

Propuestas didácticas a partir de la hiperficción constructiva para fortalecer la competencia ortográfica *

Didactic proposals based on constructive hyperfiction to strengthen the orthographic competence

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO

Universidad de La Rioja

alvaro.clavijo@unirioja.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9398-2052>

REBECA LÁZARO NISO

Universidad de La Rioja

rebeca.lazaro@unirioja.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8227-5304>

Recibido: 30.03.2024. Aceptado: 18.07.2024.

Cómo citar: Clavijo Corchero, Álvaro y Lázaro Niso, Rebeca (2024). “Propuestas didácticas a partir de la hiperficción constructiva para fortalecer la competencia ortográfica”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 36: 23-47.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia/36.2024.23-47>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](#). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](#)

Resumen: La expresión escrita de los estudiantes de Bachillerato suele ser bastante agramatical e incoherente, a pesar de ser una competencia clave en la educación secundaria posobligatoria. Esto se debe a dos factores: el nuevo registro lingüístico digital, ocasionado por la celeridad comunicativa de las redes sociales, y la escasa evaluación lingüística y ortográfica que reciben los trabajos académicos por parte del profesorado. La mejora de la competencia ortográfica de los educandos puede lograrse mediante el uso de recursos didácticos como la hiperficción constructiva, también denominada escritura colaborativa. Esta tipología escritural, mediada por las tecnologías de la información y de la comunicación, permite situar a la ortografía en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. En el presente estudio se explora teóricamente el

* El presente artículo es fruto del Proyecto de Innovación Docente *Competencias comunicativa para la docencia (II): IA para el desarrollo del hábito lector y de la creación literaria* de la Universidad de La Rioja

concepto de hiperficción constructiva para, posteriormente, dar lugar a un abanico de estrategias con el que aplicar la escritura colaborativa como recurso didáctico para perfeccionar la competencia ortográfica de los discentes de Bachillerato.

Palabras clave: Hiperficción constructiva; competencia ortográfica; expresión escrita; propuestas didácticas; Bachillerato.

Abstract: The writing skill of Baccalaureate students tends to be quite ungrammatical and incoherent, despite of being a key competence in post-compulsory secondary education. This is due to two main factors: the new digital linguistic register, caused by the communicative speed of social media, and the scarce linguistic and orthographic evaluation that academic papers receive from professors. The improvement of students' orthographic competence can be achieved through the use of didactic resources such as constructive hyperfiction, also known as collaborative writing. This scriptural typology, mediated by the Information and Communication Technologies, allows orthography to be placed at the center of the Teaching/Learning process. In this study, the concept of constructive hyperfiction is theoretically explored in order to subsequently give rise to a range of strategies with which to apply collaborative writing as a didactic resource to improve the spelling skills of Baccalaureate students.

Keywords: Constructive hyperfiction; orthographic competence; writing skill; didactic proposals; Baccalaureate.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que la cotidianidad de las redes sociales, pertenecientes a diversos formatos: audiovisual o textual, está conformando una nueva lengua mucho más descuidada ortográficamente y bastante equivocada gramaticalmente, apreciable no solo en los discursos de los *streamers*, sino también en las opiniones de los usuarios de todos estos medios sociales. Una lengua que se está trasladando a la elaboración de los trabajos escolares en los que se debería emplear un registro formal. Los sujetos de esta novedosa lengua son en su mayoría hablantes pertenecientes a la Generación Z, grupo etario nacido entre 1995 y 2010. Esta agrupación social es calificada como nativa digital, es decir, la tecnología simboliza para esta generación un recurso indispensable para su desarrollo académico-personal, por lo que podría comprenderse como una extensión de su propio ser (Prenski, 2001; Vilanova, 2019). Asimismo, esta generación social posee necesidades e intereses completamente diferentes a las de los grupos etarios anteriores, características que no solo modifican su modo de utilizar el idioma, sino también su forma de adquirir conocimientos a través de la unión de diferentes medios o soportes tecnológicos. En palabras de Lázaro Niso:

El hipertexto ha sustituido al texto, y la posibilidad de una recepción no lineal, sino pluridireccional, ha trastocado por completo la forma de ver y entender todos los procesos cognitivos, incluyendo códigos de relación y transmisión de saberes [...] (2023: 76).

La lengua empleada en las redes se caracteriza por ser un discurso escrito oralizado, acompañado de una gran carga expresiva, es decir, “básicamente se trata del uso de emoticonos, emoji, repetición de letras, uso creativo de los signos de puntuación y uso connotativo de las mayúsculas” (Yus, 2017: 56). Asimismo, esta lengua se caracteriza, por un lado, por la presencia de una antiortografía, pues se suprimen las tildes, se adjudican étimos erróneos, se eliminan los signos de puntuación y se introducen equivocaciones ortológicas y, por otro lado, por la existencia de una heterografía, debida a la inmediatez de la escritura y a la propia creatividad del hablante (Mancera Rueda, 2016).

Ahora bien, si este registro coloquial digital se utiliza a través de un medio social y en un contexto comunicativo determinado, podría considerarse correcto. Sin embargo, al emplearse por escrito en un documento académico resulta ser inadecuado. Por esta razón, el alumnado propio de la educación secundaria postobligatoria ha de ser alfabetizado en los diferentes registros del idioma, para que sepa acomodar perfectamente su discurso a los diversos contextos comunicativos del día a día.

Si bien Gómez Camacho y Gómez del Castillo (2015) arguyen en su estudio que el alumnado no traslada los errores ortográficos cometidos en sus textos digitales a la escritura académica, es cada vez más evidente la mayor cuantía de faltas de acentuación y discordancias nominales y verbales en una redacción extensa, acaecidas por la ausencia de una relectura o por una mera desatención que opaca la calidad del texto. No obstante, esto es advertido por ambos autores: “De hecho, en los textos formales era tan frecuente la omisión de tildes normativas como la atildación incorrecta de monosílabos y palabras llanas de nuestra lengua” (2015: 102).

