



Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica

José Hernández Ortega

Profesor de Lengua Castellana y Literatura, coordinador TIC y responsable de innovación y formación del profesorado del Colegio El Valle (Madrid)/Profesor del Máster Universitario en Tecnología Educativa y Competencias Digitales Docentes de la Universidad Alfonso X El Sabio
pep.hernandez@gmail.com



Este trabajo ha obtenido el **1.º Premio Estudios Financieros 2019** en la modalidad de **Educación y Nuevas Tecnologías**.

El jurado ha estado compuesto por: doña Elena Faba de la Encarnación, doña Charo Fernández Aguirre, don Melchor Gómez García, doña Laura Rayón Rumayor y don Javier Soriano Camino.

Los trabajos se presentan con seudónimo y la selección se efectúa garantizando el anonimato de los autores.

Extracto

En este artículo se muestra una parte del proceso de investigación llevado a cabo para corroborar si la presencia de los distintos procesos semióticos de representación (vídeo, audio, texto, iconografía, etc.) nos permiten establecer si se produce una mejora significativa del aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. A partir de la hermenéutica literaria, los alumnos se convierten en productores de contenidos pautados por las indicaciones didácticas, pero ¿qué sistemas de representación son los preferidos por el alumnado? y ¿qué usos les dan a unos y a otros? El análisis de los 15 proyectos objeto de estudio responde a una justificación teórica y procedimental que requiere de un análisis mayor, del que aquí ofrecemos una breve síntesis. Se establecen tres dimensiones de análisis (descriptiva, estructural y semiótica) que nos permiten establecer una radiografía de las múltiples posibilidades de representación a las que se enfrentan los alumnos.

Palabras clave: didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL); tecnologías de la información y la comunicación (TIC); aprendizaje basado en proyectos (ABP); literacidad transmedia; aprendizaje significativo; aprendizaje cooperativo.

Fecha de entrada: 03-05-2019 / Fecha de aceptación: 15-07-2019

Cómo citar: Hernández Ortega, J. (2019). Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 5-36.



Transmedia representations in analogical reading environments

José Hernández Ortega

Abstract

This article shows part of the research process carried out to corroborate if the presence of the different semiotic processes of representation (video, audio, text, iconography, etc.) allow us to establish if there is a significant improvement of learning in the area of Language and Literature. From the literary hermeneutics, students become content producers guided by the didactic indications, but what representation systems are preferred by the students? and what uses do they give to each other? The analysis of the 15 projects under study responds to a theoretical and procedural justification that requires a greater analysis, of which we offer a brief summary here. Three dimensions of analysis are established (descriptive, structural and semiotic) that allow us to establish an x-ray of the multiple possibilities of representation that students face.

Keywords: didactics of Language and Literature (DLL); information and communication technologies (ICT); project-based learning (PBL); transmedia literacy; significant learning; cooperative learning.

Citation: Hernández Ortega, J. (2019). Transmedia representations in analogical reading environments. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 5-36.



Sumario

1. Contextualización inicial
 2. Fundamentos teórico-prácticos
 - 2.1. Didáctica de la Lengua con TIC
 - 2.2. Delimitaciones de la DLL
 - 2.3. La praxis digital en la DLL
 - 2.4. El ABP en la DLL
 - 2.5. Qué suscita esa trayectoria
 3. Supuestos de trabajo
 - 3.1. Objetivo general
 - 3.2. Objetivos específicos
 - 3.2.1. Objetivo 1. Análisis del proceso de aprendizaje
 - 3.2.2. Objetivo 2. Análisis de documentos
 - 3.2.3. Objetivo 3. Patrones semióticos
 - 3.3. Descripción del análisis
 - 3.4. Resultados obtenidos
 4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

1. Contextualización inicial

El artículo aquí presentado es fruto del proceso llevado a cabo para la realización de la investigación que tiene por título «Representaciones transmedia en entornos de lectura analógica». Para su elaboración, se consideran imprescindibles no solo la formación teórica, sino también el conocimiento derivado de la formación investigadora, lecturas recomendadas, reflexiones, intercambio de impresiones con otros investigadores y docentes, pero, en grado superlativo, el contacto diario con los alumnos, quienes conforman el verdadero *leitmotiv* de la presente investigación: enseñar y aprender a enseñar de forma óptima.

El lector de la presente investigación puede recordar en su bagaje académico, a lo largo de cualquiera de sus etapas educativas, las distintas metodologías experimentadas. Unas provocaron empatía y voluntad de aprendizaje, otras, todo lo contrario. La irrupción de las TIC posibilita entornos de aprendizaje más afables tanto para docentes como para discentes, puesto que estas suponen una actualización metodológica, pero fundamentalmente instrumental, respecto a metodologías previas sobre las que planean dudas de su eficacia y adecuación.

La irrupción de las TIC posibilita entornos de aprendizaje más afables tanto para docentes como para discentes, puesto que estas suponen una actualización metodológica, pero fundamentalmente instrumental, respecto a metodologías previas sobre las que planean dudas de su eficacia y adecuación

Como docente de Lengua Castellana y Literatura, investigador de su didáctica y formador de docentes en distintos contextos nacionales e internacionales, he asistido a la transformación y a la renovación de la docencia de esta disciplina. Este progresivo cambio lleva consigo aparejado una renovación de la actitud, de la metodología y de la instrumentación. El orden de estos factores es esencial para que la transformación sea efectiva y fructífera. La apuesta por la innovación protagonizada por centros educativos invirtiendo su orden, sin una auditoría que detecte las necesidades esenciales para comenzar un proceso de transformación, conlleva una «tecnologización educativa» sin una necesaria justificación académica que está abocada al fracaso. El uso de la tecnología educativa debe ser consecuencia y no causa: debe estar supeditada a una minuciosa formación pedagógica y tecnológica, a una programación didáctica específica, a un análisis de contenidos y materiales previos, a un análisis de estrategias de adquisición y enseñanza de aprendizaje, a un enfoque competencial de docentes y alumnado, a la planificación de una cultura digital de centro, etc.

El planteamiento de esta investigación surge a partir del contacto directo de esta transformación educativa, fruto de años de trabajo y búsqueda de la mejora educativa en los alumnos con los que he tenido la oportunidad de aprender y enseñar en este proceso. El camino se inicia con la creación del blog *Apuntes de Lengua*¹, que permitía entrar en contacto con las herramientas que se iniciaban en el entorno de la Web 2.0 y por las que el blog recibió distintos reconocimientos educativos². Fruto del trabajo en Twitter comencé a tejer una red de contactos, principalmente con docentes de Lengua, así como de otras especialidades, que tenían las mismas inquietudes, lo que me llevó a conocer de primera mano estrategias, proyectos, blogs y herramientas cuya progresiva implementación estaba forjando un cambio en la dinámica de la didáctica de la Lengua.

El desarrollo de estos nuevos aprendizajes me proporcionó la oportunidad de asistir como ponente a distintos congresos en los que pude compartir experiencias y aprender de otros colegas docentes que me confirmaban la integración de la tecnología en la didáctica de la Lengua de forma natural y constante:

- II Encuentro de Buenas Prácticas en Educación y V Encuentro de Usuarios de Pizarra Digital, celebrados en el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA).
- III Jornadas Iberoamericanas de Lectura y Escritura, organizadas por la Asociación Española de Lectura y Escritura.
- II Jornadas de Integración de las TIC en la Enseñanza, organizadas por el Centro Regional de Información y Formación del Profesorado (CRIF) Las Acacias.

Partiendo de estas premisas, se fueron desarrollando proyectos, actividades y dinámicas que buscasen consolidar una práctica iniciada años atrás. Tuve el inmenso honor de poder codirigir con Silvia González Goñi el proyecto colaborativo «Poesía, Eres Tú», que nos permitió constatar que el uso de internet y los medios digitales podía generar sinergias educativas sin límites geográficos, generacionales o emocionales. Con él no solo creamos un poemario intergeneracional, internacional y multimodal, sino que abrimos la puerta a la didáctica de la literatura, en general, y de la poesía, en particular. El proyecto, que trascendió lo académico, además de recibir reconocimientos, como ser ganador del V Premio Edublogs Espiral y del Premio Internacional Educared 2011, e investigaciones y publicaciones derivadas del proyecto³, nos permitió continuar indagando en cómo se-

¹ <www.apuntesdelengua.com/blog>.

² Algunos de estos reconocimientos fueron el Mejor Blog de Aula 2012, concedido por la *Revista Educación 3.0*, y el Sello Buena Práctica Leer.es, concedido por el Ministerio de Educación.

³ Véase Hernández y González (2011 y 2012).

guir mejorando la práctica docente a través del uso de la tecnología y de las didácticas activas, haciendo partícipes de nuestra experiencia a docentes en encuentros como las I Jornadas Maneras de Leer, el Congreso Nacional Contenidos Educativos Digitales, organizados ambos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o el II Encuentro de Buenas Prácticas TIC en la Educación, organizado por el CITA. Este bagaje previo concede la perspectiva de crecimiento cualitativo en el que los alumnos son el eje central sobre el que gira cualquier proyecto.

En esta misma línea, los proyectos previos de promoción de la lectura desarrollados nos permiten corroborar que la integración de la tecnología educativa no es efímera, sino que proporciona a las metodologías activas un papel relevante y significativo en la construcción del conocimiento y en el asentamiento de las principales competencias, como así queda de manifiesto en los siguientes proyectos:

- «Audioexperiencias Lectoras»⁴, con más de 3.000 *podcasts* sobre lectura en cinco años.
- «Portfolio Lector», un banco de experiencias multimodales en la promoción de la lectura.
- «Proyecto Pechakucha», para el fomento de la oralidad a través de la lectura.
- La lectura poética a través de las TIC en el tributo proyecto «Maestro Benedetti».
- «Proyecto *El libro de la selva*», para el desarrollo de narrativas transmedia, junto con el proyecto «Emocionario Literario», galardonado con el primer Premio del Salón de Tecnología para la Enseñanza-SIMO 2017.

