

No debemos reducir *Gramática de la fantasía* a un simple recetario de juegos técnicos. Su legado es realmente revolucionario y liberador porque defiende a los niños como creadores activos (...).

Indicaciones generales

- **Márgenes:** superior e inferior a 2,5 cm; izquierdo y derecho a 3 cm (por defecto).
- **Tablas:** interlineado sencillo, sin espacios, sin líneas divisorias, numeradas por orden de aparición, alineadas a la izquierda y referenciadas dentro del cuerpo del texto (“véase tabla 1” o “tabla 1”).

Tabla 1:
Distribución del alumnado en función de la edad.

Años	%
6	50
7	40
8	10

Indicaciones generales

Tabla 1. Distribución del alumnado en función de la edad.

Años	%
6	50
7	40
8	10



Tabla 1. Distribución del alumnado en función de la edad.

Años	%
6	50
7	40
8	10

Indicaciones generales

- Figuras: fuerte *times new roman* (10 puntos) o *arial* (9 puntos), alineación a la izquierda.



Figura 1. Infografía sobre oraciones compuestas.

Indicaciones generales

- *ADAPTACIÓN ESPAÑOLA: fuente *times new roman* (10 puntos), centrada.



Figura 1. Infografía sobre oraciones compuestas.

REFERENCIAS

Indicaciones generales

- Se ordenaran alfabéticamente.
- Solo se escribirá el primer apellido del autor (salvo que los dos apellidos aparezcan unidos por un guion).
- Justificado con formato especial “francesa” (1,25).

REFERENCIAS

Referencias

- Caro, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*. 27 (2), 269-290. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>
- Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes* (Vol. 2). Madrid: La Muralla.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

- ~~Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes* (Vol. 2). Madrid: La Muralla.~~
- ~~Caro, M. T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*. 27 (2), 269-290. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>~~
- ~~Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.~~
- ~~Guerrero Ruiz, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación Literaria* (El modelo ekfrástico). Murcia: Diego Marín.~~
- ~~Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.~~

REFERENCIAS

Con 1 autor

Apellido, Inicial. (Año).

Con 2 autores

Apellido, Inicial. y Apellido, Inicial. (Año).

Con 7 o más autores

Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial., Apellido, Inicial. et al. (Año).

Sin autor

Título en cursiva. (Año).

Sin fecha (s.f./n.d.)

REFERENCIAS

Libro impreso completo

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). *Título del libro en cursiva.* (X.^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Capítulo de libro impreso

Apellido, Inicial. (Año). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad.), *Título del libro en cursiva* (X.^a ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX), Nombre de la editorial: Ciudad.

REFERENCIAS

Libro electrónico

Apellido, Inicial. (Año). *Título del recurso.* [Versión electrónica en X] (X.^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Libro electrónico disponible en la Web

Apellido, Inicial. (Año). *Título del libro* (X.^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial. En <http://xxx>

REFERENCIAS

Artículo en revista impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, número de volumen en cursiva y en números arábigos* (número), página o páginas.

Artículo en revista digital

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva* (número), p. X o pp. X-X (si tiene). En <http://xxx>

REFERENCIAS

Artículo en prensa impresa

Apellido, Inicial. (día en arábigos de nombre del mes de año en arábigos). Título del artículo. *Nombre del periódico en cursiva*, p. X o pp. X-X.

Artículo en prensa digital

Apellido, Inicial. (día en arábigos de nombre del mes de año en arábigos). Título del artículo. *Nombre del periódico en cursiva*, p. X o pp. X-X (si tiene). En <http://xxx>

REFERENCIAS

Tesis Doctoral impresa

Apellido, Inicial. (Año). *Título de la tesis*. (Tesis Doctoral). Nombre de la Institución, Ciudad.

Tesis doctoral disponible en la Web

Apellido, Inicial. (Año). *Título de la tesis*. (Tesis doctoral, Nombre de la Institución). En <http://xxx>

REFERENCIAS

Enciclopedias impresas

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo consultado. En *Nombre de la enciclopedia en cursiva* (Vol. X, p. X o pp. X-X). Ciudad: Editorial.

Diccionarios impresos

Apellido, Inicial. (Año). Nombre del término consultado. En *Nombre de la enciclopedia en cursiva* (Vol. X, p. X o pp. X-X). Ciudad: Editorial.

REFERENCIAS

Enciclopedias digitales

Institución/Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo consultado. En *Nombre de la enciclopedia en cursiva* (Vol. X, p. X o pp. X-X). Ciudad: Editorial.

Nombre del tema consultado. (Año). En *Nombre de la enciclopedia en cursiva*. Recuperado de <http://xxx>

Diccionarios digitales

Institución/Apellido, Inicial. (Año). *Nombre del diccionario en cursiva*. (X.^a ed.). Recuperado de <http://xxx>

Nombre del diccionario en cursiva. (Año). (X.^a Ed.). Recuperado de <http://xxx>

REFERENCIAS

Artículo en una página web

Apellido, Inicial. (Año, día de mes). *Título del artículo*. [Sitio web]. En <http://xxx>

Artículo en un blog

Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes). *Título del mensaje*. [Mensaje en blog]. En <http://xxx>

Mensaje en un foro

Apellido, Inicial. (Año, día en arábigos de mes). *Título del mensaje*. [Mensaje en foro]. En <http://www>

REFERENCIAS

Imagen

Apellido, Inicial. (Año). *Título del trabajo*. [Fotografía]. Recuperado de <http://www>

Podcast

Apellido, Inicial. (Productor). (Año en arábigos, día en arábigos Mes). *Título del archivo*. [Audio/Vídeo podcast]. En <http://www>

REFERENCIAS

Música

Apellido, Inicial. (Año). Título de la canción. En *Título del álbum*. [CD]. Ciudad de grabación: Nombre del sello discográfico.

Videos en Internet

Apellido, Inicial. (Año, día en números arábigos de mes). *Título del video*. [Archivo de video]. En <http://xxx>

REFERENCIAS

Serie de televisión

Apellido, Inicial. (Escritor) y Apellido, Inicial. (Director). (Año). Título del episodio. [Episodio de serie de televisión]. En Inicial. Apellido (Productor Ejecutivo), *Título de la serie*. Lugar: Nombre de la productora.

Película

Apellido, Inicial. (Productor) y Apellido, Inicial. (Director). (Año). *Título de la película* [Película]. País de origen: Estudio.

REFERENCIAS



Software

Nombre del Software. (Versión). [Programa informático].
Lugar: Empresa distribuidora.

CD-ROM

Apellido, Inicial. o autor corporativo. (Año). *Título de la obra*
(X.^a ed.). [CD-ROM]. Ciudad: Empresa distribuidora.

REFERENCIAS



Ley/Decreto/ Real Decreto

Nombre. *Nombre publicación, nº volumen*, día de mes de
Año, pp. xx-xx.

Libro de Actas de Congresos

Apellido, Inicial. (Año). *Título de la contribución*. En Inicial.
Apellido (Coord.), *Nombre de la publicación, Actas del*
X Congreso/Simposio de X. (pp. X-X). Lugar: Editor.

REFERENCIAS



Trabajo Fin de Grado / Trabajo Fin de Máster

Apellido, Inicial. (Año). *Título del trabajo*. (Trabajo Fin de
Grado/ Trabajo Fin de Máster, Nombre de la
Institución). En <http://xxx>

Apuntes

Apellido, Inicial. o Autor institucional (Año). *Título del*
documento. Material no publicado.

CITAS DENTRO DEL TEXTO



Indicaciones generales

- Distinguiamos entre:
 - Citas textuales (transcripción literal)
 - No textuales (no hay transcripción literal)
- En todos los casos se indicará el autor y el año.

CITAS DENTRO DEL TEXTO



Citas textuales

- **Con menos de 40 palabras:** aparecerán dentro del texto y entrecomilladas

Mendoza (2001) indica que: “en el intertexto lector se integran y se combinan las aportaciones personales y las resultantes de un aprendizaje específico” (p. 104).

CITAS DENTRO DEL TEXTO



No cabe duda de que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1999, p. 89).

Tal y como afirman Martínez y Prendes (2007): “los principios pedagógicos que sustentan el desarrollo de Moodle son el constructivismo, el construccionismo y el constructivismo social” (p. 106).

CITAS DENTRO DEL TEXTO

Citas textuales

- **Con más de 40 palabras:** aparecerán fuera del texto, con sangrado a la izquierda y con un punto menos de de fuente (NO se entrecorillan).

Keller (1989) afirmó:

Se dice que el libro de Sechenov fue popular entre los intelectuales de aquella época. Esto puede deberse a que Pavlov lo leyó en su juventud y le causó una impresión profunda y perdurable. Incluso puede haberlo conducido hacia el campo de la fisiología y, en último término, de la fisiología del cerebro. Años más tarde, Pavlov lo describió como un real y brillante intento, extraordinario para su época, de representar nuestro mundo subjetivo en un aspecto puramente fisiológico (pp. 39-40).

CITAS DENTRO DEL TEXTO

Los posicionamientos entorno al enfoque por competencias son diversos.

Un enfoque por competencias libera a la vez de la continuidad, porque la escuela nunca ha pretendido querer otra cosa, y del cambio, es decir de la ruptura, porque las rutinas didácticas y pedagógicas, las divisiones disciplinarias, la segmentación de los cursos, el peso de la evaluación y de la selección, las restricciones de la organización escolar, la necesidad de hacer del trabajo del profesor y del alumno una rutina han conducido a pedagogías y didácticas que, a veces, casi no contribuyen a crear competencias, o solamente a crear aquellas necesarias para pasar los exámenes (Perrenoud, 1997, p. 18).

CITAS DENTRO DEL TEXTO

Citas no textuales

- Se indicará el autor y el año.
- NO aparecerán entrecorilladas.
- NO se indicará el número de página.

Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la propuesta por Mendoza (2001).

Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la del intertexto lector (Mendoza, 2001).

CITAS DENTRO DEL TEXTO



Con autor institucional

- **La primera vez que se cita:**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005) afirma que...

- **Las veces posteriores que se cita:**

La OCDE (2005) tiene un estudio...

CITAS DENTRO DEL TEXTO



Con tres o más autores

- **La primera vez que se cita:**

Destacar especialmente las aportaciones de Arrieta, Batista, Meza y Meza (2006) en comprensión lectora.

- **Las veces posteriores que se cita:**

En consonancia con las ideas expuestas por Arrieta et al. (2006).

CITAS DENTRO DEL TEXTO



Con seis o más autores

- **La primera vez que se citan:**

Un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante que preste mayor atención a la práctica beneficiará la adquisición de conocimientos teórico-prácticos de Anatomía (Mohedano-Moriano et al., 2011).

Cita de un autor que ha mencionado a otro autor

Según Zabalza (2004, citado en Herrera, 2007) los diarios sirven para enriquecer la actividad docente.

Se han desarrollado diversos códigos éticos y normas de actuación para la investigación educativa (Anderson y Ball, 1978, citado en Buendía y Berrocal de Luna, 2001).

ACTIVIDAD SOBRE NORMATIVA APA

Detectar los errores de las siguientes referencias:

1. Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Unidad de Política Lingüística.
2. Adoumieh, N. (2009). *El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas*. Laurus. *Revista de Educación*, 15 (29). En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642002>
3. Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
4. Baumgartner, P. (2005). How to choose a Content Management Tool according to a Learning Model [Sitio web]. En <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/How-to-choose-a-Content-Management-Tool-according-to-a-Learning-Model>

ACTIVIDAD SOBRE NORMATIVA APA

5. Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), pp. 17-36.
6. Coulthard, M. (1994). On analysing and evaluating written text. En Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 1-11). London and New York: Routledge.
7. Gardner, Howard. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
8. Marquès, P. (20 febrero de 2012). *¿Qué es el currículum bimodal?* [Mensaje en blog]. En <http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>
9. Morales, O. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26 (1). 26-37.
10. Sánchez, M. (2010). El blog: interacción didáctica creadora. *El Guiniguada*, 19, 157-168.

ACTIVIDAD SOBRE NORMATIVA APA

11. Sternberg, R. Y Spear-Swerling, L. (1996). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
12. Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Visor: Madrid.
13. Caro, M^a T. (2006). "La creación de textos de intención literaria", en García Gutiérrez, E. (Coor), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, vol. 2, pp. 261-334.
14. Rodari, G. (1991). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Alioma.
15. Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (2^a ed). Madrid: Espasa Libros.
16. Mesa, L. y Muñetón, S. (2011). *Cuento hipertextual* [Sitio web]. En <http://sofiamuneto6.wix.com/cuentohipertextualls>

ANEXO 2.11

Presentación acerca de los criterios para la revisión textual de textos científico-académicos de la exposición oral de 2.º y 4.º curso del Grado en Educación Primaria

PRÁCTICA I

REVISIÓN TEXTUAL DE TEXTOS CIENTÍFICOS PARA SU CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y GRAMATICAL

Estrategias para la enseñanza de la lengua y la literatura
4.º Grado Educación Primaria, Mención en inglés
María Teresa Valverde González

PRÁCTICA I: REVISIÓN TEXTUAL DE TEXTOS CIENTÍFICOS PARA SU CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y GRAMATICAL

- **Objetivo:** conocer errores de escritura frecuentes, para su detección y corrección en pos del desarrollo de la escritura académica.
- **Criterios de evaluación:**
 - ✓ Detecta y corrige errores gramaticales.
 - ✓ Detecta y corrige errores ortográficos.
 - ✓ Detecta y corrige errores referentes al uso de las mayúsculas y la cursiva.
 - ✓ Detecta y corrige errores vinculados a la normativa APA.
 - ✓ Detecta y corrige errores en coherencia, cohesión y adecuación.
 - ✓ Identifica fuentes de información fidedignas.
- **Anexos:**
 - ✓ Guía para la redacción de trabajos con criterios de la RAE.
 - ✓ Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ta edición.
 - ✓ 500 dudas frecuentes del español (Instituto Cervantes).

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

SIGNOS DE PUNTUACIÓN (... , ; — “” () ; !)

■ Coma:

Usos incorrectos

-Entre el sujeto y el verbo (salvo incisos, cierres con etcétera y enunciados cuyo sujeto se presenta unido por *bien*).

La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los tutorandos –existen excepciones.

-Cuando la conjunción tiene sentido consecutivo y va precedida de *tan(to) o tal*.

Los resultados fueron **tan** sorprendentes, **que** decidimos seguir investigando.

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

Usos incorrectos

-Separar el verbo de un complemento directo, indirecto, predicativo, de régimen o agente:

El niño soñó, **que** volaba por la ciudad.

-En oraciones causales (explican la razón o causa del verbo principal):

El suelo está **mojado**, porque ha llovido.

-En miembros coordinados por las conjunciones “ni...ni” o “tanto...como” (excepción: si actúa como inciso):

No quiere, **ni** comprarlo, **ni** que se lo regalen. / Se pintó, **tanto** la fachada, **como** el interior.

Todos los estudiantes, tanto los que aprobaron como los que no, acudieron a la celebración.

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

Usos incorrectos

*Si se escribe coma para la separar “no solo...sino (también)”, dado que el segundo elemento es adversativo:

Le gusta no solo jugar con los coches, sino también con las cometas.

-La conjunción *pero* no ha de ir seguida de una coma cuando precede o se encuentra en una pregunta:

Pero, ¿asistirá? / ¿**Pero**, asistirá?

-La conjunción adversativa *sino* no debe ir precedida de una coma cuando su significado sea similar a *salvo*, *excepto*, *a parte de* o *más que*:

¿**Quién**, sino tú puede saberlo?

-Tras las fórmulas de saludo en cartas y documentos (se utilizan los dos puntos):

Estimada **María**,

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

Usos obligados

-Oraciones coordinadas adversativas introducidas por *pero*, *más*, *aunque* y *sino* (*que*).

Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes, **pero** no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.

-Oraciones consecutivas introducidas por *conque*, *así que*, *de manera que*, etc.

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1.º y 2.º, **de manera** que replicamos el experimento para ver si se repetían.

-Oraciones explicativas (explican la oración principal).

Ha **llovido**, porque el suelo está mojado.

-Interjecciones (*vaya*, *caramba*, *aleluya*, *ahí de mí*, *ale...*).

Oye, ¿por qué no vamos a cenar? / **¡Ah**, entonces era cierto!

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

Usos obligados

-Vocativos (sustantivos, grupos nominales y pronombres personales).

María, para ya de una vez. / Alex, **pequeño mío**, no puedes coger ese juguete. / ¿Te gustaría ir al cine, **carriño**? / Sí, **mujer**. / **Tú**, ven aquí.

-Apéndices confirmativos (¿eh?, ¿viste?, ¿seguro?, ¿no?...).

Te vendrás con nosotros al viaje, **¿no?** / No votarás a ese partido, **¿verdad?**

-Enumeraciones que finalicen con *etcétera* o *etc.* que se vinculen al enunciado.

Blog, wikis, redes sociales, **etc.**, son recursos digitales idóneos para el desarrollo de la competencia comunicativa.

-Sila conjunción *y* adquiere valor adversativo (equivale a *pero*).

Le aconsejé que no lo hiciera, **y** no hizo caso.

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

Usos obligados

-Antes y después de *bien*, *o bien*, *ya*, *excepto*, *salvo*, *menos*, *esto es*, *es decir*, *a saber*, *pues bien*, *ahora bien*, *en primer lugar*, *por/otro un lado*, *por otra parte*, *en fin*, *por último*, *además*, *con todo*, *en tal caso*, *sin embargo*, *no obstante*, *por el contrario...*

-Antes de *así como*.

-Después de *generalmente*, *efectivamente*, *desde ese punto de vista*, etc.

■ Dos puntos:

Usos incorrectos

-Entre la preposición y el sustantivo que introduce:

Encontramos investigaciones **en**: Francia, España y República Checa.

-Utilizar mayúsculas tras los dos puntos si no hay un nombre propio, siglas:

Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: **B**log, páginas web, foros...

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

■ Paréntesis:

Usos incorrectos

-El punto precede el paréntesis de cierre:

Moodle es un sistema de gestión de contenidos (*Content Management System*, **CMS**).

-Iniciamos con mayúsculas sin haber un nombre propio, un punto seguido, una interrogación o exclamación:

El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (**Wiki**, chat, etc.).

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

■ Puntos suspensivos:

Usos incorrectos

-Añade un punto extra para indicar que ha finalizado el enunciado:

Contamos con infinidad de recursos: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas **web...**

-No se presentan junto a la palabra que preceden:

El cine, la televisión, la prensa, **Internet ...**, son herramientas útiles para educar en competencias.

-Tras ellos se escribe "etcétera" o "etc.":

Disponemos de multitud de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., **etc.**

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

■ Punto:

Usos incorrectos

-Tras interrogaciones o exclamaciones:

¿Qué interrogantes nos sugiere tal **planteamiento?**. Que hay que seguir profundizando en el tema.

-Separando horas, expresiones numéricas o matemáticas:

La actividad se realizó durante dos horas (**9.00 a 11.00** → **9:00**) y recibió más de **2.000** → **2000** visitas.

-Al escribir una sigla (salvo que el texto vaya íntegramente en mayúsculas):

La **O.C.D.E** realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.

-Títulos, subtítulos, etc., que aparezcan en un solo reglón y como un elemento aislado*.

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

■ Guion:

Nueva ortografía

-Los prefijos se presentan soldados (*antirrobo, exmarido, expresidente, etc.*), salvo...

- si son iniciados por mayúsculas (*mini-USB, pro-Obama, pro-Gorbachov, etc.*).
- si están constituidos por varias palabras (*ex relaciones públicas, pro derechos humanos...*).

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

SIGNOS AUXILIARES (-')

■ Tilde:

Nueva ortografía

-Ya no se acentúan...

- Adverbio *solo*.
- Pronombres demostrativos *este, ese y aquel*.
- Diptongos o triptongos ortográficos: *guion, truhan, fie, liais...*
- Conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras .
- Monosílabos *fe, ve, dio, fue, vio...*
* Salvo que requieran tilde diacrítica (*tú, él, dé, más, mí, sé, sí, té*).

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

MAYÚSCULAS

Usos incorrectos

-Se omiten los signos de acentuación al escribir con mayúsculas:

ESCRITURA CREATIVA EN EDUCACION PRIMARIA:
EL TALLER LITERARIO

-Omitimos los puntos de un acrónimo al escribir texto íntegramente en mayúsculas:

REPERCUSIONES EDUCATIVAS DE LOS RESULTADOS
DEL INFORME PISA → P.I.S.A.

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

Usos obligados

- Nombres de emplazamientos públicos (Biblioteca Miguel de Cervantes).
- Nombres de publicaciones (El País).
- Nombres de documentos oficiales (Real Decreto 1413/2013).
- Nombres de festividades (El Día de la Constitución).
- Disciplinas científicas (Física).
- Nombres de estudios oficiales (Grado en Educación Primaria).
- Nombres de cursos (Curso de Escritura Creativa).
- Nombres de épocas históricas (Revolución Francesa).

Dudas habituales

- ¿Web o *web*? Ambas (nombre propio/adjetivo)
- ¿Internet o *internet*? Internet siempre (nombre propio).
- ¿Febrero o *febrero*? *febrero* (salvo que sea exigido por puntuación).
- ¿Santa Teresa de Jesús? No, santa Teresa de Jesús (tratamientos, títulos y cargos).

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

CURSIVA

Norma

- Extranjerismos / Latinismos crudos (no adaptados):
 - *Grosso modo, ballet, paddle, quorum...*
 - *Salvo que se utilicen las grafías adaptadas al español (balé,pádel,cuórum...).
- Títulos de libros y publicaciones periódicas:
 - *El Quijote, La Celestina, Cien años de soledad...*
 - *El País, Revista Comunicar, Revista Textos...*
 - *Se escribirán entrecuillados los títulos de artículos, capítulos de libro y todos aquellos que dependan de otra publicación.
- Obras de arte, teatro, música, películas, etc.
- Coloquialismos o incorrecciones.
 - Dijo que se le cayó el *helaço* después de ver la *peñi*.
- Énfasis.

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

CURSIVA

Principales extranjerismos no adaptados					
<i>affaire</i>	<i>bulldozer</i>	<i>feedback</i>	<i>input</i>	<i>malice</i>	<i>pizzo</i>
<i>apartheid</i>	<i>burglar</i>	<i>fondué</i>	<i>jacuzzi</i>	<i>majorette</i>	<i>rock</i>
<i>aquaplaning</i>	<i>carpaccio</i>	<i>gin</i>	<i>jazz</i>	<i>mazzacostato</i>	<i>rugby</i>
<i>baguette</i>	<i>casting</i>	<i>ginger-ale</i>	<i>jet</i>	<i>mouse</i>	<i>stiff</i>
<i>ballet</i>	<i>coaching</i>	<i>ginger</i>	<i>litch</i>	<i>mouse</i>	<i>software</i>
<i>bus stop</i>	<i>college</i>	<i>grain</i>	<i>litch</i>	<i>mazzarella</i>	<i>spam</i>
<i>buzzer</i>	<i>copyright</i>	<i>hardware</i>	<i>lady</i>	<i>offset</i>	<i>sporting</i>
<i>blues</i>	<i>curry</i>	<i>hardware</i>	<i>leasing</i>	<i>output</i>	<i>stop</i>
<i>bourbon</i>	<i>display</i>	<i>hobby</i>	<i>lithium</i>	<i>overbooking</i>	<i>swing</i>
<i>boutique</i>	<i>dumping</i>	<i>hockey</i>	<i>lobby</i>	<i>paperazzi</i>	<i>taselivendo</i>
<i>brandy</i>	<i>fan</i>	<i>hooligan</i>	<i>lunch</i>	<i>ping-pong</i>	<i>taffac</i>
Principales latinismos					
<i>a posteriori</i>	<i>baby boom</i>	<i>de iure</i>	<i>in memoriam</i>	<i>male fall</i>	<i>post mortem</i>
<i>a priori</i>	<i>ban apóstol</i>	<i>dijé vu</i>	<i>in partem</i>	<i>mutata mutanda</i>	<i>rara avis</i>
<i>ad hoc</i>	<i>ban vivente</i>	<i>dáctilo bromato</i>	<i>in alto</i>	<i>non plus ultra</i>	<i>rigor mortis</i>
<i>ad infinitum</i>	<i>ban voyage</i>	<i>dry martini</i>	<i>ipso facto</i>	<i>non grato</i>	<i>sine die</i>
<i>ad libitum</i>	<i>casus belli</i>	<i>grasso modo</i>	<i>jet lag</i>	<i>numerosa clausa</i>	<i>status quo</i>
<i>ad nauseam</i>	<i>casus f facti</i>	<i>honore causa</i>	<i>latere fatis</i>	<i>opora prima</i>	<i>think tank</i>
<i>alma mater</i>	<i>corpore itaquillo</i>	<i>honor vacui</i>	<i>mao culpa</i>	<i>peccata minuta</i>	<i>tutti frutti</i>
<i>alter ego</i>	<i>cum laude</i>	<i>in articulo mortis</i>	<i>modus operandi</i>	<i>pan divo</i>	<i>vade retro</i>
<i>ad nauseam</i>	<i>de facto</i>	<i>in materia</i>	<i>modus operandi</i>	<i>tail end</i>	<i>unus habet</i>

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

SOLECISMOS

Solecismo	Forma correcta	Solecismo	Forma correcta
a buen fin	con buen fin	da la casualidad que	da la casualidad de que
a cuenta de	por cuenta de	de abajo a arriba	de abajo arriba
a grosso modo	<i>grosso modo</i> , aproximadamente	de acuerdo a	de acuerdo con
a la hora	por hora	de arriba abajo	de arriba abajo
a la mayor brevedad	con la mayor brevedad	de corto / medio / largo plazo	a corto/medio/largo plazo
a lo que se ve	por lo que se ve	de sí	de por sí
a lo que veo	por lo que veo	en base a	basándose en, teniendo en cuenta, a partir de, según, de acuerdo con, en función de, con base en, etc.
a protesta de	bajo pretexto de	en el momento que	en el momento en que
a prorrocha	en prorrocha	en el corto/medio/largo plazo	a corto/medio/largo plazo
a resultas	de resultas	en aquí, en allá, en ahí	aquí, allá, ahí, etc.
a vagar	de vagar	en relación a	en relación con, con relación a
a virtud de / en virtud a	en virtud de	en vistas a	con vistas a, en vista de
al punto de	hasta el punto de	mayor a	mayor que
al respecto de	(con) respecto a/de	por razón a	por razón de
bajo el pretexto	con el pretexto	por reconocimiento	en reconocimiento
bajo el punto de mira	en el punto de mira	por siempre	para siempre
bajo el punto de vista	dónde el punto de vista.	tan ca así	tanto ca así, tan así ca
bajo las circunstancias	en las circunstancias		
bajo revisión	en revisión		

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

DEQUEÍSMOS, QUEÍSMOS, LEÍSMOS, LAÍSMOS, LOÍSMOS

¿"El dijo de que era azul" o "El dijo que era azul"?	<i>Dequeísmo</i> : uso innecesario de la preposición <i>de</i> y la conjunción <i>que</i> . Para identificarlo: transformar la frase en interrogativa o sustituir el que por eso.	¿De qué dijo él? [=construcción anómala] El dijo de eso. [=construcción agramatical]
¿"La convenci de que fuera al cine" o "La convenci que fuera al cine"?	<i>Queísmo</i> : omisión de la preposición <i>de</i> injustificada. Se identifica del mismo modo que los dequeísmos.	¿Qué la convenci? [=construcción anómala] La convenci eso. [=construcción agramatical]
¿"Al caballo lo bañaron después de la carrera" o "Al caballo le bañaron después de la carrera"?	<i>Leísmo</i> : emplear <i>le</i> y <i>les</i> cuando es más adecuado usar <i>lo/os</i> o <i>la/as</i> . El uso generalizado de <i>le</i> ha propiciado la admisión del mismo en el masculino (singular).	A Pedro lo le vi en el estanco. [=construcción correcta] A María la vi en el estanco. [=construcción correcta] A María le vi en el estanco.

ERRORES FRECUENTES DE ESCRITURA

DEQUEÍSMOS, QUEÍSMOS, LEÍSMOS, LAÍSMOS, LOÍSMOS

¿"A Irene le encanta bailar" o "A Irene la encanta bailar"?	<i>Laísmo</i> : utilización de <i>la</i> y <i>las</i> en lugar de <i>le</i> y <i>les</i> .	A ella, la gustaba comer chocolate. [=construcción incorrecta] A ella, le gustaba comer chocolate. [=construcción correcta]
¿"A Marcos lo ofrecieron un nuevo trabajo" o "A Marcos le ofrecieron un nuevo trabajo"?	<i>Loísmo</i> : uno de los fenómenos considerados más vulgares en la expresión. Consiste en la utilización de <i>lo</i> y <i>los</i> en lugar de <i>le</i> y <i>les</i> .	A Samuel no lo atrajo mucho en plan. [=construcción incorrecta] A Samuel no le atrajo mucho en plan. [=construcción correcta]

ANEXO 2.12

Selección de textos académicos para la realización de actividades de revisión textual

TEXTO 1

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACION DE LA INFANCIA

Fundamentacion teórica.

1. Definición del concepto de creatividad

La creatividad, es una capacidad humana compleja que a partir de los conocimientos adquiridos, permite crear algo nuevo o mejorarlo de una manera original y sin seguir procesos lógicos preconcebidos. Al respecto, se pueden señalar las siguientes cualidades sobre el término:

- Innata.- Todas las personas nacen con la capacidad de ser creativos (Fromm, 1959: Goleman, 2000: Kaufman, 2000; Ray, 2000: Robinson, 2012: et al.).
- Social.- Toda actividad creativa, ha de ser reconocida, como tal, dentro de una sociedad. El contexto social y cultural imperante en el que se ve inmersa la persona creativa, determinará el reconocimiento del mismo. Tal y como afirman Goleman, Kaufman y Ray (2009), “La creatividad no es algo que esté por entero dentro del individuo; significa también alcanzar a otras personas. Es un hecho social, no sólo psicológico” (p. 32). Por tanto, una obra puede ser creativa en su esencia pero si el contexto preponderante no la considera válida o útil ésta pasará desapercibida.

- Multi-contextual.- No sólo es posible ser creativo en las áreas típicamente asociadas a ella, sino que puede darse en diversos ámbitos de producción humana. Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009) afirman que “es importante subrayar que la creatividad es posible en todos los ámbitos de la vida cotidiana y puede ayudar a resolver todo tipo de problemas, no solamente los del mundo académico o los del mundo del arte” (p. 35).
- Especializada.- Ello significa que no es holística, es decir no es algo que se da en todas las facetas de la persona, ya que como bien afirma Gardner (s.f., citado en Alsina et al. 2009), podemos decir que una persona es creativa en tal facultad, pero no en todo. Por consiguiente, somos creativos en parcelas concretas.
- Educable.- El desarrollo de nuestros talentos creativos innatos estará condicionado por factores genéticos y ambientales (A. Latorre, M. Latorre y C. Fortes, 1997). La interacción entre las capacidades biológicas del individuo y las situaciones ambientales serán determinantes para el mayor desarrollo del talento creativo. De acuerdo con ello, una persona que recibe múltiples estímulos ambientales para fomentar su creatividad desarrollará mucho más su potencial que otra a la que no se le ha estimulado para desplegar sus capacidades. Tal y como diría Ken Robinson (2012), “la creatividad se aprende igual que se aprende a leer”. Por tanto, si deseamos que los potenciales de los alumnos se desarrollen es imprescindible incidir sobre los mismos, de lo contrario, se estarán desperdiciando sus talentos.

En consecuencia, cabe afirmar que la creatividad no es una capacidad al alcance de unos pocos privilegiados, como lo sería la superdotación, sino que esta presente en todas las personas desde su nacimiento. Todos poseemos este potencial inato y tendremos la oportunidad de desarrollarlo si recibimos los estímulos necesarios para hacerlo. Las capacidades creativas pondrán manifestarse en diversas facetas humanas, no sólo las propias del mundo académico y del arte, y no se destacará en todas por igual.

2. Procesos cognitivos implicados en la creatividad: el pensamiento creativo

Hasta hace relativamente poco tiempo, se pensaba que las distintas funciones del cerebro se alojaban en zonas concretas del mismo. Pero hoy gracias a las técnicas de imagenología se han demostrado que dichas funciones interactúan en diversas áreas del cerebro al unísono estableciendo múltiples conexiones. En efecto, se ha demostrado que la creatividad implica funciones cerebrales diferentes que en aquellos procesos a los que se llega a una solución metodológica, todo ello, gracias, a un estudio de las Universidades de Drexe y Northwestern (Martínez, 2006). Asimismo, han surgido diversos investigadores que intentan detectar que áreas se hallan implicadas en los procesos creativos. Los resultados nos muestran que la creatividad depende de una compleja red de inter-conexiones entre las estructuras implicadas. No obstante, aunque parece que las regiones parieto-temporales juegan un papel más activo (Jung, Segall, Bockhold, Flores, Smith, Chávez y Haier, 2010), no son las únicas. Por tanto, aún queda un largo camino por recorrer hasta descubrir el complejo entramado que implica un proceso creativo.

Desde que, Guilford (1950, citado en Alsina, Díaz, et al., 2009), clasificara el pensamiento productivo, el pensamiento creativo por excelencia ha sido el pensamiento divergente. Mientras que el pensamiento convergente se ha asociado a la parte más racional y menos creativa de la persona. Pero reflexionemos más sobre las aportaciones del autor:

- El pensamiento convergente está relacionado con el hemisferio izquierdo. Esto implica que está asociado a los procesos lógicos de inducción y deducción y con el lenguaje. Por tanto, actúa reproduciendo lo aprendido, sin modificaciones y siguiendo una secuenciación lineal. Sería el pensamiento lógico, convencional y racional.
- El pensamiento divergente está relacionado con el hemisferio derecho. Por tanto, está asociado a las facultades visuales y espaciales, no verbales; y a la apreciación de la forma, el color, las imágenes, los sonidos, los olores y las sensaciones. A diferencia

del pensamiento convergente, el divergente no es lineal, ni sigue patrones lógicos, sería un pensamiento poco convencional, no racional y creativo.

Ambos tipos de pensamiento lo poseen todas las personas y lo combinan para enfrentarse a las tareas o problemas (Guilford, 1950, citado en Alsina, Díaz, et al., 2009). Supuestamente, una persona creativa utiliza más el pensamiento divergente. No obstante hay investigaciones que afirman que, tanto el pensamiento divergente como el convergente, son importantes para la creatividad (Malbrán, 2009). Mientras que en el divergente, tal y cómo comentábamos, facilita generar ideas por caminos no lógicos, el convergente nos permite discernir entre sí una idea es buena o no (Csikszentmihalyi, 1998, citado en Malbrán, 2009).

3. Potencialidades creativas en la escuela

Según la ley orgánica de educación (LOE, 2006), en su Capítulo I titulado “Principios y fines de la educación”, uno de los fines de la educación sería “desarrollar la creatividad” (p. 17165). No obstante, sorprende, que se contemple como un objetivo a cumplir en Educación Primaria y Bachillerato, pero no en Educación Infantil. ¿Acaso no es importante detectar y desarrollar los potenciales creativos desde los primeros años de vida?. Autores como Ken Robinson (2006) apuestan por la imperiosa necesidad de dar el estatus que se merece a la creatividad dentro de nuestros centros escolares, puesto que es tan necesaria como otras áreas. Ello implicaría comenzar desde la infancia.

No obstante, cabe cuestionar si nuestros sistemas educativos están diseñados para trabajar la creatividad, lo cierto es que estos siguen anclados en las metodologías conductistas, en las que prima el establecimiento de contenidos a modo de compartimento estanco y las actividades están aisladas unas de otras. En línea con Aquino y Sánchez (1999) consideramos que la creatividad no tiene cabida en una escuela demasiado rígida y centrada en tareas muy específicas, la creatividad no puede equipararse a la eficiencia, y, por tanto, el acto creativo escapa del hábito repetitivo. Es por ello que el entorno escolar demanda de actividades docentes que sorprendan al alumno, que les hagan escapar de la rutina y le ayuden a explorar caminos no

investigados. Tal y como dirían Goleman et al. (2009, p. 72), “La vitalidad de nuestra sociedad depende de criar niños aventureros capaces de solucionar problemas de forma innovadora”. Por tanto, importa trabajar la creatividad en el mundo escolar, pero no puede ser tratada como una actividad encorsetada más, sino como un acto esencialmente creativo, que fomente en nuestros niños el deseo de salirse de lo establecido, de buscar alternativas (...).

Referencias

- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). El aprendizaje creativo. Graó: Barcelona.
- Aquino, F. y Sánchez, P. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Tiempo de educar*, 1 (002), 131-153. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31100207.pdf>
- Creatividad (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 19 de febrero de 2013 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Creatividad>
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2009). El espíritu creativo. Barcelona: Zeta.
- Jung, R., Segall, Bockholt, J., J., Flores, R. Smith, S., Chavez, R. & Haier, R. (2010). Neuroanatomy of creativity. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19722171>
- Latorre, A., Latorre, M., Fortes, C. (1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. *Revista Eufonía*, 8, 7-15.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de octubre mayo de 2006, pp. p.17165.
- Malbrán, S. (2009). La creatividad de los maestros y la educación musical. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 80-105. En <http://creatividadysociedad.com/articulos/13/Creatividad%20y%20sociedad.%20La%20creatividad%20de%20los%20maestros%20y%20la%20educacion%20musical.pdf>

Rekalde Rodríguez, I. (2011). “¿Cómo afrontar el Trabajo Fin de Grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias”. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2), 179-193.

Robinson, K. (2006, febrero). Las escuelas matan la creatividad. [Archivo de Video]. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

Robinson, K. (2012, enero). Todos tenemos la capacidad de ser creativos. [Archivo de Video]. Obtenido de <http://www.rtve.es/television/20110327/todos-tenemos-capacidad-ser-creativos/420223.shtml>

Tafari, J. (2007). Improvisación musical y creatividad. *Investigaciones y fundamentos teóricos*. En M. Díaz y M.E. Riaño, *Creatividad en Educación Musical* (p. 37). Cantabria: Universidad de Cantabria.

TEXTO 2

Aprendizaje bimodal de las competencia comunicativa y digital en contextos formales de educación superior: la realización procesual de Trabajos Fin de Grado (T.F.G.) en Moodle.

María Teresa Caro y María Teresa Valverde, Universidad de Murcia

Introducción

La implantación oficial en España del espacio europeo de educación superior (real decreto 393/2007 y real decreto 861/2010), ha supuesto una profunda renovación curricular y pedagógica en las Universidades Españolas por haber introducido el enfoque metodológico de la educación basada en competencias, el cual ha transformado no solo la forma de enseñar sino también la de aprender, ya que de acuerdo con las disposiciones institucionales de alcance internacional sobre este tema emitidas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2005; Valle y Manso, 2013), a raíz de las investigaciones del equipo DeSeCo –al que patrocinó entre 1997 y 2003– sobre la delimitación de las competencias clave, ahora no basta ni con

aquella escuela rica en información y pobre en acción de la que se lamentaba Husen (1978: p. 26), ni con la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales especializados en una sola disciplina sino que importa emprender la adquisición de conocimientos de incidencia interdisciplinar y que capaciten para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Rychen y Salganik; Roegiers; Ettayebi, Operti & Jonnaert). Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en sub-tareas incardinadas a una tarea final significativa en relación con la vida del aprendiz y contextualizadas en espacios de educación integral por combinar en tornos formales (escolares académicos), no formales (escolares no académicos) e informales (cotidianos). Todo con el fin de fomentar la calidad educativa donde los aprendices se desenvuelve como agentes sociales “capaces de 'iniciarse' en la vida sociocultural de la comunidad con un mínimo de garantías de éxito, los planteamientos curriculares escolares deberían hacer hincapié en conocimientos y destrezas de notable virtualidad funcional/transferencial, así como en actitudes especialmente positivas respecto al deseo de seguir aprendiendo” (Jordan, 1993, p. 140).

A estas nuevas disposiciones sobre el aprendizaje basado en competencias se incardina no sólo las propuestas oficiales derivadas del “Proyecto Tuning Educational Structures in Europe” que para efectuar la adaptación adecuada de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior estipulo el discernimiento entre competencias genéricas (sistémicas, instrumentales e interpersonales) y competencias específicas de cada área de conocimiento (González y Wagenaar, 2003), sino también, desde que fueran contempladas en la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, los avatares recientes del Ministerio de educación español sobre el desarrollo de las competencias básicas (CNIIE, 2013; Turrado, López, y Bernabéu, 2013; Monarca y Rapoport, 2013) en las etapas de educación primaria y educación secundaria Obligatoria. Tales propuestas, demandan que, tanto profesores como alumnos, desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo. Circunstancias que a su vez requieren que el alumnado sea más responsable y autónomo en su

aprendizaje y que el profesorado ofrezca los resortes necesarios para saber aplicarlos estratégicamente y transferirlos en contextos favorecedores del auténtico aprendizaje para la vida.

Obviamente, éste cambio no sólo ha afectado a la relación enseñanza-aprendizaje sino también a la forma de evaluar. La actual la evaluación por competencias ha sustituido a la precedente evaluación por objetivos y han surgido numerosos estudios centrados exclusivamente en su delimitación científica (Fernández, 2006, Carette, 2007; Gerard, 2008; Casanova, 2012). Ya no se pretende que el estudiante alcance determinadas metas al finalizar el curso sino que se procura que el alumnado: *utilice todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver una tarea en un contexto definido* (Guerrero, 2009: p. 21). Por tanto cabe convenir que “evaluación es sinónimo de valoración docente y discente y evaluar equivale a dar valor competente al aprendizaje” (González, 2013, p. 202). Tal situación requiere que se entienda la educación desde una perspectiva holística, en las que todos los saberes se interrelacionan y complementan entre si, y no como una serie de conocimientos aislados que se trabajan de forma independiente sin buscar la conexión entre ellos.

Referencias

- Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education-Formation*, 286, 5, 51-61.
- Casanova, M^a A. (2012). La evaluación de competencias básicas. Madrid: La Muralla.
- CNIE (2013). Guía para la formación en centros sobre competencias básicas. Madrid: Secretaría.
- Fernández, A. (2006). “Metodologías activas para la formación de competencias”. *Educatio Siglo XXI* 24: 35-56.
- Gerard, J. M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruselas: De Boeck.
- González, M. (2013). “El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria”. Tesis doctoral, Universidad de Murcia.