Pese a todo, tampoco se debe demonizar la lengua digital y responsabilizarla del desconocimiento ortográfico de los aprendientes del ámbito académico secundario postobligatorio, ya que estos errores están ocasionados en multitud de ocasiones por el desconocimiento gramatical del propio estudiantado, quien tiene memorizada la normativa ortográfica, pero no sabe cómo aplicarla. De ahí que se haya convertido en una habitud

la revisión teórica del código ortográfico en el entorno de Bachillerato porque la ortografía es esencial no solo durante la composición de un texto coloquial para no producir incomprensiones, sino también en la elaboración de un escrito académico (Chanamé Chira, Valle Castillo y López Regalado, 2021). En conexión con esta importancia, la Real Academia Española califica este distintivo lingüístico como:

Una de las principales calidades, que no solo adornan, sino componen cualquier idioma, es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender (2010: 4).

Bajo este contexto, el presente artículo ahonda en la definición de la hiperficción constructiva, enfocando tanto su introducción en el ámbito académico y, en consecuencia, en el proceso de E/A como su vinculación con las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, TAC, y con las tecnologías del empoderamiento y de la participación, TEP. Posteriormente, con el fin de proporcionar su aplicación en el nivel educativo de Bachillerato, se ofrecen tres propuestas didácticas que ilustran la inclusión de esta tipología escritural que permitirá fortalecer la competencia ortográfica del estudiantado, esta última entendida como: “el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos” (Consejo de Europa, 2002: 114). En suma, el fortalecimiento de la ortografía a través de la escritura, en este caso colaborativa, queda justificado por el enfoque basado en la gramática, propuesto por Cassany (1990), con el fin de seguir su concepción “[...] para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua” (Cassany, 1990: 64).

1. LA HIPERFICCIÓN CONSTRUCTIVA

La hiperficción constructiva, también nominada por los especialistas como escritura colaborativa, no es una estrategia escritural reciente, puesto que sus orígenes se remontan a los inicios de la tradición literaria escrita, más concretamente, a la literatura china, con Lao Tse, y a la literatura griega, con Homero. Algunas teorías sobre la composición de las obras de ambos literatos evidencian que, en realidad, fue el resultado de una colaboración entre un colectivo de personas y que, por tanto, no estaban elaboradas por una única autoría (García-Teresa y Álvarez Galán, 2017).

Esta práctica se ha extendido a lo largo de la historia del sexto arte, dando lugar a obras literarias escritas por diversas autorías. En la actualidad, esta tipología escritora está muy presente en todos los ámbitos letrados, en los que diferentes participantes confeccionan colaborativamente sus textos.

Sin embargo, resulta conveniente esbozar sucintamente qué es la escritura y, para ello, se utilizan las palabras de Castelló quien la concibe como:

[...] un proceso flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir. Ello supone entender que el proceso de composición seguido por un autor solo es interpretable en un contexto determinado. Cada escena dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere al escritor un modo de proceder diferente (2002: 150).

La escritura colaborativa hace referencia, por tanto, a la agrupación de una cuantía ilimitada de autores con el propósito de escribir interactivamente un documento de extensión y temática indeterminadas. Esta colaboración comprende diversas tareas:

Giving ideas and feedback, creating content, debating the merits of an overall argument for the paper, writing and revising a particular section, researching information for that section, sharing one's writing by raising questions for peers about content and style, editing all parts of the document, taking a risk as a writer by sharing all of this publicly, and encouraging one's group members to engage all the tasks (Kittle y Hicks, 2009: 527).

De igual modo, la colaboración en este modelo escritural se origina también mediante la inspiración de fuentes relacionadas con el documento que se esté escribiendo o a través de la opinión de personas externas al proceso de escritura (Speck, 2002). No obstante, se ha de tener presente que, en este caso, el adjetivo *colaborativo* no puede tomarse como sinónimo del adjetivo *cooperativo*, ya que este último suscita la escritura cooperativa, surgida a partir de dos modalidades: escritura serial o en serie y escritura compilada (Kittle y Hicks, 2009). Por un lado, la escritura serial se destaca por promover un proceso escritor en el que cada autoría se centra en la redacción de un segmento del texto que, posteriormente, queda unificado sin la revisión de los integrantes del equipo (López-Gil y Pedraza Ramírez, 2016). Por otro, la escritura compilada se encarga de reunir los textos escritos, evidenciando en todo momento quién ha escrito cada

epígrafe. Según Kittle y Hicks esta tipología: “[...] would be a more advanced form of cooperation, because all the parts have to fit but there is not a great deal of negotiation or collaboration among all the writers” (2009: 528).

De la hiperficción constructiva se denota tan solo una variante: la escritura coautorial (Kittle y Hicks, 2009). Esta praxis escritural permite que todos los integrantes de la agrupación se coordinen para escribir el documento cumpliendo con todas las tareas de preescritura (*brainstorming*, puntualización de los objetivos y organización), escritura (textualización) y posescritura (lectura y edición) (Hayes y Flower, 1980), consiguiendo una óptima colaboración. En esta tipología es usual que se adjudiquen roles de trabajo: coordinador (se encarga de coordinar a todos los miembros del equipo para garantizar la eficiencia laboral y la calidad del escrito), editor (se ocupa de solventar los errores que aparezcan en el texto) y escritor. Asimismo, el proceso de escritura está determinado por el nivel de sincronización, siendo: presencial, telemático o asíncrono (Bustos Sánchez, 2009; Álvarez y Bassa, 2016).

En la actualidad, la escritura colaborativa ocurre de forma digitalizada y está asociada a la proliferación de aplicaciones en línea, favoreciendo el acto escritor desde cualquier lugar y en cualquier momento. Así pues, se posibilita el intercambio de ideas de forma instantánea, gracias a programas de edición de texto, como: Canva, Google Docs, Pages o Word Online. También, se destacan plataformas que permiten compartir textos elaborados de forma colaborativa, tales como Blogger, Inkspired, Padlet o Wattpad.

1. 1. El aprendizaje ortográfico a través de la escritura colaborativa

El aprendizaje y perfeccionamiento del sistema ortográfico es posible gracias a la aproximación al código escrito. Además, su conocimiento y dominio, al igual que el de otros aspectos lingüísticos (gramática, coherencia, cohesión y adecuación), resulta imperativo para controlar la lengua escrita y garantizar una óptima comunicación y comprensión (Cassany, 1993; Fernández-Rufete Navarro, 2015).

