

Mejora de la competencia escritora digital y de la creatividad mediante la elaboración de hiperficciones narrativas

Almudena CANTERO SANDOVAL
José Eduardo MORALES MORENO

Datos de contacto:

Almudena Cantero Sandoval
Universidad Internacional de
La Rioja
almudena.cantero@unir.net

José Eduardo Morales Moreno
Consejería de Educación de la
Región de Murcia
joseeduardo.morales@murcia.educa.es

Recibido: 29/09/2022
Aceptado: -23/11/2022

RESUMEN

La presente investigación surge con motivo de una serie de trabajos cooperativos y multimodales realizados en el aula. Se aborda el interrogante de si la competencia escritora digital y la creatividad pueden desarrollarse, en alumnos de Secundaria y Bachillerato, a través de la elaboración de sucesivas hiperficciones narrativas mediante un trabajo colaborativo en el que se utilicen las redes sociales, en el que las tareas estén pautadas y en el que los errores sean sistemáticamente corregidos. El objetivo que se plantea es determinar en qué medida se produce una mejora de tales competencias tanto a nivel individual como a nivel de grupo. Se emplea una metodología enmarcada en el enfoque cualitativo, siguiendo el diseño de investigación-acción. Se pone de manifiesto, tras el estudio, que se producen mejoras en todos los casos, si bien estas son más relevantes en la competencia escritora digital que en relación con la creatividad, especialmente en las medidas individuales, pues en el caso de las medidas grupales las diferencias entre las dos dimensiones no son tan significativas. Se concluye que este tipo de trabajo, con los condicionantes indicados, es útil para el desarrollo de las competencias referidas: resulta altamente motivador para los alumnos y les permite ganar fluidez en la realización de las tareas, donde tienen un amplio margen de libertad en la manipulación del texto multimodal que generan.

PALABRAS CLAVE: Escritura digital; Creatividad; Aprendizaje colaborativo; Hiperficción.

Improving digital writing skills and creativity through the development of narrative hyperfiction

ABSTRACT

This research arose from a series of cooperative and multimodal works carried out in the classroom. It addresses the question of whether digital writing skills and creativity can be developed in Secondary and Baccalaureate students through the production of successive narrative hyperfictions through collaborative work in which social networks are used, in which the tasks are scheduled and in which errors are systematically corrected. The aim is to determine the extent to which these skills are improved at both individual and group level. A qualitative methodology is used, following an action-research design. The study shows that improvements are produced in all cases, although these are more relevant in digital writing competence than in creativity, especially in individual measures, as in the case of group measures the differences between the two dimensions are not so significant. It is concluded that this type of work, with the conditioning factors indicated, is useful for the development of the competences referred to: it is highly motivating for the pupils and allows them to gain fluency in the performance of the tasks, where they have a wide margin of freedom in the manipulation of the multimodal text they generate.

KEYWORDS: Digital writing; Creativity; Collaborative learning; Hyperfiction.

Introducción

Este estudio tiene por objeto medir el desarrollo de la competencia escritora digital y de la creatividad a través de la elaboración cooperativa de relatos hiperfccionales en diferentes redes sociales por parte de grupos de alumnos de 2.º y 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria y de 1.º de Bachillerato en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de un curso académico, de forma pautada, mediante un sistema de rúbricas. Para ello, se plantea en qué medida se incrementa dicha competencia y se desarrolla la capacidad creativa tanto a través de la utilización de los entornos digitales como en virtud de la corrección sistemática de errores para que los alumnos puedan mejorar en su siguiente creación.

En los procesos de alfabetización digital, entendida esta en un sentido amplio que incluye las diversas vertientes desde las que se ha conceptualizado (Reyes & Avello-Martínez, 2021, p. 2), la escritura de textos multimodales se erige, junto a la competencia lectora digital, en un elemento clave que determina la capacidad del individuo de participar de forma activa en la llamada “sociedad red” (Castells, 2000), realizando “procesos de lectura y escritura eficientes en formatos digitales” (Reyes, 2020, p. 7). Los discursos que debe ser capaz de generar van más allá de la simple competencia escritora, pues se insertan en un entorno digital que modifica o amplía la

noción de texto, en la medida en que el código lingüístico es uno más de los muchos (icónico, visual, sonoro...) que confluyen para configurar el texto digital, que es eminentemente multimodal y cuyo significado se construye “a través de la combinación de varios recursos semióticos” (Herrero, 2019, p. 125).

Esta alfabetización, que se suma a la tradicional, está contemplada recientemente en España en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pues el legislador entiende que los alumnos deben tenerla, de ahí que se imponga a las administraciones educativas la obligación de promover, junto a planes de fomento de la lectura, planes de alfabetización “en diversos medios, tecnologías y lenguajes” (LOMLOE, art. 19.3). Esta imposición no se encuentra en normas estatales ni autonómicas anteriores, donde solo aparecen unas pocas referencias incidentales a propósito de alguna asignatura como Informática, Tecnología o Refuerzo de la Competencia en Comunicación Lingüística. De ahí se desprende que hasta hace muy poco tiempo apenas se había tomado conciencia de la necesidad de que esta alfabetización se realice también durante la educación primaria y la secundaria. Sin embargo, actualmente es una prioridad y una exigencia, pues se reconoce que tanto la sociedad como la escuela deben afrontar los retos derivados de “la inminente y creciente presencialidad de las tecnologías digitales en el ámbito de la educación mediática y su injerencia en el desarrollo de las competencias como la lingüística, la comunicativa y la multimodal” (Fajardo-Pascagaza et al., 2020, p. 150).