Esta perspectiva me permite corroborar que la sociedad educativa –así como la sociedad global– necesita de planteamientos didácticos que fomenten el aprendizaje multimodal para dotar de sentido pleno a una generación de alumnos que piden vehementemente un aprendizaje ubicuo, tangible y extensible a la sociedad en la que se desarrollan, fuera de los centros educativos. Si desde la labor docente se consiguen mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se logrará un incremento de la motivación del alumnado, con la consiguiente optimización de tiempos y de producción de contenidos multimodales que repercutirán positivamente en unos ciudadanos competentes en la producción, gestión y asimilación de información, más allá de las necesidades escolares.

La vigente pedagogía bulímica (Acaso, 2013) debe mutar en una pedagogía funcional que fomente el razonamiento crítico, tecnológico y cooperativo frente al memorístico, analógico e individual.

⁴ Con este proyecto conseguimos ser finalistas de los Premios de la Asociación Podcast 2013.

El replanteamiento didáctico obliga a diseñar escenarios metodológicos eficientes, más allá de las didácticas que –no siendo nocivas– no consiguen abordar los aspectos formativos de la didáctica lingüístico-literaria que se espera de la docencia de esta materia. Asimismo, el déficit lector en el que se encuentra el debate social para con los adolescentes se pretende abordar desde una perspectiva de uso multimodal de los procesos de lectura.

El replanteamiento didáctico obliga a diseñar escenarios metodológicos eficientes, más allá de las didácticas que –no siendo nocivas– no consiguen abordar los aspectos formativos de la didáctica lingüístico-literaria que se espera de la docencia de esta materia

La polifonía didáctica y metodológica provoca una necesaria formación metodológica que abastezca esta demanda. Desde el punto de vista competencial, tanto a nivel docente como a nivel discente, la alfabetización curricular debe evolucionar paralelamente a la digital y/o multimodal, puesto que los procesos de lectura y escritura se circunscriben a múltiples formatos y representaciones de la comunicación. La eclosión de las redes sociales, *booktubers*, gamificación, robótica educativa, *visual thinking*, y un amplio etcétera de las representaciones metaliterarias, van íntimamente ligadas a la eclosión de la tecnología educativa, así como a las metodologías activas. El pensamiento crítico, el aprendizaje cooperativo (AC) o el ABP son la punta del iceberg que permite vislumbrar un cambio irreversible en el proceso educativo.

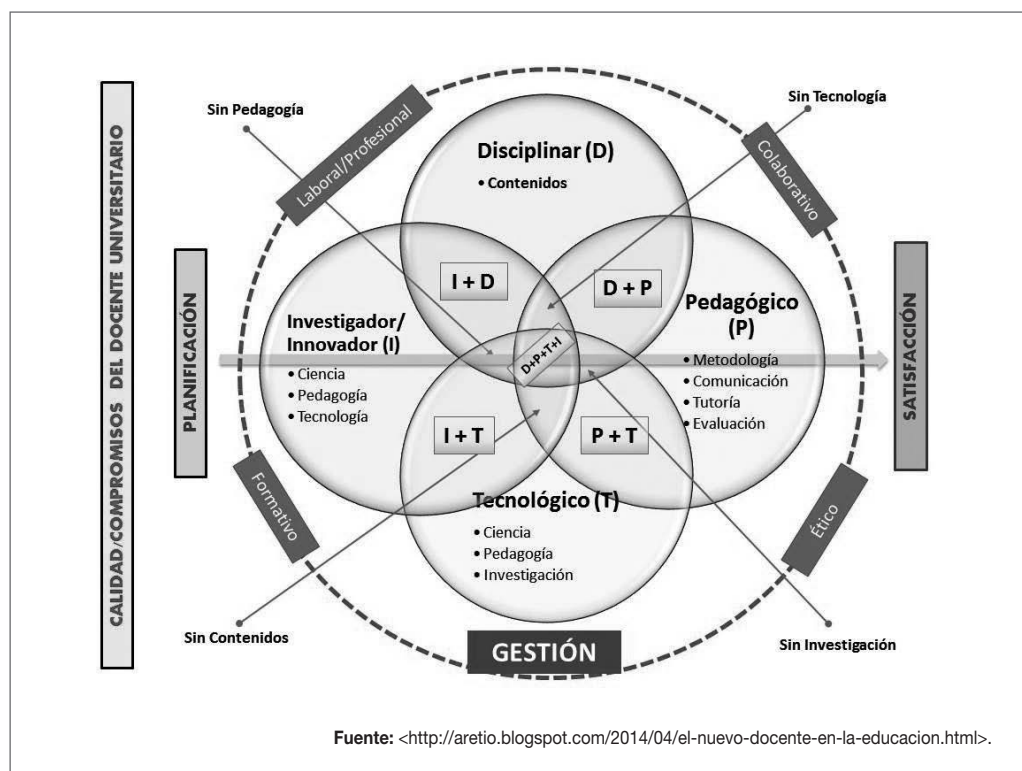
Para satisfacer estas necesidades, durante el curso académico 2015-2016 se desarrolló una dinámica piloto para el trabajo cooperativo aplicado al ABP con un grupo de 92 alumnos que conforman tres unidades de 2.º curso de educación secundaria obligatoria (ESO) del Colegio El Valle (Valdebernardo, Madrid). Se diseñó un proyecto a través del cual, previa lectura de una obra literaria escogida, *Cielo abajo*, de Fernando Marías, debían mostrar sus capacidades para conseguir superar tanto los contenidos curriculares del curso (léxico, sintaxis, niveles de la lengua, etc.) como los específicos de la lectura (comprensión lectora, lectura entre líneas, léxico específico del tema del libro, etc.) y los cooperativos (asunción de roles, competencias, procesos de reflexión, aprendizaje, etc.).

Esta propuesta conduce a la formulación de una problemática, entendida como reto o desafío intelectual para el alumnado, constituyendo así el objeto de la investigación: ¿qué formatos (unidades epistemológicas) son las preferidas por el alumnado de 2.º de ESO cuando se les ofrece la libertad de escoger ante un trabajo académico cooperativo? Indudablemente esta generación vive en una sociedad altamente tecnológica y tecnologizada, pero ¿implica ello el desarrollo completo de las destrezas para garantizar un uso constructivo y productivo en contextos académicos y personales?

Esta propuesta conduce a la formulación de una problemática, entendida como reto o desafío intelectual para el alumnado, constituyendo así el objeto de la investigación

Este planteamiento inicial nos conduce a una necesaria reconsideración dentro del marco en el cual se enmarca el presente estudio. Si asistimos a una transformación no solo en los saberes curriculares, sino también en los procedimentales e instrumentales, el contexto en el que se desarrollan los ecosistemas de aprendizaje necesita tanto de una revisión como de una propuesta de intervención que aúne pedagogía, tecnología y saberes a través de un equilibrio docente y discente, como así anunciaron Mishra y Koehler (2006), siendo actualizada más recientemente por García Aretio (2014) en contextos formacionales digitales (véase figura 1).

Figura 1. El nuevo docente en la educación según García Aretio (2014)



Todo lo cual genera interrogantes y retos al conocimiento educativo:

- ¿Qué procesos de aprendizaje desarrollan los estudiantes cuando acceden al conocimiento del área de Lengua y Literatura?
- ¿Cuál de las múltiples tecnologías a su disposición emplean para desarrollar propuestas de trabajo basadas en el ABP?

- ¿Qué procesos de construcción semiótica llevan a cabo?
- ¿A qué sistemas de representación conceden una mayor importancia por su usabilidad, facilidad de uso, funcionalidad o resultado estético final?
- ¿Cómo valoran la incorporación de nuevos procedimientos instrumentales en su configuración del conocimiento y en las destrezas académicas?

La lectura de la presente investigación se secuencia desde los apartados que a continuación describimos. En el primero de ellos se fundamenta el marco teórico-práctico objeto de estudio. En el segundo de ellos, se desglosa el diseño de la investigación, como preludeo a los objetivos generales y específicos de la investigación, la descripción del análisis y el comentario de los resultados obtenidos. En el último apartado se enumeran las conclusiones, así como la prospectiva investigadora que conlleva este estudio.

2. Fundamentos teórico-prácticos

2.1. Didáctica de la Lengua con TIC

La epistemología de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura se encuentra inmersa en una disyuntiva procedimental que está llamada a establecer un nuevo paradigma en su evolución, así como en su propia idiosincrasia. La DLL, encargada de la transmisión, de la asimilación y de la producción de las principales competencias comunicativas (CC), así como el rol que desempeña el docente o el propio del alumnado, se aboca a una evolución sin marcha atrás. Cambio de roles y cambio de paradigma

Cambio de roles y cambio de paradigma no constituyen debates *ex-novo*, sino que forman parte de un proceso que, a diferencia de lo que ocurre en otras materias de conocimiento, no ha evolucionado a la par que la sociedad en la que se desarrolla

no constituyen debates *ex-novo*, sino que forman parte de un proceso que, a diferencia de lo que ocurre con otras materias de conocimiento, no ha evolucionado a la par que la sociedad en la que se desarrolla. El aula de Lengua y la DLL deben actualizar metodología y procedimiento, puesto que el proceso educativo actual no es válido si se repiten estructuras procedimentales procedentes de una sociedad y metodología analógicas (García-Huidobro, 2001).

En un primer estadio de análisis, creemos que es imprescindible incidir sobre la importancia del cambio de roles, así como en la metodología puesta en práctica en el aula. Hasta la fecha, la corriente tradicional de la DLL refrenda el papel del docente como transmisor único de información. El docente es quien tiene el saber y quien lo transmite al alumnado para que, una vez asimilado, demuestre su capacidad de retención en una evaluación cen-

trada en los contenidos en los que la gramática y la ortografía son los ejes vertebradores del proceso. No encontramos, por ende, rastro de los procesos que comprueban la consecución de competencias comunicativas esenciales, como la comprensión y la producción oral, la comprensión de las distintas tipologías textuales, así como la autonomía para la elaboración de textos propios.

Esta situación estática en la DLL no pasa desapercibida a los investigadores, que demuestran la existencia de una corriente identificada por Galera y López (2000) en la que «la clase de Lengua sigue estando orientada, en la mayoría de los casos, a la realización de una serie de actividades poco motivadoras, encaminadas a conseguir unos contenidos formales que apenas tienen relación con el uso real de la lengua. Así, se continúa dando valor prioritario a los conocimientos gramaticales de morfología y sintaxis, a la memorización de reglas, etc., olvidando que el aprendizaje de una lengua es anterior al conocimiento de sus reglas gramaticales, que la normativa ha de venir después, pues el aprendizaje de la gramática no contribuye *a priori* a la mejora de la competencia comunicativa» (p. 148).