La importancia didáctica de la ortografía a través de la escritura permite “[...] asegura[r] la transmisión íntegra y no ambigua de los enunciados escritos” (Camps *et al.*, 1993: 10). Sin embargo, el proceso de E/A es complejo y su aprendizaje depende de las capacidades psicológicas del alumnado. En primer lugar, ha de imperar la atención durante la

escritura y la lectura para examinar la ortografía de cada palabra con su modelo ideográfico. En segundo lugar, debe primar la memoria, sobre todo, para asentar los conocimientos más básicos de la ortografía y, de igual modo, para retener visualmente aquellas palabras que poseen una ortografía inusual. En tercer lugar, el pensamiento crítico a la hora de relacionar conceptos, ya que como indica García Paredes: “muchas veces sabemos cómo se escribe una palabra por la forma con la recordamos haberla visto escrita” (1997: 613). En último lugar, la concepción musical de las palabras y compararlas con las reglas ortográficas (García Paredes, 1997).

Por lo que respecta a la óptica metodológica de la enseñanza de la ortografía, en la actualidad se está renunciado a la enseñanza tradicional de la ortografía, es decir, a la exposición verbal de la normativa y a la práctica mediante fichas o cuadernillos (Fernández-Rufete Navarro, 2015). Se aboga, en cambio, por la Programación Neurolingüística (PNL), ya que este enfoque: “[...] posibilita el aprendizaje mediante un procedimiento visual, auditivo, motor y gnóstico. Es decir, las palabras tienen que ser vistas, escuchadas, pronunciadas y escritas para aprender correctamente su buena ortografía” (Ramos Pla *et al.*, 2017: 57).

Ahora bien, son escasos los estudios académicos que han comprobado exclusivamente los resultados que ofrece la escritura colaborativa en torno a la mejora de la competencia ortográfica, pero todos ellos redundan en que su perfeccionamiento acontece durante el período de revisión y edición del texto escrito, gracias al debate y consenso entre los integrantes del equipo (Storch, 2013; Aznárez-Mauleón *et al.*, 2020; López-Flamarique *et al.*, 2023).

Es por ello por lo que las siguientes propuestas didácticas, al estar mediadas por la propia interacción que fomenta la hiperficción constructiva, van a permitir la discusión para resolver las dudas ortográficas, todo ello siempre respaldado por documentos de referencia.

1. 2. La aplicación didáctica de la hiperficción constructiva

La hiperficción constructiva se ha convertido en un recurso académico empleado en las materias de carácter humanístico con el fin de perfeccionar la expresión escrita del alumnado desde una perspectiva metodológica emergente, es decir, a través del aprendizaje colaborativo.

Asimismo, con esta metodología se persigue que el estudiantado sea el principal responsable de su avance cognitivo, mientras que el equipo

docente actúa como guía durante el proceso. Por ende, faculta el aprendizaje activo (Speck, 2002; Lázaro Niso, 2023).

Por otro lado, su introducción en el entorno educativo es posible gracias al enfoque comunicativo, principalmente utilizado en el aprendizaje de una lengua meta (L2), pero olvidado, en multitud de ocasiones, en la adquisición de la lengua materna o de la lengua curricular (L1). El enfoque comunicativo enlazado con el acto escritor garantiza que los aprendientes atraviesen tres etapas: “a) reflexionar acerca del uso de la lengua en el contexto indicado; b) analizar el contexto comunicativo; y c) usar el lenguaje en la situación comunicativa específica” (Luna Villalón, 2016: 571). Así pues, se consigue que el estudiantado aplique la normativa lingüística correctamente, mientras analiza cómo ha de usarla en las diferentes situaciones comunicativas.

Sin embargo, la introducción de la escritura colaborativa supone un gran reto para el profesorado, pues para obtener los mejores resultados se deben cumplir dos requisitos.

En primer lugar, resulta necesario invertir tiempo para que esta praxis escrituraria pueda llevarse a cabo sin ninguna complicación (Speck, 2002). En relación con el tiempo, se debe tener claro qué contenido se ha de impartir y con qué metodologías para poder, así, incorporar satisfactoriamente la escritura colaborativa en el aula.

Y, en segundo lugar, pueden surgir problemas en torno al enfoque metodológico empleado, sobre todo, al modificar el rol tradicional del alumno como sujeto pasivo, tal y como acontece en las clases teóricas universitarias. Este hecho puede generar al inicio de la práctica estrés y resentimiento, pero una vez adquirida la habitud, se pierde cualquier miedo (Speck, 2002).

La aplicación de la escritura colaborativa en el aula es bastante provechosa, pues genera bastantes beneficios cognitivos para el alumnado de Bachillerato. En primera instancia, esta práctica fomenta el espíritu crítico, porque la escritura es un factor clave para el raciocinio al permitir la expresión del propio pensamiento (Bustos Sánchez, 2009). En segunda instancia, proporciona una educación en valores, labrando actitudes como la responsabilidad, la tolerancia y el respeto al tener que redactar un escrito colectivo (Clavijo Corchero, 2021). En última instancia, perfecciona la expresión escrita del alumnado al resolver sus incógnitas conceptuales y lingüísticas con la ayuda y retroalimentación de su equipo (Speck, 2002).

Ahora bien, la hiperficción constructiva está estrechamente vinculada con la Competencia Digital (CD) al emplearse hoy en día en un marco

completamente tecnológico, ya que casi todas las investigaciones educativas, que poseen como engranaje principal a la escritura colaborativa, desarrollan este recurso didáctico en entornos digitales. De igual modo, una gran cuantía de estos estudios enlazan la escritura colaborativa con las TIC porque “[...] generan nuevas potencialidades para crear y acceder a otros tipos de textos y a nuevos tipos de prácticas letradas” (Bustos Sánchez, 2009: 36). Sin embargo, las TIC tan solo permiten al estudiantado aprender su propio uso y generar un conocimiento exclusivamente digital. De ahí que en la actualidad se combinen con las TAC. Este modelo tecnológico promueve un aprendizaje totalmente digitalizado, *e-learning*.

Si el equipo docente quiere que los escritos compuestos por su grupo-clase sirvan para inspirar a otras personas, integrantes o no del aula, esta práctica se combinaría con el uso de las TEP. Esta tipología tecnológica consolida un entorno no solamente académico, sino también social y participativo (Cabero Almenara, 2015).