- González García, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Guerrero, P. (2009). La competencia comunicativa en la educación europea. *Multiárea. Revista de didáctica*, 4, 19-50.
- Husen, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Jordan, J. A. (1993). Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación formal, no formal e informal. *Teoría de la Educación* 5: 139-148.
- Monarca, H. y Rapoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo. El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, extraordinario*, 54-78.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *La definición y selección de competencias clave [Resumen ejecutivo]* (Trad. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional). Washington, DC: USAID.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Turrado, A.M.; López, E. y Bernabéu, N., (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). “Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea”. *Revista de Educación, extraordinario*, 1, 12-33.

TEXTO 3

GUIA PARA LAS BUENAS PRACTICAS DE ELABORACION DE TRABAJOS FIN DE GRADO (T.F.G.) EN ENTORNO “BLENDED LEARNING”.

María Teresa Valverde, María Teresa Caro
Universidad de Murcia

Resumen

Desde el paradigma educativo del aprendizaje basado en competencias, éste estudio trata las estrategias que implica la realización eficaz de los trabajos fin de grado en los que culminan las nuevas titulaciones universitarias. Revisa a continuación las circunstancias problemáticas en que tutores y estudiantes han de comprometerse con respecto a la elaboración de tales trabajos académicos así como la utilidad, los beneficios, las deficiencias y las posibilidades de desarrollo de las orientaciones institucionales y de las recientes publicaciones científicas especializadas sobre el tema. Finalmente, presenta: la estructura y los logros de la *Guía y control de Trabajos Fin de Grado* elaborada por las autoras y ubicada en Moodle como ejemplo de buenas prácticas educativas de elaboración procesual de dichos trabajos en un entorno de aprendizaje mixto entre la guía virtual y las tutorías presenciales individualizadas.

Palabras clave: Trabajos Fin de Grado, competencias, Moodle, Blended Learning.

Introducción

Desde la implantación del espacio europeo de educación superior en España (Real Decreto 1393/2007) es un desafío científico de las Universidades investigar e innovar en la formación del profesorado hacia metodologías de aprendizaje basado en competencias ligado al Proceso de Bolonia para adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento del siglo XXI, en cuyo entorno tecnificado es necesario un cambio estratégico que supere los tradicionales roles docente y discente basados respectivamente en la clase magistral y en la memorización de contenidos o a lo sumo en ejercicios simples y controlados denotativamente, puesto hoy se reclama que el profesor reoriente su metodología para ser un mediador que favorezca el desarrollo y logro auténtico de las capacidades cognitivas del estudiante a través de su realización responsable y autónoma de tareas heurísticas y constructivistas, que generen conocimiento desde la iniciación en procesos de investigación.

Un ejemplo, contundente, para demostrar la madurez en competencias del estudiante universitario es el cometido de que realice un proyecto de investigación en la finalización de sus estudios, hoy denominado Trabajo Fin de Grado (T.F.G.), pues este consiste en una actividad reflexiva cuya resolución procesual requiere por parte del discente un alto grado de inteligencia y compromiso ya que precisa de la movilización de los conocimientos y las capacidades que, ha asimilado, durante los cursos de la titulación por la que opta así como la combinación de su propia responsabilidad y autonomía personal con la atención a las recomendaciones de orientación, asesoramiento y guía formuladas por el tutor o tutora correspondiente para tal efecto (Rullan, Fernández, Estapé y Márquez: 2010), debido a que este tipo de trabajos se fundamenta en un aprendizaje dialógico entre tutor y estudiante.

No obstante, son pocas y muy recientes las investigaciones específicas sobre la didáctica del TFG, por ser un género de escritura académica incipiente en el ámbito educativo hispanico. Monografías destacadas son *El Trabajo Fin de Grado en ciencias sociales y jurídicas. Guía metodológica* que hace compendio de las técnicas investigadoras de exploración, recopilación y análisis de datos así como de avisos sobre la correcta estructura y redacción de dicho discurso académico y su exposición oral (Fontdevila y Del Olmo, 2013); “El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores”, que aporta una visión panorámica de las diferentes orientaciones internacionales sobre el mismo y bifurca la guía en tres ámbitos de acción educativa: como enseñar el TFG, como hacer un TFG y el TFG y los agentes colaboradores de tipo institucional (Ferrer, Carmona y Soria, 2012); y el manual *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*, el cual destacamos por varios motivos: su dependencia a la normativa de TFG emanada de la Universidad de Murcia, su claridad expositiva y su organización temática desde una perspectiva procesual en atención a las necesidades investigadoras, tanto de los alumnos como de los profesores implicados en dicho cometido, y en función de un discernimiento tipológico de las diferentes modalidades de proyectos y trabajos (García Sanz y Martínez Clares, 2012).

Interesa combinar las orientaciones actuales de tales investigaciones con las referidas al cultivo procesual y estratégico de la escritura académica especializada en la elaboración de informes de investigación, ya que, es una línea de estudios incipiente y proteica, que puede arrojar conocimiento relevante para mejorar la didáctica de los TFG. Al respecto, merece especial interés las publicaciones coordinadas a escala internacional por Monserrat Castelló (Castelló, Iniesta y Monereo, 2009; Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, 2011; Castelló y Donahue, 2012) por avanzar hacia el uso de las estrategias lecto-escritoras con la voluntad de contribuir a la mejora de la formación de los investigadores noveles.

De cualquier manera, las buenas prácticas educativas no se suscitan desde la generalización de tipologías escriturales sino desde su uso personalizado en el proceso de enseñanza aprendizaje (Álvarez, 2011). Y en el caso del TFG habría que instruir desde los subgéneros específicos que abarca, aportando al alumnado un sistema conceptual y metodológico concreto y unas prácticas discursivas adecuadas a ello. Sin esto resulta imposible fomentar en el alumnado su aprendizaje autónomo y ofrecer los cimientos necesarios para que participen activamente en su ámbito profesional.

Por ello tomamos la iniciativa de generar un material didáctico orientador y evaluador que aborde prácticas educativas personalizadas, tanto por suministrar orientaciones sobre un subgénero específico de TFG dedicado a una línea de investigación concreta, como por tener en cuenta la coyuntura institucional precisa en la que dicho trabajo se inscribe, incluidas las tutorías presenciales y sus aportaciones dialógicas pertinentes. Decidimos que su contenido tuviera dos propiedades de calidad educativa propia del enfoque basado en competencias y de utilidad para los usuarios docentes y discentes: la sistematicidad y la accesibilidad. Por tanto, elegimos instalarlo en el versátil entorno virtual de la plataforma Moodle, desde donde se favorecería la formación autónoma y eficaz de los alumnos en materia investigadora, se facilitarían las labores tutoriales del docente, y se agilizaría la vías de comunicación entre estudiantes y tutores. Allí ubicamos la *Guía y control de Trabajos Fin de Grado*, que preparamos para los alumnos de la facultad de educación de la universidad de murcia, inscritos en la línea de investigación “Didáctica de la Lengua y Educación Literaria” del

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de dicha Facultad. Para su diseño, fue tomado como referencia, la experiencia piloto desarrollada durante el curso 2011-2012 en el Curso de Estudios Propios “Complementos de Formación en Educación Primaria”, en el cual se dirigieron varios TFG y se aportó al alumnado una serie de materiales didácticos mejorados a partir de las reflexiones analíticas e interpretativas posteriores a tal uso didáctico. La versión remodelada de este recurso por sistematización y ampliación de sus contenidos, ha sido aplicada durante el curso 2012-2013 con alumnos del Grado en Educación Infantil y del II Curso de especialista universitario en complementos de formación en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En esta nueva edición se ha construido un curso de modalidad semi-presencial (“blended learning”), ubicado en la plataforma Moodle, a fin de que los alumnos emplearan dicha guía en la realización de sus propios TFG dentro de los plazos establecidos y en atención a las tutorías presenciales estipuladas por la normativa (...).

Figura 1. Aula virtual “Guía y control de trabajos de investigación”.

The screenshot displays the Moodle interface for the course "CURSO 'GUÍA Y CONTROL DEL TFG'". At the top, it indicates the user is logged in as "María Teresa Valverde" (Student). The main content area is titled "Diagrama de temas" and lists "ASUNTOS DE INTERÉS" with a numbered list: 1. INFORMACIÓN, 2. IMPORTANTE, 3. NOTICIAS, 4. PLAZOS Y AVISOS, 5. NORMATIVA, 6. FORO DE ALUMNOS, 8. BUZÓN DE SUGERENCIAS, and a "BUSCADORES CIENTÍFICO-DIDÁCTICOS" section. Below this, the first topic is expanded to "1. CÓMO SE ESCRIBE EL TFG", which includes a description of the course's purpose and a list of resources like "organizadores previos" and "modelos textuales". The right sidebar contains sections for "Últimas noticias" (with a recent notice about TFG submission), "Eventos próximos" (no events listed), and "Actividades" (listing forums, resources, and tasks).

Referencias

- Álvarez, M. (2011). La relevancia de las competencias comunicativas en la formación del estudiante universitario y retos que plantea. En M. Accillona (ed.), *Marcos interpretativos de la realidad social contemporánea* (Vol. 10, pp. 29-41). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Castelló, M., Iniesta, A. & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning

environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1107-1130.

Castelló, M. y Donahue, Ch. (Ed.) (2012) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (Studies in Writing, Volume 24)*. Emerald Group Publishing Limited.

Ferrés, V., Carmona, M. y Soria, V. (2012). *El Trabajo Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Barcelona: McGraw-Hill.

Fontdevila, J. F. y Del Olmo, J. L. (2013). *El Trabajo Fin de Grado en ciencias sociales y jurídicas. Guía metodológica*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

García Sanz, M. P. y Martínez Clares, P. (Coords.). (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Editum.

Rullan, M., Fernández, M., Estapé, G. y Márquez, M. D. (2010). *La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento*. *Revista de Docencia Universitaria*, 1 (8), 74-100.

Zanotto, M., Monereo, C. y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 133 (33), pp. 10-29.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 260, 30 de octubre de 2007, pp. 3246-3258.

ANEXO 2.13

Esquema digital de escritura para la redacción de un artículo de investigación

Título del artículo de investigación del alumno/a

Nombre del autor/a, Institución

Resumen

El resumen anuncia el contenido global del artículo de investigación al cual precede. La extensión recomendable oscila entre 150 y 250 palabras. Resulta conveniente que se elabore en un solo párrafo. Asimismo, se recomienda utilizar oraciones cortas y formuladas en la tercera persona gramatical. Tan solo se mostrarán los aspectos más significativos del texto y, por tanto, se obviará lo secundario y redundante. Se requiere gran precisión en la redacción del texto y aludir solo a aquello que más interesa al lector. Los contenidos a incluir en este apartado por el estudiante serán fundamentalmente los siguientes: tipo de investigación, etapa educativa, temática investigadora, aval pedagógico o normativo, conclusiones más relevantes. En ningún momento se incluirán ni citas ni opiniones, tan solo se informará al lector del texto que precede. El autor/a de ser fiel en todo momento al texto original, por ello, se recomienda que el resumen se redacte al finalizar el artículo de investigación y no al comenzar la misma.

Palabras clave: delimitan las temáticas principales que define la investigación. Generalmente se suelen incluir entre 3 y 5 palabras clave. En este caso, serían adecuadas, por ejemplo: artículo de investigación, escritura académica, competencia escrita. Para el trabajo bastará con incluir tres palabras clave.

Ejemplo:

Palabras clave: Educación Primaria, escritura académica, competencia escrita.

Introducción y justificación

La introducción presenta la tesis principal del estudio propuesto, lo contextualiza y lo argumenta científicamente (y/o legamente). No debe ser demasiado profusa, tan solo tiene que mostrar una visión panorámica del estudio teórico desarrollado (ocupará aproximadamente 1 cara; menos resulta poco recomendable), si bien presenta los contenidos del artículo con mayor detalle que lo hace el resumen. Dichos contenidos variarán de una temática investigadora a otra; no obstante, hay cierta tendencia a contemplar los siguientes asuntos categóricos:

- **Temática.**- Se presentan los aspectos más representativos de la misma (en qué consiste, cuál es su finalidad, etc.).
- **Contexto educativo.**- Se indica la importancia que tiene nuestra temática para la situación escolar existente.
- **Justificación científica.**- Se aportarán los estudios científicos más relevantes que dan aval a la propuesta y garantizan su idoneidad (una o dos referencias).
- **Justificación legal.**- Se indica la normativa curricular que justifica la idoneidad de los contenidos curriculares tratados o los recursos utilizados (si la hay).

A la hora de redactar, no se formularán explícitamente con guiones los asuntos categóricos mencionados, sino que todos los contenidos deben aparecer integrados en un único texto razonado. Resulta extremadamente importante que en la introducción y justificación del trabajo no aparezcan guiones ni subapartados de ningún tipo, pues esta perdería valor y no respetaría los requerimientos demandados por el género textual en el que nos posicionamos. En consecuencia, se busca que el investigador o investigadora exponga un texto integrado en el que haya entre 3 y 4 párrafos bien contruidos y cohesionados. Aquí el autor presentará a modo de vista panorámica aquellos aspectos que identifican al trabajo, que lo diferencian del resto y lo hacen único. Ello implica exponer las líneas investigadoras del trabajo de forma genérica, ubicar el contexto educativo en el que se encuentra y para el que se dirige, el aval investigador (literatura de referencia que da constancia de sus bondades) o legal (normativa curricular, nacional o regional, que contempla la temática). Estas categorías se desarrollarán con mayor o extensión dependiendo de la tipología del trabajo.

Fundamentación teórica

La fundamentación teórica expone con detalle la revisión de la literatura científica de referencia que da aval a la propuesta investigadora. Este apartado puede incluir antecedentes investigadores, experiencias de aula, normativa curricular, etc., y, en definitiva, todas aquellas actuaciones que justifiquen la idoneidad de nuestra investigación y tengan cierto rigor científico. Se omitirán aquellas que procedan de espacios sin un aval que dé constancia de su veracidad, como por ejemplo: Wikipedia, blog personales de personas sin reconocimiento académico o profesional, sitios web que no estén respaldados por personas o instituciones de prestigio.

- **Antecedentes investigadores.**- Experiencias investigadoras o educativas similares a la nuestra que resultan provechosas para la misma. Por tanto, los antecedentes aluden a aquellas actuaciones que se han realizado previamente y han dejado constancia de sus resultados, tanto éxitos como fracasos. En consecuencia, nos ofrecen resultados fidedignos que dotan a la investigación de cierta validez ya que se amparan en el método científico y en la experimentación educativa realizada hasta el momento.

Si queremos justificar, por ejemplo, las bondades del procesador de texto para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes, deberemos buscar aquellos estudios que garanticen su valor educativo. En tal caso encontraremos, entre otros, los estudios de Goldberg, Rusell, y Cook (2003) que sugieren que el uso del procesador de textos fomenta que el alumnado revise más sus escritos, que estos sean más extensos y de mayor calidad que con la escritura tradicional. De este modo, como investigadores e investigadoras, tenemos constancia de que trabajar con el procesador de texto ofrece provechos pedagógicos para nuestros estudiantes y nos invitará a utilizarlo como un recurso útil para que se desarrolle la competencia escrita y, más concretamente, la realización de actuaciones donde los discentes compongan textos originales y los revisen procesualmente durante su creación.

Figura 1. Ejemplo de antecedente investigador.

- **Experiencias de aula.**- Propuestas didácticas semejantes o complementarias a nuestra investigación desarrolladas en los centros escolares. Nos aproximan a la realidad educativa, a sus éxitos y dificultades, y, por tanto, a lo que es provechoso para nuestros alumnos/as y

a lo que no lo es. Las actuaciones pueden proceder de la enseñanza del español o el inglés, todas son adaptables a nuestro estudio si se considera que sus actuaciones pueden ser provechosas para la investigación.

Ahora deseamos conocer qué actuaciones didácticas se han desarrollado a través del procesador de texto y qué resultados han obtenido. En este sentido surgen autores como Figueroa, Aillon y Fuentealba (2014), quienes desarrollaron la competencia escrita de los discentes a través del procesador partiendo de “esquemas digitales de escritura” (modelos textuales –ejemplos– de redacción) para facilitar a los estudiantes el desarrollo de diferentes géneros textuales; actuación que obtuvo excelentes resultados con los alumnos. Su éxito invita a incluirla en nuestra propuesta investigadora dado que la facilitación de ejemplos concretos de los textos que se ha de redactar propicia que el alumnado interiorice mejor el género y sea más independiente a la hora de escribir.

Figura 2. Ejemplo de experiencia de aula.

- **Normativa curricular.**- Demandas del currículum oficial (nacional o regional) sobre nuestro planteamiento investigador (si es el caso). Respalda legalmente la propuesta y da aval a la utilización de determinados recursos educativos o contenidos curriculares concretos.

Por ejemplo, el uso del procesador de texto se contempla como un recurso a tener en cuenta durante el desarrollo de la competencia escrita de los discentes en el Decreto 198/2014, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Esto nos da paso a realizar propuestas de aula donde el procesador sea una herramienta de trabajo dado que la normativa estatal recomienda la inclusión de dicho recurso y, por tanto, garantiza que su incorporación ofrece provechos para los discentes.

Figura 3. Ejemplo de normativa curricular.

Las lecturas realizadas nos darán aproximación de la realidad educativa preponderante y marcarán hacia dónde debemos dirigir nuestras investigaciones. Es importante tener en estima las aportaciones de otros investigadores y contemplar tanto los aspectos que avalan nuestro discurso como los que no lo hacen. Todas las contribuciones enriquecen al estudiantado y a su actividad investigadora y, por tanto, deben recogerse en nuestro marco teórico.

Este apartado demuestra que el alumno ha realizado la revisión de la literatura y que en cierto modo domina el tema. No es necesario insertar multitud de referencias de autores o normativa educativa, basta con seleccionar aquellos más idóneos para justificar nuestro discurso. La extensión aproximada del mismo será de unas 3 páginas y sus contenidos podrán clasificarse por epígrafes si se considera necesario. No prima la cantidad sino la calidad: presentar un discurso cohesionado y bien fundamentado.

En el artículo “El desarrollo de las competencias escritas a través del procesador de texto en el aula de Educación Primaria” se distinguen los siguientes epígrafes:

1. El desarrollo de las competencias escrita y digital según la LOMCE.
2. El valor didáctico del procesador de textos en el aula de Educación Primaria.
3. Propuestas de aula para el desarrollo de destrezas de escritura.

Figura 4. Ejemplo de los epígrafes que puede contener un marco teórico.

Al igual que sucede en el resto del trabajo, se recomienda redactar con la tercera persona del singular y en voz activa. Aquí se expone de forma razonada el discurso investigador o pedagógico que avala la investigación y, por ello, se empleará un discurso neutro que vaya avalado del lenguaje técnico propio de la disciplina. Debemos evitar coloquialismos.

Asimismo, es necesario registrar todos y cada uno de los autores sobre los que se fundamenta nuestro discurso en atención a la normativa APA (2009). Para este apartado se recomienda consultar la sección “Citas textuales y no textuales” de la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”.

Conclusiones

En esta sección el alumno/a reflexionará sobre todo lo expuesto a lo largo del artículo, destacando especialmente las aportaciones más significativas contempladas a lo largo del mismo. La redacción puede comenzarse con una breve introducción que recuerde al lector el principal propósito del artículo para posteriormente ir profundizando con mayor detalle en los conocimientos obtenidos más provechosos. Los contenidos a recabar dependerán del tipo de trabajo, pero se pueden ofrecer algunas indicaciones orientativas:

- **Contribuciones educativas.**- Se hace recolecta de todos aquellos aspectos que enriquecen la práctica docente o son beneficiosos para los alumnos, extraídos a lo largo de la elaboración del artículo.
- **Obstáculos encontrados.**- Se indican las principales dificultades encontradas durante la elaboración del trabajo (exigua bibliografía científica; escasas propuestas didácticas similares que sirvan como precedentes; etc.).
- **Futuras líneas de investigación.**- Ideas que nos surgen tras haber realizado el trabajo y que invitan a seguir investigando en la línea de trabajo escogida o cambiar el rumbo hacia otras direcciones.

En ningún caso se emplearán estos asuntos categóricos anteriormente recogidos mediante guiones en la conclusión, estos son un simple modelo orientativo que sirva al estudiante durante la elaboración del apartado. Por ello, se deberá presentar un único texto cohesionado, sin epígrafes, guiones, etc., que exponga las reflexiones más valiosas obtenidas a lo largo de la investigación.

La reflexión se realiza sobre el contenido anterior, ello implica que, por norma general, no deba incluirse más literatura científica de referencia, sino que el estudiante ha de elaborar de forma autónoma un texto donde exponga las principales contribuciones educativas de lo estudiado, los obstáculos que se ha encontrado como investigador o investigadora que es, el provecho que vaticina como futuro docente de la etapa de Educación Primaria o las futuras líneas de investigación que se plantearía estudiar a partir del trabajo realizado. Estos aspectos son ideas clave sobre las que se puede trabajar, no obstante, cada investigación irá personalizado este apartado a su idiosincrasia.

Referencias

En este apartado importa incluir un listado con todos los autores mencionados a lo largo del texto. Estos se presentarán por orden alfabético y en formato especial de sangría francesa (1,25 cm). Si incluimos más de una obra de un mismo autor, se mencionarán primero las referencias más antiguas seguidas de las más recientes. Asimismo, se indicarán en primer lugar las obras individuales y después las colaborativas. Un ejemplo:

Referencias

- Caro, M. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*, 27 (2), 269-290. En <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>
- Caro, M. T. y González, M. (2012). *Comentario de texto fácil para Bachillerato y acceso a la Universidad*. Madrid: Espasa.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes* (Vol. 2). Madrid: La Muralla.

Según sea el tipo de documento que incluyamos, se realizará un tipo de referencia u otra. El alumnado podrá encontrar las referencias más frecuentes y ejemplos concretos en la “Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA”. Tan solo tendrá que transponer los datos encontrados en atención al esquema facilitado. Con carácter orientativo los artículos de revista o periódico suelen llevar los datos identificativos en la primera y última página, los libros en la contraportada, la normativa en la primera y la última página, los blogs en la parte inferior o superior de la entrada, entre otros.

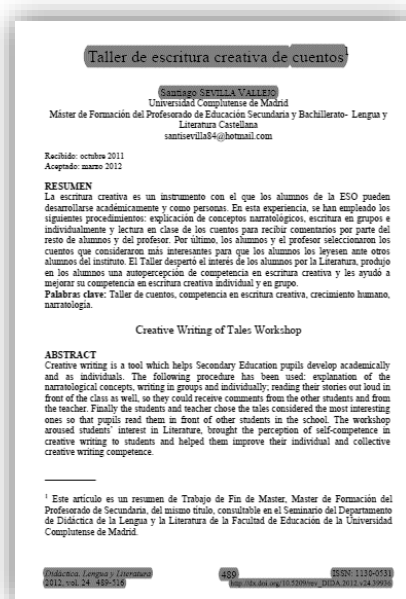


Figura 4. Ejemplo de ubicación de los datos identificativos de una revista.

ANEXO 2.14

Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico

Instrumento para la revisión textual de un artículo de investigación

Durante la lectura del artículo deberemos ir anotando los errores de escritura encontrados (signos de ortográficos, cursiva, mayúsculas, normativa APA, etc.), con la intención de ayudar a nuestro/a compañero/a a mejorar el trabajo realizado. Además, se han de ofrecer sugerencias provechosas para la mejorar la competencia escrita o tener un mayor dominio del género textual trabajado. Para ello se debe completar la siguiente plantilla:

Nombre del revisor/a				
Nombre completo del autor/a del artículo de investigación				
Título del artículo de investigación leído				
Errores de escritura detectados				
N.º página	N.º párrafo	N.º línea	Donde pone	Debe poner
Ej. 7	1	4	Sólo	solo
Sugerencias para desarrollar la competencia escrita				
- Ej. Revisar el uso de los signos de puntuación (coma).				
-				
-				
-				
Sugerencias para dominar con mayor eficacia el género textual				
- Ej. Perfeccionar la técnica del resumen.				
-				
-				
-				

ANEXO 2.15

Rúbrica para evaluar un artículo científico

Rúbrica para evaluar un artículo de investigación

Tras realizar una lectura reflexiva del artículo seleccionado, hemos de completar la siguiente rúbrica, indicando la categoría que se considere más apropiada para cada uno de los ídem presentados.

1. Inadecuado (I).
2. Algo inadecuado (AI).
3. Ni inadecuado, ni adecuado (NI/NA).
4. Adecuado (A).
5. Completamente adecuado (CA).

Título	I	AI	NI/NA	A	CA
Informa con claridad y precisión de los contenidos albergados en el artículo (nivel educativo, disciplina, temática, etc.).	1	2	3	4	5
El lenguaje empleado es idóneo para el género textual (sin coloquialismos, vocabulario disciplinar de carácter científico).	1	2	3	4	5
La redacción no contiene errores ortográficos ni gramaticales.	1	2	3	4	5
Autor/a – Institución	I	AI	NI/NA	A	CA
Indica el autor/a del artículo y su institución de procedencia (Universidad de Murcia).	1	2	3	4	5
Se presentan sin errores de puntuación (separados por comas, sin punto al final).	1	2	3	4	5
Resumen	I	AI	NI/NA	A	CA
Informa sobre los contenidos más relevantes incluidos en el artículo (temática, finalidad educativa o investigadora, conocimientos sobre los que se profundiza).	1	2	3	4	5
El lenguaje empleado es idóneo para el género textual (vocabulario propio de la disciplina, sin coloquialismos, en tercera persona).	1	2	3	4	5
El texto presenta una estructura lógica congruente semánticamente (exposición ordenada de ideas).	1	2	3	4	5

La redacción muestra una estructura sintáctica cohesionada (uso apropiado de los marcadores discursivos, sin redundancias semánticas, respeta las concordancias verbales, etc.).	1	2	3	4	5
El texto no contiene errores de corrección ortográfica (uso adecuado de los signos ortográficos, sin faltas de ortografía, etc.).	1	2	3	4	5
Los contenidos presentados son los idóneos para esta sección del artículo (sin citas, sin opiniones personales).	1	2	3	4	5
La extensión del texto se ajusta a los requerimientos demandados por el género textual (máximo 250 palabras).	1	2	3	4	5
Palabras clave	I	AI	NI/NA	A	CA
Incluye palabras clave (mínimo 3).	1	2	3	4	5
Representan con exactitud los contenidos expuestos en el artículo.	1	2	3	4	5
Atienden al estilo de presentación propio del género (separadas por comas).	1	2	3	4	5
Se incluyen sin errores ortográficos (sin mayúscula inicial después de los dos puntos –salvo que esta sea exigida por estar ante un nombre propio, una sigla, etc.).	1	2	3	4	5
Introducción	I	AI	NI/NA	A	CA
Presenta de forma razonada los contenidos sobre los que versa el artículo, contextualizando y justificando su valor educativo (temática, contexto, justificación científica o legal).	1	2	3	4	5
El lenguaje empleado es idóneo para el género textual (vocabulario propio de la disciplina, sin coloquialismos, en tercera persona).	1	2	3	4	5
El texto presenta una estructura lógica congruente semánticamente (exposición ordenada de ideas).	1	2	3	4	5
La redacción muestra una estructura sintáctica cohesionada (uso apropiado de los marcadores discursivos, sin redundancias semánticas, respeta las concordancias verbales, etc.).	1	2	3	4	5
El texto no contiene errores de corrección ortográfica (uso adecuado de los signos ortográficos, sin faltas de ortografía, etc.).	1	2	3	4	5
Fundamentación teórica	I	AI	NI/NA	A	CA
Expone de forma argumentada la revisión de la literatura científica asociada a la temática (debe tener cierta correspondencia con el resumen y la introducción).	1	2	3	4	5
El lenguaje empleado es idóneo para el género textual (vocabulario propio de la disciplina, sin coloquialismos, en tercera persona).	1	2	3	4	5
El texto presenta una estructura lógica congruente semánticamente (exposición ordenada de ideas).	1	2	3	4	5
La redacción muestra una estructura sintáctica cohesionada (uso apropiado de los marcadores discursivos, sin redundancias semánticas, respeta las concordancias verbales, etc.).	1	2	3	4	5
El texto no contiene errores de corrección ortográfica (uso adecuado de los signos ortográficos, sin faltas, etc.).	1	2	3	4	5
Las menciones a los autores se realizan atendiendo a la normativa APA (véase la guía sobre APA).	1	2	3	4	5

*Citas no textuales: cuerpo del texto (primer apellido del autor/a, año). *Citas textuales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 40 palabras: cuerpo del texto “cita entrecomillada y sin cursiva” (primer apellido del autor/a, año, p. X). ▪ Más de 40 palabras: Texto sangrado hacia la izquierda, un punto menos, sin comillas, ni cursivas (primer apellido, año, p. X). 					
Conclusiones	I	AI	NI/NA	A	CA
El investigador/a reflexiona sobre el proceso de indagación realizado (contribuciones educativas detectadas, lagunas investigadoras, dificultades encontradas, futuras líneas de investigación, etc.) y sus aportaciones son provechosas.	1	2	3	4	5
El lenguaje empleado es idóneo para el género textual (vocabulario propio de la disciplina, sin coloquialismos, en tercera persona).	1	2	3	4	5
El texto presenta una estructura lógica congruente semánticamente (exposición ordenada de ideas).					
La redacción muestra una estructura sintáctica cohesionada (uso apropiado de los marcadores discursivos, sin redundancias semánticas, respeta las concordancias verbales, etc.).	1	2	3	4	5
El texto no contiene errores de corrección ortográfica (uso adecuado de los signos ortográficos, sin faltas de ortografía, etc.).	1	2	3	4	5
Referencias	I	AI	NI/NA	A	CA
Indica por orden alfabético todos los autores/as (no se incluyen las obras citadas por los autores consultados, solo los textos leídos).	1	2	3	4	5
Cita solo el primer apellido del autor/a y su inicial, omitiendo el resto de apellidos (salvo que estos se presenten separados por un guion).	1	2	3	4	5
Los apellidos e iniciales de los autores/as se escriben en minúsculas. Chomsky, N. (1965). <i>Aspects of the Theory of Syntax</i> . Cambridge: The MIT Press. CHOMSKY, N. (1965). <i>Aspects of the Theory of Syntax</i> . Cambridge: The MIT Press.	1	2	3	4	5
El sistema de referencia se adapta al tipo de publicación consultada (libro, artículo de revista digital, blog...) –véase la guía sobre APA.	1	2	3	4	5
Las referencias se presentan con sangría “francesa” (1,25 cm). American Psychological Association. (2009). <i>Publication manual of the American Psychological Association</i> (6. ^a ed.). Washington, DC: APA.	1	2	3	4	5
Las referencias se presentan sin ningún tipo de viñeta o enumeración. • Bruner, J. S. (1960). <i>El proceso de la educación</i> . Madrid: Narcea.					
Valoración general del artículo	1	2	3	4	5

ANEXO 2.16

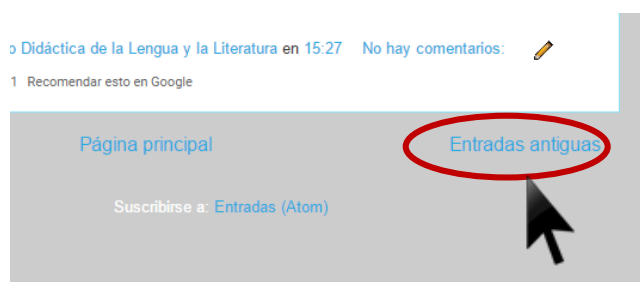
Instrucciones para la participación en el congreso virtual

INSTRUCCIONES PARA PARTICIPAR EN EL CONGRESO VIRTUAL

1) Accedemos al blog (<http://congresovirtualdllaalumnadoprimaria.blogspot.com.es/>).

2) Leemos los diferentes resúmenes hasta encontrar el artículo que deseamos revisar.

*Recordad que el blog tiene tres páginas, por lo que deberéis hacer clic en “entradas antiguas” al finalizar la primera página para pasar a la siguiente.



3) Una vez localizado nuestro artículo, pinchamos en “texto completo” para poder leer o descargar el documento íntegro.

*No es necesario registrarse en Dropbox, pues para acceder al contenido basta con cerrar el mensaje de invitación (X).

4) Durante la lectura deberemos completar el [instrumento para la revisión textual](#), en él se recogerán los errores de escritura detectados así como las sugerencias para mejorar la competencia escrita o dominar con mayor eficacia el género. No hay mínimo ni máximo de recomendaciones, lo que se consiga detectar.

5) Tras haber leído el documento completo, se ha de rellenar una [rúbrica](#), donde se valorará el grado de adecuación de cada uno de los ítems contemplados. Se requiere objetividad en nuestra valoración.

6) El siguiente paso consiste en realizar un comentario que reflexione sobre el valor educativo del artículo para la disciplina Didáctica de la Lengua y la Literatura. Es recomendable utilizar un lenguaje formal, tal y como se ha hecho durante la redacción del artículo. Para ello se volverá a acceder al blog, se localizará el artículo leído y se pinchará en “no hay comentarios”.

Castellana y Literatura de Educación Primaria, ya que las plataformas digitales hoy día son una de las principales fuentes de comunicación y es necesario incluirlas en el aula. Ello implica que los docentes deben especializarse en la didáctica de este campo. Este artículo refleja como muchos docentes que dominan la integración de las TIC en el aula, en el área de Lengua Castellana y Literatura, comparten a través de las redes actividades que sirven para que otros docentes las pongan en práctica.

Palabras clave: aprendizaje, TIC, Educación Primaria, Lengua Castellana y Literatura.

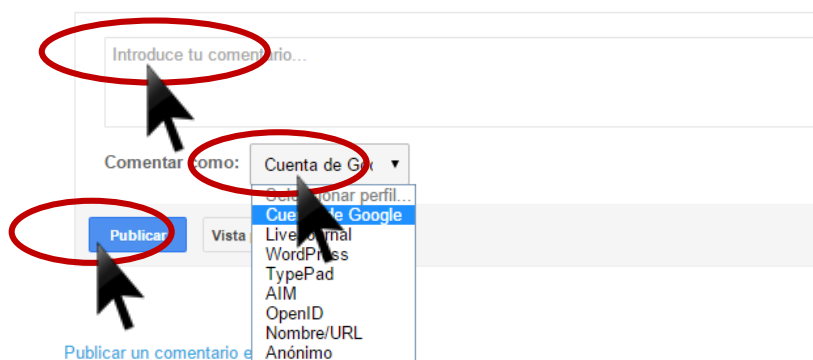
[Texto completo](#)

Publicado por [I Congreso Didáctica de la Lengua y la Literatura](#) el 6:31 [No hay comentarios](#) 

Cuando se abra la sección correspondiente, simplemente se escribirá el texto deseado (incluyendo vuestros enlaces de descarga a los documentos de revisión), se seleccionará el tipo de cuenta (Google, anónimo, etc.) y se cliqueará en “publicar”. Aquellos que no dispongan de una cuenta de correo Gmail, pueden seleccionar la opción “anónimo” que permite comentar sin necesidad de estar registrado. En todos los casos el discente indicará su nombre completo dentro del comentario realizado (al finalizar el texto).

No hay comentarios:

Publicar un comentario en la entrada



Un ejemplo de comentario sería el siguiente:

Comentario reflexivo de la alumna/o.

Ficha de revisión: <https://xxx>

Rúbrica: <https://xxx>

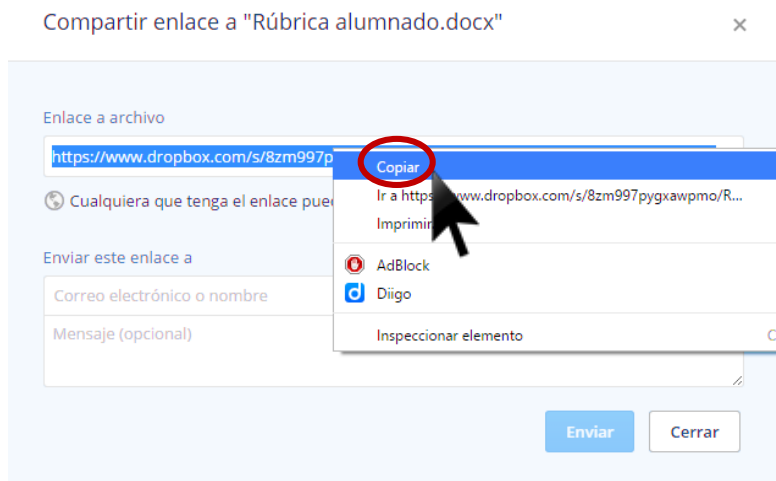
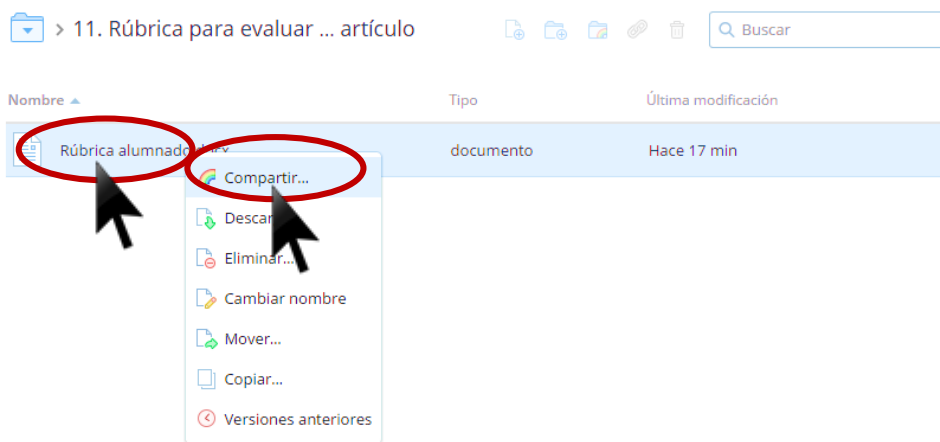
Nombre del autor/a

Para incluir los enlaces de descarga a nuestros documentos contamos con dos recursos web: Dropbox (requiere estar registrado) o Wetransfer (de uso libre). El mejor de los dos sistemas de alojamiento de archivos es Dropbox, pues el enlace no caduca (salvo que cambiemos de sitio el documento o editemos su nombre); Wetransfer solo permite alojar el contenido durante 2 semanas (no os preocupéis, lo descargaré antes). A continuación os indico cómo compartir nuestros enlaces en Dropbox (si somos usuarios registrados) y Wetransfer (no es necesario registrarse). No obstante, si conocéis otro servicio que cumpla la función también vale.



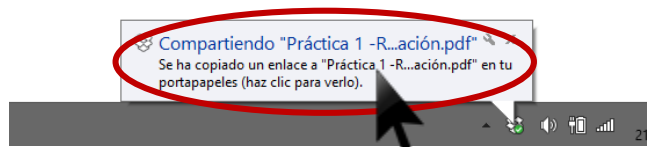
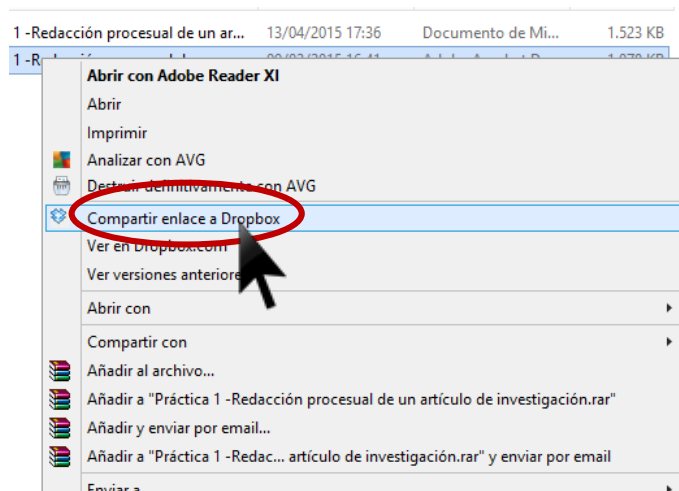
En la Web

- 1) Accedemos Dropbox (<https://www.dropbox.com>) e iniciamos sesión.
- 2) Seleccionamos el contenido que deseamos vincular, hacemos clic en el botón derecho del ratón, pinchamos en “compartir” y copiamos el enlace ofrecido.



En nuestro escritorio

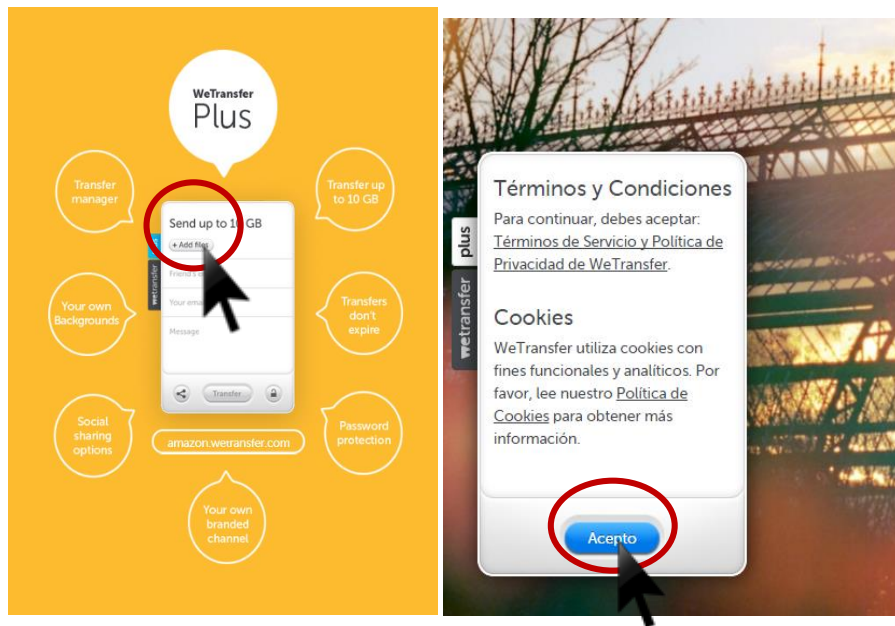
1) Seleccionamos el archivo, hacemos clic en el botón derecho del ratón, pinchamos en “compartir enlace a Dropbox”, cliqueamos en la ventana que aparece en la parte inferior-derecha de nuestro ordenador y copiamos el enlace de descarga en la barra de direcciones de nuestro explorador o haciendo clic en “compartir”.