Esta disposición no solo destaca que los aspectos morfosintácticos y teóricos se anteponen a las competencias, sino que también se premia el valor de la memorización al procesado de la información, creando así un conocimiento volátil⁵ y que no perdura más allá de las pruebas de evaluación. Por tanto, se hace necesaria una revisión de los aspectos propios a la DLL que son imprescindibles a la hora de hablar de aprendizaje y enseñanza de la Lengua.

2.2. Delimitaciones de la DLL

Resulta evidente, a estas alturas, establecer una perspectiva de los elementos constituyentes de la DLL. Varios han sido los investigadores que han mostrado y establecido unas líneas evolutivas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua. La investigación llevada a cabo por Hernández García (2000) nos muestra la brecha existente entre defensores teóricos y defensores de la práctica de la DLL a través de una retrospectiva que hay que tener en cuenta.

La investigación llevada a cabo por Hernández García (2000) nos muestra la brecha existente entre defensores teóricos y defensores de la práctica de la DLL a través de una retrospectiva que hay que tener en cuenta

⁵ Para comprender esta volatilidad, recomendamos a Acaso (2013), quien establece una metáfora visual del proceso a través del término «pedagogía bulímica», que es la pedagogía que se emplea para engullir información de forma compulsiva sin ser procesada y utilizada posteriormente de forma constructiva. Véase el siguiente vídeo de YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=maSdww65SVU>>.

Una delimitación epistemológica y, por tanto, teórica sobre el ámbito de acción de la DLL es la que marca un análisis en profundidad del uso de la didáctica a través de la experiencia, aunando así la teoría de la normativa gramatical y las corrientes lingüísticas con el enfoque práctico de la norma y el uso. Para ello, Mendoza, López y Martos (1996) coinciden en señalar que la DLL se debe entender desde el prisma de «la disciplina científica que instrumentaliza, en los diversos niveles de enseñanza, la formación en los dominios lingüísticos, es decir, enumera, estructura y discute los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de la Lengua, parámetros que debe conocer el docente si quiere sacar el máximo rendimiento a su labor diaria. Su autosuficiencia científica le viene dada por la lingüística y por la pedagogía y por sus relaciones interdisciplinares como la psicología y la sociología, que terminan por conformarla» (p. 10).

Con anterioridad, fundamentalmente en las décadas de los sesenta y setenta, se habían llevado a cabo distintas formulaciones que buscaban una aproximación a los valores de la DLL en relación a la identificación de sus elementos constitutivos. En esta búsqueda de la definición más completa, se matiza que la DLL se identifica como:

- Un conjunto procedimental y normativo cuya finalidad es la dirección del aprendizaje de la forma más eficaz (Nerici, 1968).
- Una disciplina cuya intervención va más allá del conocimiento de los alumnos, buscando la modificación del uso lingüístico del alumnado (Hymes, 1971).
- Un apartado de la pedagogía que establece la descripción, explicación y fundamentación metodológica más eficaz para reconducir la actitud lingüística del alumnado a partir de la adquisición integral de la formación (Larroyo, 1967).
- Una metodología cuya finalidad esencial es la instrucción del alumnado (Titone, 1979).

La evolución de las investigaciones científicas, vinculadas a la etnografía y a la sociología de la DLL, nos remite a un valor supragramatical en el que cobra especial relevancia la capacidad para comunicarse gracias a la adquisición de habilidades que ha tenido que saber fomentar el docente. Un planteamiento que podemos asumir como constructivo, puesto que no focaliza en otorgar soluciones taxativas, sino en ahondar en la propia idiosincrasia de la DLL, es aquel que busca hallar qué elementos forman y dan respuesta a la propia configuración de la DLL. En este sentido, Lomas y Osoro (1996) abogan por un enfoque eminentemente práctico que facilite el análisis de los fines a los cuales remite su práctica. Para ello, formulan un itinerario que deberíamos saber responder antes de comenzar su clasificación:

¿Para qué y cómo enseñamos Lengua y Literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios del área? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? Si no es así, ¿en qué aspectos convendría cambiar las cosas que hacemos en las aulas?

¿Cómo conviene organizar el trabajo pedagógico en las clases de forma que redunde en la mejora del aprendizaje de los alumnos? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un profesor para enseñar Lengua y Literatura en las aulas de educación primaria y secundaria? ¿Cómo debería entenderse la formación inicial y permanente del profesorado del área para ser útil en la búsqueda de soluciones a estos problemas? En última instancia, ¿qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de manera adecuada y competente en los diferentes contextos comunicativos de la vida social y cómo podemos contribuir desde la educación lingüística y literaria a la adquisición y al desarrollo de sus habilidades expresivas y comprensivas? (p. 145).

Estas preguntas refrendan la importancia de detectar cuáles son las verdaderas necesidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Literatura. Numerosos investigadores y lingüistas, desde Quilis a Lázaro Carreter, pasando por Gili Gaya, Zamora Vicente o Alvar entre otros, levantaron el debate sobre la reordenación de las relaciones entre la Lengua, la Literatura y su didáctica. Es evidente que, pudiendo trazar una perspectiva optimista de la situación de la DLL, «por más que se quiera mirar con buenos ojos, creo que no se puede eludir el reconocimiento de una cierta inercia. Es fácil que, mientras en bastantes países de Europa y América tienen que dar marcha atrás, después de innumerables experiencias científicas y pedagógicas en el campo del lenguaje, nosotros no necesitamos estar de vuelta, porque apenas hemos llegado a estar de ida» (Velázquez, 1982, p. 7).

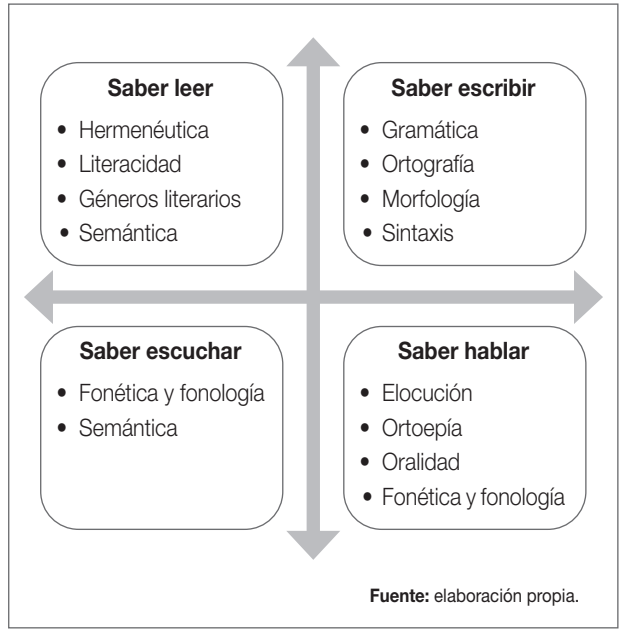
Una inercia que responde a una comodidad de adecuarse a un sistema de comunicación fijo que no registra variación metodológica en los últimos siglos. Hablar, escuchar, comunicar y escribir se habían reproducido de forma muy semejante a los hablantes de siglos precedentes. Por tanto, es aquí donde la necesidad de interacción con la tecnología educativa registra una reformulación del paradigma de la DLL, puesto que, de no realizarse, se incurrirá en un fomento por el desinterés por el aprendizaje de la Lengua. Y no por justificar el uso tecnológico, sino por adecuar el uso, enseñanza y aprendizaje de la Lengua a las necesidades reales y tangibles acordes a una sociedad que demanda ciudadanos altamente competentes lingüística y competencialmente.

2.3. La praxis digital en la DLL

Puede parecer que la incorporación de las TIC a la DLL es un hecho novedoso por cuanto implica la utilización de nuevas herramientas para su aplicación en el aula. Dotar al aula de Lengua de dispositivos tecnológicos no es sinónimo de aprendizaje por sí mismo (Zhao, 2005; Adell, 2011). El proceso de familiarizar las clases de Lengua y Literatura con elementos tecnológicos no se puede entender como una imposición, sino como una forma natural de trasladar la evolución social que se halla en un proceso de tecnofiliación constante desde la irrupción de internet.

El aula de Lengua y Literatura se ha constituido tradicionalmente como un núcleo de saber centrado en la figura del docente, quien transmitía su bagaje intelectual a los alumnos, a quienes dictaba la sabiduría adquirida durante años de lectura e investigación. Por un lado, la mayor experiencia como hablante del docente es un punto a favor, puesto que alberga un mayor repertorio léxico y literario, así como también un mayor conocimiento práctico de la Lengua. He aquí el conflicto lingüístico-didáctico. Damos por válido el criterio de considerar que la DLL se erige sobre cuatro saberes procedimentales, que son los que se pueden ver en la figura 2.

Figura 2. Los cuatro saberes procedimentales en la DLL



He aquí donde irrumpe la necesidad de saber transmitir los mecanismos adecuados para que el alumnado consiga estos objetivos, estableciéndose irrefutable, en términos de Millán (1991), el papel del «profesorado, [que] consciente de la importancia de su papel en la sociedad, no debe conformarse con poseer ciertas cualidades innatas de enseñante reforzadas por la práctica cotidiana, sino que precisa desarrollarlas mediante los conocimientos necesarios de técnica didáctica, tanto general como especial» (p. 7).

La DLL tradicional ha focalizado su ámbito de actuación prioritario en aspectos gramaticales, con especial interés en la morfología y sintaxis, así como en la memorización de ingentes cantidades de información que justifican una evaluación basada, en un gran porcentaje, en una prueba escrita que se centra en el análisis de oraciones

La DLL tradicional ha focalizado su ámbito de actuación prioritario en aspectos gramaticales, con especial interés en la morfología y sintaxis, así como en la memorización de ingentes cantidades de información que justifican una evaluación basada, en un gran porcentaje, en una prueba escrita que se centra en el análisis de oraciones –contextualizadas o no– para justificar el enorme peso de la sintaxis. Este distanciamiento con la práctica real y tangible de la materia ha suscitado preguntas por parte de los alumnos, que se cuestionaban la utilidad real de la sintaxis e, incluso, de la propia asignatura.