Dentro de ese proceso de alfabetización se sitúa el desarrollo de la competencia escritora digital y, como consecuencia de su puesta en práctica, de la creatividad, pues la producción de textos mediante herramientas digitales implica unas exigencias “de interés cognitivo, lingüístico, creativo y discursivo que generan implicaciones didácticas y pedagógicas” (Chaverra, 2011, p. 105).

En este sentido, la literatura científica sobre la creatividad es prolífica. Se ocupa de estudiar diversas vertientes y aplicaciones, desde los procesos creativos digitales en relación con estrategias pedagógicas (Lima-Saraiva & Ribeiro-Carvalho, 2021) hasta la construcción de la identidad y la socialización de los estudiantes a través de la creación digital multimodal (Sánchez-López et al., 2021). También se adentra en el análisis de las consecuencias que la omnipresencia de la tecnología digital tiene sobre la creatividad y sobre los procesos de diseño creativo (Bruno & Canina, 2019, p. 2119), en la aplicación de la neurociencia para el desarrollo de la creatividad en la escritura (Vázquez-Medel *et al.*, 2020), así como en el estudio de instrumentos para la evaluación de la creatividad verbal (López-Martínez et al., 2018).

Por su parte, son numerosos, aunque no tanto, los estudios sobre la competencia escritora digital, pues la mayoría de las investigaciones se centra únicamente en la escritura, en el elemento lingüístico, “sin considerar otros elementos importantes en las composiciones digitales” (Godoy, 2020, p. 20), esto es, obviando los demás códigos que se utilizan y que determinan la construcción de un texto multimodal: se privilegia la perspectiva lingüística en detrimento de la perspectiva sociocultural, que hace “énfasis en la multimodalidad” (Cassany, 2019, p. 114).

Por ello, en este estudio se aborda cómo evoluciona la escritura cooperativa de textos digitales y, vinculada a ella, la creatividad, mediante un proceso continuo de señalamiento y corrección tanto de los errores que cometen los alumnos en los múltiples códigos que confluyen en la construcción de la hipernarración (lingüístico, icónico, visual, auditivo, audiovisual...), como de los procedimientos que se deben llevar a cabo para la ejecución de las tareas, con la finalidad de que en las siguientes actividades puedan rectificar y ampliar, así, su competencia en las dos vertientes.

La hipótesis que sustenta esta investigación es que los grupos de alumnos que participan de forma activa e interesada, atendiendo a las indicaciones de los profesores acerca de los errores y de los métodos de trabajo, incrementan su competencia escritora digital y desarrollan su creatividad, ya que adquieren unos conocimientos y asimilan unas pautas de trabajo que les ayudan a ampliar sus horizontes creativos, bajo el entendimiento de que la creatividad, “si se cultiva, se puede desarrollar, es decir, trabajando y educándola se puede lograr una destreza creativa” (Valero-Matas, 2019, p. 155).

El objetivo general con que se afronta este análisis es someter a prueba la hipótesis mencionada, y se concreta en los siguientes objetivos particulares: primero, determinar el estado inicial y examinar la evolución de la escritura digital de los alumnos en relación con las propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación); segundo, comprobar si se producen mejoras en los aspectos ortográficos, ortotipográficos y procedimentales del trabajo cooperativo hiperficcional; tercero, analizar el progreso de la creatividad atendiendo a tres parámetros objetivos de medida: “grado de novedad del producto (*novelty*), coherencia de la solución (*resolution*) y diseño (*style*)” (Chulvi et al., 2012, p. 82), especificándolos en los nueve factores que los conforman. En esta dimensión, lo que se estudia es la creatividad específica, la que corresponde a la obra, al producto, no la general (Bermejo & Ruiz, 2017), pues, en la actualidad, se tiende “hacia la creatividad de dominio específico debido a las bajas correlaciones encontradas en el producto creativo en los diferentes dominios de la creatividad” (López-Martínez & Lorca-Garrido, 2021, p. 2).

Los ítems elegidos para llevar a cabo el estudio tienen su razón de ser tanto en los rasgos del producto final del trabajo de los alumnos (una hipernarración, cuya trama tendrá sentido en virtud de una utilización y combinación adecuada de los diversos códigos implicados), como en la intención de enseñarles, además, ciertos aspectos procedimentales de la comunicación digital en el ámbito académico. Así, para evaluar el desarrollo de la competencia escritora digital, los ítems elegidos fueron, además de las propiedades textuales indicadas, la ortografía, la presentación del trabajo y el envío de información a los profesores vía correo electrónico; en relación con la creatividad, se optó por estudiar la evolución de los nueve factores que componen los tres parámetros objetivos establecidos por Chulvi et al. (2012) para no obviar ninguno de los subparámetros que dan cuenta de la medida global de esta habilidad: originalidad y sorpresa (factores del parámetro novedad); valor, *logicidad*, comprensibilidad y utilidad (factores del parámetro resolución o coherencia de la solución); excelencia formal, elegancia formal y robustez del diseño (factores del parámetro diseño).