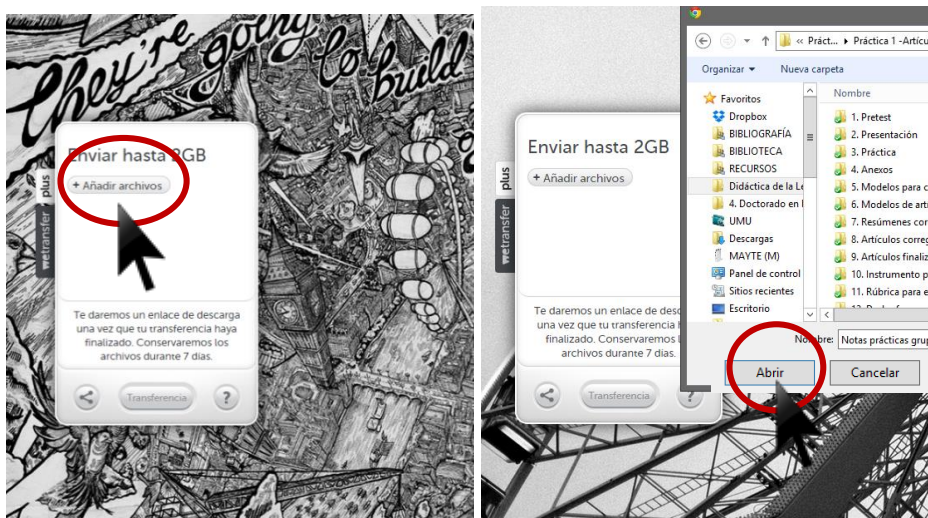
wetransfer

<https://www.wetransfer.com/>

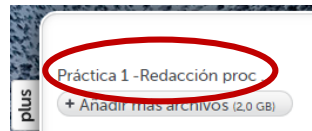
1) Accedemos a la página web (<https://www.wetransfer.com/>), pinchamos sobre “add file” y aceptamos las condiciones de uso.



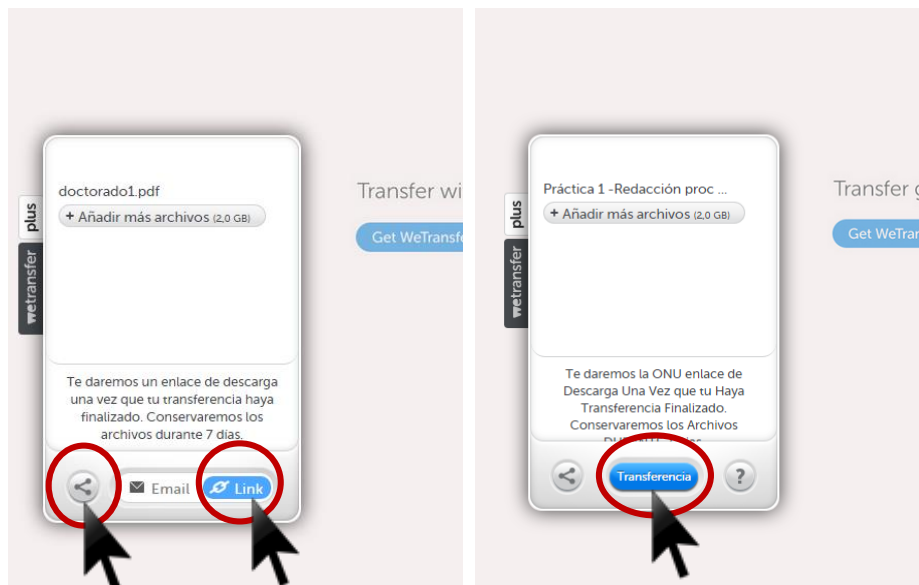
2) A continuación cliqueamos en “añadir archivos”, localizamos el documento en nuestro ordenador, lo seleccionamos y pinchamos en “abrir”.



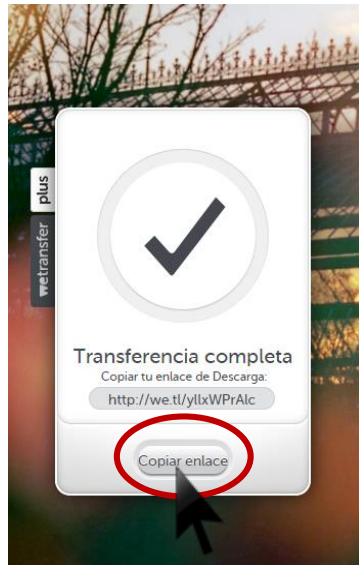
Si nuestro archivo se ha subido correctamente, veremos que el nombre del documento aparece en el casillero:



3) Ahora cliqueamos en compartir (↶) y seleccionamos “link”, para que se genere nuestro enlace sin necesidad de introducir el correo electrónico. Volvemos a clicar en compartir una vez más y pinchamos en “transferencia” para subir el contenido.



Una vez se haya completado la transferencia, la web generará automáticamente un enlace de descarga, tan solo deberemos hacer clic en “copiar enlace” para obtenerlo.



**Anexo III. Productos textuales resultantes
de la puesta en práctica de la investigación
*El desarrollo de la escritura académica con
soporte digital para la formación inicial del
profesorado***

ANEXO 3.1

Ejemplo de artículo de investigación realizado por alumnado de 2.º de Grado en Educación Primaria

Desarrollo de la competencia comunicativa a través de las TIC

Javier Sánchez Mora, Universidad de Murcia

Resumen

El presente artículo de investigación versa sobre la trascendencia que obtienen las TIC en el ámbito escolar, de forma que se plantean nuevos paradigmas didácticos a partir del uso de las herramientas y utensilios tecnológicos en un contexto educativo. Dicha puesta en práctica incide en el hecho de entrelazar los elementos cercanos al entorno de los alumnos con las lecciones que imparte un docente en un aula en la materia de Lengua Castellana y Literatura. La finalidad de este planteamiento consiste en ambicionar un alto nivel de motivación por parte de los escolares hacia las secciones de la materia que menor apego les proporciona, ocasionándose así una compensación lúdica. Además, el trabajo obtiene una relevancia adicional al pretender evolucionar el concepto de educación hacia las nuevas perspectivas futuristas que nuestro mundo genera.

Palabras clave: TIC, nativo digital, Educación Primaria, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Introducción y justificación

El presente estudio se centra en la puesta en práctica de nuevas perspectivas didácticas referentes al ámbito educativo con relación a las TIC. Para ello se decide crear un modelo de trabajo en el cual los alumnos asumen las ventajas del trabajo individualizado y cooperativo con el fin de superar las fronteras pasivas de enseñanza tradicionales. Dicha dinámica utilizará chats con la opción de corrección ortográfica para contribuir en la resolución de los hábitos erróneos que aporta la escritura informal en un ambiente informal.

Esta forma de trabajo asume una importancia relevante en una sociedad tan plagada de tecnología como es la nuestra. De esta manera, se complementará el modo de vida particular del alumno con su aprendizaje personal en las fronteras del aula. Además, dada esta situación como una proyección futura de lo que será la evolución sociológica humana, conviene adoptar una forma de trabajo innovadora centrada en un planteamiento futurista que asuma el uso de las tecnologías en el mayor número de contextos posibles. Otra de las ventajas que este enfoque ofrece es la posibilidad de originar un método de trabajo exclusivo según las necesidades que presente el alumnado, es decir, se proporcionará una dinámica flexible para que cada alumno pueda realizar las encomiendas del maestro a su ritmo propio.

Expertos en el campo han puesto en práctica esta perspectiva revolucionaria modificando su modo de enseñar con esta influencia. Un ejemplo se da en el caso de Millán (2006), el cual renovó la distribución de su aula para adaptarla a un modo de

trabajo en el que los alumnos disponían de ordenadores personales para su rutina diaria.

De forma extraordinaria, la situación actual educativa apoya esta clase de invenciones innovadoras en el ámbito educativo. Esto puede reflejarse claramente en los artículos que ofrece la nueva ley educativa vigente (LOMCE), la cual incide en un contexto educativo afectado directamente por las TIC.

Fundamentación teórica

El uso de las TIC en el entorno educativo actual es un elemento reforzador que aumentará las posibilidades de realizar actuaciones didácticas donde los docentes propicien el desarrollo de todas las competencias que ofrece la ley educativa, incluida así la Lengua Castellana y Literatura.

Si bien la inclusión de las TIC ha sido un tema polémico, muchos expertos en la materia defienden su integridad declarándolas como un elemento cercano al entorno del alumnado, ya que en su día a día cuentan con estas tecnologías para realizar cualquier acción, y por tanto, puede ser así una oportunidad motivadora para reforzar el uso de la lengua escrita, como bien defiende el autor Carlos Millán (2006). Dada la fuerte relevancia que aportan los móviles, las tabletas y los ordenadores en el uso de la escritura para la comunicación virtual, se podría aprovechar dicha situación para plantear una serie de actividades innovadoras basadas en la teoría del aprendizaje significativo que corrijan las deficiencias gramaticales y los problemas ortográficos tan presentes en este periodo educativo.

El horizonte actual de las propuestas educativas modernas desea volver a las materias básicas del pasado, junto a su correspondiente currículum cargado de contenidos. Si bien este enfoque educativo es una opción respetable, esta intencionalidad ignora las oportunidades didácticas que los avances tecnológicos actuales presentan, así como la nueva concepción sociológica que generan las mismas en el entorno del alumnado. Adell (2014), filósofo y docente actual, considera que el currículum debería integrar menos información conceptual, ya que solo consigue que los niños acaben detestando la lectura por haberles forzado a memorizar libros que no les motivan.

Numerosas experiencias y puestas en práctica de este paradigma innovador se han llevado a cabo en colegios actuales. Tal ejemplo puede ser refutado con la iniciación al uso de ordenadores como elemento central de trabajo en el colegio público Juan Alcaide, en el que un grupo de docentes, y en especial Carlos Millán Lobillo, trasladaron la acción educativa a un aula repleta de material tecnológico para tratar los contenidos de enseñanza desde una perspectiva más lúdica. Esta forma de trabajo no solo afectó al área de Lengua Castellana, sino que fue extrapolada al resto de materias para tratar aquellos contenidos que muestran la parte desmotivadora y conceptual de cada asignatura con el fin de reavivar la iniciativa del alumnado.

Esta perspectiva ofrece una mejora bastante evidente en la sociedad actual en la que nos encontramos, ya que el nivel socioeconómico de las familias se encuentra en un nivel cercano al bajo, y tal consecuencia abarca también las escuelas. Partiendo de que las familias de muchos escolares no pueden permitirse la compra de los

utensilios electrónicos usados actualmente, con este punto de vista didáctico se podría resolver parte de esta carencia, permitiendo a los niños manipular tabletas u ordenadores personales con esta iniciativa. Por tanto, queda respaldada de forma lógica que los alumnos se sentirán más interesados en el uso de estas tecnologías.

Un inconveniente de esta propuesta para algunos maestros podría darse en la forma de desarrollo del trabajo, ya que si otorgamos un instrumento a cada alumno se promueve el trabajo individualizado, y consiguientemente, la falta de cooperación en algunos pasos de la realización de la lección. Aunque dicho punto de vista puede ser compensado con la flexibilidad que produce este hecho, debido a la oportunidad que se les da a los alumnos de trabajar a su propio ritmo de trabajo sin presiones ni tiempos muertos.

Siendo oficial la nueva ley educativa (LOMCE), todos los centros conocen ya la intencionalidad que ofrecen sus artículos y las modificaciones en los bloques curriculares. La LOMCE defiende el uso de las TICS en el aula, considerándola como una herramienta complementaria que ayuda de forma directa en el tratamiento de la información y en la asimilación de conceptos. Estas ideas quedan reflejadas en la actual ley, pretendiendo así la incorporación y la potenciación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula; además considera las TIC como unas herramientas útiles para el refuerzo o el apoyo en alumnos con bajo rendimiento o capacidad de concentración; y entre muchas otras más distinciones, también las muestra como un elemento clave en la formación del profesorado, ofreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Tras la aportación de los distintos puntos de vista de los autores anteriores y el actual apoyo de la LOMCE, paso a explicar una propuesta personal que relaciona las TIC con el correcto desarrollo de la ortografía en las diversas competencias que muestra la ley vigente, haciendo hincapié en una en concreto: comunicación lingüística.

Dados los argumentos anteriores que avalan las nuevas perspectivas que deben crearse para mejorar la educación, considero que podemos empezar a originarlas desde los periodos educativos primarios.

Las normas ortográficas pasan desapercibidas fuera de un contexto evaluable, por lo que en el ámbito privado de cada usuario aumenta la frecuencia de errores ortográficos que escribe en una conversación, carta o mensaje. Los errores que cometen en estas circunstancias suelen ser memorizados de forma errónea y a veces utilizados en la escritura de un mensaje formal. Para intentar combatir este problema me gustaría tratarlo desde el núcleo del mismo: los chats.

La mayoría de los trabajos asignados a los alumnos para realizar en casa son con papel, lápiz y de forma individual. Es por ello que me gustaría resolver el único problema que para mí corresponde el uso de las TIC en el aula, y este es el trabajo autónomo. Teniendo en cuenta esta intención, propongo el desempeño de actividades de investigación sobre autores literarios en un chat virtual que tenga en su configuración la posibilidad de mostrar los errores ortográficos (como Google Drive), haciendo ver a los alumnos que su forma de escribir tras la frontera del lápiz

y papel también tiene importancia, y que además, podrá contribuir a evitar malos hábitos de escritura.

Esta propuesta ofrece una dinámica más lúdica, que parte del uso de los ordenadores propios del centro como herramienta de trabajo, incluyendo también entre su realización, el trabajo cooperativo entre los grupos que se formarán para el desarrollo de la actividad. De este modo y con esta perspectiva divergente, podemos conseguir que los alumnos consigan desviar la atención de los móviles, tabletas, videojuegos y demás cuestiones que rodean el nuevo modo de vida de los alumnos, consiguiendo de nuevo altos niveles de motivación en las partes de la asignatura que les atraen menos.

Conclusiones

Tras la creación de este nuevo planteamiento aportado consistente en la modernización metodológica en la forma de llevar a cabo una clase ordinaria con el uso reiterado de las TIC como base motivadora, se obtienen una serie de consecuencias plenamente positivas en la relación del proceso enseñanza-aprendizaje entre maestro y alumno.

Siendo el principal objetivo de este paradigma plantear nuevas formas de adaptarse a la sociedad tecnológica moderna que nos rodea formada por nativos digitales, se lleva a la práctica esta proposición obteniendo altos índices de motivación y entretenimiento por parte de los alumnos en el desarrollo de sus actividades, de forma que se evitan apegos negativos hacia el aprendizaje conceptual

de las materias tratadas. Junto con este hecho se fomentan también las relaciones sociales entre toda la clase al interactuar de forma cibernética en los chats virtuales generando una integración por parte de los alumnos menos extrovertidos. Por último también se da pie a la flexibilidad del trabajo autónomo al generar la posibilidad de que cada escolar desarrolle las actividades a su propio ritmo.

Si bien las teorías que defienden la utilización de las TIC en el ámbito educativo son numerosas, hay que remarcar de igual forma la dificultad que ha supuesto encontrar la puesta en práctica de las mismas en experiencias dentro del aula. Del mismo modo resulta complejo elaborar esta clase de propuestas debida al alto nivel de complejidad que supone integrar estos elementos de forma eficiente sin descartar la figura del maestro como el verdadero educador.

Tras la investigación que ha supuesto el desarrollo de este trabajo se abren nuevos horizontes en los posibles métodos que podrían originarse para evolucionar el concepto de educación. Si el presente trabajo que he completado solo se basa en la utilización de chats de forma online para captar la atención de los alumnos, basta con imaginar lo que podría llegar a ser un colegio en los años venideros con la implantación de los nuevos avances tecnológicos. De dicha forma podrían elaborarse futuros estudios, como por ejemplo sobre la eliminación del concepto de súper medio que obtiene el libro de texto, utilizando esta ideología para elaborar libros digitales con menos contenidos memorísticos y más juegos lúdicos, ya que, el nivel de diversión de los niños actuales es tan difícil de igualar que en los siguientes años será muy complicado transmitir conocimientos con un libro ordinario.

Referencias

Millán, C. (2006). Uso de las TIC en el Área de Lengua. *Idea la mancha*, 3. 130-134. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2141470>

Adell, J. (2014). Las TIC no hacen bueno o malo a un docente. [Mensaje en blog].
En <http://blog.tiching.com/jordi-adell-las-tic-hacen-bueno-o-malo-un-docente/>

ANEXO 3.2

Ejemplo de artículo de investigación realizado por alumnado de 4.º de Grado en Educación Primaria

Modelos de composición escrita

Alicia Eugenia García Ávila, Universidad de Murcia

Resumen

Este artículo de investigación presenta un análisis teórico de algunos modelos de composición escrita durante los últimos veinte años así como los distintos paradigmas que han influenciado el enfoque de cada uno de ellos a través del tiempo, partiendo desde un enfoque tradicional hasta el más contemporáneo enfoque ecológico, centrado en la función social y comunicativa de la escritura. Esta investigación está orientada a la etapa de Educación Primaria y profundiza en las estrategias que los alumnos de esta etapa utilizan en las producciones escritas con la intención de orientar a los profesionales de la enseñanza en la búsqueda del modelo adecuado de aplicación en el aula de primaria, con el fin de que estos puedan alcanzar la competencia lingüística y comunicativa, uno de los principales objetivos del Real Decreto 126/2014, así como la sistematización del proceso de escritura y la adquisición de una actitud favorable del alumno respecto a la utilización de la escritura como medio de comunicación y expresión.

Palabras clave: Educación Primaria, composición escrita, competencia comunicativa.

Introducción y justificación

El hombre a través de la historia ha acumulado conocimientos y experiencias que han definido las diferentes culturas. Este saber ha sido la clave de la supervivencia y desarrollo del hombre, el cual se ha transmitido a través del lenguaje que permite perpetuar el conocimiento, pero ha sido la invención de la escritura lo que ha marcado un antes y un después en la historia del hombre siendo esta “la llave de acceso al templo de la sabiduría heredada” (Gutiérrez y Bosque, 2008, p. 14).

La escritura según definición de la Real Academia Española (2014) es un sistema de signos utilizados para escribir. Esta definición referente al dominio de la gramática concierne a la competencia lingüística; pero para construir mensajes adecuados hay que involucrar conocimientos sociolingüísticos, culturales, pragmáticos y discursivos que corresponden a la competencia comunicativa (citado en Gutiérrez y Bosque, 2008). Esta competencia comunicativa le otorga un carácter instrumental a la escritura, lo que significa que a través de ella accede a otros conocimientos.

El Decreto 198/2014 que regula el desarrollo y la evaluación de la educación primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa y prevé la necesidad de aportar herramientas y conocimientos necesarios para desenvolverse en cualquier situación comunicativa. A pesar de ello, en la actualidad, las habilidades de composición escrita que muestran los alumnos en las aulas de primaria parecen estar en desventaja con el resto de manifestaciones de la lengua, estas diferencias parecen provenir de la escasa propuesta de actividades de escritura y de los modelos didácticos utilizados por los profesores. No ha sido hasta hace pocos años que se ha distinguido la particularidad de la composición escrita y la necesidad de proponer modelos de enseñanza centrados en las necesidades específicas de las actividades de escritura (Hernández y Quintero, 2002).

Este artículo muestra una breve compilación cronológica de los diferentes modelos de investigación de la composición escrita desde los últimos veinte años, y

de la evolución de los enfoques a través del tiempo, desde el enfoque tradicional, hasta el enfoque ecológico enfocado en la función social y comunicativa de la escritura. Incluye también un breve resumen de un estudio en el que se definen las características de un escritor eficaz e ineficaz y se identifican las variables que influyen y diferencian a ambos tipos de escritores, además de incluir modelos didácticos relacionados con los modelos de investigación. La finalidad de esta investigación es promover el uso de modelos didácticos en la enseñanza de la composición escrita con el fin de alcanzar una sistematización de la escritura en el alumnado.

Fundamentación teórica

En los últimos veinte años las investigaciones sobre la escritura se han centrado en el proceso cognitivo de adquisición de la misma, basado en el entendimiento de la composición de las palabras, lo que llevaba a suponer que al volverse expertos en la composición de estas, implícitamente se dominaría el proceso de composición escrita (Castelló, 2000).

Tal y como afirman Hernández y Quintero (2002) existen diferentes modelos en la composición escrita que han ido evolucionando a través de los años. El enfoque más tradicional es el llamado “modelo orientado al producto” en donde se analiza exclusivamente el producto textual. Por lo tanto, podemos decir que su perspectiva es limitada pues alude solamente a la forma lingüística, es decir, a las características formales del lenguaje como la gramática, ortografía o puntuación, considerando que al cubrir estos aspectos se logra el dominio eficaz de la composición escrita.

Gracias a las investigaciones sobre la escritura, se ha descubierto que los aspectos formales no eran suficientes y que existen otros aspectos subyacentes a la composición escrita igual de importantes como la reflexión del qué, el cómo y el porqué de la escritura. Así se evolucionó a otro denominado enfoque basado en el proceso. En consecuencia a tales premisas, se evoluciona de los “modelos de traducción” a los “modelos de etapas”, que corresponden con las primeras incursiones investigadoras de escritura procesual, en donde la actividad de escribir se consideraba

como una simple traducción de fonemas en símbolos gráficos o se estructuraba por etapas de planificación, redacción, revisión y modificación del producto final. Y estas vertientes derivan a su vez en el “modelo de orientación cognitiva” centrado en investigar los procesos mentales que se ejecutan en la realización de la composición. Estos procesos requieren de la reflexión sobre el proceso que se sigue y sobre el producto que se va a obtener y en donde influyen variables internas (conocimientos previos del tema, lecturas de otros textos, motivación, objetivos) y externas (el contexto comunicativo y la audiencia). Como complemento al modelo cognitivo aparece el “enfoque ecológico” en donde la escritura se concibe como un proceso comunicativo y social donde adquiere suma importancia el contexto del aula y los factores que influyen en ese contexto como el profesorado, las relaciones interpersonales del alumnos, el espacio físico y el currículum y programaciones (Hernández y Quintero, 2002).

Las investigaciones más recientes se enfocan en la función social y comunicativa de la escritura, aluden a la importancia del contexto social y cultural y a los objetivos personales en la producción de la composición escrita (Millán, 2001, citado en Castelló, 2002). Algunas investigaciones como la realizada por Lecuona, Rodríguez y Sánchez (2003) han profundizado en comprobar las estrategias que los alumnos aplican a la hora de realizar sus composiciones. En ella se han comprobado que generalmente los alumnos utilizaban escasas estrategias de planificación, organización y revisión. Además de lo anterior, se llevó a cabo la tarea de definir las características de alumno eficaz e ineficaz en la composición escrita, tomando dos alumnos de la muestra con alto y bajo rendimiento; se analizaron características como nivel socioeconómico, aptitudes y hábitos lectoescritores de los niños, así como las funciones metacognitivas que ejecutan durante la composición escrita. De dicho análisis se dedujo que el alumno ineficaz no realiza un esquema de las ideas que piensa redactar, no tiene un correcto orden de escritura y no realiza revisiones de la ortografía al término de su redacción, además de no tener suficiente limpieza en la presentación. En cuanto al alumno eficaz sí realiza los pasos para realizar una buena redacción, aunque no amplía la información consultando otras fuentes y no consulta el diccionario o compara con otros esquemas de redacción que haya trabajado antes.

El problema de la composición escrita en los primeros años escolares, como mencionan en su artículo de investigación Scardamalia y Bereiter (1992), es que los alumnos inexpertos se encuentran con varias dificultades como la limitación de su conocimiento, las habilidades de caligrafía y ortografía no están totalmente adquiridas, además que suelen convertir el lenguaje oral directamente a lenguaje escrito. Los autores sugieren que este alto esfuerzo mental que tienen que realizar los escritores novatos debe suplirse por medio de esquemas que especifiquen los elementos necesarios para la composición, a este tipo de modelo le dan el nombre de “decir el conocimiento” el cual sigue un desarrollo secuencial.

Como resultado de las investigaciones de Hernández y Quintero (2002) se proponen los siguientes modelos didácticos:

-Modelos de enseñanza centrados en el producto, se subdividen en dos niveles:

- Nivel microestructural: tiene un enfoque basado en la enseñanza de la gramática, es el enfoque más tradicional y en sus orígenes consideraba que el dominio de los aspectos formales del texto eran suficientes. Este enfoque se fue modernizando y tomó importancia la coherencia y la cohesión del texto escrito. En este nivel los contenidos gramaticales se estructuran de forma cíclica.
- Nivel macroestructural: tiene un enfoque de enseñanza basado en las funciones, es decir, en el aprendizaje de un lenguaje funcional útil para comunicarse, lo cual implica organizar el currículum en torno a diferentes tipologías textuales que estén contextualizadas.

El enfoque funcional del nivel macro enriquece el enfoque gramatical, debido a que al trabajar con tipología textual contextualizada se crea una oportunidad de comunicación real y se pueden realizar actividades en donde los alumnos produzcan comunicaciones que realizarían en su vida cotidiana, haciendo de la composición una actividad útil y significativa para los alumnos.

-Modelos de enseñanza orientados al proceso de escritura:

Su enfoque se basa en la enseñanza de estrategias cognitivas que los alumnos deben poner en marcha durante el proceso de composición como la planificación, redacción y revisión del texto. La adquisición de la gestión del proceso de composición requiere de varios aspectos, no se obtiene por sí sola. La importancia del contexto sobre situaciones reales en la expresión escrita influye en la adquisición de esta gestión, ya que los alumnos se encuentran motivados para escribir; el papel del profesor también es importante ya que debe ir orientando y revisando los borradores de los alumnos y adecuando esta orientación a las necesidades personales de cada alumno.

El artículo 16.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, menciona como finalidad de la educación la formación integral del alumnado e incluye como parte de esa formación el facilitar a los alumnos aprendizajes de expresión y comprensión oral, de lectura y escrita. A su vez, el Decreto 198/2014 contempla el desarrollo de la creatividad y la capacidad de comunicar como una competencia transversal necesaria de ser aprendida desde edades tempranas. El mismo Decreto considera a la Lengua Castellana como asignatura troncal, que tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, otorgándole un carácter instrumental para el acceso a otros conocimientos, establece la necesidad de aportar las herramientas y conocimientos necesarios para desenvolverse en cualquier situación comunicativa. Estas herramientas se pueden trasladar a las estrategias de planificación, organización y revisión mencionadas anteriormente, y al enfoque comunicativo, coincidiendo con el enfoque ecológico que muestran las investigaciones más recientes sobre la composición escrita.

Conclusiones

Después de conocer los modelos de composición escrita a través de esta investigación, puedo concluir que ha habido un notable avance en los modelos de composición escrita. En un principio el modelo se basaba en las características formales del lenguaje con una perspectiva muy limitada, avanzando hacia otro modelo en el que se estructuraba por etapas el proceso de composición (planificación, redacción, revisión y modificación del producto final), evolucionando a los modelos cognitivos que reflexionan en las variables que influyen en este proceso (el intertexto,

conocimientos sobre el tema, la motivación que este despierte al alumno, y conocimiento de receptor o audiencia para la que se escribe). Por último, hay un enfoque que ha venido a complementar este último modelo cognitivo el cual pone énfasis en la importancia de concebir la escritura como una función comunicativa y social y analiza el sentido que los alumnos le otorgan a la escritura en diversos contextos.

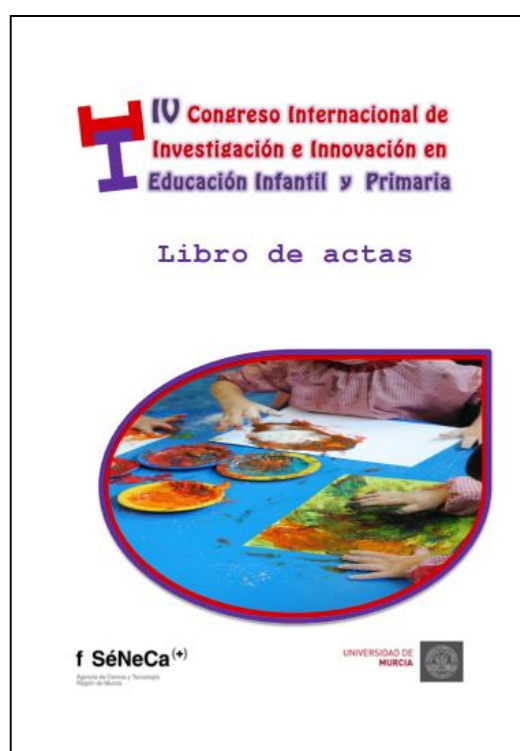
Los profesionales en la educación, como orientadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, deben adoptar estos modelos para guiar al alumnado en el proceso de escritura. Estos modelos no son excluyentes y pueden complementarse unos con otros. Los alumnos no descubren por sí mismos el proceso de composición, necesitan la intervención del profesor para enseñarles a sistematizar este proceso. Es importante entender la necesidad de proponer actividades de escritura de manera recurrente, pues es una habilidad que necesita ser perfeccionada con la práctica y hoy en día es muy común encontrar en las aulas escritura ocasional, descontextualizada, limitada en numerosas ocasiones a la descripción de imágenes y ceñidas a las propuestas de los libros de textos, sin tomar en cuenta las características y necesidades del alumnado. Para guiarlos en este proceso de composición debemos enseñar a elaborar un plan de las ideas que quieren exponer en su composición, a utilizar borradores u “hojas de pensar” como las propuestas por algunos investigadores como Hernández y Quintero (2002) en donde conducen esa organización de ideas, además de hacerlos conscientes de la importancia de revisar el texto, tanto la ortografía como la coherencia y comprensión de este. Dentro de esta instrucción es importante recordar el factor motivacional, debido a esto, los intereses del alumnado deben ser respetados y tomados en cuenta a la hora de las propuestas didácticas y dentro de estas propuestas incluir una gama de recursos más amplia como el visionado de vídeos para de allí proponer actividades de composición escrita, o el uso de recursos TIC no solo como fuente de tópicos, sino también como formato de escritura desde redes sociales, participación en foros, posters, murales digitales o blogs. La etapa de Educación Primaria debe ser un continuo ensayo y error de las diferentes habilidades de expresión de la lengua con el fin de conseguir su desarrollo, y en el caso de la lengua escrita que concierne a esta investigación, para adquirir la sistematización de esta.

Referencias

- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35 (51-52), 149-162. En http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100011&script=sci_arttext#vandi83
- Decreto número 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*, 206, 6 de septiembre de 2014, pp. 33054-33556.
- Gutiérrez, S. y Bosque, I. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Real Academia Española. Madrid: Gráficas Muriel.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2002). La composición escrita: proceso de enseñanza. *Revista de educación*, 329, 421-442.
- Lecuona, M., Rodríguez, M. y Sánchez, M. (2003). Evaluación de modelos de composición escrita en Educación Primaria. *Revista de educación*, 332, 301-327.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 58, 43-64.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

ANEXO 3.3

Ejemplo de los trabajos presentados «IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria» (2016) por alumnado de 4.º de Grado en Educación Primaria



<http://congresos.um.es/content/coni3p/9788460881896.pdf>

APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL CUENTO FOLKLÓRICO MURCIANO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Almudena López Caballero
(Universidad de Murcia)**

Introducción

La tradición folklórica murciana, al igual que sucede en otras comunidades españolas, está perdiendo interés por la cada vez mayor globalización cultural y la pérdida de relatos de tradición oral que no han sido recopilados. Asimismo, esta temática no es habitualmente trabajada en el aula de Educación Primaria, cuando puede convertirse en una fructífera fuente de recursos y actividades educativas. Existe prolija literatura científica que apoya su introducción no solo en Educación Primaria, sino también en otros niveles educativos (González, 1986; López, 1991; Barcía, 2004). Igualmente, la legislación curricular ampara su utilización en las enseñanzas primarias (Decreto 198/2014).

El uso de cuentos en el aula ha sido defendido por numerosos investigadores, pedagogos, psicólogos y educadores (Bettelheim, 1975; Froebel, 2005; Kohlberg, 1992). Además, escuchar cuentos es algo común en la vida diaria de los alumnos de Educación Infantil y Primaria. Esta práctica contribuye a su maduración psicológica, así como al asentamiento de los valores sociales que precisan como integrantes de una sociedad heterogénea y plural. Y es este el punto en común más importante entre los cuentos infantiles y populares: las enseñanzas morales. En cuentos infantiles como *La Cenicienta* o *Blancanieves* y *Los siete enanitos*, las respectivas protagonistas afrontan adversidades y las vencen por medio de acciones nobles, caritativas y altruistas. Lo mismo ocurre en el cuento popular murciano *La flor del linoral*, en el que el protagonista vence a sus crueles hermanos demostrando generosidad y amor al prójimo.

Tal y como se ha afirmado anteriormente, existen antecedentes investigadores en diversas etapas educativas. López (1991) apoya la aplicación didáctica de cuentos folklóricos murcianos a edades tempranas. Su investigación, realizada 206 en tres centros escolares de la región, alcanzó los objetivos establecidos. La metodología consistía en la memorización del cuento por parte del docente su exposición oral, y la posterior repetición de este por los discentes. Los resultados fueron un aumento de la motivación y el aprendizaje de vocabulario de una forma amena, lúdica y significativa.

Hernández (2010) ha realizado numerosas investigaciones sobre los cuentos populares de tradición oral, recopilándolos en sus obras y proponiendo aplicaciones didácticas. En *Romancero murciano de tradición oral. Etnografía y aplicaciones didácticas*, Hernández (2010) presenta relatos de las localidades de Mula y Javalí Nuevo, obtenidos mediante recolección indirecta entre

sus alumnos de Secundaria y Bachillerato. Propone la recopilación por parte de los discentes de los relatos de sus municipios, para así evitar su olvido con el paso de las generaciones. La memoria popular ha de conservarse para preservar la conciencia social y el pasado de nuestra región.

De igual forma, el uso de cuentos populares puede ser llevado al aula de lengua extranjera. Vera y Soto (2014) apoyan trabajar los cuentos folklóricos franceses en el aula de francés a través del cuento infantil *Le coq Kiriko*. Asimismo, en el aula de Inglés es conveniente trabajar los cuentos populares de la lengua extranjera. No obstante, como indica Coyle (2000), "una vez elegido el cuento, cabe la posibilidad de que haya que adaptarlo a un nivel de inglés comprensible para los alumnos al comprobar elementos como el uso de vocabulario, las estructuras lingüísticas o la complejidad de las ideas" (p. 140).

En el Decreto n.º 198/2014 el contenido referente a los cuentos populares se encuentra en casi todos los cursos de Educación Primaria. Con todo, se hace conveniente enlazarlos, especialmente en el primer tramo, con aquellos propios de Educación Infantil. Desde siempre, los cuentos han estado relacionados intrínsecamente con la actividad motriz y la musicalidad, y los cuentos psicomotores constituyen un indispensable en el desarrollo físico e intelectual de los alumnos. Gracias a estos, el discente desarrolla el conocimiento y control de su propio cuerpo, a la vez que relaciona frases, palabras o sílabas con movimientos. Además, favorecen la comprensión del relato ya que durante la recitación del cuento realizan las acciones que se describen.

Conclusiones

Los cuentos populares constituyen una herramienta didáctica que es injustamente olvidada en Educación Primaria. Con la creciente globalización, la cultura regional (y sobretudo la rural) pierde sus relatos, costumbres y folklore. Esto conlleva la pérdida de la identidad local, algo que deben recuperar las nuevas generaciones para que no se pierda en el olvido. Es labor de los docentes contribuir a la conservación de esa identidad. Existen numerosas formas de acercar los cuentos populares al aula, y el maestro ha de aprovechar el carácter motivador que tienen en los alumnos de cualquier edad. Es por tanto una herramienta idónea a usar en las aulas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachiller, e incluso en la clase de lengua extranjera,

y donde debe ser tratado de forma lúdica, pero atendiendo en todo momento a la temática, vocabulario y enseñanzas morales.

Referencias

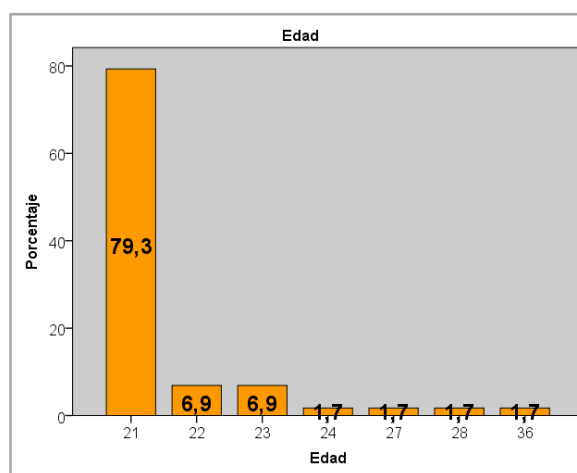
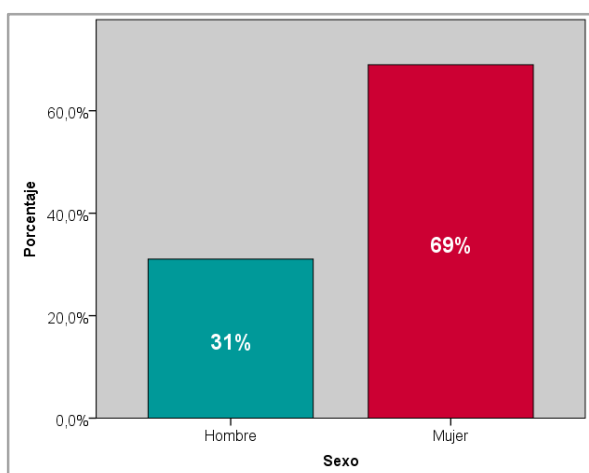
- Barcía, E. (2004). *Los cuentos populares y su utilización didáctica en Educación Infantil y Primaria*. [Sitio web]. En <http://goo.gl/6WhKM5>
- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Coyle, Y. (2000). *El relato de cuentos en el aula de inglés: las técnicas del profesor*. [Sitio web]. En http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8104/1/LYT_15_2000_art_13.pdf
- Decreto n.º 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. *BORM*, 206, 5 de septiembre de 2014.
- Froebel, F. (2005). *Froebel: La educación del hombre*. Madrid: MAD.
- González, M. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la Didáctica de la literatura. *CAUCE*, 9, 195-208. En <http://goo.gl/bUJvS7>
- Hernández, A. (2010). *Romancero murciano de tradición oral. Etnografía y 208 aplicaciones didácticas*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- López, A. (1991). *El cuento de tradición oral «La flor del linoral» y su aprovechamiento didáctico en educación infantil*. [Sitio web]. En <http://goo.gl/dVFYJi>
- Vera, C. y Soto, C. (2014). Un enfoque creativo en el aprendizaje de FLE a través de cuentos autóctonos. En U. Murcia (Ed.), *Vivencias innovadoras en las aulas de primaria* (pp. 528-544) Murcia: Universidad de Murcia.

Anexo IV. Estudio estadístico a través del programa SPSS

ANEXO 4.1

Análisis estadístico del Cuestionario inicial para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria

El instrumento evaluativo «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» se aplicó al inicio de la investigación para determinar el nivel de conocimientos previos ostentados por los participantes sobre escritura académica. Los resultados procedentes su aplicación dieron sustento para adaptar la propuesta didáctica a las necesidades académicas existentes y ofrecer una configuración pedagógica coherente con las características de los implicados; además de constituirse como un elemento contrastivo a través del cual comparar el estado de los saberes iniciales y finales de los estudiantes una vez completada la intervención didáctica. La muestra total estuvo constituida por 70 estudiantes del segundo curso del Grado en Educación Primaria. La distribución por sexos fue de 49 mujeres y 21 hombres. El rango de edad osciló entre los valores de 20 y 40 años, siendo 20 la edad predominante. La tarea propuesta a los participantes consistió en determinar si los ítems presentados eran correctos o incorrectos, indicando en este último caso el tipo de error de que se trataba. No se impuso ninguna limitación de tiempo durante la realización del cuestionario. En general, se empleó entre 30 y 60 minutos para resolver la prueba. En lo sucesivo, se analizan los resultados particulares de cada uno de los ítems que configuran el cuestionario.



Ítem 1

Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.

El ítem ha sido respondido incorrectamente por un 54.3% de la muestra. En consecuencia, un 45.7% del alumnado lo ha resuelto con eficacia. Estos resultados indican que predomina la inexactitud sobre el acierto. Las principales equivocaciones cometidas se refieren a la incorporación de comas o puntos innecesarios en el enunciado, a la añadidura de puntos divisorios en la sigla «TFG» y la inadecuada consideración de que siempre que se presenten comillas hay que emplear la cursiva de forma obligada.

Ítem 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	32	45,7	45,7	45,7
Válidos Incorrecto	38	54,3	54,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 2

Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.

Un 70% de los participantes ha contestado incorrectamente al ítem, siendo solventado con adecuación solo por un 30%. El nivel de inexactitud manifestado en este reactivo resulta notable ya que más de la mitad del alumnado erra en su resolución. La principal causa de error se ha debido fundamentalmente al desconocimiento de que ya no resulta recomendable la acentuación presentada en el adverbio «solo» según la última *Ortografía de la lengua española* (2010). En menor medida, han surgido otras problemáticas como el hecho de concebir los dos puntos albergados como inexactos, la añadidura de comas innecesarias o a la consideración de que los sustantivos «blog» y «wiki» deberían estar escritos con mayúscula inicial.

Ítem 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	21	30,0	30,0	30,0
Válidos Incorrecto	49	70,0	70,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 3

Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.

El reactivo ha sido respondido correctamente por un 50% de los participantes e incorrectamente por el 50% restante. La principal deficiencia lingüística mostrada refiere a la no detección de la coma adversativa, ya que la mayor parte de los miembros que ha errado ha sido fruto de esta equivocación. Otro grupo minoritario también ha tenido una respuesta desacertada por la añadidura indiscriminada de comas o la inclusión de puntos impropios. En varios casos ha sido fruto de afirmar que las palabras «tendremos» y «constancia» no existen.

Ítem 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	35	50,0	50,0	50,0
Válidos Incorrecto	35	50,0	50,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 4

Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.

Un 54.3% de los participantes han resuelto convenientemente el ítem, mientras que un 45.7% no ha alcanzado una respuesta certera. Las incorrecciones presentadas se han debido a la incorporación de comas innecesarias o a la afirmación de que los títulos de cursos no deben escribirse con mayúsculas inicial.

Ítem 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	38	54,3	54,3	54,3
Válidos Incorrecto	32	45,7	45,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 5

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.

El ítem ha sido contestado incorrectamente por un 98.6% de los participantes, representando solo un 1.4% aquellos miembros que lo resolvieron con adecuación. El alto nivel de errores se ha producido principalmente por el desconocimiento del punto obligado en números ordinales, a la no inclusión de la coma pertinente en la oración consecutiva y a la añadidura de comas o puntos innecesarios en el enunciado. Con menor representatividad se han producido fallas en relativas a la eliminación del acento en el término «repetían» y a la consideración de que la palabra «replicamos» como inexistente en la lengua española.