Con los objetivos de suscitar interés en la materia y generar un conocimiento duradero en el alumnado, los docentes del siglo XXI contamos con una aliada de enorme potencialidad y aceptación (y/o devoción) por parte del alumnado: la tecnología educativa. La facilidad de uso, la predisposición que el alumnado muestra al trabajo con la tecnología educativa, así como la mejora de los procesos y el enriquecimiento de contenidos y procedimientos establecen un contexto en el que «los profesores que nos dedicamos a la Literatura y a la Lengua no debemos atacar estas nuevas dimensiones que nos ofrecen las tecnologías, sino, todo lo contrario, utilizarlas, extrayendo de ellas todas sus casi ilimitadas posibilidades» (Alcalá y Rasero, 2004, p. 403). Desde el punto de vista discente, todo indica que la apuesta que realiza el alumnado por el uso de las TIC es un punto de inflexión en la concepción de los procesos de aprendizaje que no tiene vuelta atrás (Ovelar, Benito y Romo, 2009):

Los jóvenes sienten una fascinación por las nuevas tecnologías y tienen una enorme facilidad para desenvolverse con ellas. Han integrado además entornos virtuales, como la mensajería instantánea, en su forma de relacionarse con los demás, hasta el punto de no establecer una barrera clara entre los contactos a través de la red y los contactos presenciales. Tienen una preferencia clara por las imágenes frente al texto, una habilidad innata para la orientación espacio-visual, fruto de su experiencia con juegos digitales, una clara tendencia hacia el aprendizaje a través de la exploración y una sorprendente capacidad para mantener la atención sobre varios focos de forma simultánea (p. 41)

Compaginar los contenidos y las metodologías de la DLL con los de las TIC suscita rechazo en algunos sectores docentes, siendo prácticamente nulo en los discentes. Quizá las TIC se erigen como excusa primera y única para justificar unas estrategias didácticas y metodológicas susceptibles de revisión y crítica. Para ello, la disparidad de resultados y actitudes entre educación y TIC «no reside, como algunos temen en la actualidad, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas tecnologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las que sometemos a los alumnos durante la escolaridad» (Gimeno, 2001, p. 217).

Esta asociación se produce de forma natural y constructiva al establecerse una familiarización de los alumnos con los recursos digitales individual o colectivamente y en múltiples ubicaciones. Prácticas que son aceptadas y consolidadas de forma general si bien adolecen de una formación más allá del uso del ocio, donde son conscientes de ciertas limitaciones de seguridad en la navegación. Pese a ello, siguen siendo abastecidos por los adultos como señal inequívoca de delimitación del nivel social al que pertenecen (Fresno, 2011). El modo en que los alumnos hacen acopio del conocimiento de forma autónoma fuera del ámbito escolar es a través de las tecnologías y de los contenidos asociados a ellas.

Se genera un currículo paralelo mediante el cual los niños aprenden en tiempos y espacios fuera de la institución escolar. Dilucidar estos aprendizajes, identificarlos y explicitar su calidad educativa es una tarea pendiente para el profesorado.

Las tecnologías son una oportunidad para ampliar y enriquecer el conocimiento, democratizar los saberes y ponerlos, en consecuencia, al servicio de la inclusión y la justicia social. No hacerlo es negar a una parte de la población escolar la posibilidad de acceder a un capital cultural fundamental que está en la conectividad y participación en las redes de información y comunicación, como así corroboran Castells (2009) y Benavides y Pedró (2007).

Es en este punto en el que Cassany (2012) enlaza el aprendizaje con los mecanismos de globalización en los procesos de adquisición del conocimiento más allá de los muros de los centros educativos:

Antes de internet, los chicos encontraban en la escuela los artefactos que no tenían en casa (libros, enciclopedias, diccionarios, manuales) y los maestros que les enseñaban a usarlos para conseguir propósitos atractivos; por tanto, el aprendizaje de la lectura y la escritura tenía sentido e interés. En cambio, hoy muchos nativos tienen en casa los artefactos más sofisticados (ordenadores, tabletas), que aprendieron a usar de manera cooperativa y autónoma con los compañeros, mientras que en la escuela se mantienen los artefactos de papel de siempre, que ellos consideran obsoletos y aburridos, y encuentran también a unos maestros inmigrantes que tampoco conocen ni usan tan bien como ellos estos nuevos artefactos, cuando se presentan. Este podría ser el motivo de su desinterés por los libros, la lectura y la escritura (p. 27).

La DLL necesita de una revisión metodológica dentro y fuera del ámbito escolar, puesto que no puede consentir una asincronía pragmática.

La tecnología educativa e internet son elementos inherentes a cualquier proceso cognitivo que requiera de una revisión de la pragmática educativa del siglo XXI.

Se genera un currículo paralelo mediante el cual los niños aprenden en tiempos y espacios fuera de la institución escolar. Dilucidar estos aprendizajes, identificarlos y explicitar su calidad educativa es una tarea pendiente para el profesorado

La DLL necesita de una revisión metodológica dentro y fuera del ámbito escolar, puesto que no puede consentir una asincronía pragmática. La tecnología educativa e internet son elementos inherentes a cualquier proceso cognitivo que requiera de una revisión de la pragmática educativa del siglo XXI

2.4. El ABP en la DLL

El ABP surge como proceso de aprendizaje a partir de los posibles conocimientos previos y actuales sobre un tema respecto del cual se pueden presentar cuestiones estructurales que inciten a la investigación. Este modelo tiene un punto de partida pedagógico a partir del modelo constructivista que se desarrolla a raíz de las investigaciones en dicha materia a cargo de Dewey (2008), Vigotsky (1995), Piaget (1981), Bruner (1987) o Ginsburg y Oppen (1987).

La concepción del conocimiento, así como del proceso de adquisición de este, aúna las distintas corrientes constructivistas coetáneas desde las primeras décadas del siglo XX. La teoría constructivista se centra en la capacidad del alumnado para gestionar el proceso formativo a partir del conocimiento previo adquirido en sus etapas evolutivas y formativas previas. Para ello, se encarga de concretar la naturaleza del conocimiento humano a través del aprendizaje activo y significativo. Cuanto se aprende, tanto si es dentro como fuera del ámbito escolar, repercute constructivamente al bagaje informativo y competencial adquirido en etapas anteriores de la formación del individuo, consolidando así estructuras mentales propias que facilitan dicho proceso.

El eje principal de esta corriente es, de forma axiomática, el alumno, sobre quien gira un proceso complejo que busca, procesa, edita, mejora y consolida su propio conocimiento a través de la práctica activa y directa sobre el proceso. A fin de convertir este marco teórico en una sustancia tangencial, el alumno debe transformar los aspectos teóricos en práctica activa a través de contextos reales que le alimenten tanto de conocimiento como de la propia perspectiva del rol que ejerce.

Una de las transformaciones más significativas de este proceso es el llevado a cabo por el docente, quien pasa de ejercer el monopolio informativo y centralizador de todo cuanto ocurre alrededor del aprendizaje a un catalizador de sinergias, comportamientos y motivaciones del alumnado. El bagaje experiencial es clave desde la articulación del docente, quien genera conocimiento de forma indirecta a partir de orientaciones y estimulaciones contextualizadas al tema de desarrollo.

Hablar de ABP es situar las metodologías activas en el centro del proceso de innovación y de mejora educativa para una adquisición óptima de las competencias (De la Cruz, 2003; Fernández, 2006), en especial de las que potencian la «creatividad, la resolución de problemas, la habilidad de investigar, [el trabajo] de forma colaborativa, la motivación y el uso de redes sociales [...]» (Ausín, Abella, Delgado y Hortigüela, 2016, p. 32), así como también el «pensamiento crítico, la capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje [...], la solución de problemas o la integración comprensiva del pensamiento» (Badia y García, 2006, p. 48); pero, fundamentalmente, es un proceso a través del cual se aprende a aprender, adquiriendo «un valor de especial relevancia en la medida que debemos pro-

mover en el alumnado procesos educativos en los que aprendan a construir y gestionar el conocimiento» (Cascales, Carrillo y Redondo, 2017, p. 203).

Enfoque este a partir del cual podemos hablar de una variedad en las distintas estrategias didácticas de estas metodologías, como así han enumerado Rekalde y García (2015) respecto al AC, al aprendizaje basado en la investigación, al aprendizaje y servicio solidario, al ABP y al aprendizaje basado en problemas⁶, con referencias investigadoras de una selección de estudios que así lo atesoran y corroboran.

2.5. Qué suscita esa trayectoria

El grueso de proyectos desarrollados previamente hizo viable la puesta en práctica de un proyecto de mayor envergadura, un proyecto en el que la DLL se desarrollase pedagógica y tecnológicamente a través de una puesta en práctica por parte del alumnado con aportaciones que suscitasen una reflexión sobre usos reales e innovación. ¿Se puede innovar en la DLL a través de la tecnología? ¿Pueden los alumnos corroborar el proceso de cambio y mejora procedimental si se les otorga voz activa en el proceso? ¿Qué conocimientos procedimentales pueden aportar los alumnos al conjunto de saberes curriculares que deben adquirir? ¿Qué forma de representación tiene mayor aceptación y acogida por parte del alumnado? Previsiblemente el uso del componente multimedia goza de un valor determinante, pero ¿qué usos y utilidades les proporcionan a otros formatos semióticos como el texto, la imagen estática o el sonido?

Esta serie de cuestiones son el germen sobre el que idear un proceso de creación, análisis y evaluación de proyectos en el que alumnado y docente establezcan la viabilidad del uso multimodal de la DLL atendiendo a las múltiples variables posibles dentro del ecosistema proporcionado por las TIC.