Se ha de tener presente que, independientemente de la vertiente tecnológica o de las aplicaciones que se introduzcan en el aula, deben ayudar al discente a cumplir los objetivos de aprendizaje y nunca dificultar el proceso de E/A. Esto se puede conseguir mostrando previamente la herramienta que se va a utilizar o, meramente, empleando aplicaciones que el grupo-clase conoce y controla. No obstante, en este caso, al tener como meta la mejora de la competencia ortográfica a partir de la hiperficción constructiva, se estima como factor clave el empleo de herramientas que no denoten en color rojo, como suele ser habitual, las faltas de ortografía.

De esta manera, será el estudiantado quien se convierta en el sujeto activo del aprendizaje, tenga que establecer automáticamente tanto las tildes como las grafías correspondientes a aquellas palabras que las requieran y, además, sea consciente de sus propios errores ortográficos para, así, detectarlos y solventarlos (Rodríguez Ortega, 2015).

2. LA HIPERFICCIÓN CONSTRUCTIVA COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Tal y como se ha advertido, el objetivo del presente estudio no es otro que brindar una serie de propuestas de naturaleza digital en la que la hiperficción constructiva sirva como recurso para reforzar la competencia ortográfica del alumnado perteneciente a Bachillerato. Esta nómina de actividades tomará como eje principal la aplicación de enfoques

pedagógicos activos, con el fin de que el aprendiz asiente y perfeccione su cognición del código ortográfico y, en definitiva, mejore su expresión escrita.

De igual modo, se busca que estas actividades fomenten la adquisición de la Competencia personal, social y de aprender a aprender, ya que esta promueve el crecimiento personal del estudiantado y la gestión autónoma del aprendizaje. Además, gracias a esta competencia, es posible motivar al alumnado al tener que orientar su propio conocimiento hacia un contexto personalizado (MEFP, 2022).

Finalmente, es importante destacar que tanto la creatividad como la motivación son dos aspectos que se encuentran enraizados en la siguiente propuesta didáctica y que guiarán todas las actividades. Estos dos elementos no pueden ser disociados del proceso de E/A, puesto que son cruciales para el óptimo desarrollo de la competencia ortográfica.

2. 1. Metodología

Las siguientes actividades se constituyen bajo el amparo de diferentes metodologías activas, aunque en todas ellas siempre primarán el Aprendizaje Colaborativo, al tratarse del enfoque pedagógico que regula la hiperficción constructiva, y la Programación Neurolingüística. Se han seleccionado ambas vertientes metodológicas porque se busca que los educandos participen activamente en la mejora de su competencia ortográfica y, gracias a su práctica a través del acto escritor, se perfecciona la memoria visual, lo que garantizará una buena ortografía (Ramos Pla *et al.*, 2017).

No obstante, la perspectiva metodológica alternará para garantizar que el alumnado no solo alcance el objetivo propuesto, sino también consiga unos óptimos resultados. Así pues, se espera que los aprendices adquieran conocimientos significativos y que sepan trasladarlos al resto de los integrantes de su agrupación. De esta forma, el estudiantado será el responsable de su propio conocimiento y se dejará asesorar por sus iguales cuando presente incertidumbres durante el proceso de aprendizaje. Por su parte, el profesorado tendrá como misión establecer entornos de aprendizaje más complejos en los que deberá orientar a su grupo-clase, conociendo previamente sus fortalezas y sus debilidades, e intentará motivarlo para que se alcancen los objetivos estipulados y, en definitiva, su clase obtenga un mejor desarrollo académico (Silva Quiroz *et al.*, 2017).

La implementación de estas vertientes metodológicas se debe, por tanto, a la composición de actividades que no solo resulten atractivas, sino que capten también su atención, teniendo presentes los intereses del grupo discente. Asimismo, estas prácticas buscan potenciar aptitudes creativas, críticas e imaginativas que beneficien personal y educativamente al estudiantado para que sea competente.

2. 2. Recursos didácticos para el uso de la hiperficción constructiva en el aula de Lengua Castellana y Literatura

Las propuestas didácticas que vienen a continuación procuran aprovechar todos los beneficios académicos de la hiperficción constructiva, a pesar de no encontrarse un nexo de unión entre ellas. Cabe señalar que son bastante numerosas las posibilidades didácticas que se pueden llevar a cabo en el aula de Lengua Castellana y Literatura I y II con esta tipología escritural. Pero cabe preguntarse antes de continuar el porqué de esta insistencia en la escritura colaborativa. Anteriormente, se han señalado sus provechos en el entorno educativo, pero su selección se debe a tres motivos: en primer lugar, porque la hiperficción constructiva ayuda a que los estudiantes se encuentren acompañados durante el proceso de textualización y muestren interés al trabajar con aquellas personas con las que mantienen una relación amical. De igual modo, permite al profesorado acercarse a su entorno personal al poder imbricar esta vertiente escritural con las TAC y con las TEP, pudiendo emplear plataformas que los discentes conocen y que forman parte de su cotidianidad. En segundo lugar, su inclusión en el aula es muy enriquecedora porque fomenta la creatividad colectiva, permitiendo combinar los gustos y las ideas de cada integrante del equipo; permite la escucha activa al aportar cada miembro un punto de vista diferente y posibilita la unión entre iguales, pues cada equipo se aúna para arribar a una misma meta, considerando las fortalezas de cada persona del grupo. Y, en tercer lugar, porque la hiperficción constructiva como tipología escritural puede ayudar a asentar y mejorar los conocimientos ortográficos (Camps *et al.*, 1993). De ahí que las actividades auguren una comunicación con un lector desconocido.

Los ejercicios prácticos que se proponen introducir mediante la hiperficción constructiva para trabajar la competencia ortográfica son:

1. La escritura de un microrrelato.
2. La elaboración de un cómic.

3. La redacción de un guion de un pódcast.
4. El montaje de un bibliotráiler.

Todas las actividades que se explican a continuación señalan cuál ha de ser el número de participantes óptimo para garantizar el desarrollo de cada actividad, sin embargo, este aspecto dependerá de cómo quiera el equipo docente incorporar este ejercicio en su aula; cuáles deben ser las competencias específicas, acordes con sus descriptores operativos y los criterios de evaluación, siguiendo el currículo educativo vigente de Bachillerato; los objetivos de la actividad; la descripción del ejercicio, epígrafe en el que se describirá lacónicamente en qué consistirá la actividad; la óptica metodológica que se puede seguir; el desarrollo de la actividad y se proporcionará una posible evaluación para cada propuesta.