Ítem 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	1	1,4	1,4	1,4
Válidos Incorrecto	69	98,6	98,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 6

Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.

Un 98.6% del alumnado responde erróneamente a la pregunta, siendo solventada con adecuación solo por un 1.4%. Las dificultades expuestas para superar con éxito este ítem se han

focalizado básicamente en dos aspectos: el desconocimiento de que los títulos de las obras deben ir en cursiva y en la eliminación de comas que son correctas. A menor escala, entre algunos participantes han surgido inexactitudes en la apreciación errada de que el término «archiconocido» no existe.

Ítem 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	1	1,4	1,4	1,4
Válidos Incorrecto	69	98,6	98,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 7

Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.

El 84.3% de los participantes han ofrecido una respuesta inexacta en este ítem, representando solo un 15.7% aquellos a que la atendieron eficazmente. La principal problemática ha residido en la incapacidad para detectar que la oración explicativa no debe llevar coma. A lo que se suma, que en casos puntuales se consideró que la expresión científica «investigación-acción» no debía llevar guion divisorio.

Ítem 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	11	15,7	15,7	15,7
Válidos Incorrecto	59	84,3	84,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 8

La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.

El ítem ha sido resuelto ineficazmente por un 91.4% de los implicados, siendo solo afrontado con corrección por un 8.6%. El alto nivel de error se ha debido al desconocimiento por parte del alumnado de que las expresiones referentes a las horas no deben llevar una coma divisoria, sino que lo más apropiado sería incluir dos puntos para aislar los diferentes elementos; además de al hecho de que la expresión numérica presentada no debe separarse mediante un punto. En menor grado, se presentan dificultades en un par de personas referentes a la eliminación de la tilde exigida por la palabra «recibió».

Ítem 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	6	8,6	8,6	8,6
Válidos Incorrecto	64	91,4	91,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 9

Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.

El 95.7% de la muestra han contestado erradamente a la cuestión, mientras que solo el 4.3% han arrojado una respuesta eficaz. Las incorrecciones se deben casi en exclusividad al hecho de que la mayor parte de los participantes desconocían que la palabra «guion» no debe acentuarse según la *Ortografía de la lengua española* (2010). Tan solo en un par de ocasiones a este hecho se ha incorporado otro como la añadidura de comas improcedentes en diferentes secciones del enunciado.

Ítem 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	3	4,3	4,3	4,3
Válidos Incorrecto	67	95,7	95,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 10

Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.

El reactivo ha sido solventado eficazmente por un 60% de los participantes, alcanzando un 40% aquellos que no lo han hecho. La principal dificultad para superar la pregunta ha residido en la incapacidad para descubrir que el conector «por último» debe aislarse mediante una coma. Otro asunto con menor representatividad aunque con presencia en entre los implicados ha sido el hecho de considerar erróneamente que la locución «en torno» debería mostrarse unida. Además, un par de personas presentan la equivocación de afirmar que es inadecuado el uso de comillas para la función que se utiliza.

Ítem 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	42	60,0	60,0	60,0
Válidos Incorrecto	28	40,0	40,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 11

La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los alumnos –existen excepciones.

El 91.4% de los participantes han errado a la hora de responder a esta pregunta, representando únicamente un 8.6% aquellos que han sido capaces de solventarla con adecuación. La principal problemática ha surgido en torno a no detección de la desacertada coma entre el sujeto y el verbo del todo impropio, pues gran parte del alumnado no ha sido capaz de identificarla. A esta inexactitud le sigue de cerca otras, como el aislamiento de la expresión «tanto...como» entre comas, la presentación del nombre de la intervención didáctica con mayúscula inicial en todos los elementos que la componen y la añadidura de puntos divisorios en la sigla TFG.

Ítem 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	6	8,6	8,6	8,6
Válidos Incorrecto	64	91,4	91,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 12

Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.

El ítem ha sido respondido correctamente por un 54.3% del alumnado, mientras que un 45.7% ha errado. La principal problemática detectada entre aquellos que no han logrado superarla con éxito ha sido la incapacidad para descubrir que la conjunción «que», al tener sentido consecutivo e ir precedida de la palabra «tan», no debe llevar coma.

Ítem 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	38	54,3	54,3	54,3
Válidos Incorrecto	32	45,7	45,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 13

El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.

Esta cuestión ha sido contestada adecuadamente por un 74.3% de los participantes, quedando reducido a un 25.7% el porcentaje de aquellos que no han ofrecido una respuesta correcta. Las principales equivocaciones se han debido a la consideración de que la época histórica del Siglo de Oro no debe escribirse con mayúscula inicial. No obstante, también han surgido otras problemáticas entre algunos miembros como la consideración de la inexistencia de la palabra «esplendor» o que el tiempo verbal «vividos» es incorrecto.

Ítem 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	52	74,3	74,3	74,3
Válidos Incorrecto	18	25,7	25,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 14

Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.

El 62.9% de los alumnos ha errado a la hora de solventar la pregunta, representando únicamente un 37.1% el porcentaje de miembros que sí han sido capaces de dar una respuesta fidedigna. Los errores cometidos se han producido principalmente en el hecho de considerar que la palabra «solo» debía acentuarse y que el punto y coma presentado era incorrecto. A estos se le añaden otros con menor representatividad, como que las titulaciones y el trabajo académico mencionados no deben llevar mayúscula inicial y que la sigla «TFG» debe escribirse con puntos

divisorios. Por otra parte, cabe mencionar que algunos de participantes no han descubierto la errata existente en el enunciado («como la elaboración (de) un trabajo personal»).

Ítem 14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	26	37,1	37,1	37,1
Válidos Incorrecto	44	62,9	62,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 15

Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.

El reactivo ha sido respondido incorrectamente por un 68.6% del alumnado, atendido con eficacia al mismo solo un 31.4%. La principal carencia lingüística detectada en esta cuestión ha sido el hecho de considerar como correcta la acentuación de «o» entre números.

Ítem 15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	22	31,4	31,4	31,4
Válidos Incorrecto	48	68,6	68,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 16

La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.

El 61.4% de los participantes ha ofrecido una respuesta inexacta a este ítem, representando solo un 38.6% el porcentaje de aquellos que han respondido eficientemente. La principal problemática se ha debido al desconocimiento de que las entidades institucionales,

como lo es la Biblioteca Nacional, deben escribirse con mayúscula inicial según la norma lingüística española.

Ítem 16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	27	38,6	38,6	38,6
Válidos Incorrecto	43	61,4	61,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 17

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).

En lo relativo a este ítem ninguno de los participantes ha sido capaz de corregir correctamente la cita textual inferior a 40 palabras según una normativa de citación como puede ser APA.

Ítem 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Incorrecto	70	100,0	100,0	100,0

Ítem 18

Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.

Un 87.1% del alumnado no ha respondido adecuadamente al enunciado, constituyendo solo un 12.9% aquellos que sí lo han hecho. El único error cometido a la hora de solventar la tarea ha sido el desconocimiento de que entre la preposición y el sustantivo no ha de añadirse dos puntos.

Ítem 18

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	9	12,9	12,9	12,9
Válidos Incorrecto	61	87,1	87,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 19

Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.

Ninguno de los participantes ha conseguido mostrar una respuesta correcta sobre este ítem. Las causas principales han sido que no han detectado que los nombres de estaciones no deben escribirse con mayúscula inicial, que la palabra «pre-test» debe escribirse sin guion divisorio y que hay un error semántico («mes de otoño»).

Ítem 19

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Incorrecto	70	100,0	100,0	100,0

Ítem 20

Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...

El 62.9% de los estudiantes han errado a la hora de solventar este ítem, siendo solo un 37.1% aquellos que lo han realizado eficientemente. El alto porcentaje de desaciertos se encuentra en que desconocen que después de los dos puntos mostrados no procede iniciar con mayúscula.

Ítem 20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	26	37,1	37,1	37,1
Válidos Incorrecto	44	62,9	62,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 21**LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS**

Este ítem ha sido respondido erróneamente por un 57.1%, mientras que un 42.9% lo han solucionado con adecuación. El motivo principal de los errores cometidos se encuentra en el desconocimiento por parte de los participantes de que los títulos escritos con mayúsculas mantienen la acentuación exigida al igual que cuando llevan minúsculas.

Ítem 21

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	30	42,9	42,9	42,9
Válidos Incorrecto	40	57,1	57,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 22

El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).

El 67.1% del alumnado ha ofrecido una respuesta errónea en este reactivo, representando solo un 32.9% el porcentaje de personas que han sido capaces de resolverla eficientemente. La mayor parte de las problemáticas surgidas han sido causa de considerar que tras un paréntesis se inicia el texto que prosigue con mayúscula. En un menor grado, ha sido fruto de afirmar que la abreviatura «etc.» no debe llevar punto final y que después de un paréntesis nunca debe escribirse un punto.

Ítem 22

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	23	32,9	32,9	32,9
Válidos Incorrecto	47	67,1	67,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 23

Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).

El ítem ha sido respondido ineficientemente por un 75.7% de los participantes, siendo realizado con adecuación solo por un 24.3% de los miembros. El origen de este notable falla se encuentra en el hecho de no detectar que dentro de un paréntesis nunca debe haber un punto de cierre.

Ítem 23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	17	24,3	24,3	24,3
Válidos Incorrecto	53	75,7	75,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 24

Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.

El 54.3% de los participantes ha errado a la hora de solventar la pregunta, mientras que el 45.7% ha respondido a la misma correctamente. Las principales dificultades presentadas por el alumnado se han debido a la añadidura de puntos divisorios en la sigla TFG y la inclusión de comas y puntos improcedentes.

Ítem 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	32	45,7	45,7	45,7
Válidos Incorrecto	38	54,3	54,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 25

Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.

La cuestión ha sido respondida correctamente por un 55.7% de los estudiantes, representando un 44.3% aquellos que no han sido capaces de solucionarla con eficiencia. Los errores se han debido fundamentalmente por el hecho de considerar que la palabra «Internet» no debe escribirse con mayúscula inicial, así como por la incorporación de comas improcedentes o el hecho de afirmar que los puntos suspensivos presentados eran inadecuados.

Ítem 25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	39	55,7	55,7	55,7
Válidos Incorrecto	31	44,3	44,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 26

Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., etc.

El 85.7% del alumnado responde incorrectamente a este ítem, mientras que el 14.3% lo realiza con eficacia. El principal error cometido ha sido ocasionado por el hecho de considerar que la presentación simultánea de los puntos suspensivos y etcétera no resultan redundantes. En algunos casos por afirmar que las palabras «blog» y «wiki» deberían escribirse con mayúscula.

Ítem 26

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	10	14,3	14,3	14,3
Válidos Incorrecto	60	85,7	85,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 27

El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.

El 57.1% han errado a la hora de ofrecer una respuesta correcta en el ítem, representando el 42.9% aquellos que sí lo han realizado adecuadamente. La problemática surgida en torno a la cuestión se ha debido al hecho de considerar como correcta la inadecuada acentuación del monosílabo «dio».

Ítem 27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	30	42,9	42,9	42,9
Válidos Incorrecto	40	57,1	57,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 28

***Grosso modo* esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.**

El ítem ha sido solventado eficientemente por un 55.7% de los participantes, representando un porcentaje del 44.3% aquellos miembros que no han conseguido hacerlo. Los errores cometidos se han debido fundamentalmente a la añadidura de una inadecuada «a» en el latinismo *grosso modo* y en la incorporación de comas que no son admitidas por el enunciado. En un porcentaje menor por el hecho de expresar que la cursiva siempre debe ir acompañada de las comillas.

Ítem 28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	39	55,7	55,7	55,7
Válidos Incorrecto	31	44,3	44,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 29

Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.

El 78.6% del alumnado ha respondido correctamente al reactivo, representando un 21.4% aquellos que han errado a la hora de solucionar la pregunta. Las problemáticas surgidas en torno al ítem han sido fruto de la añadidura de comas inadecuadas y al hecho de separar mediante un guion el prefijo de la palabra «subtareas».

Ítem 29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	55	78,6	78,6	78,6
Válidos Incorrecto	15	21,4	21,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 30

¿Qué cuestiones nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.

La pregunta ha sido resuelta satisfactoriamente por un 70% de los participantes, mientras que solo el 30% ha errado a la hora de ofrecer una respuesta. En este último caso, la principal falla ha sido el hecho de no considerar que el punto que sigue al signo de interrogación de cierre como incorrecto.

Ítem 30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	49	70,0	70,0	70,0
Válidos Incorrecto	21	30,0	30,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 31

La O.C.D.E. realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.

El 72.9% de los estudiantes han respondido erróneamente a la cuestión, siendo solo el 27.1% aquellos que han acertado. Las principales dificultades surgidas en torno al ítem han sido ocasionadas por considerar como correctos los puntos divisorios en la sigla OCDE.

Ítem 31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	19	27,1	27,1	27,1
Válidos Incorrecto	51	72,9	72,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 32**Aprendizaje bimodal en contextos formales de Educación Superior.**

Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].

El ítem ha sido respondido de forma incorrecta por el 85.7% de los participantes y correcta por el 14.3%. Los errores más reiterados han sido considerar que el punto final del título es adecuado y que el nivel educativo de Educación Superior debe ir con minúscula inicial. En algunos casos puntuales, la problemática ha surgido de la afirmación de que el uso de los puntos suspensivos entre corchetes es erróneo para indicar que el discurso está inacabado.

Ítem 32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	10	14,3	14,3	14,3
Válidos Incorrecto	60	85,7	85,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 33

Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.

El 90% de los estudiantes han ofrecido una respuesta errónea sobre este ítem, representando únicamente el 10% del total aquellos que la han superado con éxito. El origen del

alto porcentaje de errores cometidos se debe principalmente por considerar como correcta la acentuación el pronombre demostrativo «esta». Y en casos muy concretos, por añadir comas o puntos improcedentes y afirmar que la expresión científica «investigación-acción» no existe.

Ítem 33

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	7	10,0	10,0	10,0
Válidos Incorrecto	63	90,0	90,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 34

Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.

El reactivo ha sido contestado incorrectamente por el 80% del alumnado, siendo el porcentaje de aciertos un 20%. La causa principal de los errores cometidos ha tenido origen en el hecho de añadir comas irrelevantes o añadir puntos divisorios en la sigla UNICEF.

Ítem 34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	14	20,0	20,0	20,0
Válidos Incorrecto	56	80,0	80,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 35

Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.

El 68.6% han respondido adecuadamente a la pregunta, mientras que el 31% no lo han superado con éxito. Las problemáticas surgidas en torno al ítem se han originado por la incorporación de comas o puntos que resultan incensarios.

Ítem 35

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	48	68,6	68,6	68,6
Válidos Incorrecto	22	31,4	31,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 36

Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.

El 91.4% de los participantes han solventado correctamente el ítem, representando solo un 8,6% el porcentaje de desaciertos. Los problemas surgidos para solucionar la cuestión se han debido por considerar que el título de Grado en Educación Primaria no debe escribirse con mayúsculas iniciales, como tampoco la disciplina de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Ítem 36

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	64	91,4	91,4	91,4
Válidos Incorrecto	6	8,6	8,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 37

El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico;

4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.

Este ítem ha sido respondido adecuadamente por un 68.6% del alumnado, siendo incorrecto solo entre el 31.4%. Los errores más comunes entre aquellos que han errados son la acentuación de la palabra «guion», la añadidura de puntos divisorios en TFG y la eliminación de el acento en los diferentes «cómo».

Ítem 37

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	48	68,6	68,6	68,6
Válidos Incorrecto	22	31,4	31,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 38

Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.

El 94.3% de los participantes han ofrecido una respuesta incorrecta, representando un 5.7% el porcentaje de aciertos. El error más común ha residido en el desconocimiento de que los títulos ya no deben escribirse con mayúscula inicial.

Ítem 38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	4	5,7	5,7	5,7
Válidos Incorrecto	66	94,3	94,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 39

Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico *El País* para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.

La cuestión ha sido contestada correctamente por el 85.7% de los estudiantes, siendo solo el 14.3% aquellos que han errado. Este escaso porcentaje de errores ha sido fruto de afirmar que siempre que se escriba un fragmento en cursiva este ha de ir entre comillas.

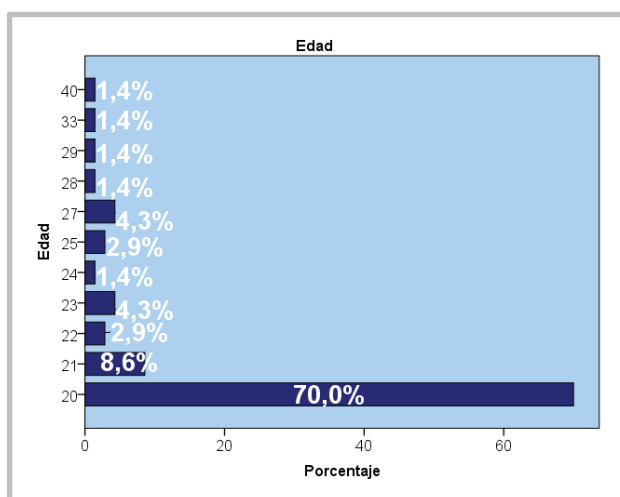
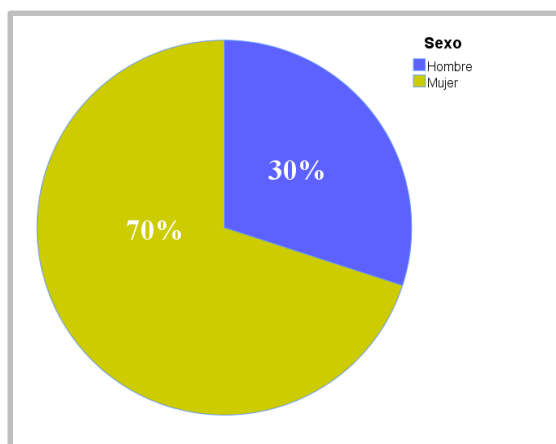
Ítem 39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	60	85,7	85,7	85,7
Válidos Incorrecto	10	14,3	14,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

ANEXO 4.2

Análisis estadístico del cuestionario final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria

Tras concluir la intervención didáctica de la investigación *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado* se procedió a la nueva aplicación del instrumento «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales». La investigación se ampara en un diseño pretest-postest con el propósito de comparar estados iniciales y finales en el aprendizaje tras la realización de la acción pedagógica propuesta para la mejora de las competencias en escritura académica de los discentes. Con esta acción investigadora se pretende comprobar tanto los éxitos alcanzados como aquellas deficiencias que se puedan subsanar para el perfeccionamiento de la propuesta. Dado que los estudiantes ya estaban familiarizados con la prueba al haberla realizado previamente, se estableció un límite de tiempo de 20 minutos para su finalización. Las instrucciones de realización fueron exactamente igual que en la anterior ocasión: detectar si los ítems eran correctos o incorrectos e indicar las fallas en el caso de que fueran inexactos. La muestra que participó en la prueba estuvo constituida por 70 estudiantes del segundo curso del Grado en Educación Primaria. La distribución por sexos fue de 49 mujeres y 21 hombres. El rango de edad osciló entre los valores de 20 y 40 años, siendo 20 la edad predominante.



Ítem 1

Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.

El 88.6 % del alumnado ha superado exitosamente el ítem, mientras que 11.4% no lo ha hecho con adecuación. El origen de las fallas cometidas se ha debido principalmente por la añadidura o eliminación de comas improcedentes o al hecho de considerar la palabra «que» debía acentuarse. En comparación con la prueba inicial realizada al comienzo de la investigación se ha producido un aumento del 42.7% en las respuestas correctas ofrecidas. En la segunda aplicación se han subsanado errores como la añadidura de puntos divisorios en la sigla «TFG» y la inexacta concepción de que siempre que se usen las comillas ha de aplicarse forzosamente la cursiva. No obstante, siguen persistiendo inexactitudes con el empleo de los signos de puntuación.

Ítem 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	62	88,6	88,6	88,6
Válidos Incorrecto	8	11,4	11,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 2

Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.

El ítem ha sido resuelto satisfactoriamente por un 74.3% de los participantes, siendo contestado de forma incorrecta por el 25.7%. Se ha producido una mejora en contraste con el pretest de un 44.3%. Este considerable aumento en el porcentaje de aciertos se debe fundamentalmente al aprendizaje de que el adverbio «solo» debe acentuarse según la *Ortografía de la lengua española* (2010), ya que la mayor parte de los estudiantes ha señalado la improcedencia de su acentuación. No obstante, aun habiéndose producido un acrecentamiento

del porcentaje de respuestas correctas siguen persistiendo errores anteriormente mostrados en un 25% de los participantes, tales como el desconocimiento de que ya no se recomienda acentuar la palabra «solo» o el uso de la función expresiva de los dos puntos. A los que se le añaden otros errores con menor representatividad como la incorporación de comas o puntos inadecuados y la errada concepción de que las palabras «blog» y «wiki» han de escribirse con mayúscula inicial.

Ítem 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	52	74,3	74,3	74,3
Válidos Incorrecto	18	25,7	25,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 3

Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.

El 88.6% responde eficientemente a la pregunta, mientras que el 11.4% no consigue superarla con adecuación. Se ha producido un aumento del 38.6% de los aciertos cometidos entre la prueba inicial y la final. La causa del incremento del porcentaje de respuestas correctas ha sido fruto de que un mayor número de participantes haya sido capaz de detectar la coma requerida por el enunciado adversativo. Además, ningún estudiante ha puesto en duda la existencia de las palabras «tendremos» y «constancia». Las principales problemáticas surgidas entre aquellos discentes que no han ofrecido una respuesta acertada se ha debido fundamentalmente a la no detección de la coma adversativa y, en menor proporción, por la añadidura de comas inoportunas.

Ítem 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	62	88,6	88,6	88,6
Válidos Incorrecto	8	11,4	11,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 4

Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.

El reactivo se responde con adecuación en el 75.7% de los casos e incorrectamente en el 24.3%. Se ha producido un incremento del porcentaje de respuestas correctas de un 21% con respecto a la prueba inicial. Las incorrecciones cometidas se deben fundamentalmente a que persiste la inadecuada concepción de que los títulos de cursos no deben escribirse con mayúsculas. Además, entre un par de participantes se presentan deficiencias no cometidas en el pretest como añadidura de comas improcedentes.

Ítem 4				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	53	75,7	75,7	75,7
Válidos Incorrecto	17	24,3	24,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 5

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.

El 78.6% del alumnado ofrece una respuesta correcta para el ítem, mientras que el 21.4% no lo logra solventar adecuadamente. Se ha producido un aumento de los aciertos del 77.2% entre el pretest y el postest. El incremento ha sido fruto de una mayor detección de la coma requerida por la oración consecutiva, así como por la añadidura del punto divisorio en los números ordinales. Asimismo, no se presentan errores anteriores como la afirmación de que «repetían» no debía acentuarse y «replicamos» no existe. No obstante, algunos estudiantes siguen si incorporar el punto en los ordinales ni incluir la coma pertinente en el enunciado consecutivo. En un ínfimo número de casos surgen otras problemáticas como la agregación indiscriminada de comas que resultan del todo improcedentes («Los resultados, presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de 1.º y 2.º, de manera que, replicamos el experimento, para ver si se repetían» o

«Los resultados presentaron diferencias significativas, entre las actuaciones de 1.º y 2.º, de manera que, replicamos el experimento para ver si se repetían»).

Ítem 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	55	78,6	78,6	78,6
Válidos Incorrecto	15	21,4	21,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 6

Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.

El ítem ha sido respondido erróneamente por el 58.6%, mientras que el 41.4% lo ha realizado con adecuación. En este caso la inexactitud ha prevalecido a la corrección. No obstante, se ha incrementado en un 40% el número de aciertos en comparación con la prueba inicial dado que en esta solo superaron con éxito la pregunta un 1.4% de los participantes. La principal dificultad que ha persistido tras la intervención es que gran parte de los alumnos siguen sin saber que los títulos de las obras deben escribirse en cursiva. No obstante, otras fallas han reducido su presencia notablemente como la añadidura de comas incorrectas o eliminación de comas adecuadas. Además, entre algunos participantes permanecen las incertidumbres en torno a la palabra «archiconocido». Mientras que en la prueba inicial consideraron que esta palabra no existía, ahora afirman que ha de separarse mediante un guion («archi-conocido»).

Ítem 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	29	41,4	41,4	41,4
Válidos Incorrecto	41	58,6	58,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 7

Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.

Un 52.9% del alumnado responde convenientemente a la pregunta, representando un 47.1% el porcentaje de estudiantes que ha cometido errores. Entre el pretest y el postest se ha producido un incremento del 37.3% entre los aciertos. Esto ha sido causa de que un mayor número de los participantes ha sido capaces de descubrir que estamos ante un enunciado de tipo explicativo que no debe llevar coma. No obstante, entre el 47.1% de los implicados persiste la incapacidad para detectar el uso incorrecto de la coma. Además, algunos miembros siguen considerando que la expresión científica «investigación-acción» no debería llevar guion divisorio.

Ítem 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	37	52,9	52,9	52,9
Válidos Incorrecto	33	47,1	47,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 8

La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.

El reactivo ha sido resuelto eficazmente por un 55.7% de los implicados, siendo afrontado con incorrección por un 44.3%. El porcentaje de aciertos se ha incrementado en un 47.1% con respecto al pretest. El origen del acrecentamiento experimentado se ha debido a que los estudiantes han identificado que en las expresiones horarias es más correcto utilizar los dos puntos para aislar las cifras y en la expresión numérica no utilizar el punto divisorio. Sin embargo, un 44.3% sigue sin tener constancia de estos requerimientos lingüísticos. A pesar de ello, se ha

subsano otros aspectos anteriores surgidos como las afirmaciones surgidas en torno a la palabra «recibió» acerca de que no debía acentuarse.

Ítem 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	39	55,7	55,7	55,7
Válidos Incorrecto	31	44,3	44,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 9

Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.

El 62.9% ha arrojado una respuesta eficaz al ítem, mientras que el 37.1% ha errado a la hora de solventarla. En el postest se han presentado un 58.9% más de aciertos entre los participantes que en el pretest. La variación de los resultados radica en que un mayor número de alumnos han detectado la palabra «guion» como incorrecta en el enunciado. Aun así, la mayor parte de los errores cometidos entre el 37% de aquellos que no han superado exitosamente la respuesta reside en el desconocimiento de este aspecto. Tan solo en unos cuantos casos se ocasiona por la añadidura de puntos o comas improcedentes en la oración («Los discentes, recibirán un guion, de carácter orientativo, que les asesore, durante la elaboración de su composición creativa» o «Los discentes recibirán un guion de carácter orientativo. Que es asesore durante la elaboración de su composición creativa»).

Ítem 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	44	62,9	62,9	62,9
Válidos Incorrecto	26	37,1	37,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 10

Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.

El reactivo ha sido solventado eficazmente por un 81,4% de los participantes, alcanzando un 18.6% aquellos que no lo superado con éxito. Los aciertos se han incrementado en un 21.4% en comparación con el pretest. La ampliación del número de respuestas correctas se ha ocasionado porque un mayor número de participantes ha considerado que el conector «por último» debe aislarse mediante una coma. Además, corregido errores previos como la consideración de que la locución «en torno» ha de presentarse fusionada. No obstante, un 18.6% de los miembros siguen si detectar la coma del conector. Por otra parte, un ínfimo número de personas siguen considerando inadecuada la función con la que se emplean las comillas del enunciado.

Ítem 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	57	81,4	81,4	81,4
Válidos Incorrecto	13	18,6	18,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 11

La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los alumnos –existen excepciones.

La cuestión ha sido respondida correctamente por el 55.7% de los participantes e incorrectamente por el 44.3%. Con respecto al pretest se ha producido un aumento del 47.1% en lo relativo a los aciertos. El mayor número de respuestas convenientes se ha debido por un incremento del porcentaje de estudiantes que han considerado como incorrecta la desacertada coma entre el sujeto y el verbo. Igualmente, por la desaparición de aquellas respuestas que afirmaban que la expresión «TFG» debía llevar puntos divisorios. Sin embargo, el 44.3% sigue

sin ser capaz de identificar la falla referente a la coma entre sujeto y predicado. Además, persisten otras equivocaciones como el aislamiento de la expresión «tanto...como» entre comas y, en menor grado, la presentación del nombre de la intervención didáctica «Guía y control del TFG con Moodle» con mayúscula inicial en todos los elementos que la componen.

Ítem 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	39	55,7	55,7	55,7
Válidos Incorrecto	31	44,3	44,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 12

Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.

El 75.7% de los participantes ha solucionado adecuadamente el ítem, mientras que el 24.3% no lo ha hecho. El número de aciertos ha aumentado un 21.4% con respecto al pretest. El principal motivo del incremento experimentado se ha debido a que más alumnos han detectado que la oración no debe llevar coma antes del «que» ya que el enunciado tiene sentido consecutivo y va precedida de «tan». No obstante, entre el 24.3% de los implicados persiste esta problemática después de la intervención didáctica.

Ítem 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	53	75,7	75,7	75,7
Válidos Incorrecto	17	24,3	24,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 13

El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.

El ítem ha sido solucionado convenientemente por un 92.9% del alumnado, representando un 7.1% el porcentaje de desaciertos. Se ha producido un aumento del 18.6% en comparación con las respuestas correctas del pretest, el cual ha sido ocasionado especialmente por un incremento del número de participantes que ha considerado como correcta la escritura de una época histórica con mayúsculas iniciales. Aun así, sigue habiendo miembros que han errado en esta respuesta, un 7.1% con respecto al total. Además, en varias personas se mantienen dos incorrecciones previas: inexistencia de la palabra «esplendor» y que el tiempo verbal «vividos» es incorrecto.

Ítem 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	65	92,9	92,9	92,9
Válidos Incorrecto	5	7,1	7,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 14

Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.

El 89.9% de los estudiantes solventa eficientemente la respuesta, aunque el 17.1% no logra superarla con éxito. El número de respuestas correctas se ha incrementado en un 55.8% con respecto al pretest. Esta mejora en los resultados se ha debido a que ningún estudiante ha considerado que el adverbio «solo» debía acentuarse y que la sigla «TFG» debía aislarse

mediante puntos divisorios. Además, se ha producido un descenso de las respuestas referentes a la incorrección de escribir los nombres de estudios y trabajos académicos con mayúscula inicial. Sin embargo, aún siguen existiendo dificultades entre un 17.1% los implicados acerca de la mayúscula inicial en estudios y trabajos académicos, así como con el hecho de añadir comas o puntos improcedentes («Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería, tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal, bajo la tutela de un profesor, y presentarlo ante un tribunal especializado, no obstante, este tipo de trabajos, tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos»). Por otra parte, surge un error no surgido con anterioridad como la afirmación por un participante de que la palabra «elaboración» no debe acentuarse.

Ítem 14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	58	82,9	82,9	82,9
Válidos Incorrecto	12	17,1	17,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 15

Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.

Este ítem se ha solucionado adecuadamente por un 75.7% del alumnado, siendo ineficaces en su respuesta el 24.3%. Se ha producido un incremento de los acierto en un 44.3% con respecto al pretest, aumento ocasionado porque un mayor número de estudiantes han considerado que la «o» entre cifras acentuada es incorrecta. Sin embargo, en un 24.3% de los implicados sigue persistiendo esta incorrección.

Ítem 15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	53	75,7	75,7	75,7
Válidos Incorrecto	17	24,3	24,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 16

La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.

Un 70% del alumnado ha ofrecido una respuesta correcta, mientras que un 30% ha errado en la resolución. Los aciertos han aumentado en un 31.4% con respecto a la prueba inicial. La mejora en los resultados se ha debido a que un mayor número de participantes ha indicado que la institución de la Biblioteca Nacional debe escribirse con mayúscula inicial. No obstante, aun habiéndose experimentado un progreso notable, en un 30% de los casos no se ha identificado esta falla.

Ítem 16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	49	70,0	70,0	70,0
Válidos Incorrecto	21	30,0	30,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 17

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).

El 77% de los participantes ha resuelto de forma exitosa la cuestión, mientras que el 22.9% erra a la hora de adaptar el texto a la normativa APA. En el postest se ha mejorado en un 77% el número de respuestas correctas, ya que en la prueba inicial ninguno de los implicados fue capaz

de solucionar el ítem. Las principales cuestiones surgidas en torno a la pregunta se han debido a la incapacidad para detectar que la cita debe señalar solo el primer apellido del autor (ya que estos no aparecen unidos mediante un guion). Además, en casos puntuales se añaden comas o puntos improcedentes al enunciado o se considera que la abreviatura «etc.» no debe llevar punto final.

Ítem 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	54	77,1	77,1	77,1
Válidos Incorrecto	16	22,9	22,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 18

Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.

El ítem es respondido con corrección por un 65.7% de los participantes, mientras el 34.3% no ha ofrecido una contestación adecuada. Se ha producido un incremento del 52.8% del número de aciertos con respecto al pretest, aumento fruto de que un mayor número de estudiantes ha indicado que los dos puntos entre la preposición y el sustantivo son inoportunos.

Ítem 18

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	46	65,7	65,7	65,7
Válidos Incorrecto	24	34,3	34,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 19

Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.

El 78.3% del alumnado ha logrado superar con éxito esta respuesta, mientras que el 21.4% no. En comparación con el pretest se ha experimentado un avance del 78.3% ya que en la primera prueba ninguno de los participantes acertó en la respuesta. El mayor número de respuestas correctas se debe a un aumento de aquellos que han considerado que los meses de año no deben escribirse con mayúscula inicial, a que había un error semántico («mes de Otoño») y que la palabra «pretest» no debe escribirse con un guion divisorio. Los errores que persisten desde la prueba inicial hasta la final entre el 21.4% de los implicados refieren especialmente a la no identificación de la incorrecta mayúscula inicial en la estación del año, y en menor grado a la separación del prefijo mediante un guion.

Ítem 19

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Correcto	54	78,3	78,3	78,3
	Incorrecto	15	21,4	21,7	100,0
Total		70	100,0	100,0	

Ítem 20

Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...

El reactivo ha sido solventado apropiadamente por el 82.9% de los participantes, mientras que el 17.1% no lo ha logrado. Tras la aplicación didáctica se ha producido un aumento del 45.8% en las respuestas correctas ofrecidas. Este incremento considerable se ha debido a que un mayor número de estudiantes han detectado que después de los dos puntos no procede iniciar con

mayúscula inicial salvo que esta sea exigida por la palabra. No obstante, el 17.1% de los implicados persiste en esta incorrección.

Ítem 20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	58	82,9	82,9	82,9
Válidos Incorrecto	12	17,1	17,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 21

LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS

El 89.9% de los participantes ha acertado el ítem, mientras que el 17.1 ha errado. Con respecto al pretest se ha producido un incremento en las respuestas correctas del 47%. Los progresos ocasionados han sido fruto de un aumento del número de estudiantes que han considerado que los títulos escritos en mayúsculas deben acentuarse. El 17.1% de personas que no ha acertado ha sido fundamentalmente por obviar este aspecto.

Ítem 21

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	58	82,9	82,9	82,9
Válidos Incorrecto	12	17,1	17,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 22

El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).

El ítem ha sido respondido correctamente por el 72.9% de los estudiantes e incorrectamente por el 27.1%. La proporción de respuestas acertadas con respecto al pretest asciende al 40%. Este incremento se ha producido por un aumento de la proporción de alumnos que ha afirmado que no se debe iniciar con mayúscula tras iniciar un paréntesis. Además, se ha reducido a una persona la errónea consideración de que la abreviatura «etc.» no debe llevar punto. No obstante, el 27.1% de los participantes sigue sin identificar el error relativo a las mayúsculas presente en el paréntesis. A lo que se suma, que varios implicados muestran respuestas erróneas que en la prueba inicial no se manifestaron, como que después de un paréntesis nunca debe escribirse un punto final.

Ítem 22

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	51	72,9	72,9	72,9
Válidos Incorrecto	19	27,1	27,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 23

Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS).

Los participantes han respondido con adecuación en un 75.7% e incorrectamente en un 24.3%. Con relación al pretest las respuestas correctas se han incrementado en un 51.4%, esta mejora ha sido fruto de que un mayor número de estudiantes ha identificado como incorrecto el punto final tras el paréntesis de cierre. Sin embargo, el 24.3% sigue manifestando esta inexactitud. Además, varios alumnos indican que el punto final tras el paréntesis de cierre es improcedente y debería eliminarse, error que no se había cometido en la prueba inicial pero que surge en la última prueba.

Ítem 23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	53	75,7	75,7	75,7
Válidos Incorrecto	17	24,3	24,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 24

Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.

El 87.1% de los estudiantes ha acertado a la hora de solventar la pregunta, mientras que el 19.9% ha errado en su resolución. Se ha producido un aumento del 41.4% con relación al pretest. El incremento en el número de aciertos ha sido originado porque ahora ningún estudiante separa la sigla «TFG» mediante puntos divisorios, así como por un considerable descenso de las incorrecciones referentes a los signos de puntuación. Aun así, un 19.9% comete errores relativos a la añadidura de comas o puntos improcedentes («Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente—, ocasionan, el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG, e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo, no solo en la metodología científica, sino también en el estilo de su escritura genérica»).

Ítem 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	61	87,1	87,1	87,1
Válidos Incorrecto	9	12,9	12,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 25

Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.

Esta cuestión ha sido resuelta adecuadamente por un 74.3% de los implicados en la investigación, mientras que un 25.7% de ellos no han sido capaces de solventarla con eficacia. El porcentaje de aciertos se ha incrementado en un 30% desde el pretest al postest. El aumento de respuestas correctas ha sido ocasionado porque ya ningún estudiante afirma que la palabra «Internet» no debe escribirse con mayúscula inicial. Además, se ha producido una reducción del número de personas que incorporan comas improcedentes o consideran que los puntos suspensivos presentados son inadecuados en el enunciado. No obstante, estos errores siguen presentes entre el 25.7% de los participantes.

Ítem 25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	52	74,3	74,3	74,3
Válidos Incorrecto	18	25,7	25,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 26

Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., etc.

El 90% del alumnado acierta a la hora de responder el ítem, mientras que el 10% responde erróneamente. La proporción de respuestas correctas se ha incrementado en un 75.7% en comparación con el pretest. El principal motivo de que se haya producido una mejora se debe al hecho de que un mayor número de estudiantes ha considerado redundante la presentación de los puntos suspensivos y el etcétera al mismo tiempo. No obstante, un 10% de los miembros no logra

identificar el error. A lo que se suma, que varias personas persisten en la inexactitud mostrada en el pretest relativa a que las palabras «blog» y «wiki» deberían escribirse con mayúscula.

Ítem 26

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	63	90,0	90,0	90,0
Válidos Incorrecto	7	10,0	10,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 27

El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.

El ítem ha sido solventado con adecuación por el 80% de los participantes, siendo el 20% restante el valor que representan las inexactitudes. El número de aciertos ha aumentado en un 37,1% con respecto al pretest. La principal causa de este incremento es que un mayor porcentaje de los discentes localiza como incorrecta la acentuación del monosílabo «dio». Sin embargo, en un 20% del total de los participantes esta problemática se sigue ocasionando.

Ítem 27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	56	80,0	80,0	80,0
Válidos Incorrecto	14	20,0	20,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 28

Grosso modo esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.

Esta cuestión ha sido solucionada con éxito por el 91.4%, mientras que el 8.6% no ha conseguido ofrecer una respuesta correcta. La mejora en el número de aciertos entre pretest y postest asciende a un 35.7%. Este progreso se ha debido a la desaparición de aquellos casos en los que se añadía la inadecuada «a» al latinismo *grosso modo* o se expresaba que las comillas siempre deben ir incorporadas de cursiva. Por otra parte, se han reducido aquellos en los que se añadían comas que no eran admitidas por el enunciado. No obstante, en un 8,6% se siguen produciendo errores relativos a los usos de los signos de puntuación.

Ítem 28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	64	91,4	91,4	91,4
Válidos Incorrecto	6	8,6	8,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 29

Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.

El 97.1% del alumnado ha respondido convenientemente al reactivo, representando solo un 2,9% el porcentaje de aquellos que no la han resuelto con eficacia. El incremento alcanzado asciende a un 18,5% con respecto al pretest. La cifra está ocasionada por la no presencia de aquellos casos que separaban «subtareas» mediante un guion, así como por una reducción del número de errores referentes al uso indebido de las comas. En el 2,9% de los participantes persisten ciertas deficiencias vinculadas con el uso de los signos de puntuación («Ello, es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas, a sus educandos, para afrontar con autonomía aprendizajes, “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa»).

Ítem 29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	68	97,1	97,1	97,1
Válidos Incorrecto	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 30

¿Qué cuestiones nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.

La pregunta ha sido resuelta satisfactoriamente por un 94.3% de los participantes, mientras que solo el 5.7% ha errado a la hora de ofrecer una respuesta. El número de aciertos se ha incrementado en un 24.3% con respecto al pretest. El motivo fundamental de que el porcentaje haya aumentado se debe a que más estudiantes reconocen como incorrecto el punto después del signo de interrogación de cierre. No obstante, en un 5.7% de los miembros este error sigue estando presente.

Ítem 30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	66	94,3	94,3	94,3
Válidos Incorrecto	4	5,7	5,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 31

La O.C.D.E. realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.

El 90% de los implicados en la investigación solventaron convenientemente la cuestión, mientras que el 10% de ellos no fueron capaces de solucionarla. La mejora con respecto al pretest asciende a un 62,9% y se ha debido fundamentalmente a la identificación por la mayor parte del colectivo de la inexactitud relativa a los puntos divisorios en la sigla «OCDE». Sin embargo, entre un 10% de los estudiantes se sigue considerando que las siglas deben llevar puntos que aíslen los diferentes elementos que la componen.

Ítem 31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	63	90,0	90,0	90,0
Válidos Incorrecto	7	10,0	10,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 32

Aprendizaje bimodal en contextos formales de Educación Superior.

Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].

El ítem ha sido respondido convenientemente por un 58.6% del alumnado, ascendiendo a un 41.4% el valor de aquellos que no han logrado solventarla con adecuación. La mejora experimentada con relación al pretest asciende a un 44.2%. Esta modificación en los resultados se explica porque han desaparecido aquellos errores que refieren a la incorrección de escribir «Educación Superior» con minúscula inicial o usar los puntos suspensivos entre corchetes para indicar la finalización del discurso. Además, un mayor número de estudiantes ha sido capaz de identificar como inadecuado el punto después del título. Sin embargo, entre el 41.4% persisten los errores vinculados a los signos de puntuación después de los títulos.