La creación de nuevas estrategias didácticas de la literatura en red debe plantearse como un medio, no como la finalidad docente, puesto que es en la consecución de las habilidades y destrezas competenciales –entre las cuales, la digital recibe un peso específico y vertebrador– donde debemos ser consecuentes con la metodología que se va a utilizar. Borràs (2002 y

El alumnado consume literatura de modo habitual en múltiples soportes, pero no ocurre lo mismo cuando esta literatura se produce en el aula, donde se mantiene el formato analógico como única forma de lectura

⁶ Dependiendo de la fuente consultada, podemos encontrar que las siglas ABP designan tanto al aprendizaje basado en proyectos como al aprendizaje basado en problemas. Dada la coincidencia terminológica entre ellas (ABP, ABPr y ABPy), todas las referencias realizadas al ABP serán hacia el aprendizaje basado en proyectos, a partir del término anglosajón PBL (*project based learning*).

2008) analiza una tendencia de cambio transgresor en la didáctica de la Literatura. La literatura digital, pese a sus posibles debilidades, también matizadas por Borràs (2002), es una realidad que no podemos ni debemos obviar. El alumnado consume literatura de forma habitual en múltiples soportes, pero no ocurre lo mismo cuando esta literatura se produce en el aula, donde se mantiene el formato analógico como única forma de lectura. Por este motivo es necesaria la consideración de un cambio metodológico para la inserción de la cultura digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Literatura en las aulas. Corroborando la postura de Gimeno (2013), la importancia de la didáctica de la Literatura es uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se cimenta la actual educación, abriendo el entorno digital a las prácticas de aula:

Educar para saber leer es uno de los asideros más importantes de la educación moderna. Hay que preguntarse si la lectura domesticada en el uso exclusivo del libro de texto va en una dirección favorable a esa cultura o va en sentido contrario. El alto nivel de fracaso detectado en lectoescritura (en leer con soltura después de pasar seis años en la escolaridad primaria) nos debería hacer reflexionar. Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender, menospreciando las posibilidades de la variedad de materiales de lectura (p. 233).

El mismo Gimeno (2001) localizaba uno de los motivos del fracaso metodológico en las aulas debido a la repetición de los esquemas que no han sido productivos a lo largo de las últimas décadas. El investigador sostiene que el enemigo de la lectura no reside, como unos temen actualmente, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas metodologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las cuales sometemos al alumnado durante su escolarización. Siguiendo esta línea crítica, García-Huidobro (2001) afirmaba que «casi la única certeza que tenemos es que lo que tenemos, como está, no sirve: la estructura de la escuela viene de un mundo que ya no existe» (p. 217). Pese a tener clara esta posición didáctica, se continúan repitiendo asiduamente modelos pedagógicos que tratan la didáctica de la Literatura desde la reproducción de estrategias que, sabiendo que no son siempre productivas, son una herencia que cuesta abandonar y que facilitan la corrección docente por encima de la productividad académica del alumnado.

La facilitación del cambio metodológico no es obligatoria únicamente para contextualizarla en los tiempos, sino también por los tiempos de implementación de criterios de justicia en la escuela con la sociedad, puesto que –como hemos visto– los procesos evolutivos de ambas se desarrollan paralelamente con intereses y crecimientos muy distantes. Las propuestas para llevarse a cabo no deben ser aleatorias: han de propiciar la calidad de los elementos constitutivos de la enseñanza literaria. Tal y como muestran Feldman y Palamidessi (2001), la selección de actividades exige relacio-

La selección de actividades exige relacionar propósitos y contenidos con condiciones y recursos; restricciones y tradiciones institucionales; características del alumnado y, también, de los profesores

nar propósitos y contenidos con condiciones y recursos; restricciones y tradiciones institucionales; características del alumnado y, también, de los profesores. Estos agentes son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los coetáneos de las prácticas originales que actualmente se llevan a cabo en las aulas. Debemos entender que, además de la tipificación que hemos visto sobre el alumnado existente en las aulas, su percepción del mundo y del aprendizaje activo *–learning by doing–* es la más transgresora del mundo docente a la que hemos asistido. Cassany (2012) analiza esta interacción de los estudiantes con los medios vinculantes a la evolución de la tecnología educativa que han caracterizado a los adolescentes en cuanto a sus inquietudes y habilidades.

Esta línea discursiva tiene continuidad en los estudios que muestran no solo la afinidad del grupo generacional adolescente con la tecnología, sino también su versatilidad a la hora de emplearla como herramienta de aprendizaje formal e informal. Resulta evidente, pues, que el indicador esencial que muestran estas investigaciones constituye la brecha digital y actitudinal que marcará no solo la competencia para utilizar la tecnología en el ámbito académico y personal, sino también la competencia para ser válido en una sociedad inconcebible sin su mediación en todos los ámbitos humanos. Los alumnos se familiarizan con los recursos tecnológicos por medio de grupos de iguales o desde cualquier rincón de conexión, donde su contexto familiar tiene un grado de aceptación ambiguo a través de la cultura tecnológica, puesto que es patente el temor de los inmigrantes digitales ante las prácticas relacionadas con la tecnología, pero dotan a los adolescentes de recursos tecnológicos como señal de estatus social, tal y como matiza Fresno (2011).

Adolescentes y preadolescentes se apropian de la tecnología y de los contenidos a ella asociados, participan en redes sociales –pese a que esta apropiación sea contradictoria– y, también, comienzan a devaluar el conocimiento adquirido en el ámbito escolar, al que llegan a considerar caduco o poco actualizado. Para Castells (2009) y Benavides y Pedró (2007), se genera un currículo paralelo a través del cual el alumnado aprende fuera de la institución escolar. Si somos capaces de diferenciar, identificar y explicar estos aprendizajes en beneficio de la calidad educativa, podremos superar el déficit docente existente. La tecnología es una oportunidad para ampliar y enriquecer el conocimiento, democratizando los saberes y situándolos, en consecuencia, al servicio de la inclusión y la justicia social. No hacerlo es negarle a una parte importante de la población escolar la posibilidad de acceder a un capital cultural fundamental que está a través de la conectividad y participación en las redes de información y comunicación.

3. Supuestos de trabajo

El alumnado de 2.º de ESO está acostumbrado a trabajar de forma pasiva en el aula de Lengua y Literatura. El trabajo en el apartado de Literatura se asocia a realidades anacrónicas para el alumnado, caracterizadas por la escasa motivación para su realización. Un resumen de un libro de lectura obligatoria, una presentación en la que prima la cantidad de diapositivas

y no la calidad de las mismas o una ficha de lectura fácilmente plagiada de una página de internet no garantizan el conocimiento supra y metaliterario que subyace al proceso lector.

Nuestra investigación pretende dirimir si hay un cambio en la perspectiva del proceso de aprendizaje y consolidación de destrezas a partir de la lectura literaria (metodología ABP). El contexto didáctico protagonizado por el alumnado muestra procedimientos de aprendizaje más plurales, significativos y reflexivos hacia el aprendizaje, que se cumplen merced al ABP:

- Se da en contextos reales y significativos.
- Aporta un valor especial al trabajo.
- Suscita interés y actitud.
- Motiva al alumnado, puesto que es un desafío individual y colectivo.
- Genera la personalización de cada contribución: no todos hacen lo mismo, pero todos salen beneficiados de las potencialidades individuales.

Por estos motivos, consideramos enunciar una hipótesis general y tres objetivos que queremos demostrar como investigadores.

3.1. Objetivo general

La mediación de las TIC en el ABP permite crear documentos multimodales en los que los alumnos tienen experiencias significativas y altamente motivantes. Esta mediación es el proceso de una nueva alfabetización multimodal, como así han destacado Hull y Nelson (2005), Stein (2004) y Kress (1998, 2003 y 2010) entre otros investigadores.

3.2. Objetivos específicos

3.2.1. Objetivo 1. Análisis del proceso de aprendizaje

Pese a que el sistema educativo prima el componente textual, en su sentido clásico, es interesante conocer de primera mano qué importancia otorga el alumnado a los distintos formatos de comunicación con los que consigue conocimiento y consolidación de habilidades.

3.2.2. Objetivo 2. Análisis de documentos

A partir del análisis de documentos, se evalúa qué importancia se otorga a los distintos formatos digitales para la realización de los proyectos de aprendizaje.

3.2.3. Objetivo 3. Patrones semióticos

Establecer patrones de diseño y uso de los distintos sistemas de representación que se han empleado.

3.3. Descripción del análisis

Para responder a las cuestiones planteadas anteriormente, la metodología que se va a emplear será la del estudio de caso único inclusivo siguiendo las investigaciones de Stake (2005) y Yin (1989). Este caso viene marcado por las siguientes características:

- Realidad objeto de estudio muy bien definida en un espacio físico: centro escolar concertado del barrio de Valdebernardo (Madrid).
- Tres grupos de 2.º de ESO en el área de Lengua Castellana y Literatura con un total de 91 alumnos que conforman las tres unidades de análisis que definen el estudio de casos único inclusivo.

En el estudio de casos utilizaremos la observación participante, las entrevistas con los alumnos y la triangulación (Guba, 1981, citado en Gimeno, 2001). A continuación, se realizará el análisis de los documentos elaborados utilizando el método de análisis de contenido, tradicionalmente desarrollado en el campo de los medios de comunicación para el estudio del texto escrito. Tanto Rose (2001) como Van Leeuwen y Jewitt (2001) lo plantean como un método adecuado para analizar textos visuales, tanto para la imagen fija y móvil como para el material digital, como en este caso.