Metodología

Participantes

Durante el curso 2021-2022 se llevó a cabo, en dos grupos de 2.º curso y en dos de 3.º curso de Educación Secundaria Obligatoria y en otros dos de 1.º de Bachillerato, con un total de 167 alumnos, un trabajo cooperativo consistente en escribir, en cada evaluación, una hiperficción narrativa. En cada gran grupo de aula se organizaron seis grupos de trabajo integrados por cuatro o cinco alumnos, salvo en un 1.º de Bachillerato, donde se formaron grupos de cinco o seis, lo que dio como resultado la conformación de 36 grupos heterogéneos (véase Tabla 1), pues fueron los propios alumnos quienes se organizaron. En la investigación se siguió la implicación, el quehacer y la evolución tanto a nivel individual como a nivel grupal, de forma que las variables se pudieran rubricar tanto para cada uno de los discentes como para cada uno de los grupos.

Tabla 1

Número de alumnos por grupo

		G1	G2	G3	G4	G5	G6	Total
2.º ESO	Gran Grupo 1	4	5	5	4	5	5	28
	Gran Grupo 2	5	4	4	4	4	5	26
3.º ESO	Gran Grupo 1	4	5	4	4	5	4	26
	Gran Grupo 2	5	4	5	4	4	5	27
1.º Bachillerato	Gran Grupo 1	6	5	6	6	5	5	33
	Gran Grupo 2	4	5	5	4	4	5	27

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

La investigación se realiza siguiendo el diseño de investigación-acción y se enmarca en el enfoque cualitativo, que incide en las relaciones entre “el diseño, la estrategia y las técnicas de investigación, así como en las relaciones existentes entre diseño, recopilación, registro, sistematización y análisis de la información” (Galeano, 2004, p. 22). Ello posibilita la identificación de un problema real en las dinámicas de trabajo del aula y permite la aplicación de los resultados a aspectos concretos de la realidad. Por tanto, ofrece aportaciones para la modificación de alguna actividad con vistas a introducir mejoras en su desarrollo.

Los grupos de alumnos crearon, en cada evaluación del curso, una hiperficción narrativa en los términos antes referidos, una labor a la que dedicaron doce sesiones. Después de que concluyeran su primer trabajo hiperficcional, los profesores llevaron a cabo, en tres sesiones, una explicación exhaustiva y sistemática de las equivocaciones, los desequilibrios y los desajustes que los hiperrelatos presentaban en todos los niveles

de análisis; asimismo, dieron información bastante sobre distintos procedimientos, actuaciones, recursos y mecanismos que los estudiantes podían aplicar para subsanar los errores en los diversos elementos de la hipernarración para obtener un producto final que respondiera mejor tanto a los parámetros de la creatividad como a los criterios de corrección de la escritura digital. La misma dinámica se utilizó al final del segundo trimestre a propósito del segundo hiperrelato creado por los grupos. La identificación y explicación de errores en las transiciones entre los trabajos se realizó por la alta correlación existente “entre las variables de estrategias de aprendizaje y motivación y las variables de detección de errores” (Zamora-Menéndez et al., 2018, p. 234).

Instrumentos

Los instrumentos para llevar a cabo la medida de los grados de desarrollo de la competencia escritora digital y de la creatividad fueron tanto las producciones grupales como el trabajo a nivel individual, para lo cual se realizó un seguimiento de la implicación de cada estudiante, de sus aportaciones, de sus errores y de sus mejoras mediante rúbricas analíticas y globales: las primeras, para medir, a lo largo de la realización de cada uno de los hiperrelatos, el nivel de desempeño de cada alumno en los distintos ítems; las globales, para determinar el nivel de logro alcanzado por cada grupo en los diferentes indicadores.

Se establecieron cinco niveles de logro (muy mal, mal, regular, bien, muy bien) para fijar la evolución y el estado final de la competencia escritora digital y de la creatividad. Para cada una de estas competencias se utilizaron los indicadores antes señalados, que se midieron, a su vez, a través del sistema de rúbricas referido.

Resultados

Al finalizar el primer trabajo de creación de una hiperficción narrativa en la primera evaluación, se pudo identificar el nivel de partida tanto de los alumnos desde un punto de vista individual como de los grupos desde un punto de vista global. A lo largo de las dos siguientes evaluaciones, una vez concluidos los respectivos relatos hiperficcionales, se determinó el nivel de progreso para cada uno de los indicadores en relación con los alumnos, por una parte, y con los grupos, por otra.

En relación con la competencia escritora digital, se observa una ligera mejora de las medidas individuales en el segundo trabajo con respecto al primero, así como en el tercer trabajo con respecto al segundo. En ambos casos, el porcentaje de las medias de alumnos que se sitúan en los niveles de logro muy mal, mal y regular para los diversos indicadores se reducen, mientras que los relativos a los niveles de logro bien y muy bien se incrementan.