Ítem 32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	41	58,6	58,6	58,6
Válidos Incorrecto	29	41,4	41,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 33

Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.

El 78,6% de los participantes acierta en la resolución de la pregunta, representando un 21,4% el porcentaje de aquellos que no lo logran. Se ha producido un incremento del 68,6% en comparación con la prueba inicial. Los resultados se fundamentan en que un mayor número de estudiantes identifica la acentuación del pronombre demostrativo «esta» como incorrecta a diferencia de en el pretest. Además, se reducen aquellos casos en los que se añaden comas o puntos improcedentes o se considera que la expresión científica «investigación-acción» no existe. El 21,4% de los errores cometidos en el postest se deben principalmente a la no detección del error en el pronombre y, en menor medida, en la añadidura de comas inadecuadas.

Ítem 33

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	55	78,6	78,6	78,6
Válidos Incorrecto	15	21,4	21,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 34

Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.

El reactivo se solventa con eficiencia por el 94.3% de los participantes, errando únicamente el 5.7% de ellos. Existe un aumento de aciertos con relación al pretest de un 74.3%, la cual se fundamenta en que un mayor porcentaje de alumnos no ha considerado necesaria la incorporación de puntos divisorios entre los elementos de la sigla. Además, se han eliminado aquellos casos en los que se añadían comas irrelevantes. No obstante, entre el 5,7% de errores cometido en el postest siguen presentes ciertos errores vinculados con los acrónimos.

Ítem 34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	66	94,3	94,3	94,3
Válidos Incorrecto	4	5,7	5,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 35

Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.

El 84,3% ofrece una respuesta exacta a la pregunta, mientras que el 15,7 erra en la resolución. En la prueba final se incrementan los aciertos en un 23.7% con relación al pretest. La mejora se ocasiona por una mayor presencia de alumnos que no añaden comas o puntos irrelevantes. No obstante, entre un 23.7% de los implicados siguen presentes ciertas inexactitudes como la afirmación de que los dos puntos son inadecuados o que «tanto...como» debe ir entre comas.

Ítem 35

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	59	84,3	84,3	84,3
Válidos Incorrecto	11	15,7	15,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 36

Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Un 98.6% del alumnado ha atendido con corrección a la pregunta, representado un 1.4% el porcentaje de miembros que no han sido capaces de solucionarla eficazmente. Se ha experimentado una mejora del 7,2% con respecto al número de respuestas correctas con respecto a la prueba inicial. El aumento se fundamenta en que un mayor número de estudiantes han considerado que era correcta la escritura con mayúscula inicial del título «Grado en Educación Primaria» y la disciplina de «Didáctica de la Lengua y la Literatura». Sin embargo, entre el 7,2% de los implicados persiste esta incorrección.

Ítem 36

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	69	98,6	98,6	98,6
Válidos Incorrecto	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 37

El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.

Este ítem ha sido respondido adecuadamente por un 97.1% del alumnado, siendo incorrecto solo entre el 2.9%. Se ha producido un incremento de las respuestas correctas en comparación con el pretest del 28.5%. La mejora es fruto de un mayor número de estudiantes que detectan que la palabra «guion» no debe acentuarse. Además, de porque ya no han surgido casos relativos a la añadidura de puntos divisorios en la sigla «TFG» o la eliminación de tilde en la palabra «cómo». Sin embargo, en un 2.9% permanecen las incorrecciones vinculadas a la acentuación de la palabra «guion».

Ítem 37

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	68	97,1	97,1	97,1
Válidos Incorrecto	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 38

Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.

Un 45,7% de los estudiantes responde adecuadamente a la cuestión, representando el 54.3% el porcentaje de inexactitudes cometidas. El postest presenta un 40% más de respuestas correctas en comparación con el pretest. El mayor número de aciertos se fundamenta en que más alumnos han afirmado que el título «santa» ha de escribirse con minúscula. Sin embargo, entre un 54.3% de los implicados sigue sin conocerse este formalismo lingüístico.

Ítem 38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	32	45,7	45,7	45,7
Válidos Incorrecto	38	54,3	54,3	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Ítem 39

Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico *El País* para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.

El 92,9% de los participantes responde adecuadamente a la cuestión, mientras que el 7.1% no lo logra. El porcentaje de respuestas correctas ha aumentado en un 7.2% en comparación con el pretest. Este incremento se origina por una mayor identificación por parte de los estudiantes de que los títulos de publicaciones periódicas deben escribirse en cursiva y sin comillas. No obstante, entre el 7.1% persiste la idea de añadir las comillas a la cursiva, considerando que ambas obligatoriamente deben presentarse unidas.

Ítem 39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	65	92,9	92,9	92,9
Válidos Incorrecto	5	7,1	7,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

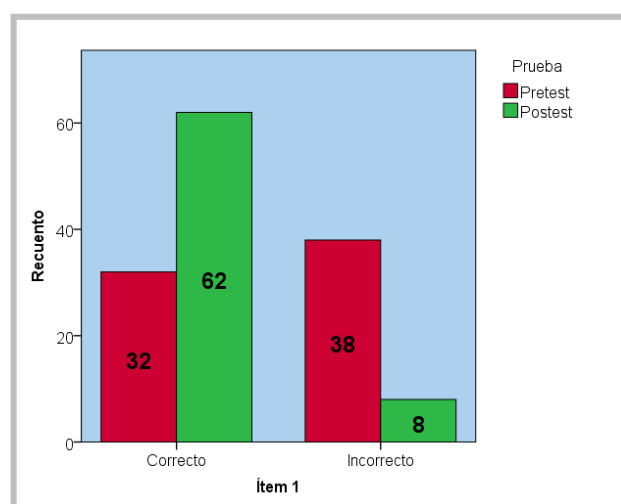
ANEXO 4.3

Análisis estadístico del cuestionario inicial y final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 2.º de Grado en Educación Primaria

En este anexo se presentan los resultados comparativos derivados del análisis estadístico con SPSS acerca de la prueba inicial y final acerca de la detección y corrección de errores textuales aplicada a alumnado de 2.º de Grado en Educación Primaria. Se muestran los gráficos de barras correspondientes a cada uno de los ítem que componen la prueba, en los que se contemplan los aciertos y errores cometidos en el pretest y pretest efectuado.

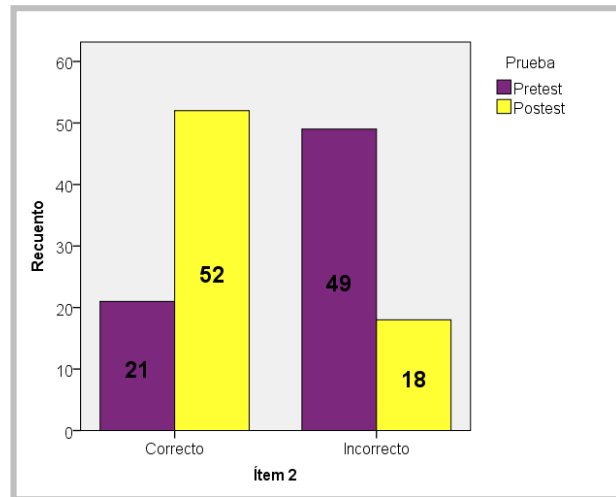
Ítem 1

Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.



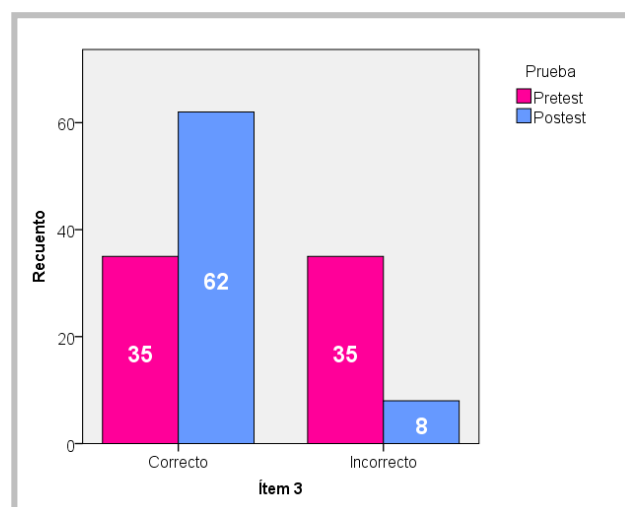
Ítem 2

Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.



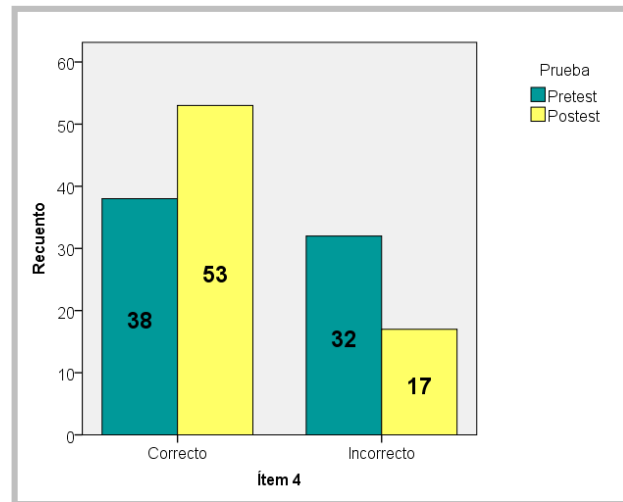
Ítem 3

Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.



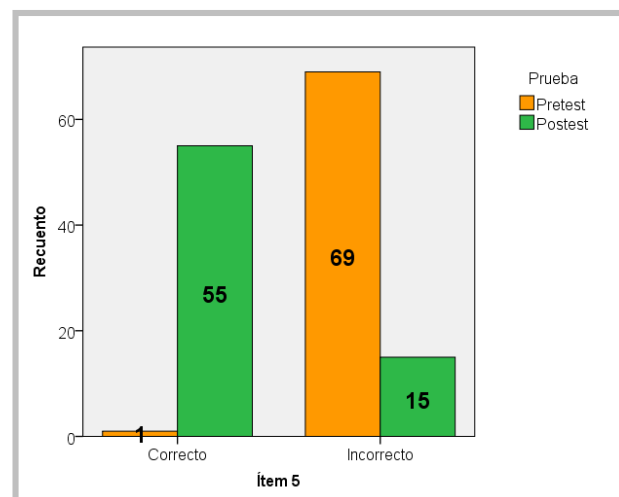
Ítem 4

Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.



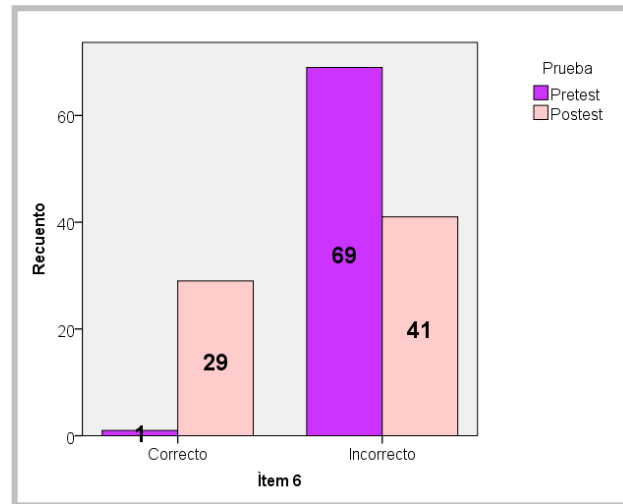
Ítem 5

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.



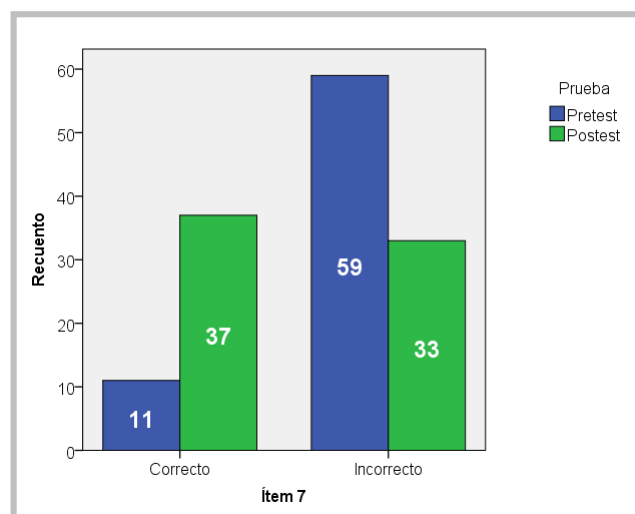
Ítem 6

Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.



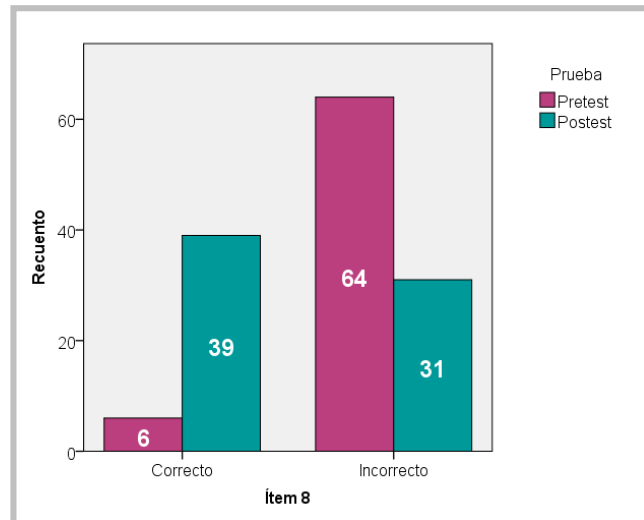
Ítem 7

Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.



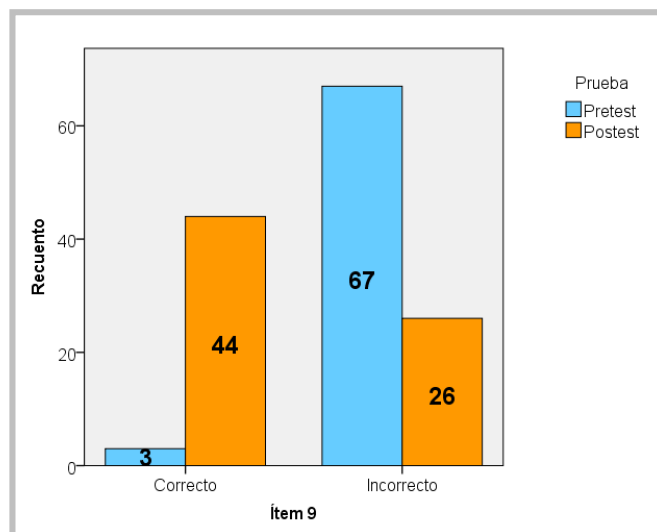
Ítem 8

La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.



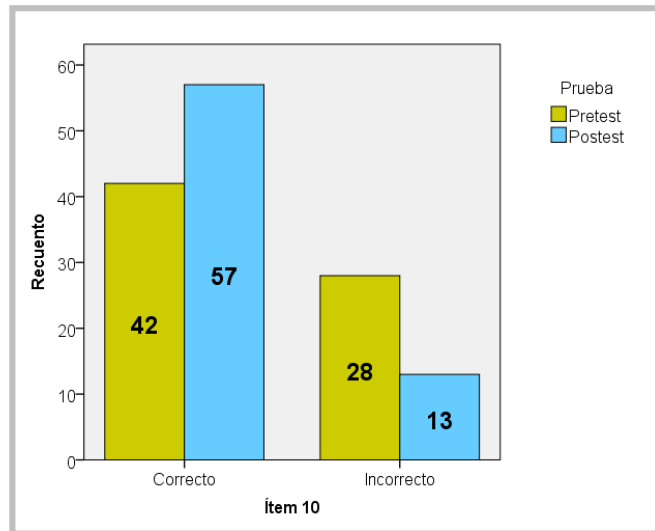
Ítem 9

Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.



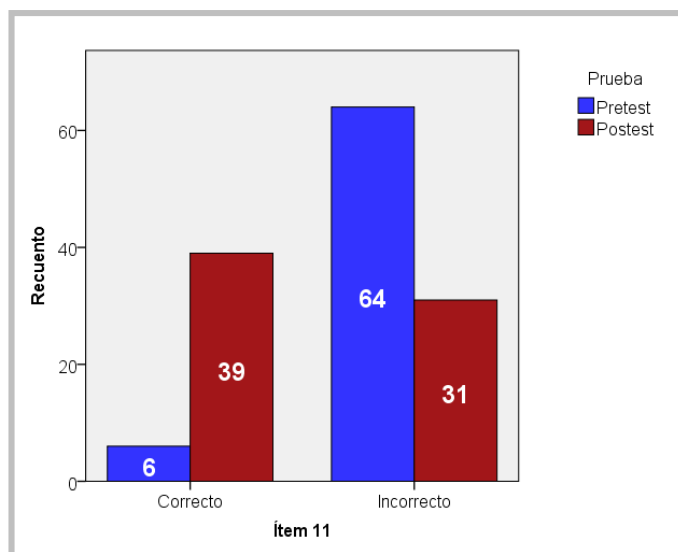
Ítem 10

Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.



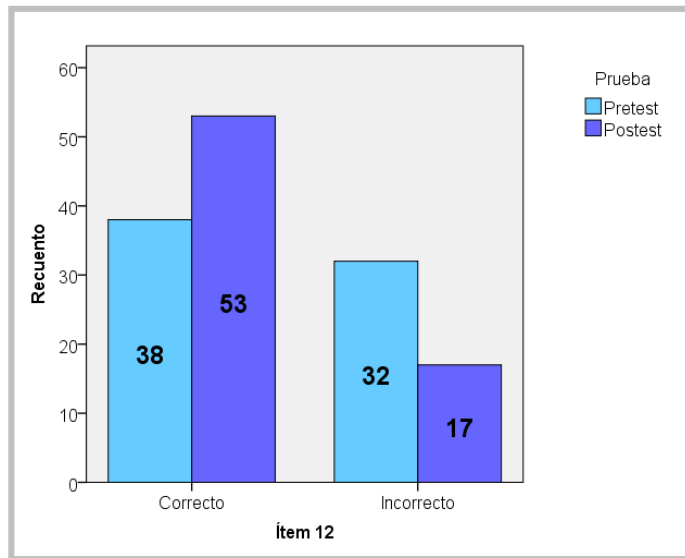
Ítem 11

La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los alumnos –existen excepciones.



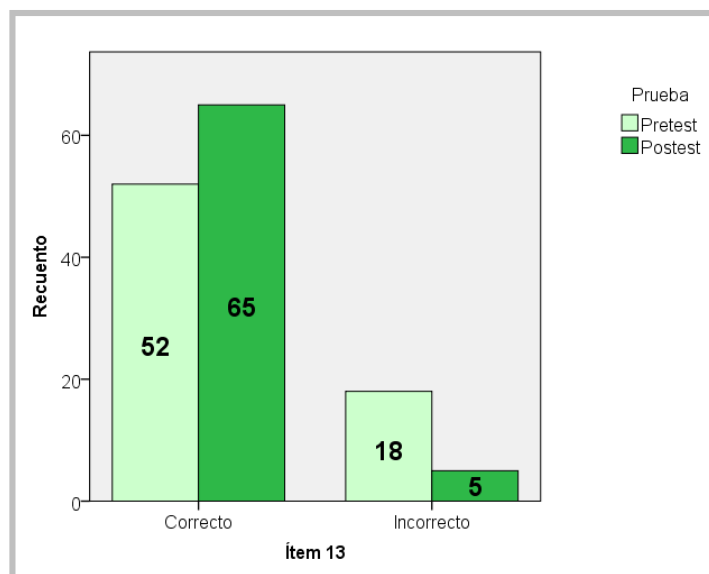
Ítem 12

Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.



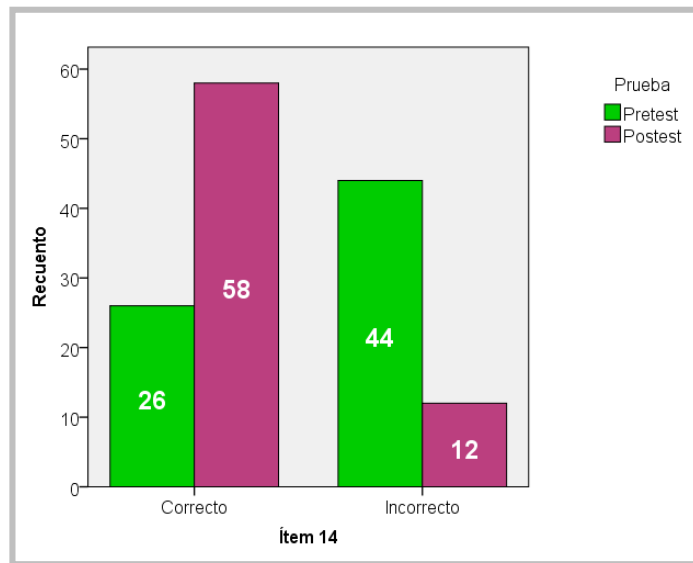
Ítem 13

El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.



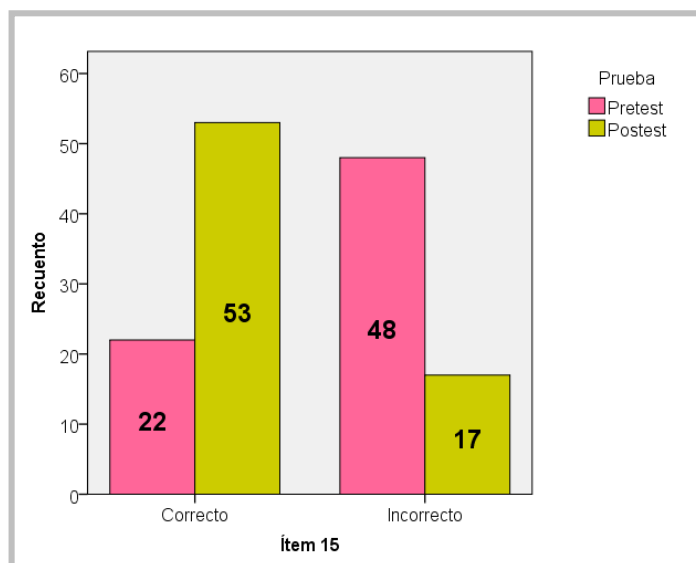
Ítem 14

Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.



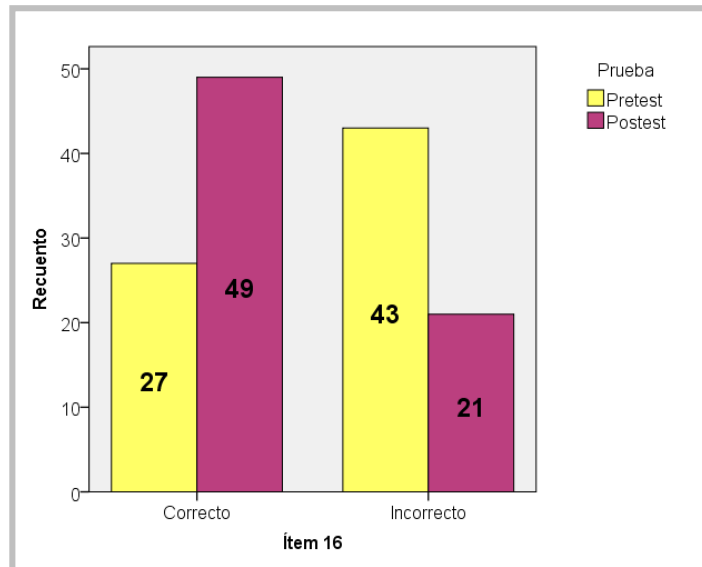
Ítem 15

Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.



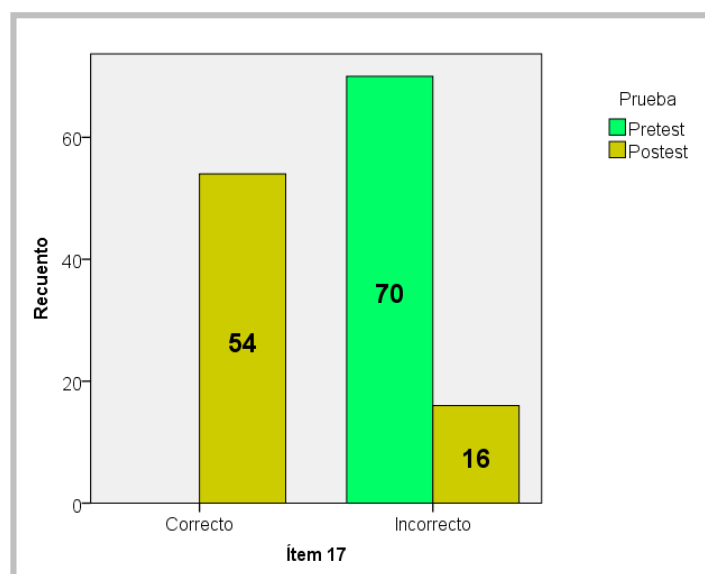
Ítem 16

La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.



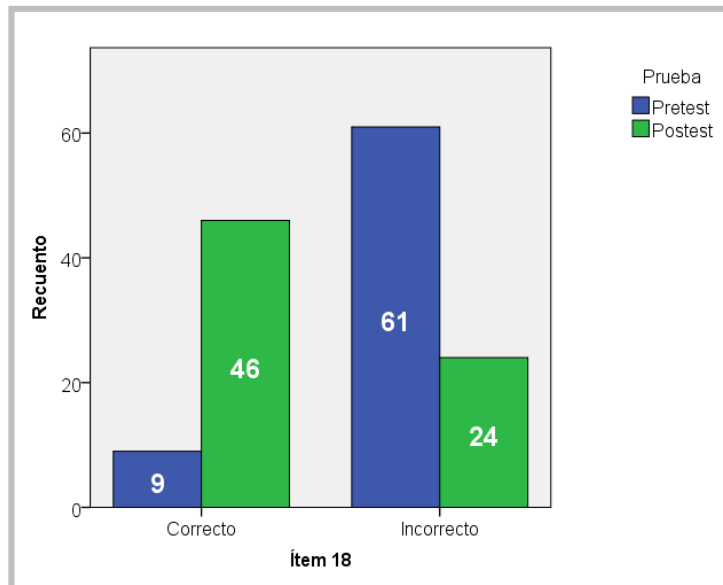
Ítem 17

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).



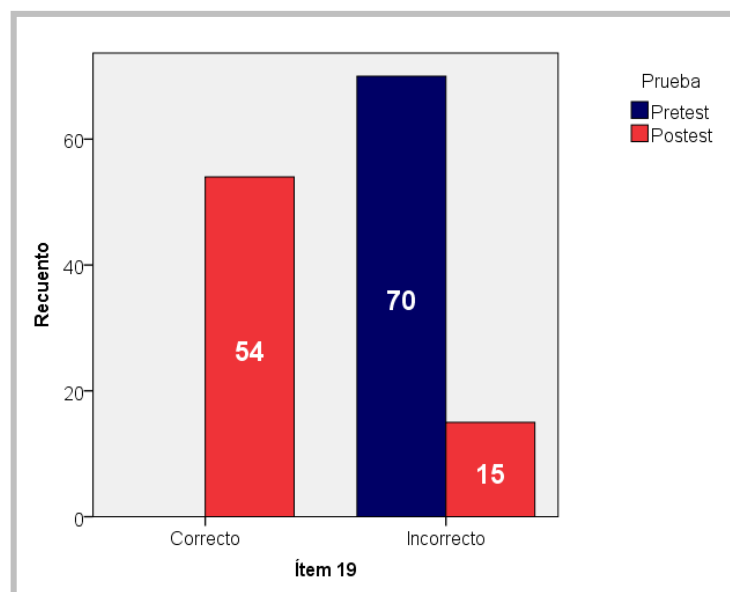
Ítem 18

Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.



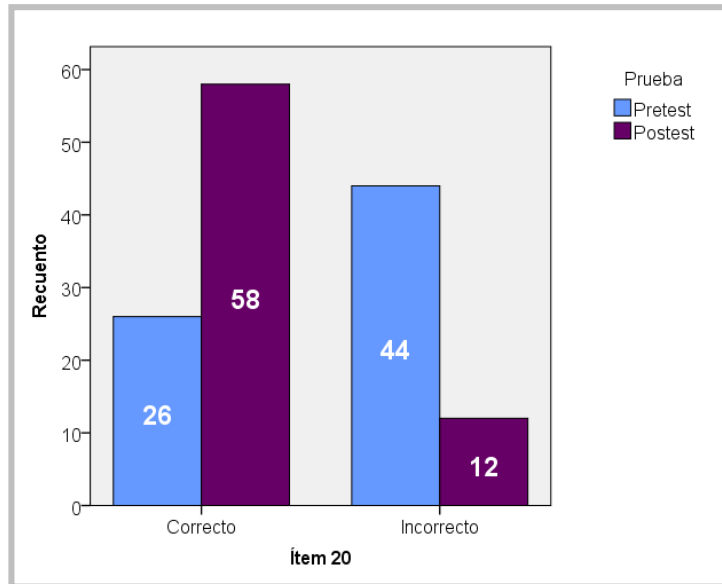
Ítem 19

Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.



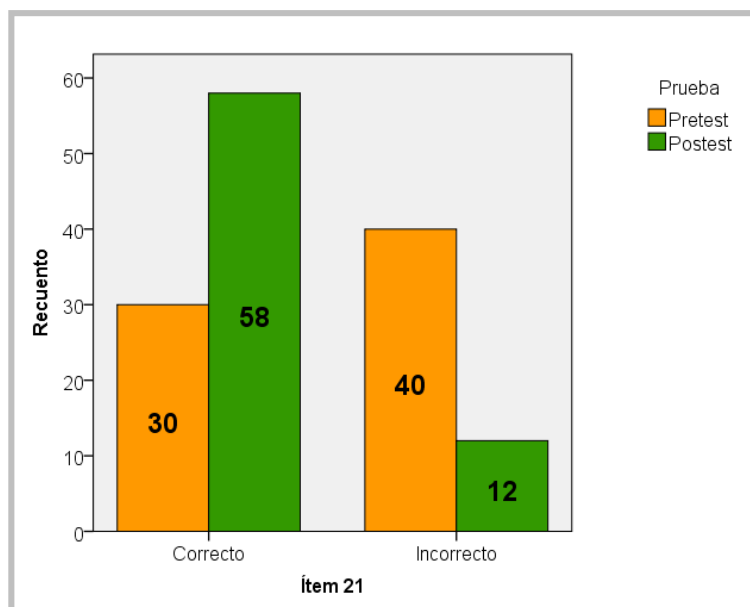
Ítem 20

Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...



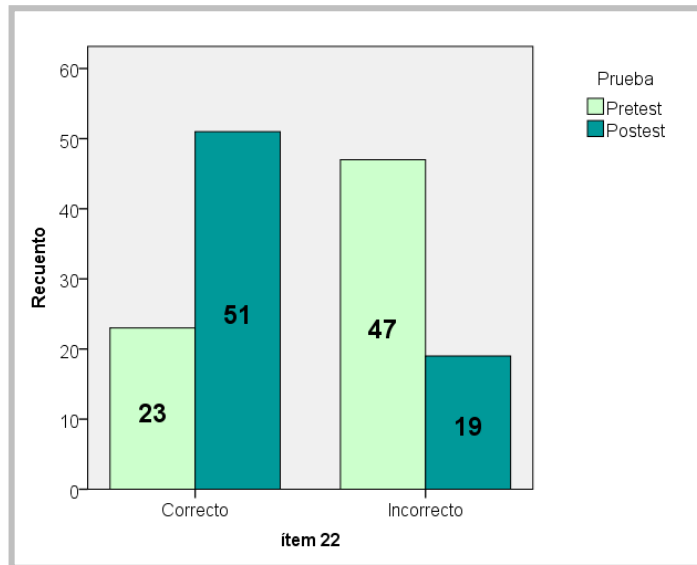
Ítem 21

LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS



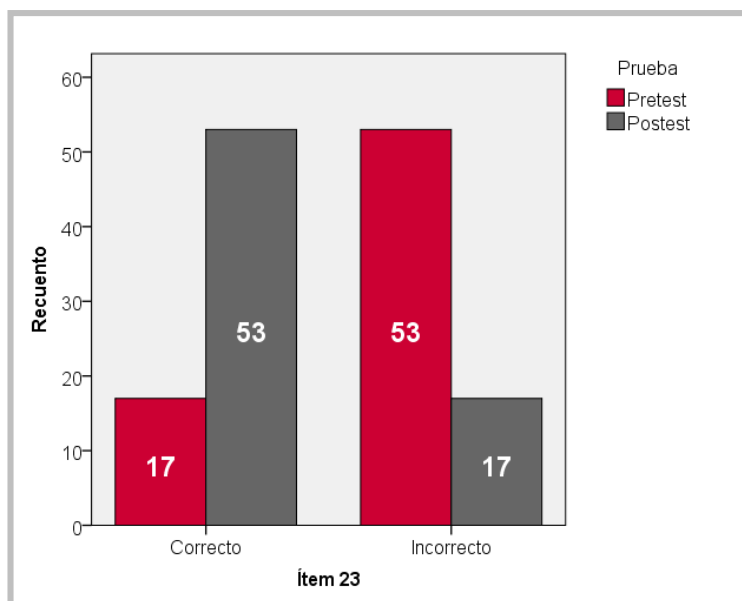
Ítem 22

El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).



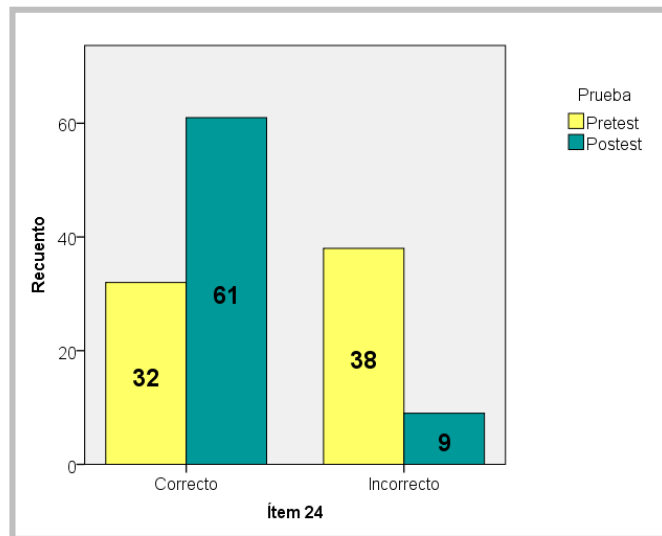
Ítem 23

Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).



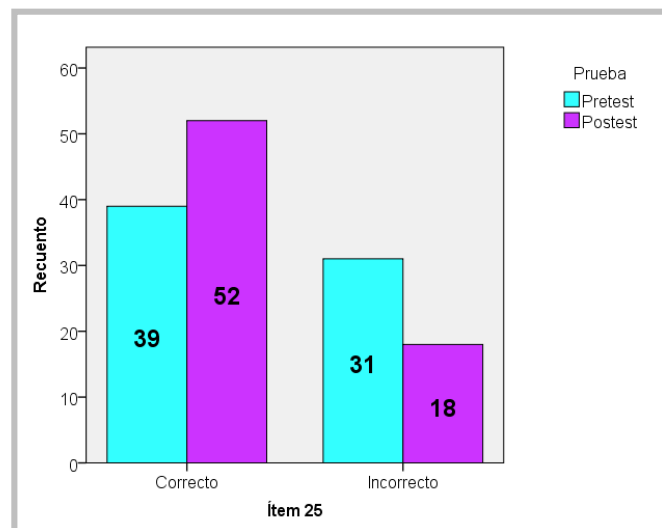
Ítem 24

Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.



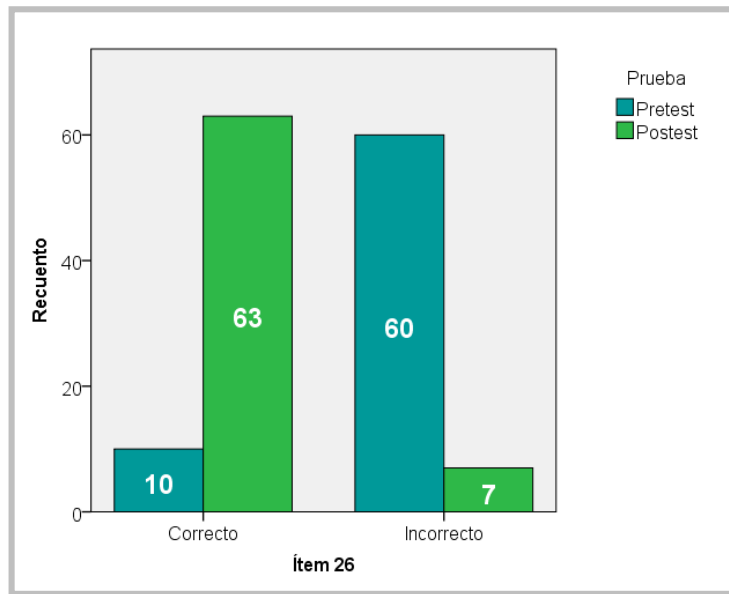
Ítem 25

Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.



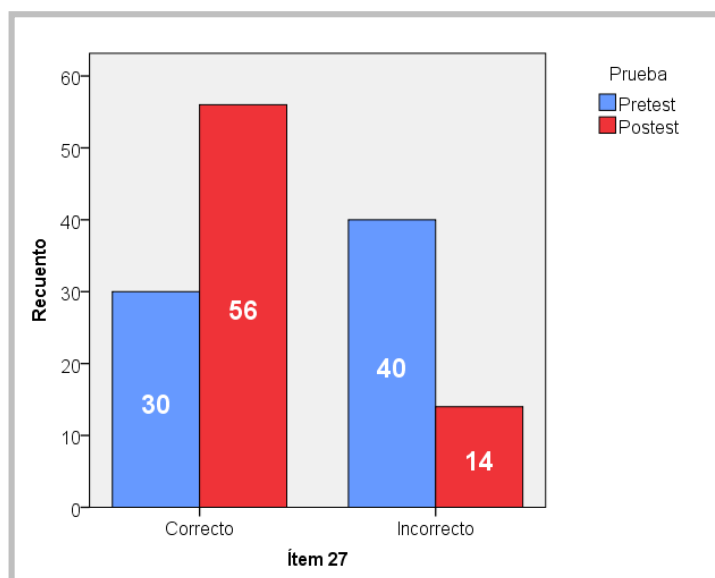
Ítem 26

Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., etc.



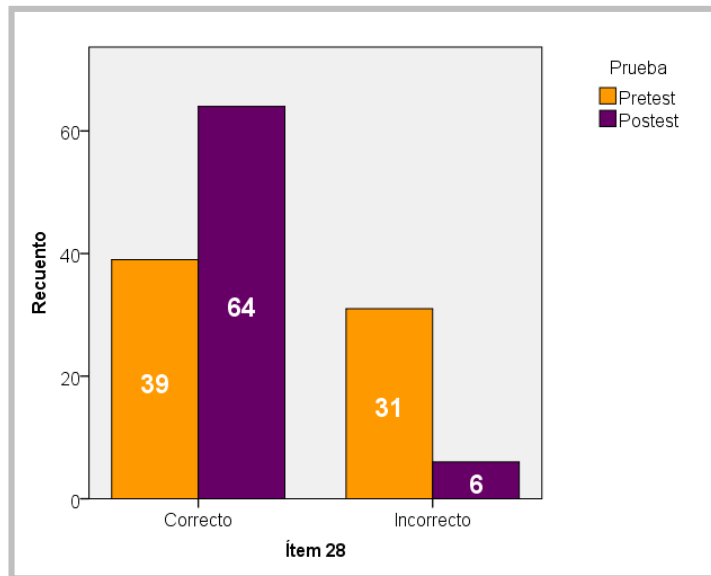
Ítem 27

El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.



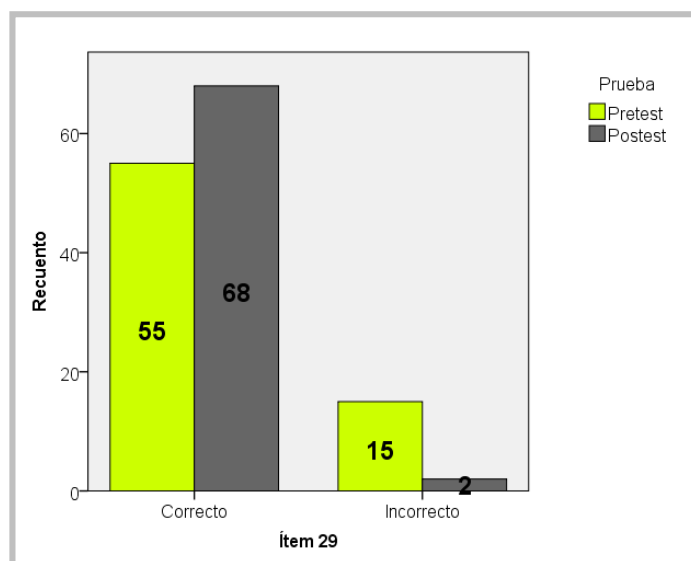
Ítem 28

Grosso modo esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.



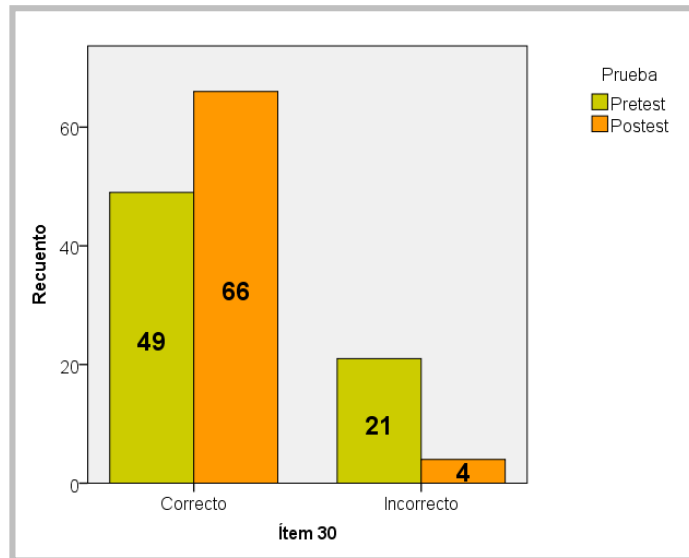
Ítem 29

Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtarefas incardinadas a una tarea final significativa.