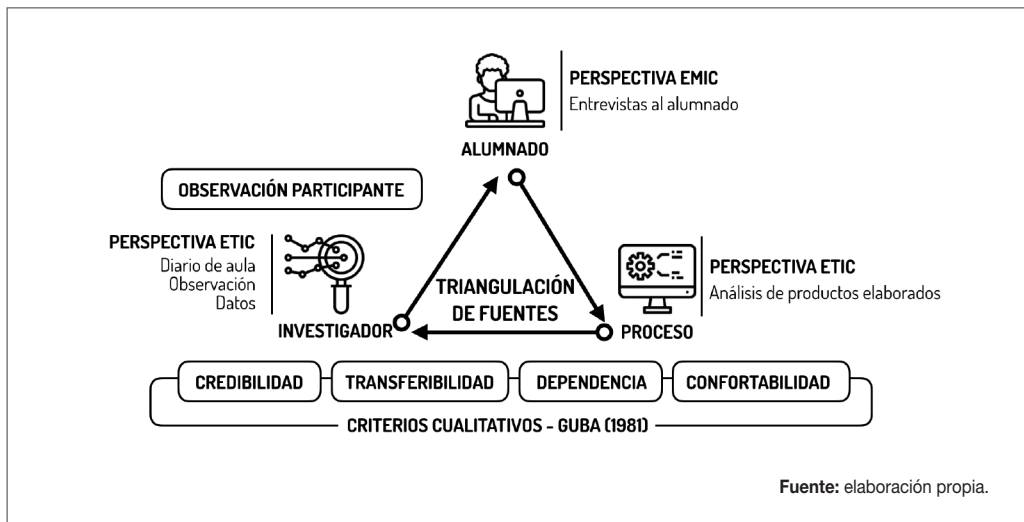
El análisis y tratamiento de los datos siguiendo a los autores citados nos lleva en un primer momento a codificar las imágenes que contienen productos finales presentados atendiendo a los elementos del lenguaje de la imagen más relevantes que caracterizan las composiciones visuales: tipos de plano, color, iconicidad/abstracción y figuras retóricas, además del número de secciones y de imágenes. Luego, describiremos la ubicación de estas en el documento. La finalidad es hacer una primera codificación descriptiva para identificar unos patrones y unas tendencias en el uso de las imágenes respecto al texto escrito. Con las imágenes y su ubicación en el texto escrito, los alumnos quieren transmitir una información y comunicar de un modo concreto. Por ello, y para desarrollar un procedimiento sistemático y riguroso, realizamos un primer agrupamiento. Los 15 productos finales quedan agrupados en tres categorías o unidades de análisis en función del dominio de un sistema de representación sobre otro, o en igualdad, en el espacio de representación:

- Prevalencia del texto escrito sobre las imágenes.
- Igualdad de espacio definido para ambos.
- Prevalencia de las imágenes sobre el texto escrito.

Se trata de generar una primera codificación de los datos que nos permita agrupamientos descriptivos. Queremos identificar qué elementos y cómo funcionan en relación con el texto. Posteriormente, como señala Rose (2001), cuantificar el contenido de la imagen (en nuestro caso, atendiendo a los elementos constitutivos señalados) no puede reducir la complejidad de nuestro objetivo de estudio, el valor que los alumnos atribuyen a la imagen para comunicar y las interrelaciones que construyen con el texto escrito.

Por ello, después clarificamos el valor y el sentido que los alumnos otorgan a las imágenes realizando entrevistas grupales a través del visionado de las historias y de la puesta en común en el aula. En estas puestas en común sobre el trabajo realizado contrastamos nuestra interpretación con la suya. Pero también, siguiendo el trabajo citado de Rose (2001) y el trabajo de Buckingham (2009), accedemos al contexto de edición y producción de los productos finales que debe ser tenido en cuenta para garantizar la credibilidad de los datos. Contextualizar el trabajo del alumnado como centro del objeto de estudio es tarea inexcusable. Por tanto, la triangulación de datos EMIC –ETIC⁷ sugerida por Guba (1981)– otorga una especial relevancia a nuestra investigación, de la que hemos planificado el siguiente diseño (véase figura 3):

Figura 3. Diseño metodológico de la investigación

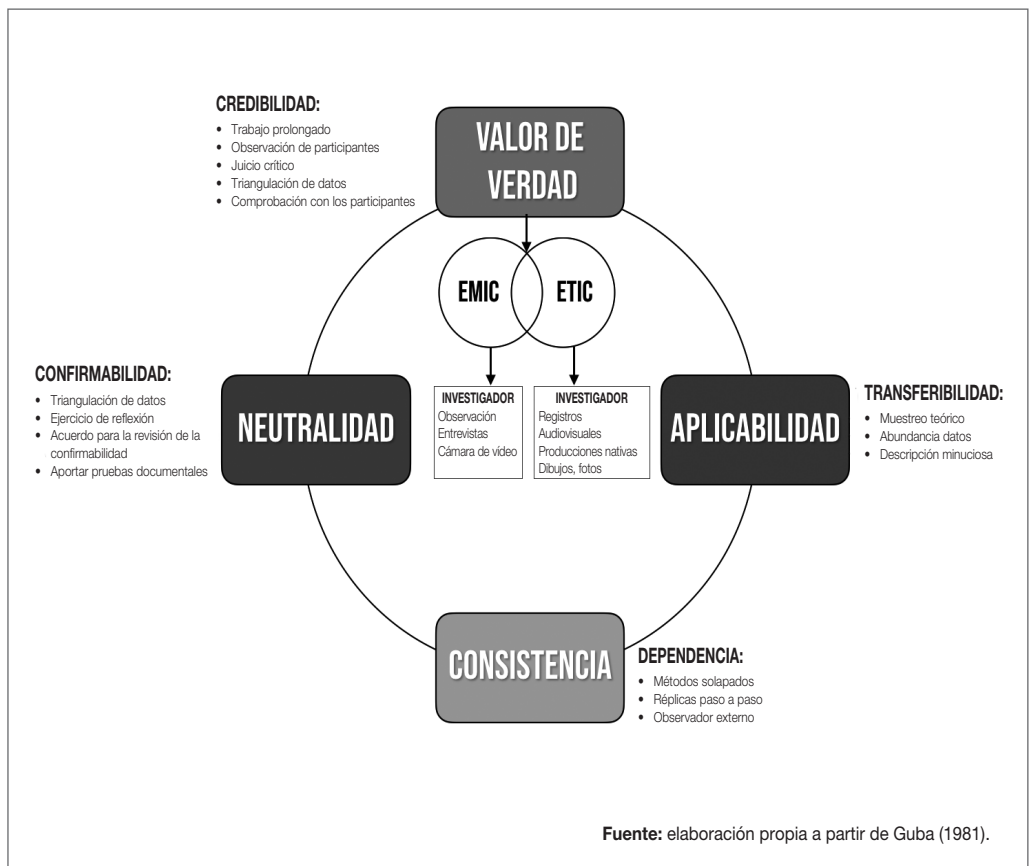


⁷ En los estudios cualitativos, la perspectiva ETIC analiza el componente externo del objeto de estudio, en alusión a conceptualizaciones o categorizaciones empleadas para establecer comparaciones entre individuos y/u objetos de estudio de forma descriptiva y generalizada. La perspectiva EMIC, por el contrario, alude a la perspectiva interna del mismo objeto de estudio y que se halla interiorizada en los individuos o en el grupo en el que estos se encuentran, con especial referencia a las reglas, categorizaciones e interpretaciones de los significados de los objetos de estudio.

Este proceso de triangulación se verá ampliado en la formulación de los procesos de credibilidad cualitativa de Guba (1981) en el equilibrio entre la perspectiva EMIC (alumnos investigados) y ETIC (investigador), consolidando los tres procesos indicados por dicho autor (véase figura 4):

- Neutralidad caracterizada por la confirmabilidad (por medio de la triangulación de fuentes, ejercicios de reflexión, el acuerdo para la revisión de la confirmabilidad y el aporte de pruebas documentales).
- Aplicabilidad a través de la transferibilidad (del marco teórico, la abundancia de datos y la descripción minuciosa).
- Consistencia de la dependencia (de los métodos solapados, las réplicas paso a paso y la observación externa).

Figura 4. Criterios de credibilidad en investigación cualitativa



3.4. Resultados obtenidos

Se han estudiado 15 proyectos elaborados por el conjunto de alumnos, cada uno de ellos alojado en una propia página web creada en la plataforma WIX, que actúa como aglutinadora de contenidos:

- **Proyecto 1.** «Las Chicas de *Cielo abajo*».
<<https://elena3999valu.wixsite.com/lcdca>>.
- **Proyecto 2.** «La Brigada de los Hombres Insecto».
<<https://juan3817valu.wixsite.com/pbl-losinsectos>>.
- **Proyecto 3.** «Los Repronacionales».
<<https://theo661valu.wixsite.com/pblcieloabajo>>.
- **Proyecto 4.** «Los Plus Ultra BaM3ps».
<<https://angela2595valu.wixsite.com/cieloabajo>>.
- **Proyecto 5.** «Aviadores Atocha».
<<https://sergio655valu.wixsite.com/pblcieloabajo>>.
- **Proyecto 6.** «Reviviendo la Historia».
<<https://alvaro629valu.wixsite.com/misitio>>.
- **Proyecto 7.** «2.º Plus Ultra».
<<https://marcos4208valu.wixsite.com/2-plus-ultra>>.
- **Proyecto 8.** «Akka Madrid».
<<https://patricia820valu.wixsite.com/akkamadrid>>.
- **Proyecto 9.** «Aviadores de la Historia».
<<https://pablo4215valu.wixsite.com/trabjo-de-pagina-web>>.
- **Proyecto 10.** «Los Aviadores».
<<https://alexia1174valu.wixsite.com/aviadores>>.
- **Proyecto 11.** «Descubriendo el Pasado».
<<https://maria590valu.wixsite.com/misitio>>.
- **Proyecto 12.** «El Tercer Bando».
<<https://cieloabajo.wixsite.com/tercerbando>>.
- **Proyecto 13.** «Café Cortado».
<<https://gema3803valu.wixsite.com/misitio-1>>.
- **Proyecto 14.** «Los Periodistas del Tiempo».
<<https://carlos3805valu.wixsite.com/misitio>>.
- **Proyecto 15.** «Las Seis Constanzas».
<<https://leire669valu.wixsite.com/las6constanzas>>.

De cada uno de los proyectos se han estudiado tres dimensiones de análisis para tejer una perspectiva completa:

- Dimensión descriptiva de los sistemas de representación empleados.
- Dimensión organizativa de dichos sistemas.
- Dimensión semiótica.

De esta manera, se puede dibujar un análisis desde distintas perspectivas de observación. La dimensión descriptiva de los sistemas de representación empleados nos permite identificar que el uso de una página web, como elemento compilador de la información, es unánime, tanto por la practicidad como por la sencillez de uso que ofrece la herramienta. El 92 % de los proyectos que aglutina esta página web tienen una estructura similar: el sistema visual a través de la imagen fija ambientada en la ciudad de Madrid, sobre la que se superponen los sistemas textuales con hipervínculos, junto con sistemas iconográficos.