2. 2. 1. Microrrelato

Para llevar a cabo esta actividad, el número de participantes óptimo es una agrupación conformada por dos o tres estudiantes. Sin embargo, este aspecto queda determinado por la cantidad total de discentes que forme el grupo-clase. La actividad está orientada al ámbito de Bachillerato y encaja perfectamente con los saberes básicos B y C, Comunicación y Educación literaria. Siguiendo estos saberes básicos, se van a desarrollar las siguientes competencias específicas (ver Tabla 1):

Tabla 1.

Saberes básicos, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación.

| Saberes básicos | Competencia específica | Descriptores operativos | Criterios de evaluación |
|-----------------|------------------------|--|-------------------------|
| B y C | 3 | CCL ₁ , CP ₂ , CD ₂ , CD ₃ , CC ₂ | 3.2. |
| B y C | 5 | CCL ₁ , CCL ₅ , CD ₂ , CD ₃ , CPSAA ₅ y CC ₂ | 5.1. y 5.2. |
| B y C | 8 | CCL ₁ , CCEC _{3.1} . y CCEC _{4.2} . | 8.3. |

| | | | |
|-------|---|---------------------------------------|------|
| B y C | 9 | CCL ₁ y CPSAA ₅ | 9.1. |
|-------|---|---------------------------------------|------|

Fuente. Elaboración propia.

Los objetivos de esta actividad son varios, pues, en primer lugar, se pretende mejorar el código ortográfico a través del género literario del microrrelato. En segundo lugar, producir un texto escrito coherente, cohesionado y adecuado de forma colaborativa. En tercer lugar, adoptar una postura crítica e imaginativa y, en último término, valorar analíticamente las aportaciones de los integrantes del equipo.

Por tanto, se aspira que el alumnado escriba colaborativamente un microrrelato, de una extensión máxima a dos caras, sobre la temática que quiera. Podrá realizarse una búsqueda de microrrelatos tanto en libros físicos como en la *web* que sirvan como inspiración. El proceso de textualización se llevará a cabo en editores de texto en línea, pero que no evidencien los errores ortográficos, como ocurre, en particular, con la función DOC de Canva. De esta manera, cada equipo consensuará la temática de escritura y será mucho más minucioso a la hora de establecer el código ortográfico.

Ahora bien, para que el ejercicio resulte beneficioso y labre la competencia ortográfica del grupo discente, es recomendable que la actividad se ejecute dentro del entorno educativo, pues si el equipo presenta dudas ortográficas, el profesorado le podrá proporcionar la *Ortografía básica de la lengua española* (2012) o permitir la búsqueda de la palabra en el *Diccionario de la Lengua Española* o en el portal Fundéu. No obstante, antes de realizar esta tarea, es conveniente repasar las novedades ortográficas propuestas por la Real Academia Española de forma convencional o a través del curso gratuito en línea Ortografía para principiantes, propuesto por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Una vez concluidos todos los microrrelatos, se podrán publicar en un muro digital, como posibilita Padlet. Con la intención de motivar al alumnado, se realizará una votación para elegir el mejor microrrelato. Esta actividad podría ser realizada por todos los cursos de Bachillerato con el fin de convertirla en un concurso e incentivar así más a los participantes. Hasta aquí una actividad.

Ahora bien, la parte más interesante de este ejercicio consiste en que el alumnado sea consciente de los errores que pueden cometer sus

compañeros, por lo que, en una segunda parte del ejercicio, se fomentará la coevaluación ortográfica. Es decir, cada grupo tendrá que corregir el microrrelato de otro equipo con el fin de evidenciar los equívocos ortográficos apreciables en el texto escrito. Estas correcciones tendrán que respaldarse con las fuentes anteriormente expuestas para que la evaluación sea totalmente objetiva.

Por su parte, el equipo docente, para evaluar esta actividad, empleará una rúbrica en la que se valorará exclusivamente la ortografía del texto y las enmiendas ortográficas propuestas por la agrupación evaluadora, ofreciendo en caso de equívoco una retroalimentación.

2. 2. 2. Cómic

Esta actividad requiere agrupar al grupo-clase en diferentes parejas, aunque se puede extender a grupos más extensos, dependiendo del número de aprendices que conformen el aula. Esta práctica puede aplicarse en cualquier nivel educativo, al estar imbricado con los saberes básicos B y C, Comunicación y Educación literaria. No obstante, los niveles de exigencia tendrán que adaptarse al grado académico. Gracias a la imbricación de este ejercicio con estos saberes básicos, se promoverán las siguientes competencias específicas (ver Tabla 2):

Tabla 2.

Saberes básicos, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación.

| Saberes básicos | Competencia específica | Descriptores operativos | Criterios de evaluación |
|-----------------|------------------------|--|-------------------------|
| B y C | 3 | CCL ₁ , CP ₂ , CD ₂ , CD ₃ , CC ₂ | 3.2. |
| B y C | 5 | CCL ₁ , CCL ₅ , CD ₂ , CD ₃ , CPSAA ₅ y CC ₂ | 5.1. y 5.2. |
| B y C | 9 | CCL ₁ y CPSAA ₅ | 9.1. |

Fuente. Elaboración propia.

El objetivo que impulsa esta actividad es la producción de un texto escrito breve ortográficamente correcto, prestando atención a la unión de

los elementos verboicónicos que caracterizan al cómic. De este modo, se podrá perfeccionar la tildación y la puntuación, esta última muy presente en las interjecciones. Asimismo, se espera que las parejas elaboren un texto cohesionado, coherente y adecuado.

Esta propuesta radica en la elaboración de un cómic sobre la temática que interese y motive a cada pareja para que, de este modo, el escrito no resulte fatigoso. Además, la composición de un cómic ayuda a mejorar la expresión escrita y también el conocimiento ortográfico, relacionado con la acentuación y la puntuación (Mateos Núñez *et al.*, 2019).

Se procura, por tanto, que el alumnado confeccione un cómic con una extensión mínima de dos planchas y una máxima de cinco planchas. La historieta tendrá que presentar todas sus partes: viñetas, dibujos, diálogos y monólogos en sus correspondientes globos. El cómic se realizará con la aplicación propuesta por la Biblioteca Nacional de Francia, denominada BDnF, la fabrique à BD.