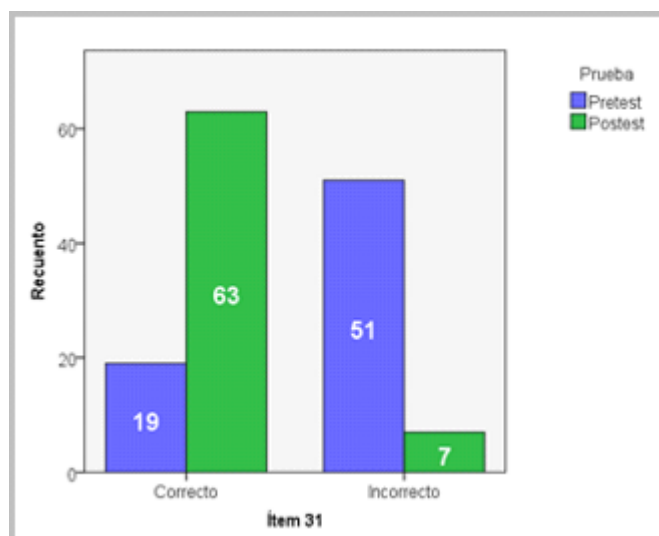
Ítem 30

¿Qué cuestiones nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.



Ítem 31

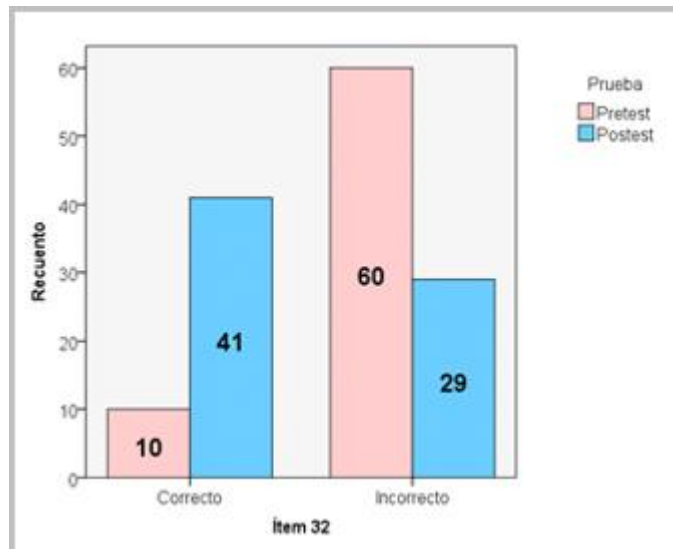
La O.C.D.E. realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.



Ítem 32

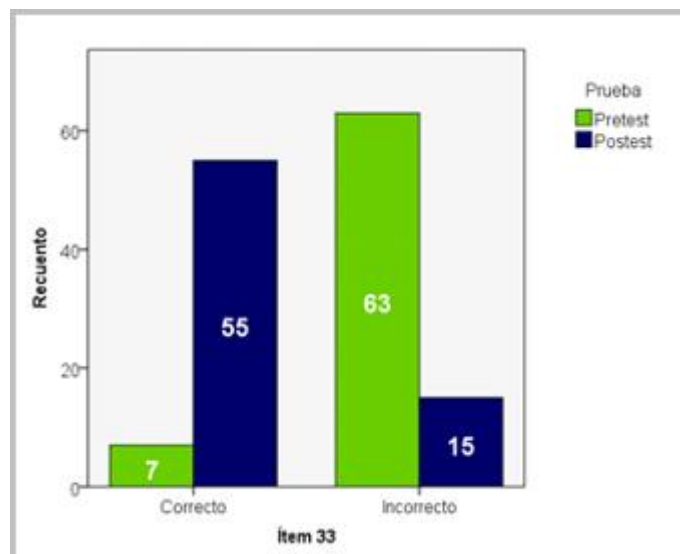
Aprendizaje bimodal en contextos formales de Educación Superior.

Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].



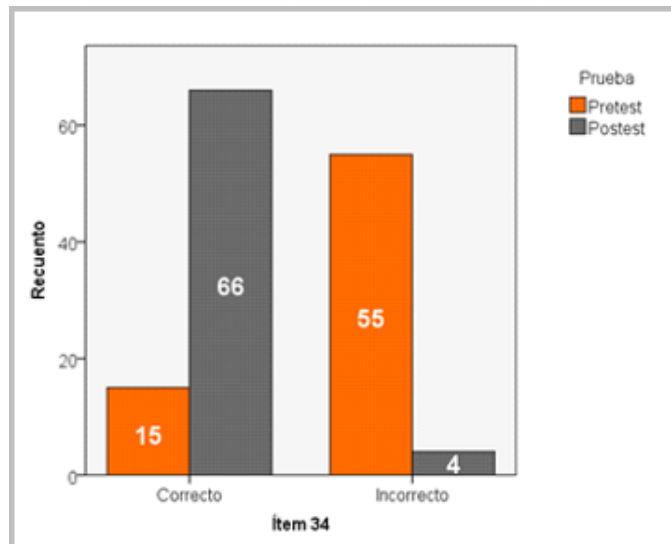
Ítem 33

Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.



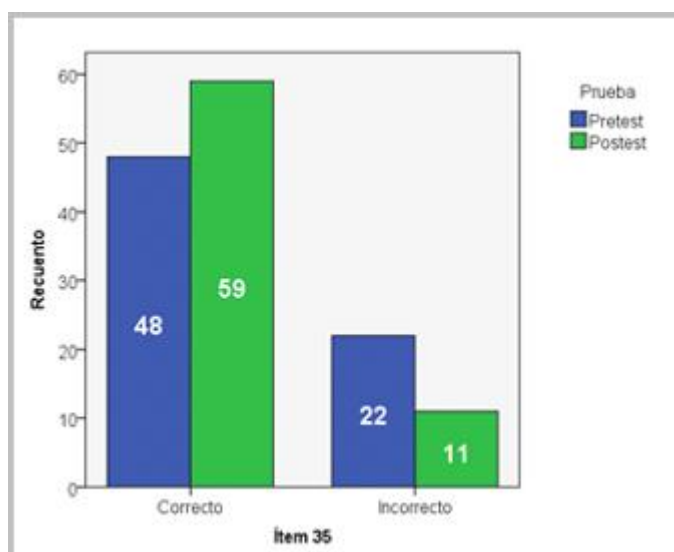
Ítem 34

Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.



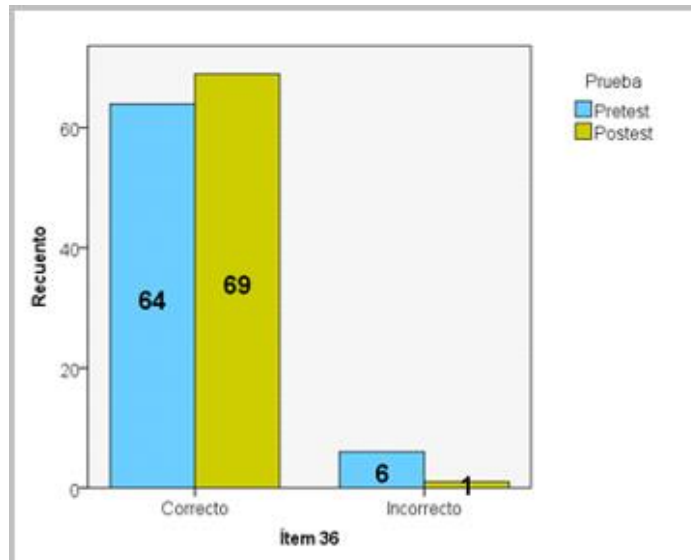
Ítem 35

Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.



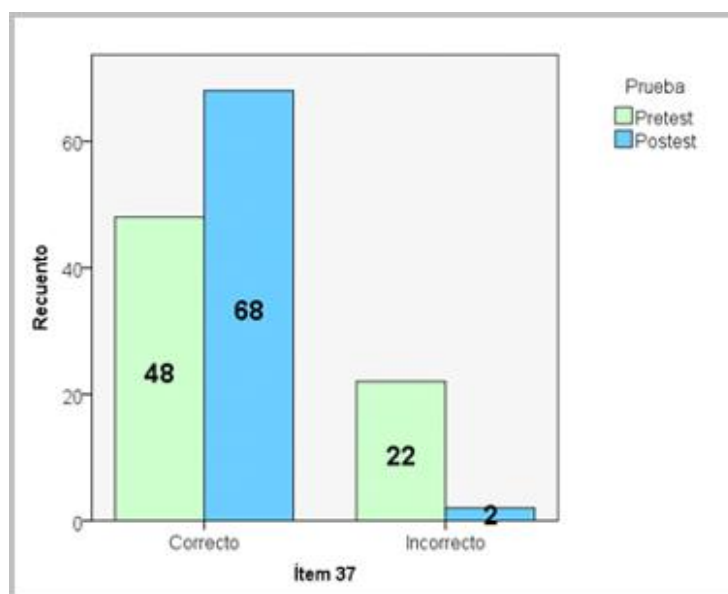
Ítem 36

Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.



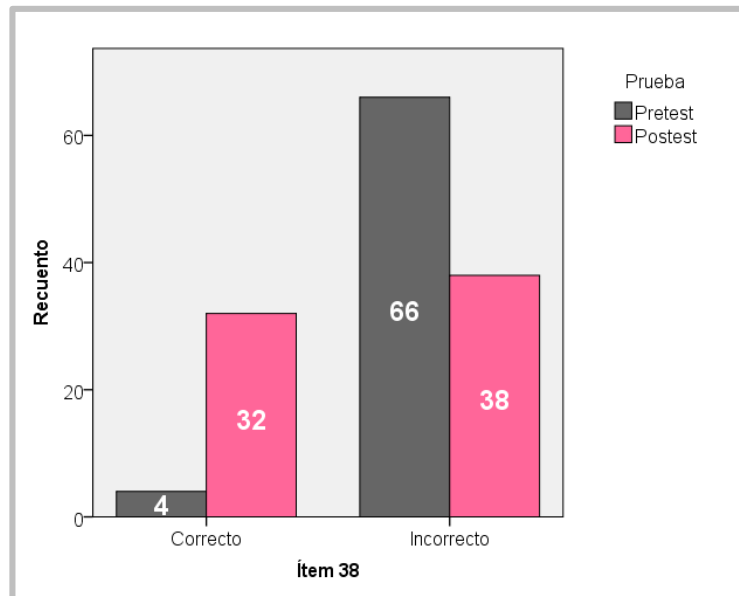
Ítem 37

El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.



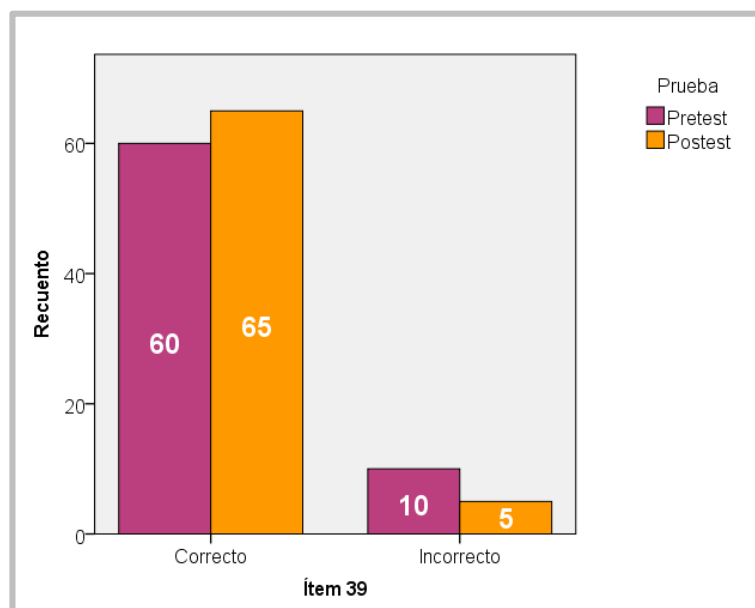
Ítem 38

Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.



Ítem 39

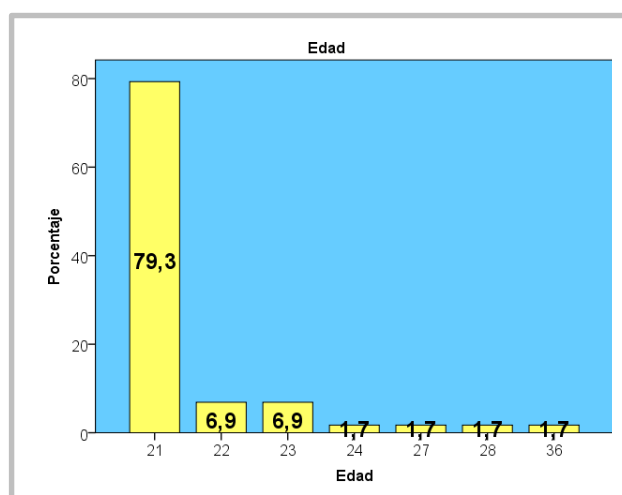
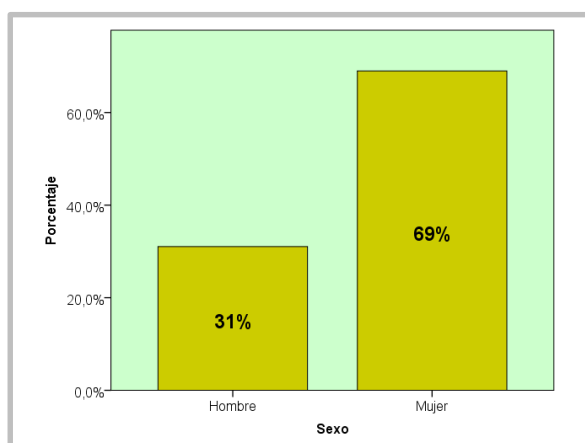
Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico *El País* para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.



ANEXO 4.4

Análisis estadístico del cuestionario inicial para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria

En el segundo ciclo de investigación-acción (curso académico 2015-2016) volvió a aplicarse el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» con el propósito de descubrir los conocimientos lingüísticos disponibles entre los nuevos participantes acerca de la escritura académica. Al igual que en la ocasión anterior, el objetivo de la prueba ha sido detectar las necesidades en escritura académica. Estos datos han ofrecido el sustento metodológico necesario para adaptar la propuesta didáctica a las características de los participantes. Asimismo, esta evaluación de conocimientos previos ha sido fundamental para poder contrastar los saberes presentes al inicio y al final de la intervención. Por otra parte, ha servido para comparar los resultados del primer y segundo ciclo de investigación y esclarecer cuál de ellos ha resultado más fructífero. La muestra total estuvo constituida por 58 estudiantes del cuarto curso del Grado en Educación Primaria (mención en Inglés). La distribución por sexos ha contado con 40 mujeres y 18 hombres. El rango de edad ha estado constituido por las edades de 21 y 36 años, resultando 21 años la edad predominante. La prueba mantuvo su propósito inicial y consistió en detectar aquellos ítems que eran correctos o incorrectos (indicando los fallos si se daba el caso). Al ser la primera toma de contacto con la prueba no se limitó el tiempo. La media de tiempo empleada para su realización oscila entre 30 minutos y 1 hora.



Ítem 1

Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.

Un 53.3% del alumnado ha contestado adecuadamente a la pregunta, mientras que el 46.6% ha errado en su resolución. Las principales problemáticas surgidas se han debido al incorrecto posicionamiento de comas o puntos y la añadidura de la tilde en la palabra «que». Los resultados son más positivos que los detectados en 2.º curso del Grado en Educación Primaria, donde el ítem fue acertado correctamente por un 45.7% de los participantes. Por lo tanto, en 4.º del Grado en Educación Primaria se obtiene un 7.6% más de respuestas eficaces. Además, este curso no presenta errores como la añadidura de los puntos divisorios en la sigla TFG y la creencia de que los textos entrecomillados siempre han de escribirse en cursiva. No obstante, se mantienen deficiencias referentes a los signos de puntuación y surgen otros nuevos como la consideración de que la palabra «que» adquiere un valor interrogativo y debe acentuarse.

Ítem 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	31	53,4	53,4	53,4
Válidos Incorrecto	27	46,6	46,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 2

Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.

El ítem ha sido respondido inadecuadamente por el 56.9% de los participantes, representando el 43.1% la proporción de miembros que no ha fallado a la hora de ofrecer una

respuesta. La principal inexactitud cometida entre aquellos que han errado ha sido no considerar como incorrecta la acentuación de la palabra «solo». El porcentaje de aciertos se incrementa con respecto a 2.º curso en un 13.1%, lo cual se ocasiona porque un mayor número de estudiantes detectan como incorrecta la acentuación de «solo». Además, no se manifiestan otros errores presentados en 2.º como la incorporación de signos de puntuación innecesarios o la creencia de que los sustantivos «blog» y «wiki» deben escribirse con mayúscula inicial siempre.

Ítem 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	25	43,1	43,1	43,1
Válidos Incorrecto	33	56,9	56,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 3

Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.

El 56.9% de los discentes que conformaron la muestra ha sido respondido correctamente e incorrectamente por el 43.1% restante. La mayor parte de las inexactitudes cometidas han sido fruto de la no detección de la coma adversativa. Los aciertos han aumentado con respecto 2.º curso en un 6.9%. Esta variación se ha debido a que más estudiantes han localizado la coma adversativa y a que no incluyen signos de puntuación de forma indiscriminada ni afirman que las palabras «tendremos» y «constancia» no existen como sucedió en 2.º.

Ítem 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	33	56,9	56,9	56,9
Válidos Incorrecto	25	43,1	43,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 4

Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.

Esta cuestión ha sido acertada por un 50% de los participantes y fallada por el 50% restante. Los principales errores cometidos han sido la añadidura de comas improcedentes («Para la buena marcha, del trabajo, se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle») o la manipulación desafortunada de mayúsculas («Para la buena marcha del trabajo se creó el curso de escritura creativa en moodle»). La cuestión ha sido solventada con éxito por un 4.3% menos del alumnado de 4.º curso que de 2.º. Esta diferencia en los resultados es fruto principalmente a que entre los estudiantes de 4.º ha habido más dificultades con el uso conveniente de la mayúscula.

Ítem 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	29	50,0	50,0	50,0
Válidos Incorrecto	29	50,0	50,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 5

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.

Ninguno de los participantes ha respondido correctamente esta pregunta. Estos resultados se producen fundamentalmente por no detección de la coma que debe preceder a *de manera que* y la omisión del punto divisorio en los ordinales. Además, un porcentaje reducido de estudiantes coloca comas de forma indiscriminada («Los resultados, presentaron diferencias significativas, entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º, de manera que, replicamos el experimento para ver si se repetían») o encierra entre comas el conector «de manera que». En 2.º curso, a diferencia de en 4.º, sí ha habido aciertos; no obstante, esto solo representan el 1.4%. Por otra parte, en cuarto curso nadie ha cuestionado que «repetían» no deba acentuarse ni la existencia de la palabra «replicamos»

Ítem 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Incorrecto	58	100,0	100,0	100,0

Ítem 6

Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.

Un 72.4% erra a la hora de solventar la pregunta, mientras que el 27.6 logra superarla con éxito. La principal inexactitud detectada ha sido el desconocimiento por parte del alumnado de que los títulos de obras literarias deben escribirse en cursiva. Los aciertos se encuentran un 26.2% por encima en 4.º curso que en 2.º. Ello es debido a que un mayor número de estudiantes de cuarto informan sobre la necesidad de escribir el título de *Don Quijote de la Mancha* en cursiva. Además, ninguno de los miembros añade o elimina comas inconvenientes para la oración ni advierte que el término «archiconocido» no exista.

Ítem 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	16	27,6	27,6	27,6
Válidos Incorrecto	42	72,4	72,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 7

Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.

Este ítem ha sido respondido correctamente por un 29.3% e incorrectamente por el 70.7%. El alto porcentaje de errores se ha debido a un mal uso de los signos de puntuación. Las respuestas

correctas arrojadas representan un 13.6% más en 4.º que en 2.º curso. Esto se ocasiona por una mejor identificación de errores vinculados a la coma explicativa y al no cuestionar que el guion divisorio presente en la expresión científica «investigación-acción» no es adecuado.

Ítem 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	17	29,3	29,3	29,3
Válidos Incorrecto	41	70,7	70,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 8

La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.

Un 74.8% ha errado en la resolución del ítem, mientras que el 5.2% ha ofrecido una respuesta correcta. El principal motivo de la causa de tantos errores se debe a que pocos participantes han considerado que las expresiones horarias han de expresarse con dos puntos y que la cifra mostrada no debe llevar punto. Los resultados de 4.º curso han estado un 3.4% por debajo que los de 2.º. Ello ha sido fruto de una mayor detección en segundo de las incorrecciones presentadas. No obstante, ninguno de los estudiantes de 4.º curso ha puesto en entredicho la tilde presentada en la palabra «recibió».

Ítem 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	3	5,2	5,2	5,2
Válidos Incorrecto	55	94,8	94,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 9

Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.

El 93.1% de los participantes han contestado erradamente a la cuestión, mientras que solo el 6,9% han arrojado una respuesta eficaz. Las incorrecciones se deben casi en exclusividad al hecho de que la mayor parte de los estudiantes desconocían que la palabra «guion» no debe acentuarse según la *Ortografía de la lengua española* (2010). El número de aciertos es un 2.6% superior entre el alumnado de 4.º curso con respecto a 2.º. Ello es debido a que este grupo ha ofrecido un mayor número de respuestas correctas en lo referente a la tilde en «guion» y a que ninguno ha colocado comas improcedentes en el enunciado.

Ítem 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	4	6,9	6,9	6,9
Válidos Incorrecto	54	93,1	93,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 10

Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.

El 62.1% ha logrado solventar eficazmente la cuestión, mientras que el 37.9% no lo ha hecho. El número de errores se debe fundamentalmente a la no detección de la coma requerida por el conector «por último». Los resultados exitosos se encuentran un 2.1% por encima en el alumnado de 4.º en comparación con 2.º. Esta pequeña ventaja en 4.º curso ha sido fruto de un mejor uso del signo de puntuación de la coma, la no consideración de que la locución «en torno» ha de unirse y por no afirmar que las comillas resultan inoportunas.

Ítem 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	36	62,1	62,1	62,1
Válidos Incorrecto	22	37,9	37,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 11

La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los alumnos –existen excepciones.

Esta pregunta no se resuelve por el 94.8% del alumnado, representando un 5.2% el porcentaje de aciertos. Entre las inexactitudes arrojadas destaca principalmente una: la no identificación de la coma entre el sujeto y el verbo. En menor grado surgen conflictos por el hecho de aislar la expresión «tanto...como» entre comas. Los aciertos arrojados se encuentra un 3.4% por encima del porcentaje alcanzado por 2.º curso. La diferencia reside en que en 4.º se ha localizado con mayor frecuencia la incorrección de la coma entre el sujeto y el verbo. Además, en este grupo no se afirma que «intervención didáctica» debe escribirse con mayúscula inicial y que la sigla TFG debe llevar puntos divisorios.

Ítem 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	3	5,2	5,2	5,2
Válidos Incorrecto	55	94,8	94,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 12

Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.

Un 69% de los estudiantes responden correctamente la respuesta, mientras que el 31% no logra superarla eficientemente. La inexactitud más cometida ha sido la no identificación como incorrecta de la coma consecutiva albergada por la oración. El número de aciertos es un 14.7% superior entre el alumnado de 4.º que de 2.º fruto de la mayor detección del error existente en el enunciado.

Ítem 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	40	69,0	69,0	69,0
Válidos Incorrecto	18	31,0	31,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 13

El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.

El ítem es resuelto convenientemente por el 77.6% de los participantes, representando un 22.4% la proporción de aquellos que no la han superado. Las incorrecciones surgidas son principalmente dos: la consideración de que la época histórica del Siglo de Oro debe escribirse con minúscula o en cursiva y la eliminación de la letra *-s* en la palabra «vividos». Los resultados se encuentran en un 3.3% más de aciertos en 4.º que en 2.º. Este curso ha considerado en un mayor número de ocasiones la frase como correcta. Además, no se ha cuestionado la existencia de la palabra «esplendor».

Ítem 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	45	77,6	77,6	77,6
Válidos Incorrecto	13	22,4	22,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 14

Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.

El 51.7% de los participantes han acertado en la resolución de la pregunta y el 48.8% no han logrado superarla con éxito. Las principales inexactitudes se han debido a la consideración de que las titulaciones académicas no deben escribirse con mayúscula inicial y al uso errado de los signos de puntuación. En menor proporción también surgen problemáticas referidas a la acentuación de «solo». El porcentaje de aciertos es inferior en un 11.2% al obtenido con alumnado de 2.º curso del Grado en Educación Primaria. Esta variación en los resultados se debe a que el alumnado de 4.º ha cometido más errores relativos a la añadidura de signos de puntuación. No obstante, ningún estudiante de 4.º ha considerado que la sigla «TFG» debe escribirse con puntos divisorios.

Ítem 14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	30	51,7	51,7	51,7
Válidos Incorrecto	28	48,3	48,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 15

Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.

El reactivo ha sido solventado inadecuadamente por el 53.4% y con corrección por el 46.6%. El porcentaje de errores ha sido originado por la misma causa que sucedió con 2.º curso: el hecho de afirmar que la acentuación de «o» entre números es acertada. Sin embargo, 4.º curso

obtiene un 6.8% más de respuestas correctas que 2.º al detectar en un mayor número de ocasiones el error.

Ítem 15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	27	46,6	46,6	46,6
Válidos Incorrecto	31	53,4	53,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 16

La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.

El reactivo ha sido solucionado inadecuadamente por un 72.4% y con éxito por el 27.6%. La principal incorrección descubierta es la misma que la encontrada en 2.º curso: la no identificación del error existente sobre la falta de mayúsculas iniciales en el nombramiento de la entidad institucional. El porcentaje de aciertos ha sido inferior en un 11% en 4.º con respecto a 2.º ya que este último ha localizado un mayor número de veces la falta de mayúsculas.

Ítem 16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	16	27,6	27,6	27,6
Válidos Incorrecto	42	72,4	72,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 17

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).

Al igual que sucedió con 2.º curso, ninguno de los estudiantes ha corregido correctamente la cita presentada según la normativa de citación APA.

Ítem 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Incorrecto	58	100,0	100,0	100,0

Ítem 18

Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.

El 63.8% del alumnado erra al intentar solventar la oración, mientras que el 36.2% la soluciona eficazmente. El error más presente ha sido la consideración de que los dos puntos divisorios entre la preposición y el sustantivo son adecuados. A ello se incorpora otra dificultad menos representativa pero con presencia: el hecho de afirmar que los países Francia, España y República Checa no debían escribirse con mayúscula inicial. Los resultados obtenidos han sido más exitosos en 4.º que en 2.º, ya que cuarto ha obtenido un 23.3% más de respuestas correctas.

Ítem 18

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	21	36,2	36,2	36,2
Válidos Incorrecto	37	63,8	63,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 19

Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.

La cuestión ha sido resuelta eficientemente por un 8.6% e ineficientemente por un 91.4%. Los principales motivos del alto número de errores se han debido al hecho de no expresar que

los nombres de las estaciones no deben escribirse con mayúscula inicial y que la palabra «pre-test» no debe separarse mediante un guion. Esta cuestión es superior en un 8.6% en cuarto que en segundo curso, lo cual es fruto de que en 2.º ningún estudiante acertó.

Ítem 19

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	5	8,6	8,6	8,6
Válidos Incorrecto	53	91,4	91,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 20

Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...

El 60.3% se equivoca en la resolución del ítem y el 39.7% restante acierta. El principal error cometido entre los participantes se ha debido a la consideración de que la palabra «blog» debe escribirse con mayúscula tras los dos puntos ya que después de estos siempre se inicia en mayúscula. Esta incorrección ha sido compartida con 2.º curso, pero 4.º obtiene un 2.6% más de respuestas correctas.

Ítem 20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	23	39,7	39,7	39,7
Válidos Incorrecto	35	60,3	60,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 21

LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS

En esta pregunta el 74.1% no ofrece una respuesta certera, siendo el porcentaje de aciertos de un 25.9%. La principal causa de que hayan fallado tanto ha sido fruto de considerar que las mayúsculas no debían acentuarse. Este asunto ha sido compartido con 2.º curso, salvo que 4.º ha alcanzado un 17% menos de respuestas correctas al detectar con menor frecuencia la incorrección. A ello que añade que algunos estudiantes acentúan la palabra «acción» pero no «investigación».

Ítem 21

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	15	25,9	25,9	25,9
Válidos Incorrecto	43	74,1	74,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 22

El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).

Un 70.7% de los participantes ofrece respuestas incorrectas, mientras que el 29.3% acierta. La principal dificultad surgida refiere a la no identificar que la palabra «wiki» debe escribirse con minúscula inicial. Con una proporción menos relevante surge un grupo de personas emana otra problemática vinculada a la afirmación de que después de un paréntesis nunca se escribe punto. Estas inexactitudes han sido semejantes a los resultados obtenidos 2.º curso, salvo que en 4.º no se comete el error de decir que la abreviatura «etc.» no debe llevar punto final. No obstante, 2.º curso obtiene un 3.6% más de aciertos que 4.º.

Ítem 22

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	17	29,3	29,3	29,3
Válidos Incorrecto	41	70,7	70,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 23

Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS).

El 98.3% de los estudiantes erra al solucionar la pregunta, representando únicamente el 1.7% del porcentaje de respuestas correctas. El principal motivo de este alto porcentaje de errores se debe a que pocos estudiantes han detectado como incorrecto el punto que precede el paréntesis de cierre. A ello se incorpora que entre un grupo de alumnos se afirma, como en la anterior cuestión, que después del paréntesis no debe escribirse un punto. Los resultados de 4.º curso con respecto a 2.º benefician a este último en un 22.6%.

Ítem 23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	1	1,7	1,7	1,7
Válidos Incorrecto	57	98,3	98,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 24

Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.

En esta pregunta el 63.8% ofrece una respuesta errónea y el 36.2% correcta. El motivo principal del alto porcentaje de errores ha sido ocasionado por la inclusión de comas inadecuadas. Esta dificultad ha sido compartida por segundo curso, quien no solo presentó esa carencia, sino también la incorporación de puntos en la sigla TFG. Aun así, 2.º curso obtiene un 9.5% más de respuestas correctas que 4.º.

Ítem 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	21	36,2	36,2	36,2
Válidos Incorrecto	37	63,8	63,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 25

Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.

La cuestión ha sido respondida correctamente por un 44.8% del alumnado, representando un 55.2% aquellos que no han sido capaces de solucionarla con eficiencia. Las inexactitudes se han debido primordialmente por afirmar que la palabra «Internet» no debe escribirse con mayúscula inicial o a inclusión de comas inadecuadas o por afirmar que los puntos suspensivos son incorrectos. Además, 4.º curso ha obtenido un 10.9% más de respuestas correctas que 2.º.

Ítem 25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	26	44,8	44,8	44,8
Válidos Incorrecto	32	55,2	55,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 26

Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., etc.

Esta pregunta es respondida incorrectamente por el 58.6% del alumnado y correctamente por el 41.4%. El porcentaje de errores se debe a que no se ha detectado que presentar los puntos suspensivos y el etcétera a la vez resulta redundante. Aun así, 4.º curso sobresale un 21.1% en

comparación con 2.º, ya que descubre con mayor asiduidad la redundancia y no comete el error de afirmar que los sustantivos «blog» y «wiki» deberían escribirse con mayúscula.

Ítem 26

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	24	41,4	41,4	41,4
Válidos Incorrecto	34	58,6	58,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 27

El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.

El ítem ha sido solucionado con éxito entre el 55.2% de los participantes y con error por el 44.8%. La causa principal de los errores cometidos ha sido el hecho de considerar que la acentuación de la palabra «dí» es correcta. Esta problemática ha emanado también entre el alumnado de 2.º curso, pero en 4.º se han producido un 12.3% más de respuestas correctas.

Ítem 27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	32	55,2	55,2	55,2
Válidos Incorrecto	26	44,8	44,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 28

Grosso modo esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.

La cuestión es resuelta con eficacia por el 62.1% de los estudiantes e ineficientemente por el 37.9% restante. El motivo fundamental de los errores cometidos radica en que la mayor parte de los participantes añade una «a» al latinismo *grosso modo*, convirtiéndolo así en un solecismo. El curso de 4.º sobresale frente a 2.º en un 6.4% ya que produce con mayor frecuencia respuestas correctas. En cuarto ningún estudiante comete errores en la colocación de comas ni expresa que las comillas requieran obligatoriamente de la cursiva.

Ítem 28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	36	62,1	62,1	62,1
Válidos Incorrecto	22	37,9	37,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 29

Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.

Un 74.1% de los participantes responde convenientemente al ítem, quedando el 25.9% restante para las respuestas incorrectas. Las inexactitudes presentadas se deben fundamentalmente a la incorporación de comas improcedentes. Los resultados están un 4.5% por debajo de los obtenidos por 2.º curso ya que han tenido mayores dificultades que el otro grupo con el uso de los signos de puntuación. No obstante, ningún estudiante de 4.º curso separa la palabra «subtareas» mediante un guion.

Ítem 29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	43	74,1	74,1	74,1
Válidos Incorrecto	15	25,9	25,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 30

¿Qué cuestiones nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.

La cuestión es solventada adecuadamente por el 67.2% e inadecuadamente por el 32.8%. Los fallos han sido cometidos porque no se ha identificado como incorrecto el punto que continua a la interrogación de cierre. Esta inexactitud también ha sido notable en la prueba inicial de 2.º curso, salvo que este obtiene un 2.8% más de respuestas correctas que 4.º.

Ítem 30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	39	67,2	67,2	67,2
Válidos Incorrecto	19	32,8	32,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 31

La O.C.D.E. realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.

Esta pregunta se responde ineficazmente por el 72.4%, representando el porcentaje restante del 27.6% los aciertos. Los errores producidos han sido fruto fundamentalmente de no identificar como incorrectos los puntos divisorios presentes en la sigla «OCDE». No obstante, cabe decir que con anterioridad ningún estudiante añadió a las otras siglas presentadas en la prueba los puntos para distinguir cada elemento. Esta problemática obtiene también protagonismo en segundo curso, pero a diferencia de este cuarto obtiene un .5% más de respuestas correctas.

Ítem 31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	16	27,6	27,6	27,6
Válidos Incorrecto	42	72,4	72,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 32**Aprendizaje bimodal en contextos formales de Educación Superior.**

Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].

El ítem ha sido contestado de forma incorrecta por el 91.4% de los estudiantes y correcta por el 8.6%. El error más reiterado ha sido no considerar como inadecuada la colocación del punto tras finalizar el título del texto. El asunto no ha sido contemplado prácticamente por ningún alumno de la clase. Esta circunstancia es muy semejante a la sucedida en 2.º curso, salvo que en este se incorpora otro error como que el nivel educativo de Educación Superior debe ir con minúscula inicial; además, un grupo reducido erraba al decir que la utilización de los puntos suspensivos entre corchetes era erróneo para indicar que el discurso está sin concluir. Aun así, 2.º curso obtiene un 5.7% más de respuestas correctas que 4.º.

Ítem 32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	5	8,6	8,6	8,6
Válidos Incorrecto	53	91,4	91,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 33

Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.

El 69% ha errado en la resolución del ítem y el 31% restante ha ofrecido respuestas correctas. La causa principal del número de errores cometidos ha sido fruto de considerar como conveniente la acentuación del pronombre demostrativo «esta». En 4.º curso se han ofrecido un 21% más de respuestas correctas que en 2.º. Este último ofrece menos repuestas acertadas referentes a la acentuación de «esta». Además, algunas personas añaden comas innecesarias y afirman que la expresión científica «investigación-acción» no existe.

Ítem 33

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	18	31,0	31,0	31,0
Válidos Incorrecto	40	69,0	69,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 34

Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.

El reactivo ha sido contestado erróneamente por el 84.5% del alumnado, representando el porcentaje de aciertos un 15.5%. La principal razón de los errores cometidos reside en que han añadido puntos divisorios a la sigla UNICEF. La comparativa con 2.º curso muestra que este ha obtenido un 4.5% menos que 4.º. Además, no en él no solo se presenta la inexactitud mostrada por 4º, sino también surgen problemas relacionados con el uso de los signos de puntuación en el enunciado.

Ítem 34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	49	84,5	84,5	84,5
Válidos Incorrecto	9	15,5	15,5	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 35

Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.

El 62.1% han respondido adecuadamente a la pregunta, mientras que el 37.9% no lo han superado con éxito. La problemáticas surgidas en torno al ítem han sido fruto de la incorporación de comas o puntos que resultan incensarios. Este aspecto se ha producido de la misma forma con los estudiantes de 2.º curso; no obstante, este ofrece un 1.5% más de respuestas correctas que 4.º.

Ítem 35

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	36	62,1	62,1	62,1
Válidos Incorrecto	22	37,9	37,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 36

Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En la pregunta el 87.9% del alumnado acierta y el 12.1% falla. Los errores cometidos han sido originados por la añadidura de comas innecesarias o por un mal conocimiento del uso de las mayúsculas. Las problemáticas son compartidas con 2.º curso, salvo que este no erra con los signos de puntuación. El curso de 2.º obtiene un 3.5% más de respuestas correctas en comparación con 4.º.

Ítem 36

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	51	87,9	87,9	87,9
Válidos Incorrecto	7	12,1	12,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 37

El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.

El reactivo es resuelto correctamente por un 58.6% e incorrectamente por un 41.4%. La principal dificultad ha sido escribir un acento a la palabra «guion». A ello se les suma que algunos estudiantes señalaban los puntos divisorios en la sigla «TFG». Estos resultados han sido similares a los obtenidos en segundo curso, excepto por que en este también se elimina la acentuación del adverbio interrogativo «cómo». No obstante, el 2.º curso sobresale un 10% por encima de 4.º porque ha ofrecido más respuestas correctas.

Ítem 37

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	34	58,6	58,6	58,6
Válidos Incorrecto	24	41,4	41,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 38

Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.

Un 98.3% de los estudiantes ofrece respuestas incorrectas y un 1.7% correctas. Tales resultados son fruto de que una parte muy reducida de los participantes ha identificado que los títulos no deben escribirse con mayúscula inicial. Este aspecto es compartido por segundo curso, aunque este presenta un 4% más de respuestas correctas que cuarto.

Ítem 38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	1	1,7	1,7	1,7
Válidos Incorrecto	57	98,3	98,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 39

Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico *El País* para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.

La pregunta ha sido contestada adecuadamente por un 87.9%, mientras que el 12.1% ha errado. La causa principal de los errores cometidos se ha debido a la añadidura de comas o puntos innecesarios («Los alumnos, revisarán varias ediciones del periódico: *El País*. Para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados»). Los resultados obtenidos por cuarto curso se encuentran un 2.2% por encima que los de segundo.

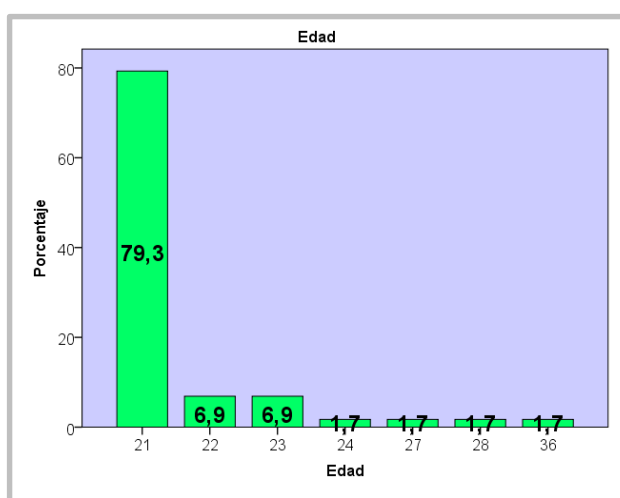
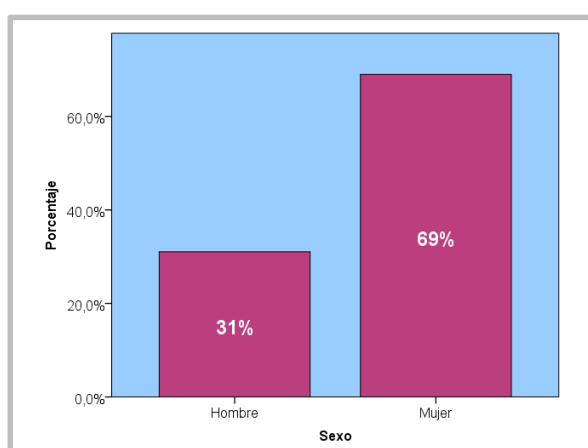
Ítem 39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	51	87,9	87,9	87,9
Válidos Incorrecto	7	12,1	12,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

ANEXO 4.5

Análisis estadístico del cuestionario final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria

Al igual que en el primer ciclo de investigación-acción se volvió a aplicar el «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» tras finalizar la intervención didáctica *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*. La finalidad de dicha aplicación fue comparar los estados de conocimientos iniciales y finales en lo relativo a la escritura académica, para así determinar evaluar los puntos fuertes y débiles de la intervención. El tiempo de resolución de la prueba estuvo limitado a 20 minutos. La tarea fue como la anteriormente encomendada: expresar si el ítem es correcto o incorrecto y explicar por qué en el caso de que no sea acertado. La muestra participante estuvo constituida por 58 personas del cuarto curso del Grado en Educación Primaria (mención en Inglés) de la Universidad de Murcia. La distribución por sexos fue de 40 mujeres y 18 hombres. El rango de edad abarcó las edades de 21 y 36 años, con un predominio de la edad de 21 años.



Ítem 1

Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.

En esta pregunta acierta el 89.7% del alumnado y falla el 10.3% restante. Entre las equivocaciones cometidas por los participantes destacan fundamentalmente aquellas que atañen al mal uso de los signos de puntuación, errores que han mejorado con respecto a la primera prueba. Además, ya no se producen fallos con la acentuación de la palabra «que» tal y como sucedió al inicio de curso. En la segunda aplicación de la prueba el porcentaje de aciertos se incrementa en un 36.4%. Al contrastar estos resultados con los de segundo curso del Grado en Educación Primaria se observa que cuarto obtiene un 1.1% más de respuestas correctas. En 2.º persisten las inexactitudes con los signos ortográficos y la palabra «que» que en 4.º. Sin embargo, entre la prueba inicial y final 2.º experimento una mejora del 42.7% y 4.º de un 36.4%, por lo que 2.º alcanza una diferencia del 6% en el progreso obtenido desde el inicio de curso.

Ítem 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	52	89,7	89,7	89,7
Válidos Incorrecto	6	10,3	10,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 2

Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.