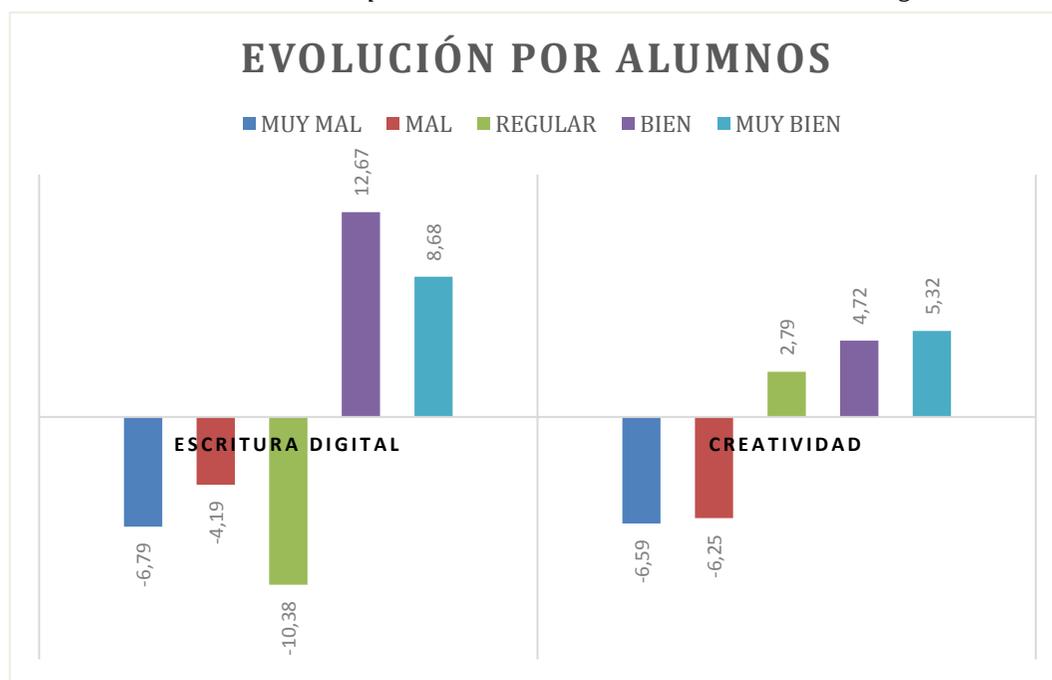
Con respecto a la creatividad, en el segundo trabajo hiperficcional se produce una reducción de los niveles de logro muy mal y mal, un ligero incremento en el nivel de logro regular, y un aumento relevante en los niveles de logro bien y muy bien.

La evolución total de las medias porcentuales del número de alumnos en la

competencia escritora digital, una vez concluidos los trabajos, es de -6,79 puntos en el nivel de logro muy mal; de -4,19 puntos en el nivel de logro mal; de -10,38 en el nivel de logro regular; de +12,67 en el nivel de logro bien; y de +8,68 en el nivel de logro muy bien. En la creatividad, se constatan -6,59 puntos en el nivel de logro muy mal; -6,25 en el nivel de logro mal; +2,79 puntos en el nivel de logro regular; +4,72 puntos en el nivel de logro bien; y +5,32 puntos en el nivel de logro muy bien (véase Figura 1).

Figura 1

Evolución total de las medias porcentuales de alumnos en los niveles de logro



Fuente: Elaboración propia.

Esto quiere decir que hay un claro incremento de ambas competencias en el ámbito individual, pues aumentan los niveles de logro bien y muy bien a costa de la reducción de los otros niveles: conforme los alumnos crean nuevas hiperficciones, desarrollan tanto la escritura digital como la creatividad.

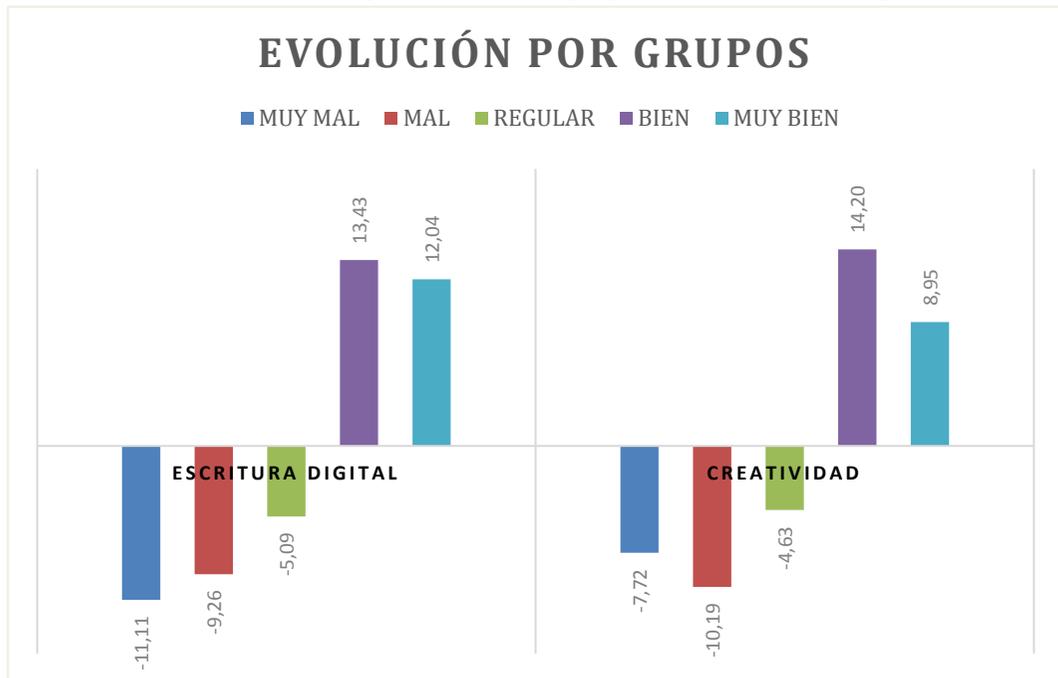
Estas cifras difieren considerablemente con respecto a las mediciones realizadas para el trabajo colaborativo de los grupos, que mejoran las medias individuales. En la competencia escritora digital, tanto en el segundo como en el tercer hiperrelato, se aprecia una disminución mayor en los niveles de logro muy mal, mal y regular, y un incremento más significativo en los niveles bien y muy bien, y una dinámica similar se identifica en la dimensión de la creatividad en grupos.