En primer lugar, el profesorado a cargo de la actividad tendrá que explicar el funcionamiento de la plataforma porque tan solo se encuentra disponible en francés y en inglés, por tanto, para garantizar un correcto uso el estudiantado debe disponer un dominio básico en una de estas dos lenguas. Si el grupo-clase no se desenvuelve en ninguno de estos idiomas, se pueden emplear otras herramientas semejantes que incluyen la lengua española, como: Canva, Pixton o Storyboard That. Se estima que BDnF, la fabrique à BD es un buen recurso porque, por un lado, facilita un banco de imágenes de libre uso para elaborar las historietas y, por otro lado, no evidencia los errores ortográficos.

A continuación, cada pareja tendrá que preparar un *brainstorming*, siguiendo la técnica de la estrella, para consensuar sobre qué versará su historieta. Posteriormente, podrán comenzar a crear su historia en la plataforma sin la necesidad de esbozar un *storyboard* para que la actividad no se prolongue demasiado. Es importante que el profesorado no intervenga durante la composición para que cada pareja pueda desarrollar su competencia ortográfica. Está permitido que la pareja busque y solvente sus dudas ortográficas a través de corpus ortográficos, como la *Gramática y ortografía básicas de la lengua española* (2019) y el *Diccionario Panhispánico de Dudas* o plataformas de internet como elcastellano.org o Fundéu.

Una vez concluidos todos los cómics, el equipo docente se encargará de verificar si existe alguna equivocación ortográfica. En caso afirmativo, se devolverá el texto a la pareja para que enmiende los errores cometidos

con la ayuda de los recursos expuestos anteriormente. Finalmente, el profesorado ha de evaluar mediante una rúbrica la corrección ortográfica del cómic y valorar positivamente si cada pareja ha sabido subsanar independientemente sus equivocaciones ortográficas. En esta rúbrica también se pueden evaluar otros ítems que resultan interesantes son: el registro lingüístico empleado en los textos y diálogos, las situaciones planteadas, las imágenes, la creatividad y la colaboración entre los integrantes de la pareja.

2. 2. 3. Guion de un pódcast

La redacción de un guion de pódcast es una actividad importante porque representa el paso previo a la grabación del correspondiente pódcast. En este caso, se puede reunir al estudiantado en diferentes parejas para que acojan los roles de entrevistador y entrevistado o constituir equipos de cuatro o cinco personas y llevar a cabo una mesa redonda de diálogo. Cabe apreciar tal y como se ha advertido en las anteriores actividades que dependerá de la ratio total de estudiantes.

El ejercicio se vincula a la perfección con el saber básico B Comunicación, puesto que faculta la textualización teniendo presente: la forma lingüística denotativa y connotativa, la adecuación lingüística, el uso de conectores y marcadores discursivos, y la corrección lingüístico-semántica y ortográfica. Por ello, se busca labrar las siguientes competencias específicas (ver Tabla 3):

Tabla 3.

Saberes básicos, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación.

| Saber básico | Competencia específica | Descriptores operativos | Criterios de evaluación |
|--------------|------------------------|--|-------------------------|
| B | 3 | CCL ₁ , CP ₂ , (CD ₂ , CD ₃), CC ₂ | 3.2. |
| B | 5 | CCL ₁ , CCL ₅ , (CD ₂ , CD ₃), CPSAA ₅ y CC ₂ | 5.1. y 5.2. |
| B | 9 | CCL ₁ y CPSAA ₅ | 9.1. |

Fuente. Elaboración propia.

El objetivo principal de esta práctica responde a la aplicación correcta del código ortográfico. El subobjetivo que entraña esta tarea descansa en la valoración del proceso de escritura de un texto: su planificación, textualización y revisión, siendo esta última fase la más importante porque permite conocer los errores cometidos y solventarlos. De esta manera, el guion puede vaticinar el éxito del pódcast, pues el equipo tan solo debe seguir las anotaciones a la hora de registrar el audio.

El pódcast puede sustituir la exposición oral tradicional y, así, la presentación de un trabajo escolar se convierte en una actividad mucho más placentera y relajada. Una vez culminado el estudio, la agrupación tiene que elaborar el guion de presentación, pero esta vez destacando los diferentes roles que intervendrán en la conversación. Estos apuntes pueden originarse a partir de un *brainstorming* y consensuarse. Tras contar con una idea clara sobre cómo se va a realizar, comenzará el proceso de escritura del guion, etapa que puede producirse a través de editores de texto digitales, que no evidencien los fallos ortográficos, o mediante soportes manuscritos. Es por ello por lo que los descriptores operativos de la Competencia digital en la Tabla 3 se encuentran entre paréntesis.

El pódcast ha de tener una duración aproximada de doce minutos, por lo que se puede augurar que la extensión del guion será bastante amplia, en torno a unas nueve páginas. Durante el período de composición, la agrupación tendrá que controlar la ortografía de su escrito para que no haya ninguna alteración semántica. Para ello, el equipo podrá emplear recursos que solventen sus incógnitas ortográficas como el *Diccionario de la Lengua Española* o el portal Fundéu.

Una vez redactado el guion, se entregará al equipo docente para su correspondiente corrección. Esta revisión será superficial, pues tan solo se evidenciarán cuáles son los errores ortográficos y gramaticales, para que sea el propio grupo quien solvante esas equivocaciones. En el supuesto que la agrupación no sepa cómo enmendarlas, el profesorado podrá ofrecer una retroalimentación rememorando brevemente la normativa ortográfica.

Finalmente, para evaluar el guion se realizará una rúbrica de evaluación en la que se determinará la ortografía del escrito, valorando positivamente a aquellos grupos que, aunque hayan presentado fallos ortográficos en la redacción, hayan sabido enmendarlos correctamente. De igual forma, se puede estimar el grado de colaboración de los equipos durante la planificación, textualización y edición.

2. 2. 4. Elaboración de un bibliotrailer

Es evidente que la elaboración de un bibliotrailer, comúnmente conocido como *booktrailer*, es una actividad cada vez más frecuente en el panorama académico. La proliferación de concursos escolares son prueba fehaciente de ello. Investigadores como Taberero (2015), Alonso Fernández (2016) o Rovira Collado (2017) advierten de su potencial tanto en el campo de la didáctica como en el de la literatura.