El 84.5% ofrece una respuesta correcta a este ítem y el 15.5% se equivoca. Este porcentaje se ha alcanzado gracias a que la mayor parte de los estudiantes reconoce como inadecuada la acentuación de la palabra «solo». Entre los aciertos de 2.º y 4.º curso existe una diferencia en el

porcentaje de respuestas correctas que posiciona por encima a 4.º en un 10.2%. En este curso persiste un grupo reducido de participantes que desconoce este aspecto de la acentuación, pero no muestra problemas con la función de los dos puntos o el uso de las mayúsculas en las palabras «blog» y «wiki» como en segundo curso. En la comparativa pretest-postest 4.º curso ha experimentado una mejora del 41.4% en contraste con la prueba inicial. Estos datos difieren con 2.º curso en un 2.9% ya que este ha experimentado un crecimiento superior entre la primera y segunda prueba.

Ítem 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	49	84,5	84,5	84,5
Válidos Incorrecto	9	15,5	15,5	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 3

Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.

El ítem es solventado eficazmente por el 65.5% del alumnado, mientras que el 34.5% restante ofrece respuestas inadecuadas. Los problemas más frecuentes surgidos en la prueba atañen fundamentalmente a dos aspectos: la no detección de la coma adversativa o la añadidura indiscriminada de comas y puntos en el enunciado. Los resultados experimentan una mejora del 8.6% con respecto a la prueba inicial al reducirse la presencia de estas problemáticas. El porcentaje de respuestas correctas de 4.º es inferior en un 23.1% con respecto a 2.º dado que este alcanza mejores resultados. No obstante, se mantienen las mismas incorrecciones en ambos cursos tras la intervención didáctica. Respecto al progreso experimentado entre la prueba inicial y la final, 2.º curso experimenta una mejora superior a cuarto ya que esta alcanza un valor del 38.6% y 4.º del 8.6%.

Ítem 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	38	65,5	65,5	65,5
Válidos Incorrecto	20	34,5	34,5	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 4

Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.

El reactivo se responde con adecuación en el 65.5% de los casos e incorrectamente en el 34.5%. Las incorrecciones cometidas se deben fundamentalmente a que perdura el mal uso de las mayúsculas y los signos de puntuación mostrado al comenzar el curso. No obstante, aun habiendo un 34.5% de errores, se ha producido un incremento en el porcentaje de respuestas correctas de un 15.5% con respecto a la prueba inicial. Al comparar los resultados con 2.º curso se observa que este alcanza un 10.2% más de respuestas correctas que 4.º al manifestar un mejor dominio de las mayúsculas y los signos de puntuación. A ello se suma que este curso experimenta un mayor crecimiento en los resultados de la prueba inicial y final, ya que esta alcanza en 2.º el 21% y en 4.º del 15.5%.

Ítem 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	45	77,6	77,6	77,6
Válidos Incorrecto	13	22,4	22,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 5

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.

El 75.9% de los participantes contesta convenientemente a la pregunta y el 24.1% falla al ofrecer una respuesta. Las principales causas de las inexactitudes cometidas aluden a la omisión del punto divisorio en los ordinales y, en menor medida, la colocación de comas incorrectas. A ello se añaden un par de casos donde se producen errores de concordancia con la palabra «repetían», ya que se sugiere que es más correcto escribir «repetía». La mejora experimentada con respecto a la prueba inicial asciende a un 79.9% ya que ningún participante logró solucionar adecuadamente la cuestión a principio de curso. Si se contrastan estos datos con los resultados del primer ciclo de investigación, se aprecia que 2.º curso obtiene un 2.7% más de respuestas correctas ya que solventa mejor la prueba. Asimismo, la comparativa entre los datos de pretest y postest alcanzan un 2.7% más que el incremento experimentado por 4.º curso.

Ítem 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	44	75,9	75,9	75,9
Válidos Incorrecto	14	24,1	24,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 6

Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.

El ítem ha sido respondido erróneamente por el 69% de los estudiantes, mientras que el 31% lo ha realizado con adecuación. La incorrección más repetida ha sido la misma que al comenzar la investigación: no indicar que las obra de *Don Quijote de la Mancha* deben ir en cursiva. En menor medida surgen otros problemas relacionados con el uso de los signos de puntuación. A pesar de los bajos resultados obtenidos, se ha experimentado una mejora del 3.4% con respecto a la prueba inicial; además, si se comparan con los alcanzados por 2.º curso este sobresale en un 10.4% al ofrecer mejores respuestas. En segundo curso persisten en mayor medida las problemáticas anteriormente mencionadas y se añaden otras como las incertidumbres surgidas en torno a la palabra «archiconocido» (se separa mediante un guion). No obstante, 2.º

logra un mayor incremento entre la prueba inicial y final que 4.º, representando el valor del 37.7% la diferencia entre 2.º y 4.º.

Ítem 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	18	31,0	31,0	31,0
Válidos Incorrecto	40	69,0	69,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 7

Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.

Un 53.4% del alumnado acierta esta pregunta y un 46.6% se equivoca en su resolución. El error más frecuente ha consistido en no detectar la incorrección del enunciado relativa al uso de la coma, asunto que persiste desde principio de curso. No obstante, se ha experimentado un incremento del 24.1% en comparación con la prueba inicial ya que se muestra un mejor empleo de los signos ortográficos. En esta segunda aplicación aumentan las respuestas que eliminan la coma del enunciado y ningún estudiante sugiere que sea erróneo el guion divisorio de la expresión científica «investigación-acción».

Al comparar estos datos con los obtenidos en el primer ciclo de investigación se observa que 4.º curso alcanza un .5 más de respuestas correctas. En 2.º curso no solo se mantienen los errores mencionados, sino que también permanecen los referidos al término «investigación-acción» (se indica que este no puede separarse mediante un guion). Sin embargo, al comparar el crecimiento experimentado entre las pruebas iniciales y finales, se observa que 2.º curso alcanza un 13.2% más que 4.º tras concluir la intervención didáctica.

Ítem 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	31	53,4	53,4	53,4
Válidos Incorrecto	27	46,6	46,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 8

La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.

Un 82.8% resuelve convenientemente el enunciado, mientras que el 17.2% restante no acierta. Las equivocaciones más cometidas surgen al no señalar como incorrecto el punto contenido en la expresión numérica. En menor proporción también aparecen problemas con la coma albergada en la expresión horaria, la cual ha sido considerada correcta. Los resultados obtenidos aumentan con respecto a la prueba inicial en un 77.6%, ya que se ha producido un considerable incremento del número de participantes que reconoce los errores de las expresiones horarias y numéricas. El alumnado de 4.º curso arroja un 27.1% más de respuestas correctas que 2.º en la prueba final al solventar mejor la cuestión. Por otra parte, se observa que 4.º experimenta un crecimiento superior que 2.º entre la prueba inicial y final, materializándose este en un valor del 6.4%.

Ítem 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	48	82,8	82,8	82,8
Válidos Incorrecto	10	17,2	17,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 9

Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.

La pregunta es respondida correctamente por el 72.4% del alumnado e incorrectamente por el 27.6%. La principal causa de los errores cometidos ha sido originada por no indicar que la palabra «guion» no debe acentuarse. Este aspecto persiste desde principio de curso aunque ahora es menos relevante. La prueba final sobresale de la inicial en un 65.5% ya que en esta última solo acertaron el 6.9%, Este porcentaje es inferior en 2.º curso, quien muestra un incremento del 58.9%, un 6.6% menos que 4.º. Además, 2.º obtiene un 9.5% menos respuestas correctas en la prueba final que 4.º, ya que no solo presenta los errores mencionados además tiene problemas con el uso de los signos de puntuación.

Ítem 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	42	72,4	72,4	72,4
Válidos Incorrecto	16	27,6	27,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 10

Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.

Esta cuestión es resuelta convenientemente por el 70.7%, mientras que el 29.3% restante falla. El porcentaje de errores se ocasiona fundamentalmente por no añadir la coma requerida por el marcador de cohesión textual «por último». Este factor es el mismo que se produjo al iniciar el curso, salvo que en esta ocasión hay un 8.6% más de aciertos. Este incremento ha sido inferior que el experimentado por 2.º curso, ya que este obtiene un 10.7% más de respuestas correctas. Por otra parte, 2.º curso también muestra mejores resultados en la comparativa de la prueba inicial y final, ya que este presenta un crecimiento del 21.4% y 4.º tan solo aumenta un 8.6%.

Ítem 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	41	70,7	70,7	70,7
Válidos Incorrecto	17	29,3	29,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 11

La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los alumnos –existen excepciones.

Esta cuestión es acertada por el 56.9% del alumnado y fallada por el 43.1% restante. Las equivocaciones producidas se han debido al hecho de no reconocer como incorrecta la coma ubicada entre el sujeto y el verbo de la oración. Este aspecto fue predominante en la primera aplicación, pero en la prueba final se produce un descenso de las respuestas incorrectas sobre la coma, así como la desaparición de las dudas existentes sobre el aislamiento entre comas de «tanto...como». En concreto, entre la prueba inicial y final 4.º curso experimenta un crecimiento del 51.7%. Este incremento ha sido inferior en 2.º ya que este obtiene un 47.1%. Además, 2.º curso alcanza un 9.8% menos de respuestas correctas que 4.º En este curso predominan los dos errores previamente mencionados, así como ciertas inexactitudes relativas a la escritura del título de la intervención didáctica íntegramente con mayúscula inicial.

Ítem 11

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	33	56,9	56,9	56,9
Válidos Incorrecto	25	43,1	43,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 12

Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.

El ítem es solventado adecuadamente por el 84.5% del alumnado e inadecuadamente por el 15.5% restante. Los estudiantes cometen errores por no identificar como incorrecta la coma en esta oración consecutiva. El asunto alcanzó la misma importancia en la prueba inicial, salvo que en esta adquirido más notabilidad. El número de respuestas correctas se ha incrementado en comparación con el pretest en un 15.5%. La comparativa con el primer ciclo investigador muestra que 2.º curso obtuvo un 8.8% menos de aciertos que 4.º en la prueba final. Además, el contraste de los resultados de pretest y posttest indica que 2.º experimenta un crecimiento del 21.4% y 4.º el 15.5%.

Ítem 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	49	84,5	84,5	84,5
Válidos Incorrecto	9	15,5	15,5	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 13

El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.

El 82.8% de los discentes superan con éxito la pregunta, representando el 17.2% restante los errores. El motivo más frecuente de las inexactitudes cometidas ha sido eliminar letra –s en la palabra «vividos» y crear un problema de concordancia. Además, en menor proporción surgen algunos casos en los que se considera que las épocas históricas no deben escribirse con mayúscula inicial. En el primer ciclo de investigación 2.º curso obtuvo un 10.1% más de aciertos que 4.º en el posttest. No obstante, entre el alumnado persisten no solo las incorrecciones mencionadas, sino también otras como la consideración de que la palabra «esplendor» no existe. La prueba final mejora un 5.2% con respecto a la prueba inicial al haberse incrementado el número de personas

que considera la respuesta como correcta. Sin embargo, este aumento es superior en 2.º ya que obtiene un 13.4% más que 4.º.

Ítem 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	48	82,8	82,8	82,8
Válidos Incorrecto	10	17,2	17,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 14

Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.

La pregunta se responde correctamente por el 70.7% del alumnado e incorrectamente por el 29.3%. Los fallos se concentran en el mal uso de los signos de puntuación y en ciertos errores con las mayúsculas vinculados a los nombres de las titulaciones. En esta ocasión ningún estudiante considera que «solo» debe acentuarse. En el primer ciclo de investigación 2.º obtuvo un 18.2% más de respuestas correctas que 4.º al mostrar más aciertos. No obstante, mantiene ciertas de las problemáticas comentadas. El incremento experimentado con respecto a la prueba inicial asciende al 19% en 4.º curso. Este se diferencia con la cifra alcanzada por 2.º curso en un 36.8% ya que aumentó en un 55.8%.

Ítem 14

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	41	70,7	70,7	70,7
Válidos Incorrecto	17	29,3	29,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 15

Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.

El ítem es solucionado adecuadamente por un 87.8% de los estudiantes, siendo ineficaces en su respuesta el 12.1%. El porcentaje de errores producidos se debe fundamentalmente a que no han considerado que la acentuación de «o» entre cifras es incorrecta. En 2.º curso se mantienen estas dificultades aunque este obtiene un 12.1% menos de respuestas correctas. Los aciertos se han incrementado en 4.º en un 34.4% en comparación con la prueba inicial al reducirse la problemática mencionada. Este valor ha sido superado por 2.º curso, quien alcanza un 44.3% entre la primera y la segunda prueba.

Ítem 15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	51	87,9	87,9	87,9
Válidos Incorrecto	7	12,1	12,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 16

La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.

El 75.9% de los participantes acierta en la resolución del ítem, mientras que el 24.1% ha fallado. Los errores producidos surgen de no identificar como incorrecta la institución de la Biblioteca Nacional sin mayúscula inicial. Esta inexactitud se manifestó en la primera prueba, aunque ahora se reduce el porcentaje de errores en un 48.3%. En el primer ciclo de intervención 2.º obtuvo un 5.9% menos de respuestas correctas que 4.º. Además, este curso alcanzó un menor porcentaje en la comparativa de la prueba inicial y final, posicionándose un 16.9% menos que 4.º.

Ítem 16

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	44	75,9	75,9	75,9
Válidos Incorrecto	14	24,1	24,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 17

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).

Esta cuestión es acertada por el 62.1% del alumnado y fallada por el 37.9% restante. La principal incorrección ha sido no considerar la cita presentada como incorrecta, ya que según la normativa APA el segundo apellido del autor debe eliminarse. Este problema perdura desde la prueba inicial donde ningún participante consiguió solventarla. En consecuencia, se ha experimentado un aumento de las respuestas correctas del 62.1%. En cuanto a la primera intervención didáctica, 2.º curso obtuvo un 14.9% más de respuestas incorrectas en la prueba final. Además, en la comparativa del pretest y postest alcanzó un 77%, un 14.9% más que 4.º curso.

Ítem 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	36	62,1	62,1	62,1
Válidos Incorrecto	22	37,9	37,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 18

Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.

El 60.3% de los participantes ofrece una respuesta correcta y el 39.7% incorrecta. Los errores cometidos se deben fundamentalmente a considerar como adecuados los dos puntos ubicados entre la preposición y el sustantivo. Esta problemática persiste desde la prueba inicial, aunque el porcentaje se ha reducido en la segunda aplicación. Además, ningún estudiante afirma que los nombres de los países del enunciado deban escribirse en minúscula como en el inicio de curso. Se ha experimentado una mejora del 24.1% con respecto a la prueba inicial. En comparación con el primer ciclo de la investigación 4.º ha alcanzado un 5.4% más en el pretest que 2.º. Además, en el contraste de la prueba inicial y final 2.º obtiene un 28.7% más que 4.º.

Ítem 18

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	35	60,3	60,3	60,3
Válidos Incorrecto	23	39,7	39,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 19

Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.

La cuestión es solucionada adecuadamente por un 81% e inadecuadamente por el 19%. La única inexactitud manifestada ha sido considerar correcta la separación de la palabra «pretest» mediante un guion. Este asunto persiste desde la prueba inicial, pero se ha reducido el número de errores en un 72.4%. A ello se suma que todos los participantes identifican la escritura de las estaciones en mayúscula como desacertada. Respecto al primer ciclo investigador, 2.º alcanzó un 2.7% menos que 4º en la prueba final, en este curso aún perduran los dos errores mencionados. No obstante, el incremento experimentado desde el pretest al postest ha sido superior a 4.º en un 5.9%. El alto aumento del porcentaje en ambos cursos es ocasionado porque en la primera prueba estos lograron valores muy bajos.

Ítem 19

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	47	81,0	81,0	81,0
Válidos Incorrecto	11	19,0	19,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 20

Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...

El 65.5% de los discentes obtiene una respuesta correcta en el ítem y el 34.5% falla en la resolución. Los problemas sucedidos han sido esencialmente por no señalar como incorrecta la mayúscula inicial de la palabra «blog». Estos resultados son similares a los manifestados en la primera intervención didáctica, salvo que en ella 2.º alcanzó un 17.4% más de respuestas acertadas. A diferencia de en la prueba inicial en esta nueva aplicación 4.º curso han incrementado el porcentaje en un 25.8%, ya que ha aumentado el número de personas que identifican el error. Este cifra fue superior en el primer ciclo de investigación, en el que 2.º ascendió un 20% más.

Ítem 20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	38	65,5	65,5	65,5
Válidos Incorrecto	20	34,5	34,5	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 21

LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS

En esta cuestión el 67.2% acierta al resolverla y el 32.8% se equivoca. La principal causa de las deficiencias originadas se han debido a la no acentuación de aquellas palabras que deben llevar tilde aun estando en escritas en mayúsculas. Igualmente, un grupo de personas acentúa correctamente una de ellas pero no la otra. En el primer ciclo de investigación estos resultados fueron más sobresalientes, pues 2.º curso obtiene un 22.9% más de preguntas correctas. No obstante, en esta experiencia no surgió la problemática de acentuar correctamente unas preguntas y otras no. En lo referente al contraste de los resultados de prueba inicial y final, 4.º curso experimenta un incremento del 41.3%. Este valor es superado por la clase de 2.º, quien obtuvo un 5.7% más que el otro curso.

Ítem 21

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	39	67,2	67,2	67,2
Válidos Incorrecto	19	32,8	32,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 22

El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).

El 51.7% de los participantes ofrece respuestas correctas y el 48.3% incorrectas. Los errores se deben a que estos no han expresado que la palabra «wiki» no debe escribirse con mayúscula inicial. Este aspecto se presentó de forma similar en la primera prueba, excepto que en esta aplicación se reduce el porcentaje de fallos en un 22.4%. Además, ningún estudiante comete el error de indicar que después de un paréntesis nunca debe escribirse un punto. Al cotejar los datos con los del primer ciclo de investigación se observa que 2.º curso alcanza un 21.2% más de aciertos en la prueba final. Asimismo, supera a 4.º en el crecimiento experimentado desde el pretest al postest al obtener una diferencia del 17.5%. No obstante, en 2.º aún persiste el

problema expuesto sobre el punto después del paréntesis después de la aplicación entre algunos miembros.

Ítem 22

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	30	51,7	51,7	51,7
Válidos Incorrecto	28	48,3	48,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 23

Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).

La cuestión es solucionada convenientemente por el 36.2% de los estudiantes e inconvenientemente por el 63.8%. Los errores se deben a que una parte de ellos no señalan el punto de cierre ubicado dentro del paréntesis como incorrecto. Este aspecto surgió también en la prueba inicial pero se han reducido las respuestas desacertadas; además, ya nadie afirma que después paréntesis de cierre no puede escribirse un punto. Se ha experimentado un crecimiento del 34.5% con respecto el pretest. Esta diferencia se debe a que en la primera prueba solo se obtuvo un 1.7% de aciertos. En el primer ciclo investigador la mejora fue más marcada, 2.º curso incremento sus resultados en contraste con la prueba inicial en un 51.4%. Asimismo, obtuvo un 39.5% más de respuestas correctas en el pretest que 4.º. No obstante, en 2.º se mantiene la problemática de que después de un parentésis de cierre no se escribir punto.

Ítem 23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	21	36,2	36,2	36,2
Válidos Incorrecto	37	63,8	63,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 24

Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.

El 72.4% responde adecuadamente a la pregunta, mientras que el 27.6% erra en la resolución. La deficiencia más frecuente ha sido ubicar signos de puntuación inadecuados en la oración. Este asunto persiste desde la prueba inicial, aunque ahora se reduce el número de fallos en un 36.2%. Los resultados son peores que los obtenidos en el primer ciclo de investigación, ya que 2.º obtiene un 14.7% más de respuestas correctas en la prueba inicial. Además, experimenta un crecimiento desde el pretest al postest del 41.4% frente al 36.4% de 4.º

Ítem 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	42	72,4	72,4	72,4
Válidos Incorrecto	16	27,6	27,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 25

Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.

Esta cuestión ha sido resuelta convenientemente por el 69% de los participantes e inconvenientemente por el 31% restante. El principal fallo ha sido eliminar o añadir comas que son necesarias o irrelevantes. Las problemáticas son similares a las cometidas en la primera prueba; no obstante, otros aspectos mejoran como que ya no se afirme que la palabra «Internet» se escribe con minúscula. Estos resultados son semejantes a los obtenidos por 2.º curso en la

primera intervención didáctica, pero este obtuvo un 5.3% más de respuestas correctas. En la comparativa de la prueba inicial y final se observa que 4.º curso incrementa los aciertos en un 24.2%; mientras que 2.º experimentó del 30%.

Ítem 25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	40	69,0	69,0	69,0
Válidos Incorrecto	18	31,0	31,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 26

Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., etc.

El 75.9% de los estudiantes ofrece una respuesta acertada y el 24.1% restante falla. El error más frecuente entre aquellos que no aciertan es no detectar la redundancia existente en la oración al presentar juntos los puntos suspensivos y el etcétera. Este asunto adquirió igual protagonismo en la primera intervención, pero en esta también surgieron otras incorrecciones como que las palabras «blog» y «wiki» deberían escribirse con mayúscula. No obstante, se produce una mejora considerable en comparación con la prueba inicial, ya que se aumenta el porcentaje con respecto a esta en un 34.8%. En el primer ciclo de investigación 2.º curso obtuvo un incremento del 75.7% desde el pretest al postest ya que en la primera prueba no consiguió ninguna respuesta correcta, porcentaje que supera notablemente el 34.8% logrado por 4.º curso. Asimismo, alcanza un mayor número de respuestas correctas en la prueba final, pues consiguió un 14.1% más.

Ítem 26

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	44	75,9	75,9	75,9
Válidos Incorrecto	14	24,1	24,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 27**El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.**

El ítem es solucionado de forma exitosa con 77.6%, mientras que el 22.4% falla. La principal causa ha sido no detectar como incorrecta la acentuación del monosílabo «dio». Este asunto también fue problemático en la prueba inicial, salvo que en la segunda aplicación se produce una mejora del 22.4%. Con respecto al primer ciclo de investigación, 2.º obtuvo un 2.4% más de aciertos en la prueba final. Además, en la comparativa pretest-postest se incrementa el valor alcanzado por 4.º en 14.7% más.

Ítem 27

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	45	77,6	77,6	77,6
Válidos Incorrecto	13	22,4	22,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 28

***Grosso modo* esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.**

Esta cuestión ha sido solucionada con éxito por el 94.8%, mientras que el 5.2% no ha conseguido ofrecer una respuesta correcta. Las problemáticas son las mismas que las

experimentadas en la primera prueba: añadir una «a» al latinismo *grosso modo*. No obstante, se ha producido una mejora con respecto al pretest del 32.7% al haberse incrementado el porcentaje de aciertos. En el primer ciclo investigador los resultados fueron muy similares, 2.º obtuvo un 3.4% más de respuestas correctas en la prueba final. Este curso no presenta las dificultades mostradas por 4.º, aunque tiene otras relativas al mal uso de los signos de puntuación. A ello se añade que en el crecimiento experimentado entre el pretest y el postest ha sido de un 35.7%, un 3% que 4.º curso.

Ítem 28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	55	94,8	94,8	94,8
Válidos Incorrecto	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 29

Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtarefas incardinadas a una tarea final significativa.

El 98.3% de los estudiantes acierta en la resolución del ítem y el 1.7% falla. Los errores se deben a la añadidura de comas improcedentes. Este motivo es similar al presentado en la primera prueba, salvo que ahora se cometen menos respuestas incorrectas. Del mismo modo, 2.º curso muestra las mismas problemáticas, excepto porque supera los resultados en un 1.2%. La comparación de los resultados del pretest y el postest muestran que 4.º aumenta los aciertos en un 24.2%. Estos datos son similares a los obtenidos por 2.º en el primer ciclo de investigación, quien obtuvo un total del 18.5%.

Ítem 29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	57	98,3	98,3	98,3
Válidos Incorrecto	1	1,7	1,7	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 30

¿Qué cuestiones nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.

La pregunta ha sido resuelta satisfactoriamente por un 94.8% de los participantes, mientras que solo el 5.2% ha errado a la hora de ofrecer una respuesta. La causa de que se hayan producido los errores reside en el hecho de no identificar como erróneo el punto tras el signo de interrogación de cierre. En el segundo ciclo de investigación se mantienen las mismas inexactitudes, aunque 2.º curso obtiene un .5% menos de aciertos. El contraste de los resultados de la prueba inicial con la final muestra que 4.º ha experimentado un incremento de las respuestas correctas del 27.6%; mientras que 2.º obtiene un 24.3%.

Ítem 30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	55	94,8	94,8	94,8
Válidos Incorrecto	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 31

La O.C.D.E. realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.

El 69% de los participantes responde adecuadamente a la cuestión, mientras que el 31% no lo logra. El principal motivo de los fallos cometidos es que no se hayan marcado como incorrectos los puntos divisorios de la sigla «OCDE». La problemática ha sido la misma que la manifestada en el primer ciclo de investigación por 2.º curso, aunque este alcanza un 21% más de respuestas correctas. En la comparativa pretest-postest 4.º experimenta una mejora del 41.4% y 2.º del 62.9%, por lo que en el primer ciclo investigador se alcanza un 21.5% más.

Ítem 31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	40	69,0	69,0	69,0
Válidos Incorrecto	18	31,0	31,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 32

Aprendizaje bimodal en contextos formales de Educación Superior.

Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].

El ítem es respondido con adecuación por el 86.2% del alumnado, mientras que el 13.8% no logra superarlo con éxito. El error más reiterado ha sido no expresar que el punto final después del título es incorrecto. Este asunto adquirió el mismo protagonismo en el primer ciclo investigador, salvo que 2.º curso obtuvo un 27.6% menos de respuestas correctas. En lo que concierne a la comparativa de la prueba inicial y final, el porcentaje de respuestas correctas de 4.º curso ha aumentado en un 77.6% en la prueba final. Este alto valor se debe a que en la prueba inicial solo un 8.6% del alumnado era consciente de la norma. Por su parte, 2.º curso asciende el porcentaje en un 44.2% al concluir la intervención didáctica.

Ítem 32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	50	86,2	86,2	86,2
Válidos Incorrecto	8	13,8	13,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 33

Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.

La pregunta es acertada por el 67.2% de los participantes y fallada por el 32.8% restante. El origen de los fallos reside en el hecho de no considerar conveniente la acentuación del pronombre demostrativo «esta». En el primer ciclo de investigación los estudiantes de 2.º cometieron este error; no obstante, también presentan inexactitudes relacionadas con el uso de los signos de puntuación. Aun así, 2.º curso obtiene un 11.4% más de respuestas correctas que 4.º Al contrastar los resultados de la prueba inicial y final se observa que 4.º experimenta un crecimiento de las respuestas correctas del 36% en la prueba final; por su parte, 2.º incrementa el valor arrojado por 4.º en un 32.6%. El notable aumento del porcentaje de 2.º se debe a que a principio de curso gran parte del alumnado desconocía la norma sobre la acentuación de los pronombres demostrativos, pero al finalizar la intervención didáctica esta sí la adquirió.

Ítem 33

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	39	67,2	67,2	67,2
Válidos Incorrecto	19	32,8	32,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 34

Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.

El reactivo se solventa con eficiencia por el 89.7% de los participantes, errando únicamente el 10.3% de ellos. La principal razón de los errores cometidos reside en que han añadido puntos divisorios a la sigla UNICEF. Este aspecto también fue la causa de las problemáticas surgidas en la primera prueba, salvo que en la nueva aplicación se han reducido en un 74.2%. En lo relativo al primer ciclo investigador, 2.º alcanza un 4.6% más de respuestas correctas en la prueba final. Además, la diferencia entre los resultados entre pretest y postest asciende a un 74.3%. El motivo de que se haya producido un incremento tan notable tanto en 2.º como en 4.º ha sido que estos alcanzaron valores muy bajos en la primera aplicación y al obtener los conocimientos con la intervención estos han aumentado considerablemente.

Ítem 34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	52	89,7	89,7	89,7
Válidos Incorrecto	6	10,3	10,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 35

Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.

El 69% del alumnado acierta la cuestión y el 31% falla al resolverla. La principal causa de los errores cometidos ha sido el uso incorrecto de los signos de puntuación. Esta problemática coincide con la manifestada por 2.º curso en el primer ciclo de investigación, salvo que este

obtuvo un 15.3% más de respuestas correctas en la prueba final. En lo relativo a la comparativa del pretest-posttest, en 4.º el número de respuestas correctas ha aumentado un 7% con respecto a la prueba inicial. Estos resultados difieren de los alcanzados por 2.º curso, quien incrementa sus aciertos en un 23.7%.

Ítem 35

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	40	69,0	69,0	69,0
Válidos Incorrecto	18	31,0	31,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 36

Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En esta cuestión el 93.1% del alumnado ofrece una respuesta correcta y el 6.9% incorrecta. Los resultados inexactos han sido fruto de un mal uso de las mayúsculas. A diferencia de en la prueba anterior ya no se colocan comas inadecuadas, aunque sí persisten los errores comentados. No obstante, en la prueba final se experimenta una mejora en las respuestas de un 5.2%. Cabe decir que este pequeño aumento se debe a que en la primera prueba esta pregunta fue acertada por el 87.9% de los estudiantes. En lo relativo al primer ciclo investigador, 2.º alcanza un 5.5% más de respuestas correctas en la prueba final. Con respecto a la comparativa pretest-posttest este experimentó una mejora del 7.2%.

Ítem 36

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	54	93,1	93,1	93,1
Válidos Incorrecto	4	6,9	6,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 37

El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.

Este ítem ha sido respondido adecuadamente por un 91.4% del alumnado, siendo incorrecto solo entre el 8.6%. Los fallos se concentran en el uso inadecuado de los signos de puntuación (modificación de los puntos y coma por puntos). Este asunto que no sucedió en la primera prueba; no obstante, ya no se acentúa la palabra «solo» ni se separan los puntos divisorios de la sigla. Con respecto a la prueba inicial las respuestas correctas se han incrementado en un 32.8%. En comparación con los resultados del primer ciclo de investigación, 2.º obtiene un 5.7% más de respuestas correctas en la prueba final. En ella no se originan los mismos errores que en 4.º, sino que en este curso predomina el error referente a acentuar la palabra «guion». Por otra parte, el incremento del porcentaje entre el pretest y el postest asciende al 28.5%, un 4.3% menos que 4.º curso.

Ítem 37

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	53	91,4	91,4	91,4
Válidos Incorrecto	5	8,6	8,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 38

Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.

Esta cuestión es acertada por el 46.6% de los participantes, mientras que el 53.4% restante no logra superarla. Las incorrecciones cometidas se han debido fundamentalmente a no detectar como erróneo el título «santa» en mayúscula inicial. Este factor también fue la principal causa

de los errores en la primera prueba; no obstante, se han reducido en un 44.9% en comparación con ella. Con respecto a los resultados del primer ciclo investigador, 2.º curso experimentó un 4.9% menos en el contraste pretest-postest. Por otra parte, en la prueba final obtuvo un .9 más de aciertos que 4.º curso al producir más respuestas correctas.

Ítem 38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	27	46,6	46,6	46,6
Válidos Incorrecto	31	53,4	53,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ítem 39

Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico *El País* para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.

Esta cuestión es solventada con éxito por el 96.6% de los estudiantes, mientras que el 3.4% se equivoca en la resolución. La principal causa de las respuestas erróneas ha sido añadir signos de puntuación innecesarios. Este aspecto persiste desde el inicio de curso, aunque se ha reducido en un 8.7%. El escaso incremento alcanzado en el porcentaje se debe a que en la primera prueba acertó un 87.9%, es decir, prácticamente toda la clase. En lo referente al primer ciclo investigador, 2.º obtiene un 3.7% más de respuestas correctas en la prueba final. En este caso las problemáticas surgieron de añadir las comillas a la cursiva, considerando que ambas obligatoriamente deben presentarse unidas. Ningún estudiante añade comas o puntos improcedentes en el enunciado como sucedió en 4.º curso. La comparativa entre los resultados del pretest y el postest asciende a un 7.2% ya que, al igual que en cuarto, en la primera aplicación se obtuvieron buenos resultados.

Ítem 39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Correcto	56	96,6	96,6	96,6
Válidos Incorrecto	2	3,4	3,4	100,0
Total	58	100,0	100,0	

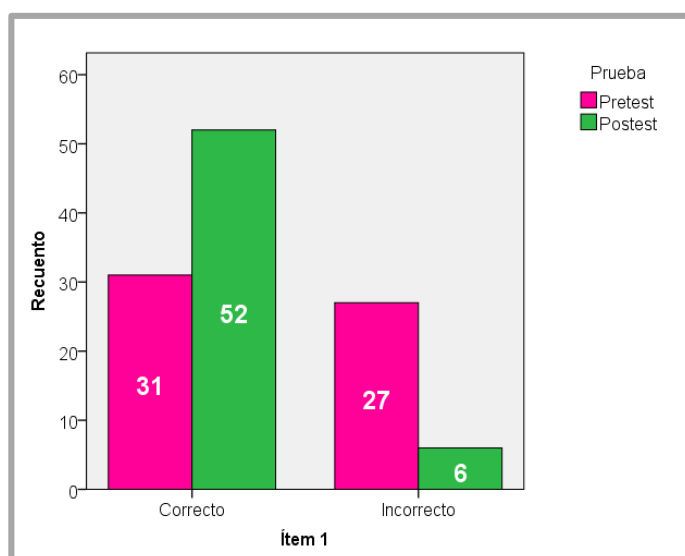
ANEXO 4.6

Análisis estadístico del cuestionario inicial y final para la detección y corrección de errores textuales aplicado a estudiantes de 4.º de Grado en Educación Primaria

En lo sucesivo, se presentan los gráficos obtenidos en el programa de análisis estadístico SPSS al comparar las pruebas inicial y final del «Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales» aplicado a alumnado de 4.º de Grado en Educación Primaria. En ellos se contempla el contraste entre los aciertos y fallos obtenidos en el pretest y el postest por los estudiantes.

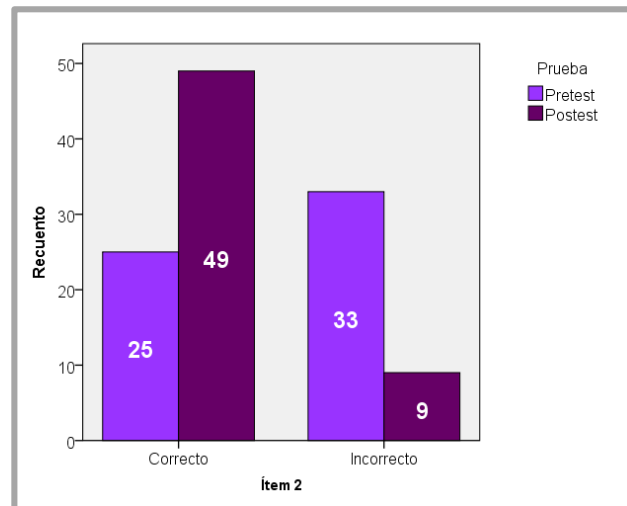
Ítem 1

Por otra parte, con la intención de facilitar al alumnado el acceso permanente a la guía sobre TFG y que tutores y estudiantes pudieran intercambiar documentos e impresiones sobre el trabajo de manera telemática, se creó el aula virtual “Guía y control del TFG”.



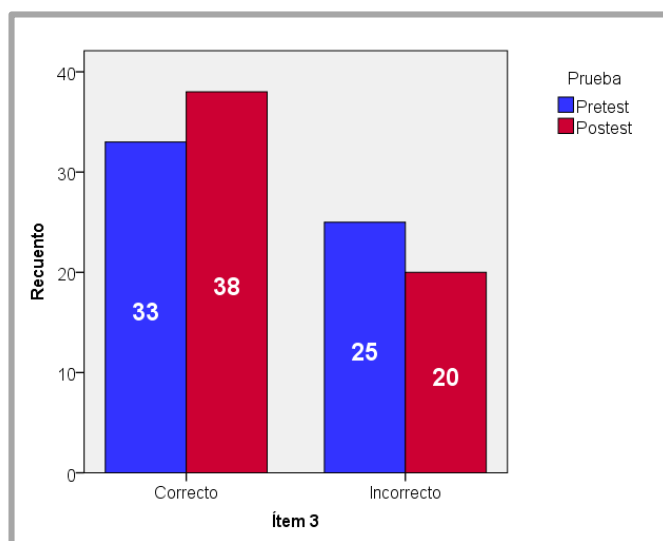
Ítem 2

Tan sólo precisaremos de dos recursos digitales a lo largo del taller de creación literaria: el blog y la wiki.



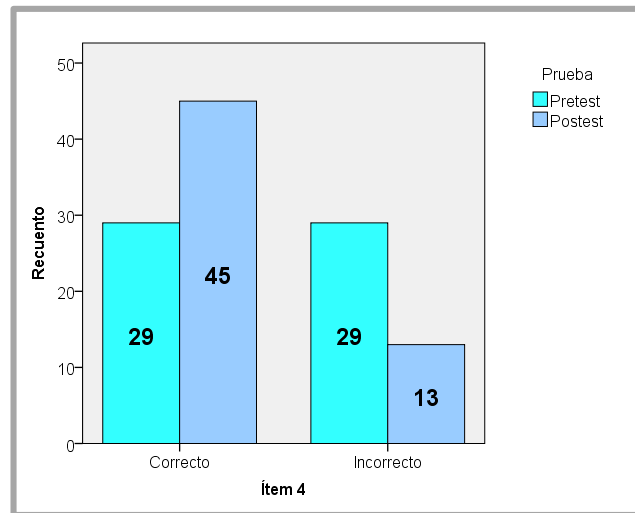
Ítem 3

Esta propuesta didáctica fue acogida con entusiasmo por todos los participantes pero no tendremos constancia de su eficacia hasta analizar todos los datos recopilados.



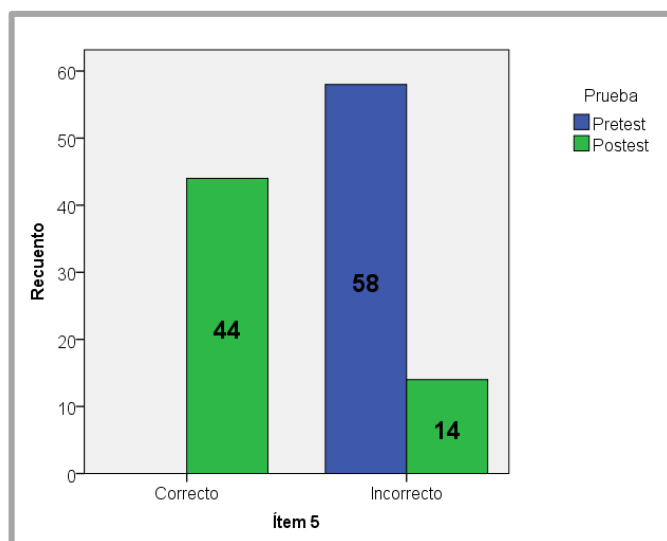
Ítem 4

Para la buena marcha del trabajo se creó el Curso de Escritura Creativa en Moodle.



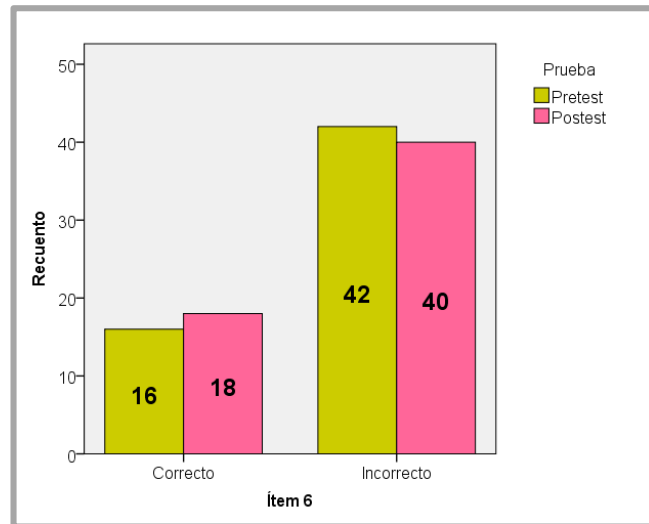
Ítem 5

Los resultados presentaron diferencias significativas entre las actuaciones de los alumnos de 1º y 2º de manera que replicamos el experimento para ver si se repetían.



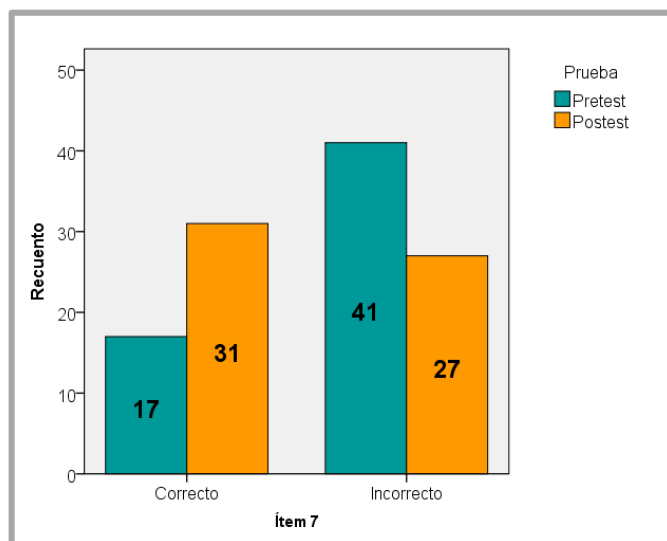
Ítem 6

Don Quijote de la Mancha, obra del ya archiconocido Miguel de Cervantes, será la principal protagonista de esta experiencia.



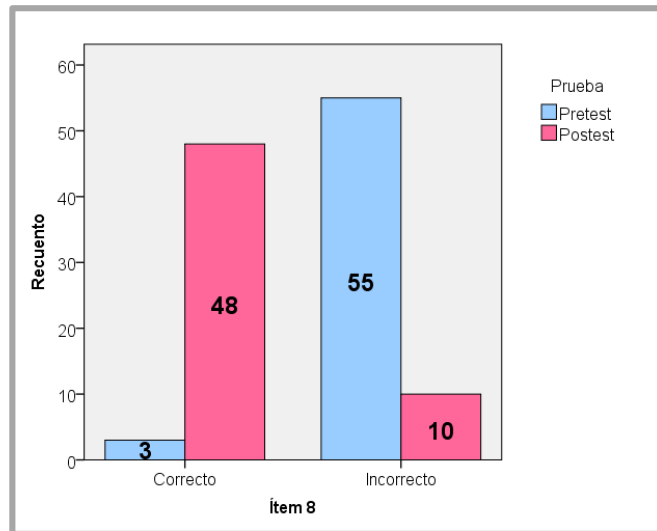
Ítem 7

Fundamentamos nuestra propuesta metodológica en la investigación-acción, porque el estudio parte de la práctica educativa para su mejora.