La evolución final en las medias porcentuales de los grupos, en la competencia escritora digital, es de -11,11 en el nivel de logro muy mal; -9,26 puntos en el nivel de

logro mal; -5,09 en el nivel de logro regular; +13,43 en el nivel de logro bien; y +12,04 en el nivel de logro muy bien. En la creatividad, la diferencia es de -7,72 puntos en el nivel de logro muy mal; de -10,19 en el nivel de logro mal; de -4,63 en el nivel de logro regular; de +14,20 en el nivel de logro bien; y de +8,95 en el nivel de logro muy bien (véase Figura 2). Ello significa que en los grupos hay una mejora ostensible en ambas competencias, notablemente superior a la que se produce en las mediciones individuales.

Figura 2

Evolución total de las medias porcentuales de grupos en los niveles de logro



Fuente: Elaboración propia.

Diseño y análisis de datos

En la Tabla 2 se ofrecen los resultados de las pruebas ANOVA de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos para obtener el efecto de la elaboración de un relato hiperficcional en cada una de las tres evaluaciones del curso, con correcciones entre trabajos, en la evolución de los niveles de logro de las dimensiones competencia escritora digital y creatividad, para lo cual se estudiaron los efectos “tiempo” (niveles de logro por alumnos y por grupos en las evaluaciones del curso) como factor intrasujeto, alumno y grupo como factores intersujeto y las interacciones entre cada uno de estos dos factores con aquel (Alumno x Tiempo y Grupo x Tiempo). Para ello, se usaron las medias de los diversos indicadores de cada dimensión en cada uno de los niveles de logro.

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas de los niveles de logro de alumnos (167) y de grupos (36) en las dimensiones competencia escritora digital y creatividad

	Niveles de logro									
	Muy mal		Mal		Regular		Bien		Muy bien	
	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos	Alumnos	Grupos
Competencia escritora digital										
Trabajo 1										
Media	31,50	5,17	23,67	7,50	76,33	10,50	26,33	7,67	9,17	5,17
(DT)	(16,24)	(2,04)	(14,50)	(1,52)	(23,00)	(3,27)	(12,03)	(3,14)	(6,05)	(1,47)
Trabajo 2										
Media	26,33	3,33	19,50	7,00	69,67	9,33	35,83	9,50	15,67	6,83
(DT)	(15,72)	(1,63)	(12,94)	(0,63)	(23,31)	(2,80)	(13,32)	(4,23)	(7,61)	(1,17)
Trabajo 3										
Media	20,17	1,17	16,67	4,17	59,00	8,67	47,50	12,50	23,67	9,50
(DT)	(13,38)	(1,17)	(11,18)	(1,33)	(23,82)	(3,83)	(15,60)	(3,94)	(9,77)	(1,22)
Creatividad										
Trabajo 1										
Media	56,56	9,00	53,89	9,44	30,56	9,56	15,78	4,78	10,22	3,22
(DT)	(19,15)	(1,73)	(14,50)	(2,40)	(21,78)	(2,07)	(11,46)	(1,09)	(5,38)	(1,39)
Trabajo 2										
Media	51,00	7,78	48,89	7,67	31,67	9,33	19,67	6,44	15,78	4,78
(DT)	(18,15)	(1,39)	(13,79)	(1,58)	(16,54)	(1,22)	(9,87)	(1,01)	(6,91)	(1,30)
Trabajo 3										
Media	45,56	6,22	43,44	5,78	35,22	7,89	23,67	9,89	19,11	6,44
(DT)	(16,31)	(1,79)	(13,39)	(1,20)	(15,56)	(0,78)	(9,57)	(1,05)	(6,86)	(1,33)

Fuente: Elaboración propia.

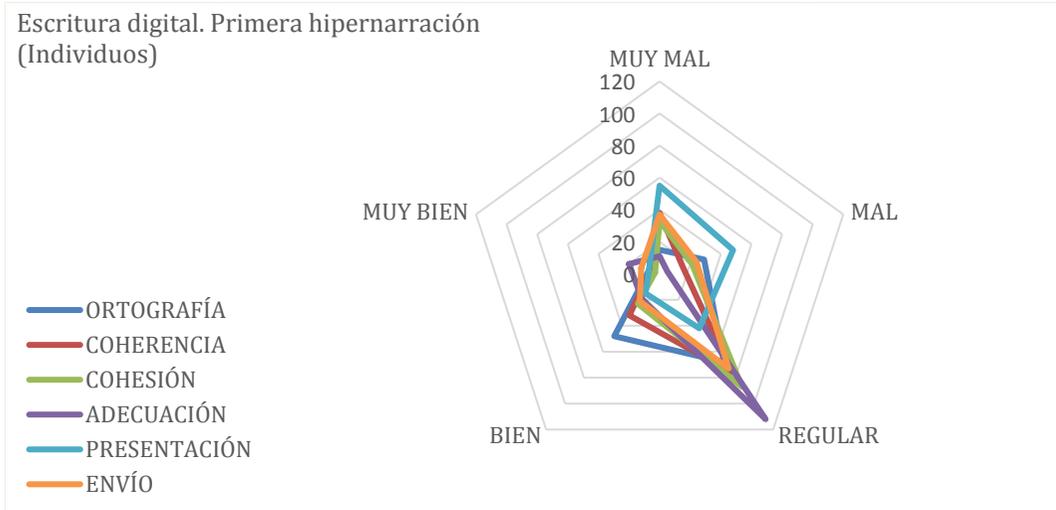
Los datos obtenidos ponen de manifiesto que el componente tiempo resulta estadísticamente significativo, pues los niveles de logro “bien” y “muy bien” se incrementan significativamente en la segunda evaluación con respecto a la primera y en la tercera evaluación con respecto a la segunda. El incremento resulta más significativo en las medias de los grupos resultantes de la evaluación de sus productos finales que en las de los alumnos valorados en sus intervenciones, tareas y aportaciones particulares a lo largo de cada proceso de creación de la hiperficción correspondiente. Asimismo, se observa una desviación típica alta en los datos de alumnos, ya que hay una mayor dispersión con respecto a la media, en tanto que la desviación es baja en los datos de grupos, donde la dispersión es menor en relación con la media.