En la actividad que se plantea, se busca que nuestros discentes sean capaces de motivar al resto de sus compañeros para que lean un libro a través de un producto audiovisual donde sean tan importantes las imágenes, los efectos sonoros, la música o la tipografía, como el texto que aparece escrito (Lázaro Niso, 2020). Nuestro alumnado deberá unir una serie de fotogramas desligados que den la visualización (casi) completa de la obra literaria, rellenando los huecos existentes con un relato donde se juega a contar sin contar. Para nuestro fin, lo ideal es llevar a cabo esta actividad por parejas.

De nuevo, este ejercicio también se relaciona a la perfección con el saber básico B Comunicación, puesto que faculta la textualización teniendo presente: la forma lingüística denotativa y connotativa, la adecuación lingüística, el uso de conectores y marcadores discursivos, y la corrección lingüístico-semántica y ortográfica. Por ello, se busca labrar las siguientes competencias específicas (ver Tabla 4):

Tabla 4.

Saberes básicos, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación.

| Saber básico | Competencia específica | Descriptores operativos | Criterios de evaluación |
|--------------|------------------------|--|-------------------------|
| B | 3 | CCL ₁ , CP ₂ , (CD ₂ , CD ₃), CC ₂ | 3.2. |
| B | 5 | CCL ₁ , CCL ₅ , (CD ₂ , CD ₃), CPSAA ₅ y CC ₂ | 5.1. y 5.2. |
| B | 9 | CCL ₁ y CPSAA ₅ | 9.1. |

Fuente. Elaboración propia.

El objetivo principal de esta actividad responde de nuevo a la aplicación correcta del código ortográfico. Además, se pretende que se aprenda a sintetizar por escrito el sentido global de uno o varios textos narrativos, se sepa recoger sus ideas esenciales, realizar una planificación y, posteriormente, se textualice y revise.

Antes de comenzar la actividad, el profesorado hará una reflexión sobre la importancia de los derechos de autor y recomendará al alumnado una serie de bancos de imágenes y de música gratuitos. Asimismo, se recordará la importancia que tiene la música, la imagen y el texto en un producto de estas características.

El vídeo tendrá una duración de un mínimo de 45 segundos y de un máximo de 90. No olvidemos que nuestro interés reside en el proceso de creación (comprensión, síntesis, redacción...) y no tanto en el producto audiovisual en sí.

La elaboración puede comenzar con la elaboración de un resumen de la obra seleccionada. Los integrantes de cada equipo deberán entregárselo al docente para que lo evalúe. Se realizará un *moodboard*, esto es, una compilación de imágenes y palabras utilizando diferentes fuentes y tamaños sobre las ideas fundamentales de la lectura. Posteriormente, se elaborará un guion detallado donde se preste especial atención al texto. Cuando esté aprobado por el docente, se procederá a montar el bibliotráiler. Cada grupo revisará los textos de otro grupo.

Una vez finalizados, se proyectarán en clase y cada grupo dispondrá de una rúbrica donde se valore la calidad de los textos que aparecen en pantalla, por un lado, y, la corrección ortográfica, por otro, además de una valoración global del bibliotráiler.

CONCLUSIONES

A lo largo del estudio se han presentado cuatro propuestas didácticas que tienen como meta principal la mejora de la competencia ortográfica a través de la escritura colaborativa en línea. Asimismo, al trabajar en grupo o en parejas con medios tecnológicos, se garantiza que el alumnado esté predispuesto al aprendizaje y pueda alcanzar una mejora en la competencia ortográfica.

El éxito de introducir la hiperficción constructiva en el aula de Lengua Castellana y Literatura I y II descansa en el empleo de esta variante escritural como un medio para adquirir, recordar y perfeccionar el código ortográfico y no como un mero fin. Así pues, a partir del debate y acuerdo

durante la escritura, el estudiantado podrá activar el proceso de E/A acomodándose no solo a sus hábitos, sino también a los del resto del equipo para conseguir mejorar la calidad de su ortografía.

Aunque las propuestas didácticas puedan parecer un tanto arriesgadas a causa de la cantidad de tiempo que requiere su puesta en marcha en el aula, no lo son, ya que todas ellas se asemejan a cualquier actividad grupal, sin embargo, se alejan del carácter tradicional en el que el único remitente es el profesorado, introduciendo un receptor real, como lo es el grupo-clase, quien valorará el escrito. El acierto de emplear metodologías colaborativas y trabajar con plataformas digitales es completamente actual y ayudan a involucrar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. Si se toman en consideración los resultados de ejercicios equivalentes a los que se han propuesto en este artículo, su dictamen siempre es satisfactorio. Tómense como ejemplos los resultados de los estudios sobre la escritura colaborativa en línea de Ferrari y Bassa (2017) o Sanaleuterio y Gómez-Devís (2020). Ambas investigaciones evidencian que la implementación de la hiperficción constructiva refuerza a través de medios digitales la expresión escrita del estudiantado de cualquier nivel académico a la vez que se imbrican elementos que conforman su entorno personal.

De igual modo, se debe recordar que las propuestas didácticas aspiran mejorar la competencia ortográfica, pero también uniformemente otras competencias de gran calado, tales como: la competencia digital, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia en conciencia y expresiones culturales, y la competencia plurilingüe. Tampoco se ha de olvidar que el cómputo de todas estas competencias aseguran un ambiente de trabajo positivo y una educación en valores, como la responsabilidad, la tolerancia y el pensamiento crítico.

En resumidas cuentas, incorporar la escritura colaborativa en línea en el ámbito de Bachillerato como recurso didáctico en aras de que el estudiantado perfeccione su competencia ortográfica supone la incorporación tanto de nociones digitales y escritas como de comportamientos personales que siempre se tomarán como el punto de partida. Finalmente, el mejor indicador del éxito de la corrección ortográfica de los escritos será siempre una buena revisión por parte del grupo creador. Asimismo, conocer que sus composiciones escritas serán leídas por el resto del grupo-clase motivará a todas las agrupaciones a redactar textos de una calidad mayor.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Álvaro Clavijo Corchero se ha encargado de la conceptualización, metodología, análisis formal e investigación. Rebeca Lázaro Niso se ha hecho cargo de la conceptualización, investigación y revisión teórica.