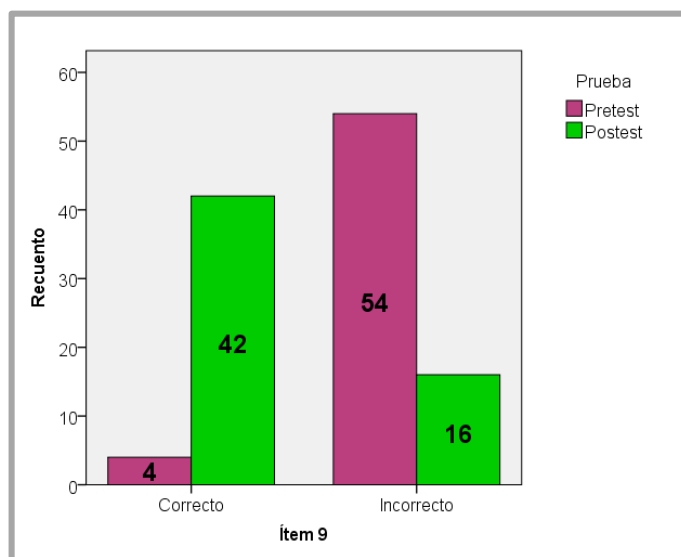
Ítem 8

La actividad se realizó durante aproximadamente dos horas (9,00 a 11,00) y recibió más de 2.000 visitas.



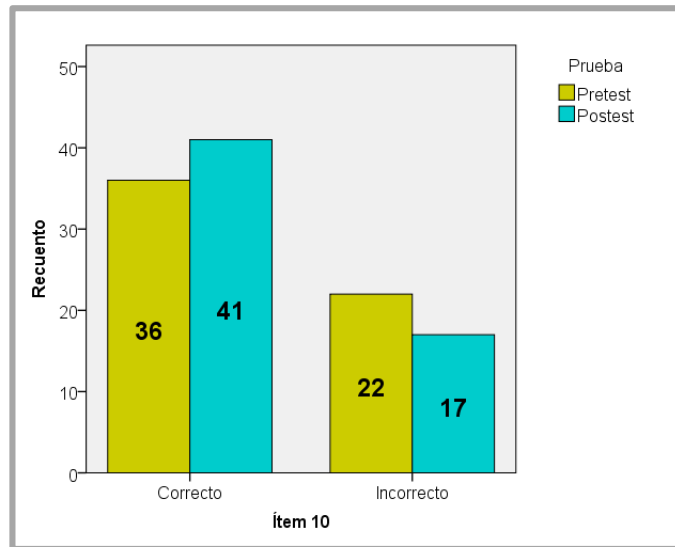
Ítem 9

Los discentes recibirán un guión de carácter orientativo que les asesore durante la elaboración de su composición creativa.



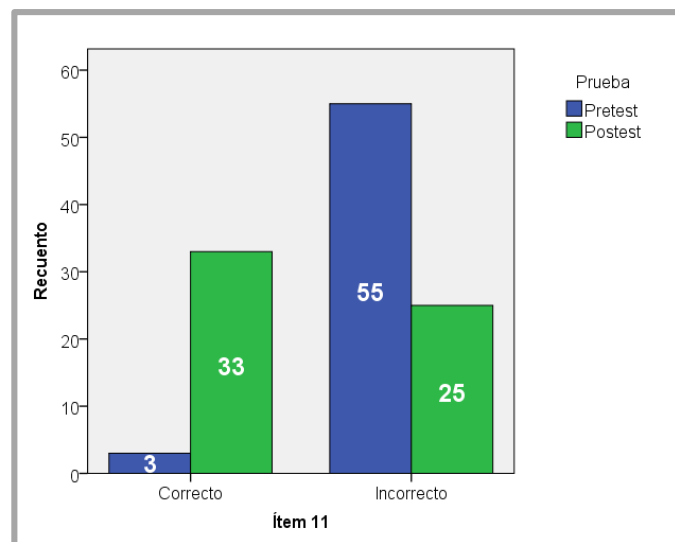
Ítem 10

Por último destacar las aportaciones más relevantes surgidas en torno al concepto de “competencia”.



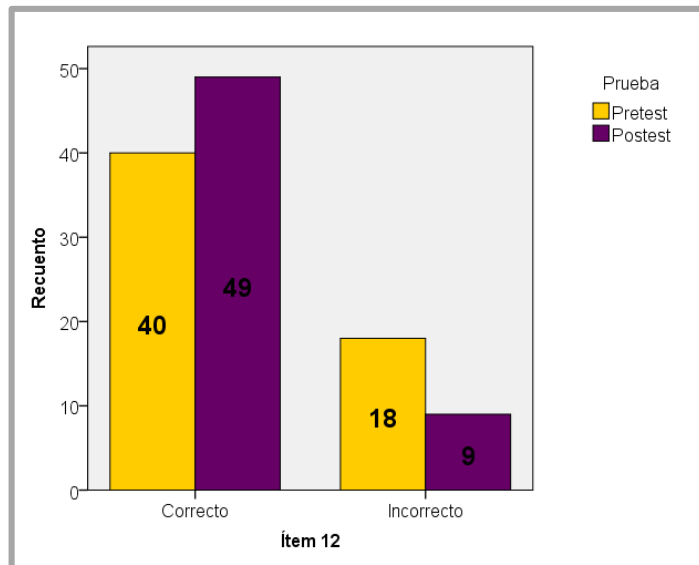
Ítem 11

La intervención didáctica “Guía y control del TFG con Moodle”, ha obtenido valoraciones muy positivas tanto de los tutores como de los alumnos –existen excepciones.



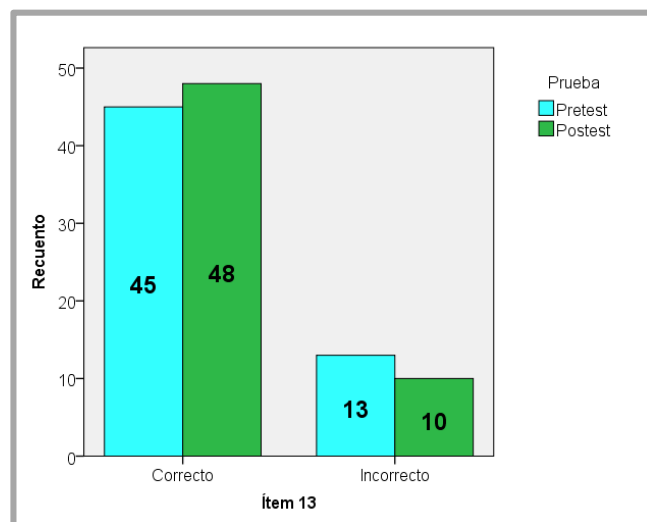
Ítem 12

Los resultados fueron tan sorprendentes, que decidimos seguir investigando.



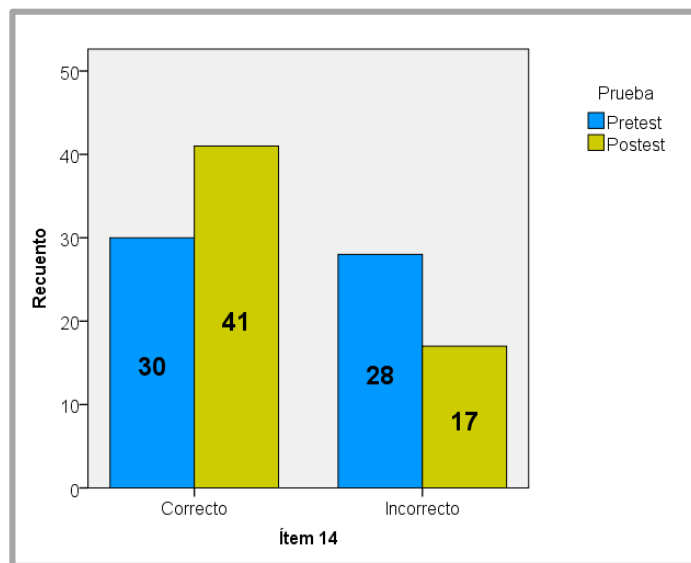
Ítem 13

El Siglo de Oro es uno de los momentos históricos con mayor esplendor artístico vividos en España.



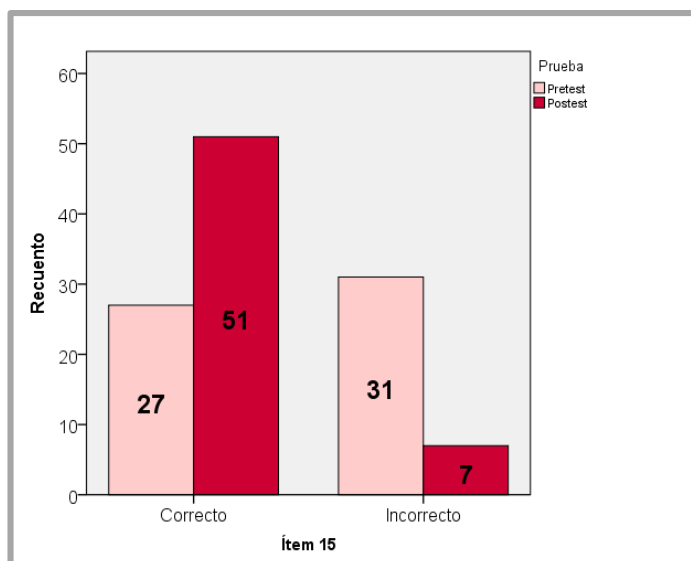
Ítem 14

Los Proyectos Fin de Carrera de las anteriores titulaciones de Ciencias, Arquitectura e Ingeniería tenían muchas semejanzas con los actuales TFG, como la elaboración un trabajo personal bajo la tutela de un profesor y presentarlo ante un tribunal especializado; no obstante, este tipo de trabajos tan solo requerían que el alumno demostrase los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos.



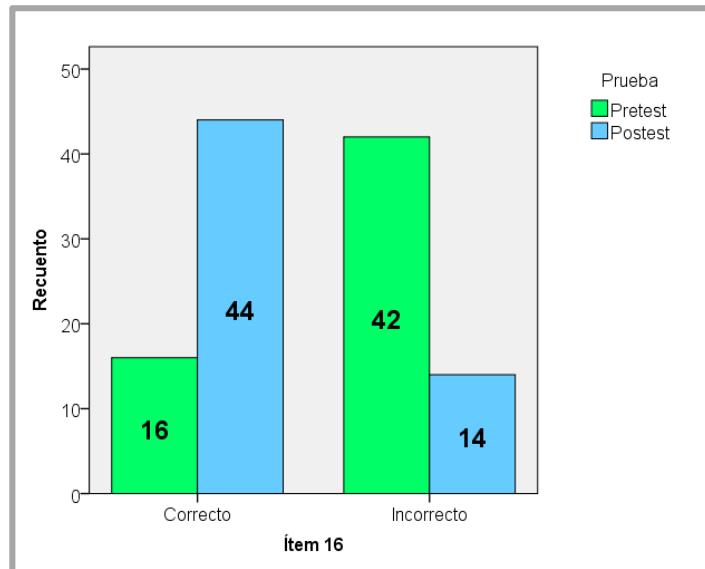
Ítem 15

Resulta recomendable que la experiencia se desarrolle con grupos de 5 ó 6 alumnos.



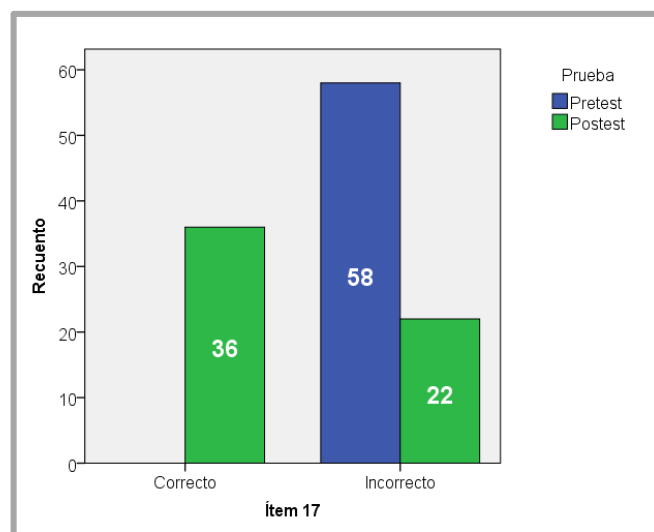
Ítem 16

La página web de la biblioteca nacional ofrece un amplio catálogo de obras digitalizadas.



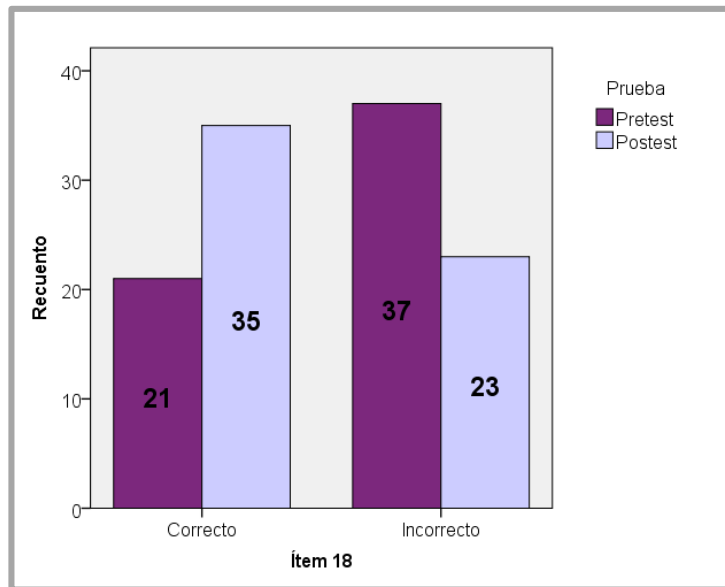
Ítem 17

Según Martínez González (2010), “el blog no es cultura de por sí, como pueda ser la literatura, sino portador, trasmisor de cultura, información, recursos, humor, etc.” (p. 10).



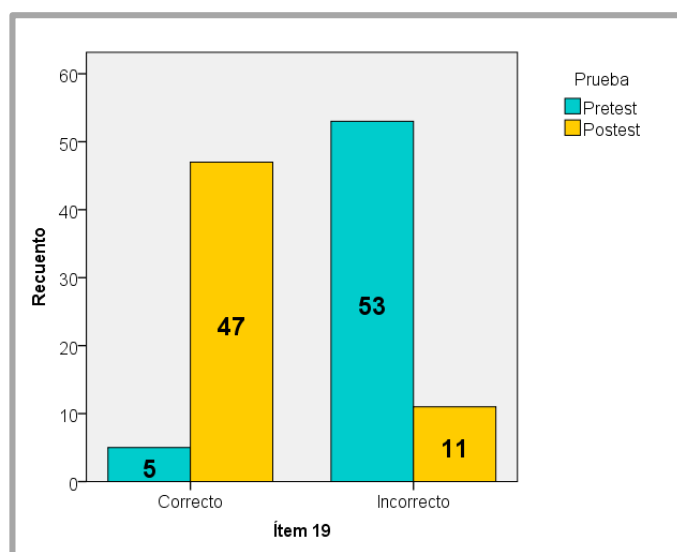
Ítem 18

Encontramos investigaciones en: Francia, España y República Checa.



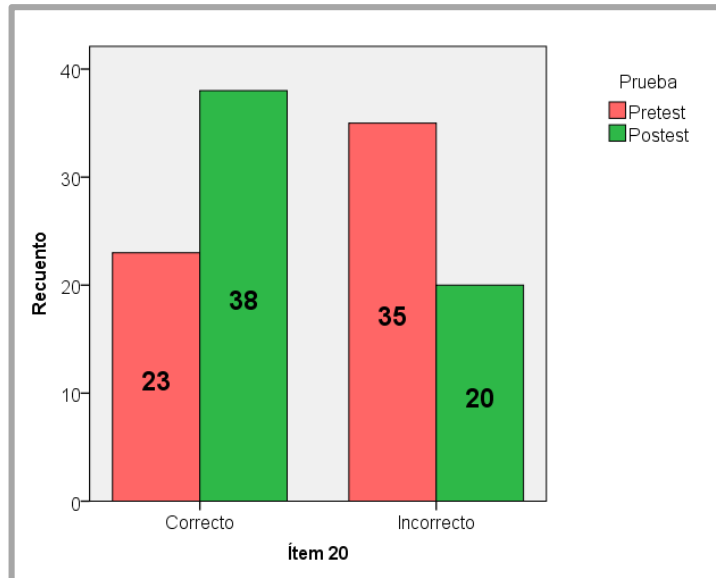
Ítem 19

Durante el mes de Otoño se aplicarán varios pre-test que valoren las competencias adquiridas por los alumnos.



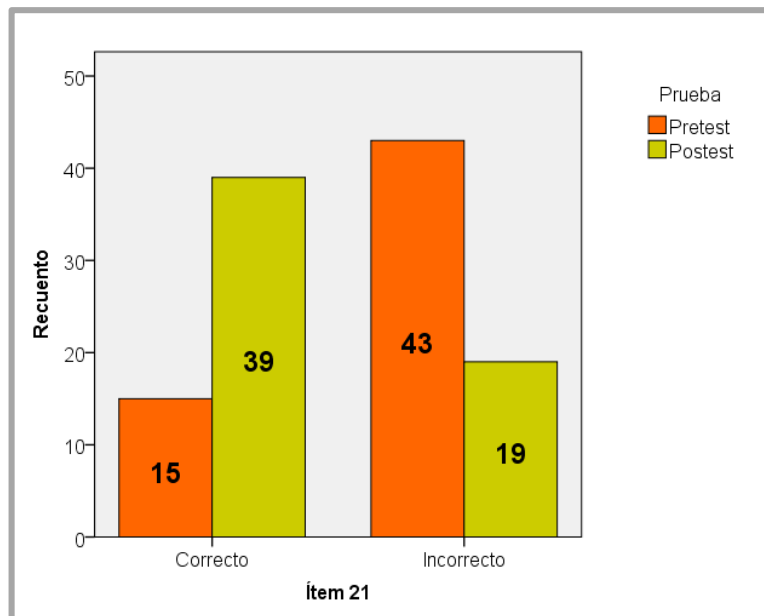
Ítem 20

Hay numerosos entornos virtuales que permiten la comunicación asincrónica: Blog, páginas web, foros...



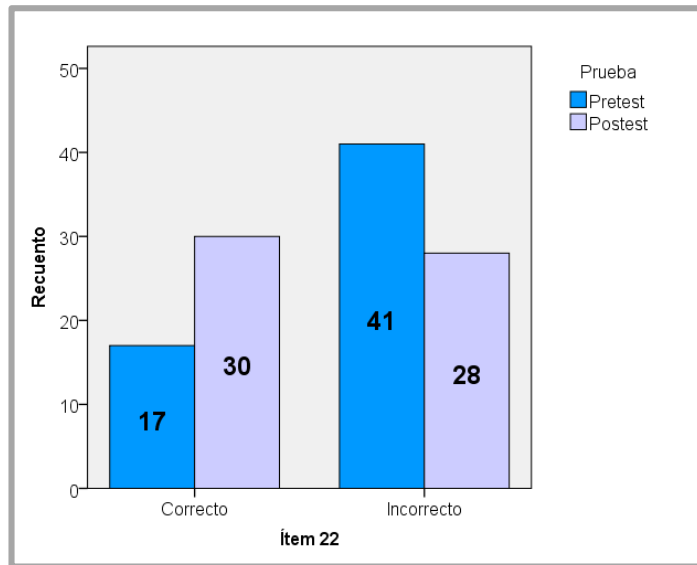
Ítem 21

LA INVESTIGACION-ACCION EN EL AULA: UN ESTUDIO DE CASOS



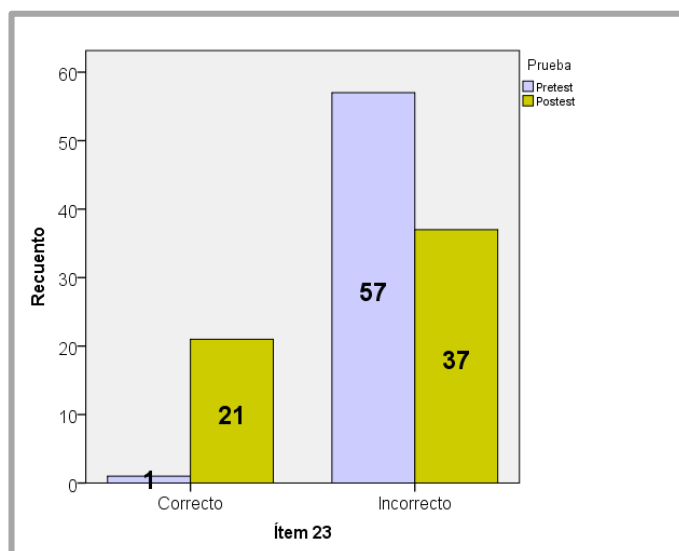
Ítem 22

El presente trabajo analiza multitud de recursos telemáticos de gran valor comunicativo (Wiki, chat, etc.).



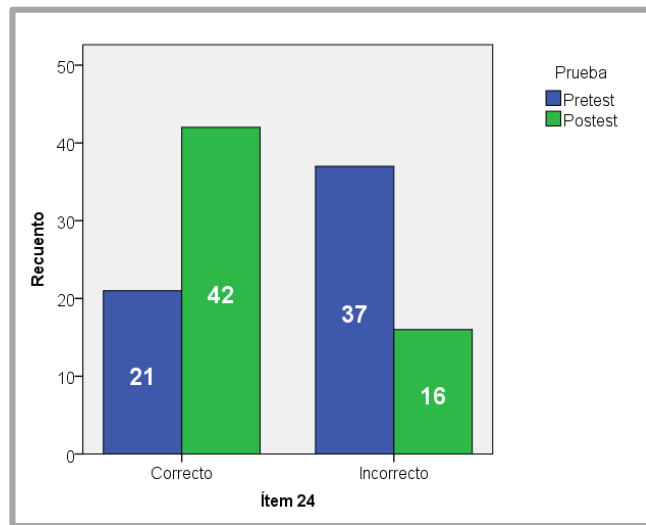
Ítem 23

Moodle es un sistema de gestión de contenidos de código abierto (Content Management System, CMS.).



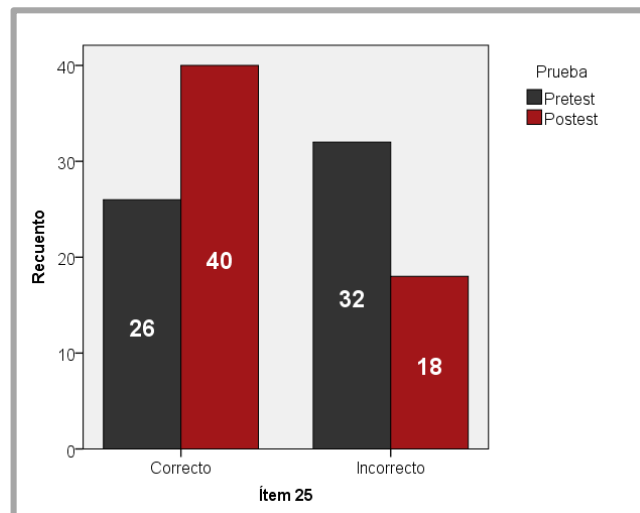
Ítem 24

Ambos problemas —la falta de formación previa del alumnado y el escaso material didáctico de consulta existente— ocasionan el desconcierto de los discentes en la tarea de afrontar la realización de su TFG e incrementan su dependencia del apoyo tutorial para guiar los pasos constructivos del mismo no solo en la metodología científica sino también en el estilo de su escritura genérica.



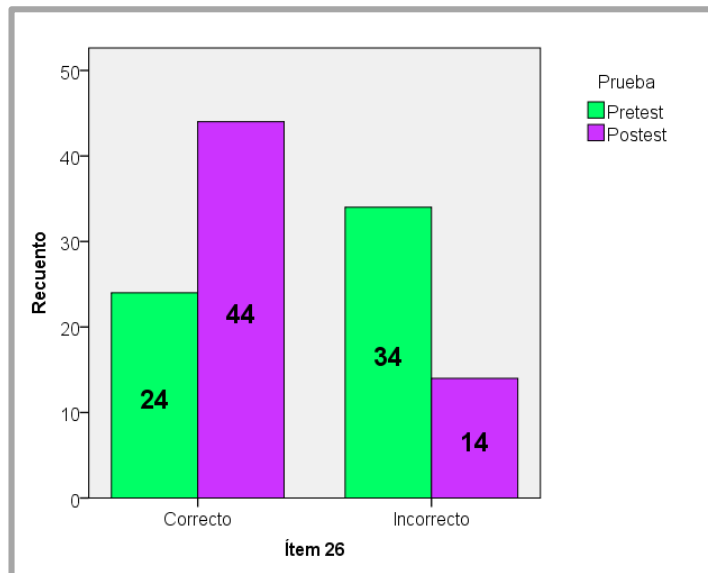
Ítem 25

Los alumnos del siglo XXI cuentan con infinidad de recursos lúdicos: televisión, cine, consolas, Internet..., nuestro deber es enseñar a usarlos convenientemente.



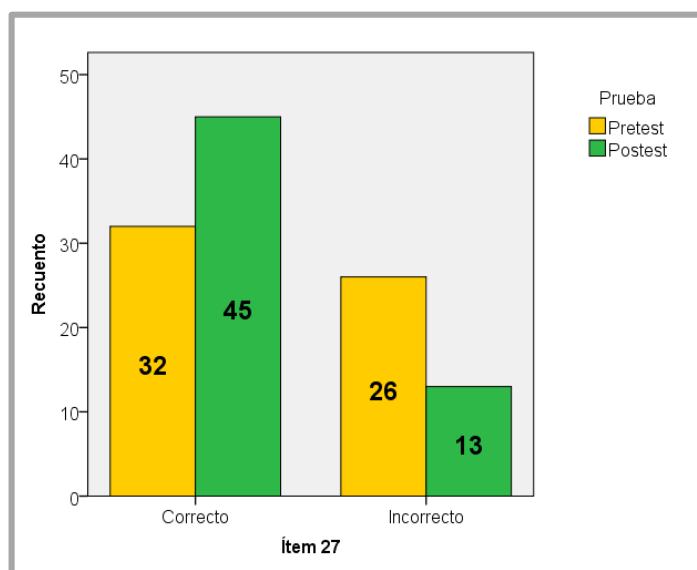
Ítem 26

Contamos con infinidad de recursos telemáticos provechosos para el desarrollo de la competencia escrita de los discentes: procesadores de texto, blog, wikis, chat, foros, páginas web..., etc.



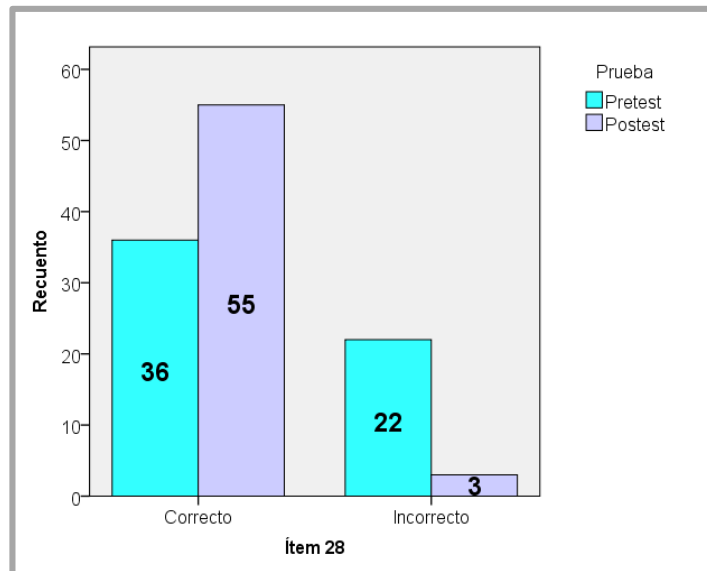
Ítem 27

El análisis de datos realizado dió excelentes resultados en rendimiento académico.



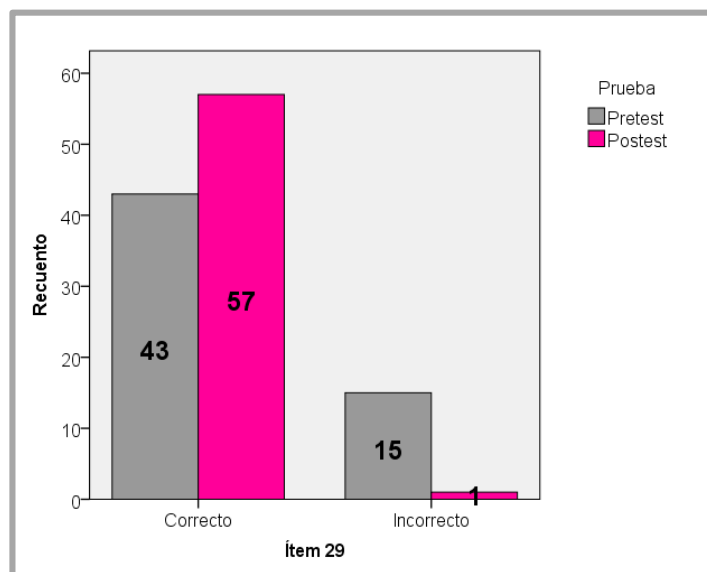
Ítem 28

Grosso modo esa sería la principal situación acontecida durante las dos últimas semanas.



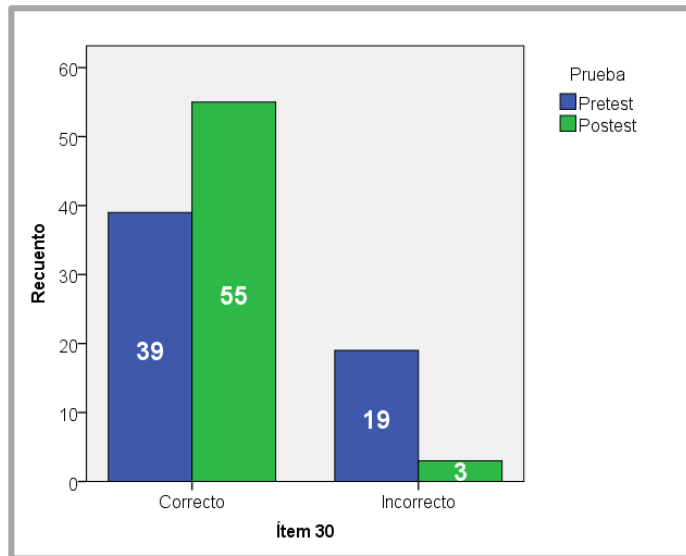
Ítem 29

Ello es viable siempre que los educadores sepan proponer acciones estratégicas a sus educandos para afrontar con autonomía aprendizajes “situados”, es decir, tareas auténticas por tener una organización compleja en subtareas incardinadas a una tarea final significativa.



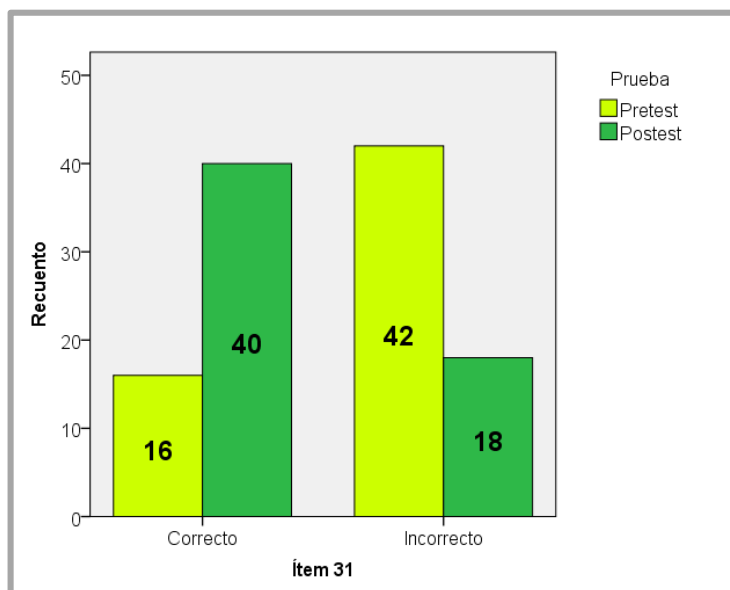
Ítem 30

¿Qué cuestiones nos sugiere tal planteamiento?. Que hay que seguir profundizando en el tema.



Ítem 31

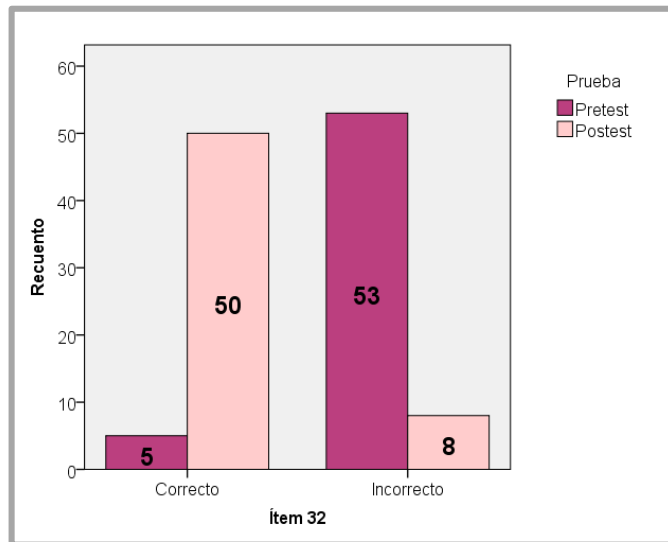
La O.C.D.E. realiza novedosas aportaciones relacionadas con las competencias discentes.



Ítem 32

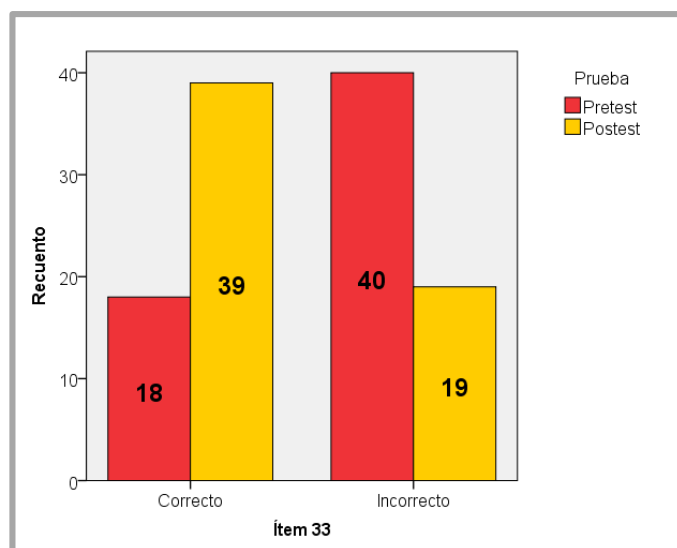
Aprendizaje bimodal en contextos formales de Educación Superior.

Este trabajo parte de un problema de gran actualidad [...].



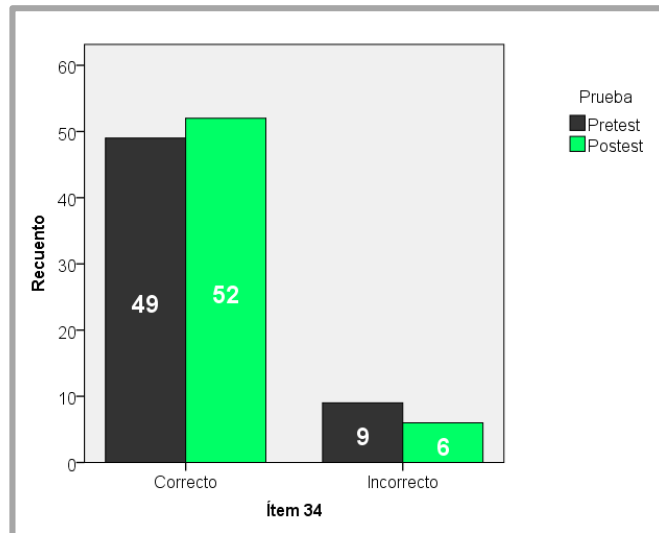
Ítem 33

Nuestra propuesta parte de la estrategia metodológica de la investigación-acción; ésta se fundamenta en la práctica educativa para su mejora.



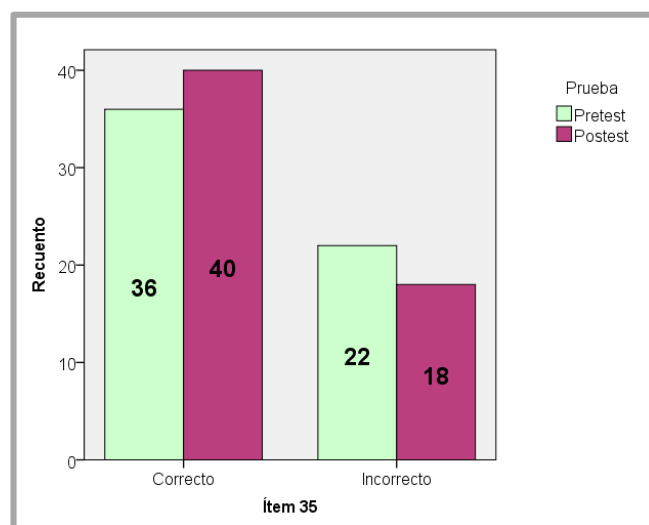
Ítem 34

Los últimos informes publicados por UNICEF alertan del impacto que la actual crisis económica está teniendo en la población infantil.



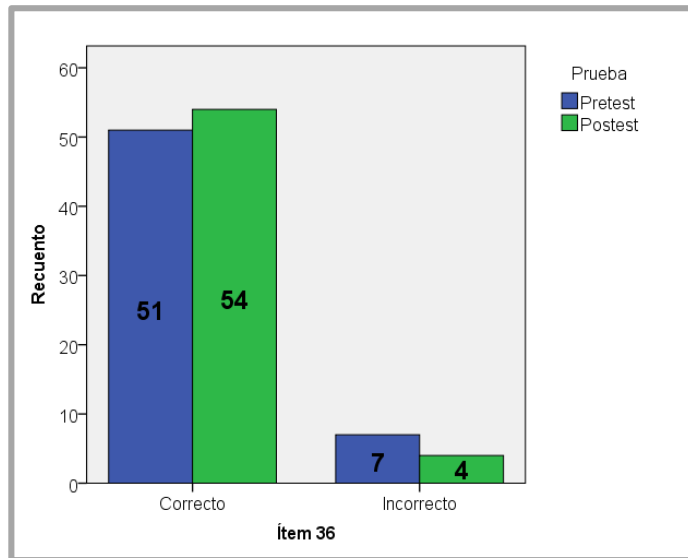
Ítem 35

Tales propuestas demandan que tanto profesores como alumnos desempeñen roles diferentes a los que ejercían antes de esta nueva situación legal: los alumnos han adquirido un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores se han convertido en mediadores del mismo.



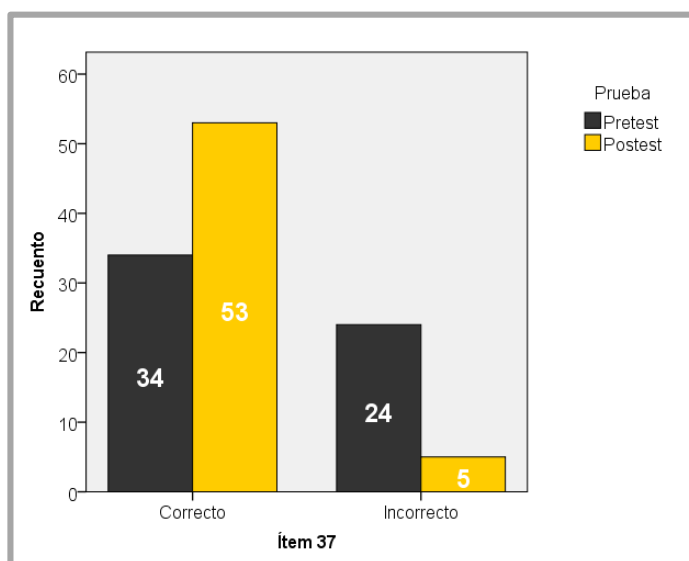
Ítem 36

Los alumnos de Grado en Educación Primaria desarrollarán sus propias investigaciones sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura.



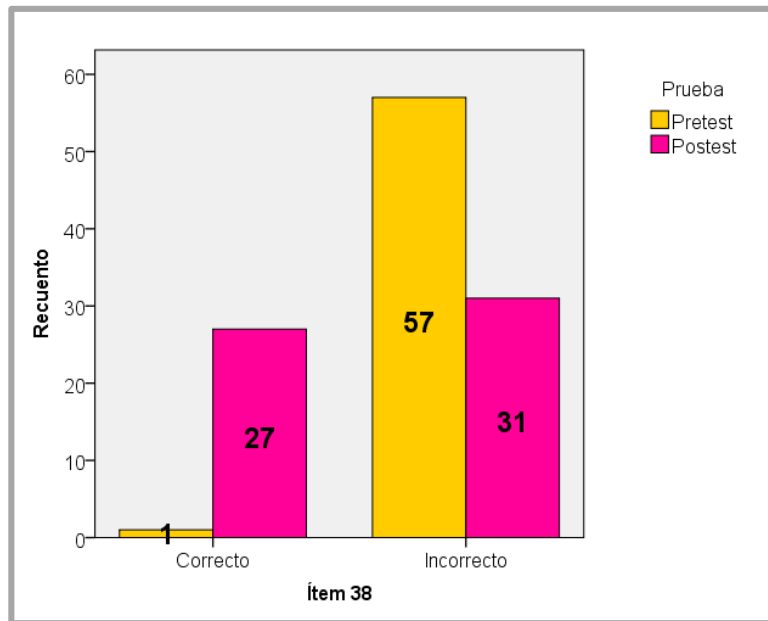
Ítem 37

El bloque cuenta con seis capítulos: 1) Acuerdos del primer encuentro; 2) Guion general de un TFG (secciones y proceso constructivo); 3) Cómo se escribe el marco teórico; 4) Cómo se escribe el marco empírico; 5) Cómo se escriben las conclusiones; 6) Cómo se escribe la introducción y el resumen.



Ítem 38

Una de las escritoras místicas más destacadas fue Santa Teresa de Jesús.



Ítem 39

Los alumnos revisarán varias ediciones del periódico *El País* para crear sus propias composiciones a partir de los titulares encontrados.