A continuación, se muestra y analiza la evolución de los ítems de cada dimensión en cada una de las tres hiperficciones, tanto por individuos como por grupos.

En la Figura 3 puede observarse el estado inicial de la competencia escritora digital de los individuos; en la Figura 4, la situación de partida con respecto a los nueve factores de la creatividad, de los que, en la Figura 5, se ofrecen las medias para representar los tres parámetros a que corresponden, lo que permite apreciar con más claridad la situación de creatividad inicial.

Figura 3

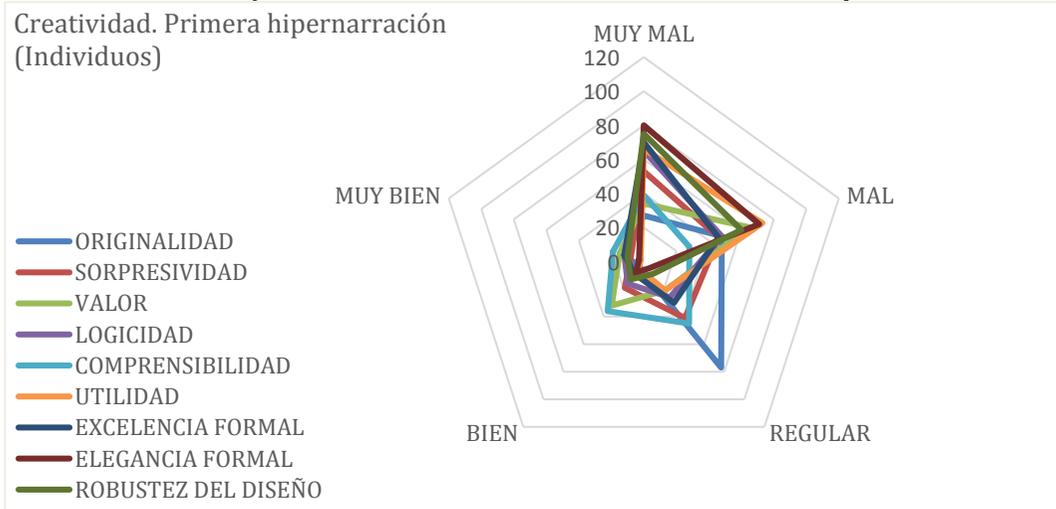
Medida de la competencia escritora digital en alumnos en la 1.ª hipernarración



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4

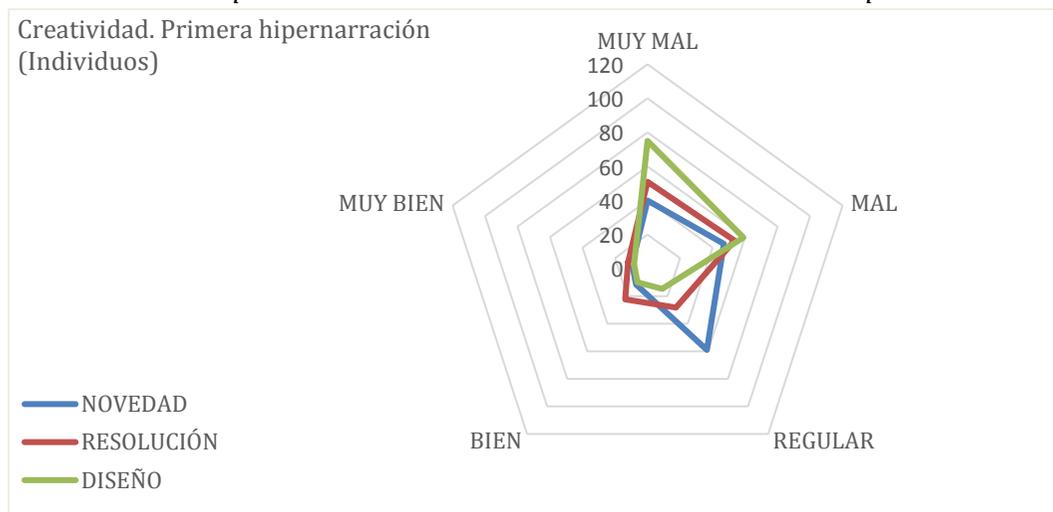
Medida de los nueve factores de la creatividad en alumnos en la 1.ª hipernarración



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5

Medida de los tres parámetros de la creatividad en alumnos en la 1.ª hipernarración.