FINANCIACIÓN

Esta investigación no ha recibido ninguna financiación externa.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Fernández, Ana María (2016). “Literatura y TIC: book-trailer como herramienta educativa”. *Aprendizaje digital*, 1(2), pp. 21-30.

Álvarez, Guadalupe y Bassa, Lorena (2016). “Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo”. *Exlibris*, 5, pp. 242-247.

Aznárez-Mauleón, Mónica, López-Flamarique, M. y García-del-Real, Isabel (2020). “La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria”. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(3), pp. 42-54.

Bustos Sánchez, Alfonso (2009). “Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría”. *RIED*, 12(2), pp. 33-55.

Cabero Almenara, Julio (2015). “Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”. *CEF*, 1, pp. 19-27.

Camps, Anna; Milian, Marta; Bigas, Montserrat; Camps, Montserrat y Cabré, Pilar (1993). *La enseñanza de la ortografía*, Barcelona: Editorial GRAÓ.

Cassany, Daniel (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp. 63-80.

- Cassany, Daniel (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Castelló, Montserrat (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. *Signos*, 35 (51-52), pp. 149-162.
- Chanamé Chira, Ricardo, Valle Castillo, Sandra Maritza y López Regalado, Oscar (2021). “Limitaciones en la escritura académica en los estudiantes universitarios: revisión sistemática”. *PAIAN*, 12(1), pp. 17-31.
- Clavijo Corchero, Álvaro (2021). “Texted Stories: el nuevo formato de la escritura colaborativa en línea en el aula de Lengua y Literatura”. En *Docencia, ciencia y humanidades: hacia una enseñanza integral en la universidad del siglo XXI*. Madrid: Dykinson, pp. 319-342.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- Fernández-Rufete Navarro, Ana (2015). “Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería”. *Investigaciones sobre lectura*, 4, pp. 7-24.
- Ferrari, Laura y Bassa, Lorena (2017). “Escritura colaborativa y actividad metalingüística”. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), pp. 121-142.
- García Paredes, Florentino (1997). “La ortografía: una visión multidisciplinar” en *Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). Logroño: ASELE, pp. 609-619.
- García-Teresa, Alberto y Álvarez Galán, Juan José (2017). “Cuatro manos son treinta y dos. Posibilidades de la escritura cooperativa como herramienta política antagonista”. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 9, pp. 347-362.

- Gómez Camacho, Alejandro y Gómez del Castillo, María Teresa (2015). “Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios”. *Perfiles educativos*, 37(150), pp. 91-104.
- Hayes, John R. y Flower, Linda (1980). “Identifying the Organization of Writing Processes”. En *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, Hillsdale: Erlbaum, pp. 3-30.
- Kittle, Peter y Hicks, Troy (2009). “Transforming the Group Paper with Online Writing”. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 3(9), pp. 525-538.
- Lázaro Niso, Rebeca (2020): “Literatura multimodal: el booktrailer como herramienta de fomento a la lectura”. En David Cobos Sanchiz, Eloy López Meneses, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez y Antonio H. Martín Padilla (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuesta en la vanguardia de la práctica educativa*, Barcelona: Octaedro, pp. 3476-3485.
- Lázaro Niso, Rebeca (2023). “Hacia un nuevo modelo de enseñanza de la literatura: el uso de las nuevas tecnologías y de las metodologías activas”. En *Literatura, didáctica y humanidades digitales: aportaciones para la docencia y la investigación*, Madrid: Dykinson, pp. 75-89.
- López-Flamarique, Maite, Azánerez-Mauleón, Mónica y García-del-Real, Isabel (2023). “¿Cómo planifica y revisa el alumnado de primaria? Un estudio de caso de una tarea de escritura colaborativa”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, pp. 113-125.
- López-Gil, Karen Shirley y Pedraza Ramírez, Carmen Eugenia (2016). “Características de la escritura colaborativa en línea de textos multimodales en un curso virtual”. *BID. Textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 37, pp. 1-9.
- Luna Villalón, María Eugenia de (2016). “Cuéntame un cuento: una propuesta de escritura colaborativa digital con significado social”. En

La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE. Logroño: ASELE, pp. 569-576.

Mancera Rueda, Ana (2016). “Usos lingüísticos alejados del español normativo como seña de identidad en las redes sociales”. *Bulletin of Spanish Studies*, 93(9), pp. 1-25.

Mateos Núñez, Marta y Suárez Ramírez, Sergio (2019). “El cómic como herramienta para desarrollar la expresión escrita en las aulas de Educación Primaria. El reto de la creación de materiales didácticos”. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 10.

Ministerio de Educación y Formación Personal (2022). “Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato”. En *Boletín Oficial del Estado*, 82, pp. 1-325.

Prenski, Mark (2001). *Digital Game-Based Learning*. Nueva York: McGraw-Hill.

Ramos Pla, Anabel y Selfa Sastre, Moisés (2017). La innovación como motor del cambio. Aprendizaje de la ortografía mediante la memoria visual y la PNL. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 78, pp. 56-61.

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.

Rodríguez Ortega, Davinia (2015). “Un bien necesario para la escritura: la competencia ortográfica”. *OCNOS. Revista de Estudios sobre lectura*, 13, pp. 85-98.

Rovira-Collado, José (2017). “Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector”. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, pp. 55-72.

Sanaleuterio, Elia y Gómez-Devís, María Begoña (2020). “Escritura colaborativa en línea. Un estudio de la revisión textual compartida en

- la formación inicial de maestros”. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 59-73.
- Silva Quiroz, Juan y Maturana Castillo, Daniela (2017). “Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior”. *Innovación Educativa*, 17(73), pp. 117-132.
- Speck, Bruce W. (2002). *Facilitating students’ collaborative writing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Storch, Neomy (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Ontario, Multilingual Matters.
- Taberero Sala, Rosa (2015). “El book-trailer en la promoción del libro infantil y juvenil”. En Rafael Jiménez Fernández y Manuel Francisco Romero Oliva, *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 99-108.
- Vilanova, Nuria (2019). “Generación Z: los jóvenes que han dejado viejos a los millennials”. *Economistas*, 161(1), pp. 43-51.
- Yus, Francisco (2017). “Los efectos de Internet y las redes sociales en el español”. En *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*. San Juan: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, pp. 55-76.