La dimensión descriptiva de los sistemas de representación empleados nos permite identificar que el uso de una página web, como elemento compilador de la información, es unánime, tanto por la practicidad como por la sencillez de uso que ofrece la herramienta. El 92 % de los proyectos que aglutina esta página web tienen una estructura similar

4. Conclusiones

La valoración del trabajo aquí expuesto nos permite obtener una perspectiva del uso de los distintos sistemas de representación empleados por el alumnado objeto de estudio para la elaboración de productos multimodales en su interpretación de una obra literaria. El proceso hermenéutico derivado de la lectura de *Cielo abajo* genera una reinterpretación y producción narrativa que trasciende una única representación pragmática.

Esta producción multimodal tiene como punto de partida el planteamiento metodológico empleado: el ABP y las metodologías activas. Esta variedad de representaciones protagonizadas por los alumnos nos permite identificar un conjunto de características en la creación de contenidos y la epistemología del proceso. Es el alumnado quien corrobora la viabilidad de esta apuesta metodológica al valorar positivamente que se construye no solo contenido, sino aprendizaje significativo a través de las competencias básicas:

- La libertad para seleccionar el producto final que se iba a presentar. Planificar y diseñar itinerarios que concluyen en un producto final personalizado y del que son los responsables en su realización y materialización.

- La capacidad para mostrar ideas y reflexiones a través de distintos sistemas de representación, atendiendo a las habilidades individuales y colectivas de los miembros del proyecto.
- La temporalización y secuenciación establecida. Aunque inducidos y guiados por el docente, la percepción de haber sido quienes, por primera vez en su vida académica, han tenido libertad para marcar pautas y tiempos de ejecución, haciendo más propio el proyecto.
- La dinámica de los *critical friends* les suscita un gran interés, tanto por el factor novedoso como por la retroalimentación que reciben del resto de grupos, quienes les facilitan la identificación de potencialidades positivas y mejorables de su idea inicial.
- Disponer de una sesión entera para su exposición final del proyecto. Concretar cinco semanas de trabajo en una hora no es sencillo por el volumen de actividades presentadas. Saber que disponen de un amplio abanico de tiempo (hasta 50 min) aporta sosiego emocional.

Las conclusiones vinculadas a los objetivos específicos enunciados al comienzo del presente trabajo nos permiten establecer un análisis de las mismas por medio de tres bloques de análisis:

- El primer bloque analiza el proceso de aprendizaje derivado de los sistemas de representación empleados y su valoración.
- El segundo bloque analiza los documentos elaborados.
- El tercer bloque analiza los procesos llevados a cabo.

En relación a las conclusiones generales derivadas de la investigación, identificamos tres bloques que concuerdan con los tres bloques principales en el análisis de los productos multimodales presentados:

- El primer bloque de conclusiones analiza los sistemas de representación empleados y la valoración de estos.
- El segundo bloque evalúa la disposición y la presencia de los sistemas de representación utilizados.
- El tercer bloque analiza la semiótica del discurso multimodal a través del proceso metacognitivo del alumnado.

A) Conclusión respecto al primer objetivo

La creación de una página web como producto final tiene por objetivo sintetizar y ubicar el trabajo realizado en un espacio colaborativo común, facilitando la cooperación y la

innovación de las distintas actividades. Para el alumnado, este reto exige de una planificación colectiva que se acomete desde la coordinación de sus integrantes, así como de las capacidades para llevarlo a cabo.

Aquellos grupos que no gozan de consenso presentan la información de forma desigual y carente de criterio lógico, por lo que la efectividad del contenido queda supeditada al continente, del que se preocupan más del sentido estético que de su funcionalidad y usabilidad.

En cambio, los grupos en los que se corroboran adecuados procesos de comunicación, consenso y diálogo ofrecen una organización coherente que piensa en el lector, proporcionando linealidad a los productos finales presentados, así como una coherencia al discurso.

B) Segundo bloque de conclusiones

Este bloque de conclusiones nos permite identificar los sistemas de representación empleados de forma predominante. Atendiendo al análisis del conjunto de sistemas escogidos en todos y cada uno de los proyectos analizados, podemos concluir que todos se rigen por una amplia variedad de actividades que emplean la combinación de hasta siete sistemas de representación con distintas funciones semióticas.

De entre todas ellas destacan tres usos prioritarios:

- Sistemas que emplean el texto (presente en 152 de las páginas analizadas).
- Imagen fija en forma de fotografía o dibujos (109 presencias).
- Enlaces a páginas y subpáginas web (102 presencias).

Pese a que los formatos multimedia, como el vídeo o el audio, son los más atractivos *a priori* para los estudiantes debido a su conexión con el consumo informativo en soportes digitales, también son los que presentan una mayor exigencia competencial respecto a los textuales y de imágenes, menos atractivos, pero ampliamente utilizados. Además, como así atesoran los resultados obtenidos, el texto es el formato predominante por su función vertebradora ante cualquiera de las actividades propuestas.

Cualquier tarea de ámbito organizativo, comunicativo interno, así como metacognitivo, se asienta sobre el uso del texto como sistema referencial predominante respecto al resto, como podemos ver en el cuadro 1, donde se resumen los valores de los sistemas de representación empleados en los 15 proyectos analizados en este estudio.

Cuadro 1. Sistemas de representación de los 15 proyectos analizados en este estudio

Proyectos	Sistemas de representación empleados						
	Foto	Texto	Iconos	HTML	Audio	Vídeo	Música
Proyecto 1	8	8	5	7	2	2	2
Proyecto 2	7	9	6	8	1	1	0
Proyecto 3	12	14	4	6	1	1	0
Proyecto 4	9	12	5	9	1	2	1
Proyecto 5	14	14	7	13	4	4	1
Proyecto 6	5	12	3	7	1	2	1
Proyecto 7	5	11	6	7	3	3	1
Proyecto 8	6	8	2	5	3	3	1
Proyecto 9	5	8	7	7	2	1	0
Proyecto 10	4	6	2	1	1	1	1
Proyecto 11	5	6	4	3	1	1	1
Proyecto 12	10	14	12	12	4	3	3
Proyecto 13	11	15	4	8	2	3	2
Proyecto 14	5	9	9	8	2	1	0
Proyecto 15	3	6	1	1	1	1	1
Total	109	152	77	102	29	29	15

Fuente: elaboración propia.

C) Tercer bloque de conclusiones

Este bloque alude a la identificación de patrones estructurales en el uso de los distintos sistemas de representación empleados. La pragmática del discurso nos permite identificar los sistemas dentro de un patrón epistemológico que atiende a tres ejes principales:

- Hermenéutico.
- Tautológico.
- Pragmático.

La reinterpretación del texto literario se realiza principalmente a partir del uso del texto, realizándose el resumen de la comprensión de la trama, así como una lluvia de ideas de los conceptos, fechas y personajes principales. Esta práctica textual es el hilo conductor de la pragmática de las representaciones multimodales abordadas por el alumnado, puesto que tanto la justificación pragmática como la tautológica abordan una múltiple representación de contenidos a partir de:

- **Protagonismo del alumnado.** A través del vídeo narrado en primera o tercera persona por los propios protagonistas. Cuando no disponen de la convicción y confianza para hacerlo o desean preservar su intimidad en la red, optan por avatares iconográficos con gran relación con la morfología del alumno representado.
- **Organización de la información.** Empleo de mapas mentales, ejes cronológicos (con imágenes documentales de la información), así como diagramas de flujo. Para la elaboración de documentos organizativos compartidos (Google Drive, tanto documento de texto como presentaciones) los usuarios se diferencian unos de otros a través del uso de colores de distintas fuentes que se mantienen en todos los documentos producidos.
- **Metacognición y reflexión.** Se sustenta básicamente a través del texto, sin ningún tipo de licencia tipográfica que difiera los conceptos clave de los generales. Se trata el texto como una única unidad semiótica.
- **Presentación de la información.** A través de una página web, que aloja todo el conjunto de sistemas de representación. Esta página está estructurada siguiendo dos premisas:
 - *Orden visual.* En aquellos proyectos que utilizan iconografía para llegar a las distintas subpáginas.
 - *Orden textual.* En forma de pestañas para llegar a dichas subpáginas.

A su vez, se distinguen varios perfiles en las actividades presentadas:

- *Información histórica.* Representada a través de líneas temporales y mapas mentales digitales, con una doble combinación de texto y fotografías para las primeras y texto e iconos para los segundos.
- *Gamificación de la información.* Las actividades presentadas con este sistema optan por un doble uso: textual e iconográfico, bien en presentaciones o en Scratch.

- *Reinterpretación de la obra literaria.* A través de la imagen en formato de vídeo, donde la combinación de sistemas responde al siguiente esquema: música con fines estéticos e introductorios, texto para insertar títulos e imágenes en formato vídeo (imagen y audio) para introducir cortos cinematográficos (documentales, películas, *trailers*, entrevistas, etc.).
 - *Entrevistas.* Se presentan como una actividad principal o también como parte de una actividad más elaborada. Se presentan en dos tipologías: como actividad única que gira en torno al testimonio de personajes conocidos (autor del libro o familiares) o como actividad complementaria dentro de una actividad que aglutina más tareas. En este segundo caso son testimonios de entrevistados espontáneos en las principales ubicaciones de Madrid. En todas ellas se enfatiza en la presencia del discurso oral y textual.
 - *Tanto subproductos como elementos diferenciados de los anteriores* (se prioriza la voz de los entrevistados). Tanto a personajes conocidos (por ejemplo, el autor del libro), donde se prioriza la voz con subtítulos de las preguntas, como a personajes anónimos, que son empleados como complemento a actividades previas y de los que se solicita su conocimiento sobre la guerra civil.
- **Reconocimiento de las fuentes.** Única y exclusivamente a través de texto con hipervínculos que, además de conducir a otras páginas, reducen notablemente la extensión final de la actividad.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2013). REDUvolution. Madrid: Paidós Ibérica.
- Adell Segura, J. (2011). Pedagogía 2.0. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López y A. Vázquez Gutiérrez (Eds.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI* (pp. 11-14). Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Alcalá Caldero, J. y Rasero Machacón, J. (2004). El papel de las TIC en la animación a la lectura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 395-416.
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38.
- Badia, A. y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2), 42-54. Recuperado de <<http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n2-badia-garcia/286-1204-2-PB.pdf>> (consultado en abril de 2019).
- Benavides, F. y Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países

- iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19-69.
- Borràs Castanyer, L. (2002). Investigación en teoría de la literatura y tecnologías digitales. *Humanitas: Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén*, 2, 1-11.
- Borràs Castanyer, L. (2008). Usos del hipertexto en la enseñanza de la literatura: el ejemplo de la UOC. En D. Romero y A. Sanz (Coords.), *Literaturas del texto al hipermedia* (pp. 273-289). Barcelona: Anthropos.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2009). *The Future of Media Literacy in the Digital Age: Some Challenges for Policy and Practice*. Medienimpulse.
- Cascales Martínez, A., Carrillo García, M.^a E. y Redondo Rocamora, A. M.^a. (2017). ABP y Tecnología en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 201-210.
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cruz, M.^a Á. de la. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Dewey, J. (2008). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. Los Polvorines, provincia Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Fresno García, M. del. (2011). *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI: consumo, ocio, cultura, tecnología e hijos*. Madrid: Trotta.
- Galera Noguera, F. y López Molina, J. (2000). Procedimientos y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la gramática. *Lenguaje y Textos*, 16, 143-154. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/2183/8132>> (consultado en abril de 2019).
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- García-Huidobro, J. E. (2001). Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la reforma chilena. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América latina*. Santiago de Chile: CIDE-PREAL. Recuperado de <<http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8415>> (consultado en abril de 2019).
- Gimeno Sacristán J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ginsburg, H. P. y Opper, S. (1987). *Piaget's Theory of Intellectual Development*. New York: Pearson.
- Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Hernández García, J. (2000). Una aproximación a la didáctica de la Lengua y de la Literatura. *Aula Abierta*, 75, 113-133.
- Hernández Ortega, J. y González Goñi, S. (agosto de 2011). Dinámicas colaborativas en la didáctica de la poesía a través de las TIC: proyecto Poesía, Eres Tú. *Bits. Revista de la Asociación Espiral, Educación y Tec-*

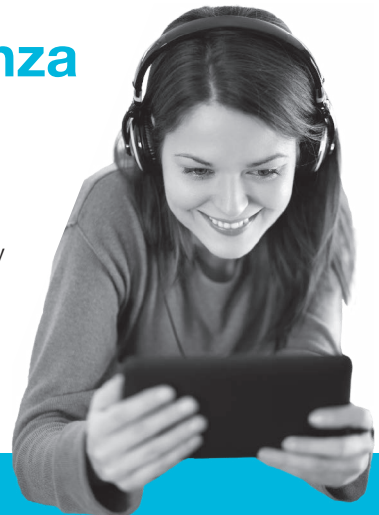
- nología. Recuperado de <<http://cort.as/-HbtQ>> (consultado en abril de 2019).
- Hernández Ortega, J. y González Goñi, S. (25 de febrero de 2012). Poesía, Eres Tú. Proyecto educativo de poesía colaborativa en red. *Quaderns Digitals.net*. Recuperado de <<http://cort.as/-HbtM>> (consultado en abril de 2019).
- Hull, G. A. y Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22. doi: <https://doi.org/10.1177/0741088304274170>.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En R. Huxley y E. Ingram (Edits.), *Language Acquisition Models and Methods*. New York: Academic Press.
- Larroyo, F. (1967). *Historia general de la pedagogía*. Buenos Aires: Porrúa.
- Leeuwen, T. van y Jewitt, C. (2001). *The Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1996). Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 143-181). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A. y Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Millán Chivite, A. (1991). *Estudios de didáctica de la Lengua Española para universitarios*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1.017-1.054.
- Nerici, I. G. (1968). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ovelar Beltrán, R., Benito Gómez, M. y Romo Uriarte, J. (2009). *Nativos digitales y aprendizaje*. *Icono 14*, 7(1), 31-53. Recuperado de <<https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/332>> (consultado en abril de 2019).
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(2), 13-54.
- Rekalde Rodríguez, I. y García Vílchez, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación Educativa*, 25. doi: <http://dx.doi.org/10.15304/ie.25.2304>.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stein, P. (2004). Representations, rights and resources: multimodal pedagogies in the Language and Literacy classroom. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Titone, R. (1979). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Velázquez, F. (1982). El lenguaje desde la vida: hacia una didáctica renovada. En F. Velázquez, M.ª S. Fernández, C. R. García y M. Morilla, *Lengua, un cambio para el aprendizaje* (pp. 7- 24). Madrid: Narcela.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*, (2.ª ed.). London: Sage Publications. (Applied Social Research Methods Series 5).
- Zhao, Y. (2005). *Technology and Second Language Learning: Promises and Problems*. University of California/Hewlett Foundation. Recuperado de <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.3222&rep=rep1&type=pdf>> (consultado en abril de 2019).

Nuestro sistema de enseñanza

/ Adaptados al mercado laboral. Adaptados a ti

Mucho más que una universidad a distancia

La Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA, es una institución educativa pensada y diseñada para cubrir las necesidades de las personas del siglo XXI: profesionales que demandan una universidad abierta y flexible, que permita compatibilizar el estudio con las peculiaridades de cada estudiante, y que busquen obtener una titulación universitaria reconocida oficialmente y de prestigio, adaptada a Europa y en contacto con el mundo de la empresa, y que facilite, además, una buena inserción laboral o mejore la que ya se posee.



Campus virtual y sistema de evaluación

El proceso de aprendizaje se desarrolla a través de las aulas virtuales de la universidad. Los estudiantes establecen una comunicación directa con sus profesores a través de los foros, el teléfono y otras herramientas telemáticas, como las clases en videoconferencia. Un sistema de evaluación continua, que utiliza las últimas herramientas tecnológicas en el ámbito de la didáctica, nos permite desarrollar una metodología activa que ayuda a nuestros estudiantes a «aprender haciendo».

Profesorado

En la UDIMA, la actuación de los docentes no se limita a la enseñanza, sino que también son «guías y facilitadores». La realización de un seguimiento académico pormenorizado y la personalización de la acción docente hacen de la UDIMA una comunidad de aprendizaje centrada en las personas.

Materiales de enseñanza

Nuestra editorial técnica se encarga de diseñar materiales específicamente creados para el aprendizaje online. Además, utilizamos recursos audiovisuales y material complementario de todo tipo que permiten aprovechar al máximo la experiencia formativa.

Actividades de aprendizaje

Los estudiantes van adquiriendo conocimientos a través de distintas actividades, tanto individuales como en grupo, para ir afianzando los contenidos.

Test de autoevaluación

Pruebas de evaluación online tipo test que, a modo de cuestionarios de auto comprobación, permiten que el estudiante pueda constatar los conocimientos adquiridos en el estudio previo de las unidades didácticas correspondientes.

Actividades de evaluación continua

Este tipo de actividades didácticas son pruebas de evaluación de tipo práctico: casos y trabajos basados en la búsqueda de información, el análisis de situación y la realización y presentación de informes.

Exámenes presenciales

Los exámenes finales semestrales son presenciales y con carácter obligatorio. Este tipo de prueba de evaluación permite verificar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje previstos en cada asignatura.

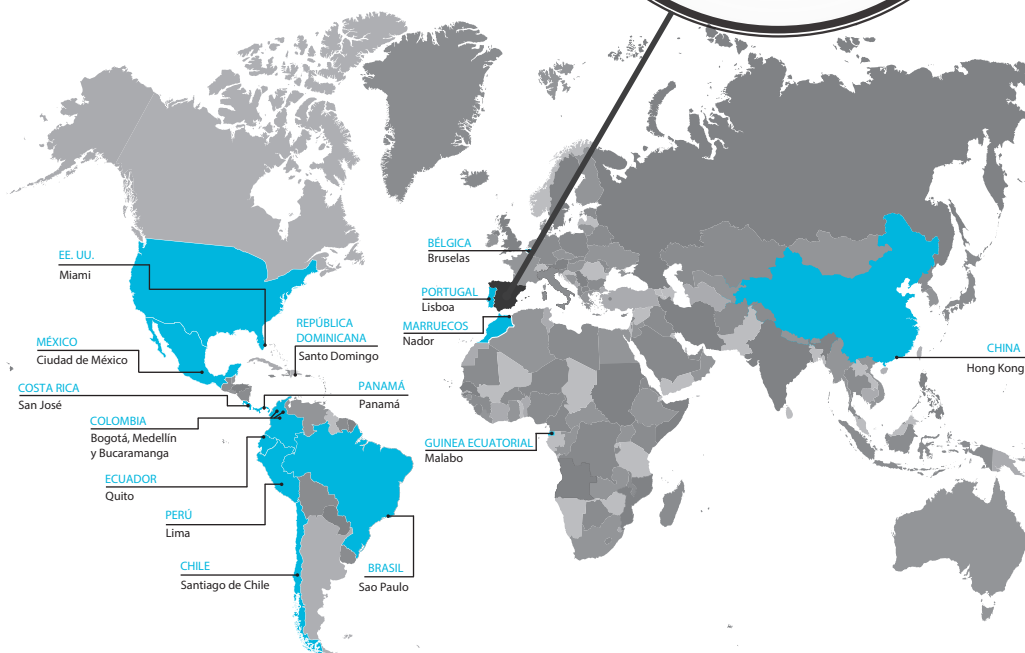


Sedes de examen

/ Dónde puedes examinarte

— Sedes España —

- A Coruña
- Alicante
- Aranda de Duero (Burgos)
- Barcelona
- Bilbao
- Collado Villalba (Madrid)
- Córdoba
- Las Palmas de Gran Canaria
- Madrid
- Málaga
- Mérida (Badajoz)
- Oviedo
- Palma
- Santander
- Sevilla
- Tenerife
- Valencia
- Vigo
- Zaragoza



— Sedes extranjero —

- Bélgica (Bruselas)
- Brasil (Sao Paulo)
- Chile (Santiago de Chile)
- China (Hong Kong)
- Colombia (Bogotá, Medellín y Bucaramanga [sede no permanente])
- Costa Rica (San José)
- Ecuador (Quito)
- México (Ciudad de México)
- EE. UU. (Miami)
- Panamá (Panamá)
- Perú (Lima)
- Portugal (Lisboa [sede no permanente])
- República Dominicana (Santo Domingo)