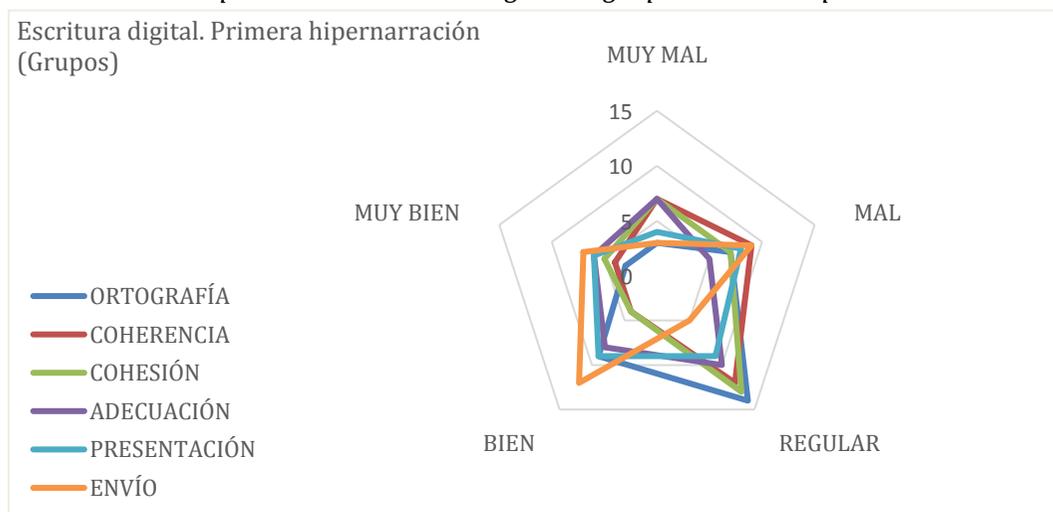


Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados de los individuos difieren de los que corresponden a los grupos. Como puede verse en la Figura 6, los indicadores de la competencia en escritura digital están más distribuidos en los niveles de logro regular, bien y muy bien cuando se miden por grupos, mientras que en la medida individual la mayoría los de indicadores se orientan hacia el nivel de logro regular.

Figura 6

Medida de la competencia en escritura digital en grupos en la 1.ª hipernarración

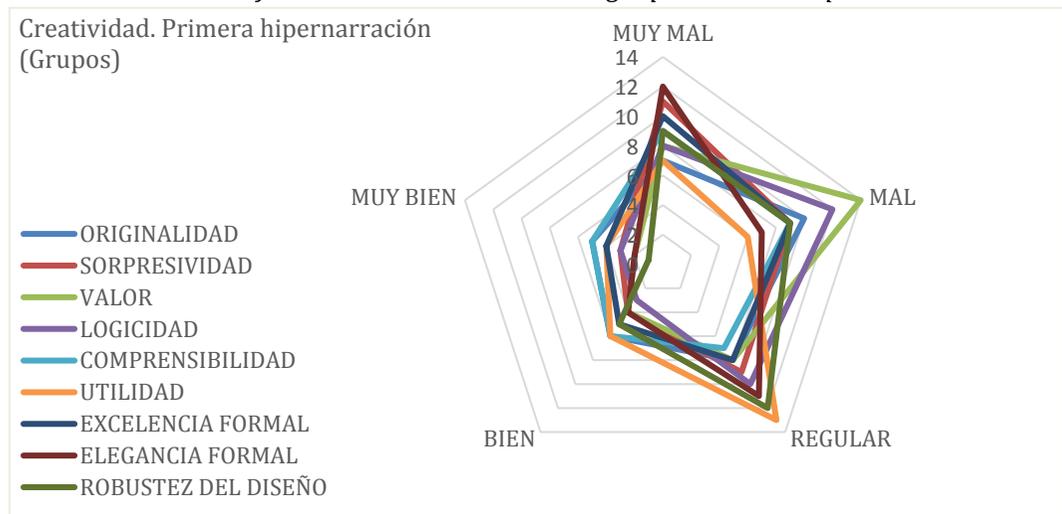


Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera, los resultados que muestran los gráficos de valoración grupal con respecto a la creatividad, tanto en la medida de los nueve factores (Figura 7) como de los tres parámetros (Figura 8), ponen de manifiesto que, en el trabajo en grupo, los alumnos consiguen mejores rendimientos que de forma individual.

Figura 7

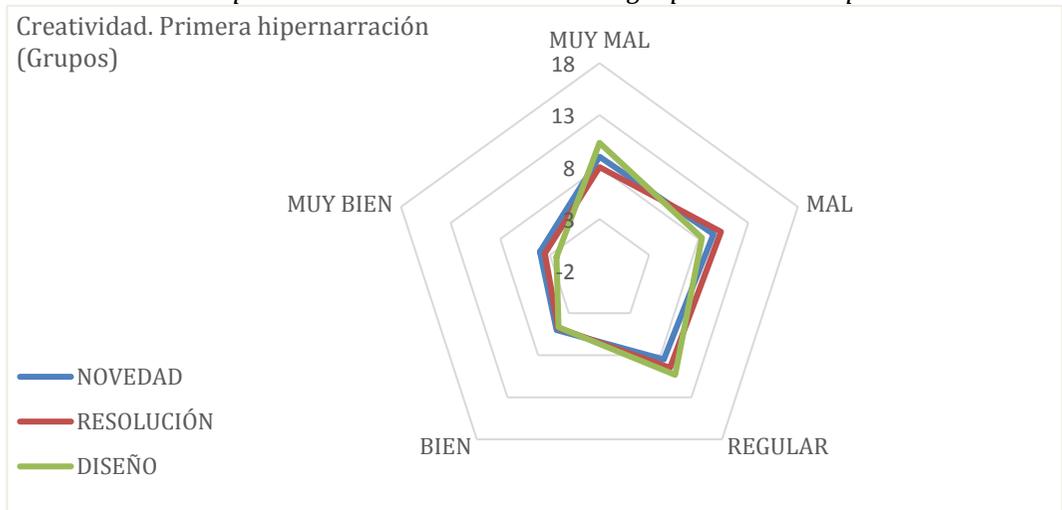
Medida de los nueve factores de la creatividad en grupos en la 1.ª hipernarración



Fuente: Elaboración propia.

Figura 8

Medida de los tres parámetros de la creatividad en grupos en la 1.ª hipernarración



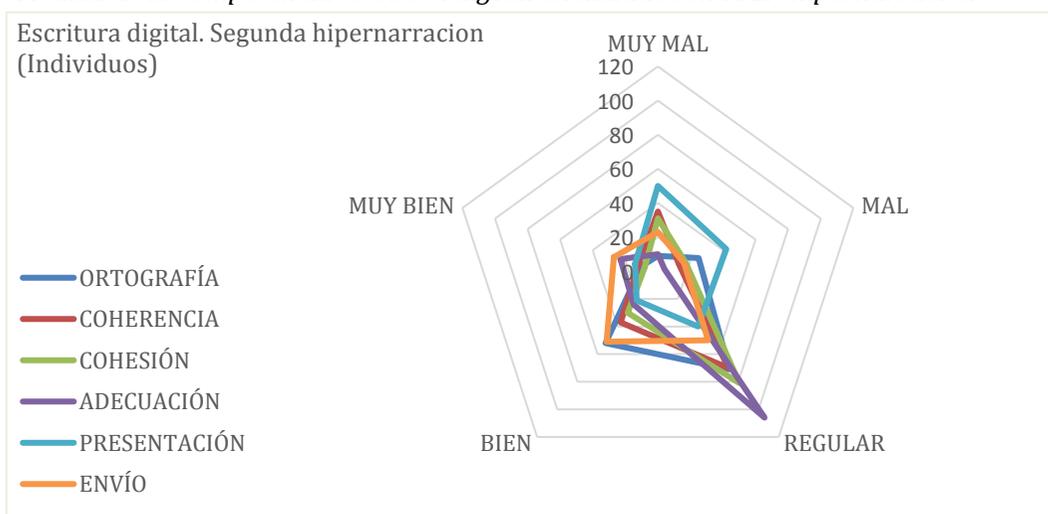
Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos obtenidos en los dos siguientes trabajos de elaboración de una hiperficción narrativa permitió observar una mejora progresiva, aunque lenta, en las distintas variables que se tomaron como indicadores.

En la segunda hipernarración, se produjo un ligero desarrollo de la competencia escritora digital por individuos. Como se observa en la Figura 9, disminuyó la media del número de alumnos que se situaron en los niveles de logro muy mal, mal y regular, con una modificación de -3,09, -2,50 y -3,99 puntos en dichos niveles, respectivamente. Frente a ellos, los niveles de logro bien y muy bien aumentaron 5,69 y 3,89 puntos respectivamente.

Figura 9

Medida de la competencia escritora digital en alumnos en la 2.ª hipernarración

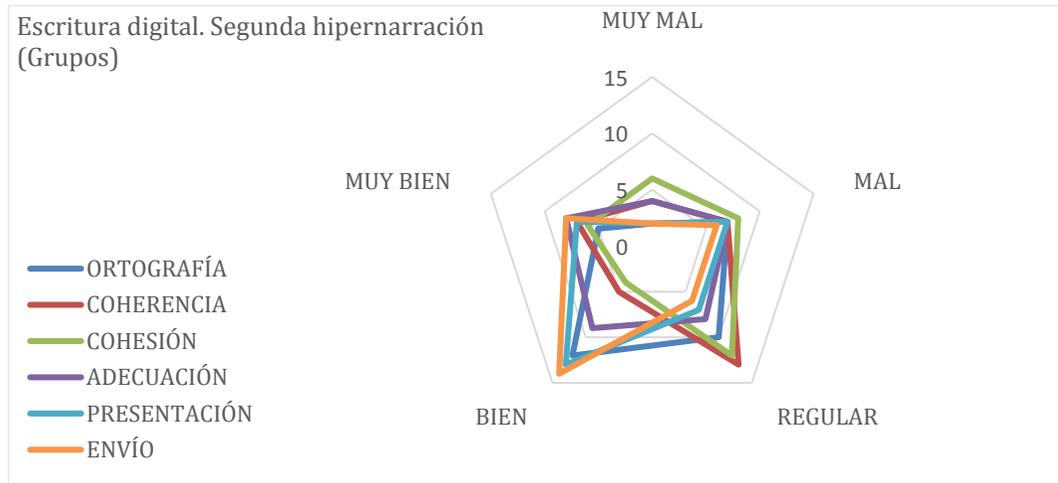


Fuente: Elaboración propia.

En la valoración de la competencia escritora digital por grupos se observan unos mejores resultados que los que obtienen los individuos, como se aprecia en la Figura 10. En el segundo relato hiperficcional, los niveles de logro muy mal, mal y regular varían -5,09, -1,39 y -3,24 puntos, respectivamente, en relación con la primera hipernarración. Por su parte, los niveles logro bien y muy bien se incrementan en +5,09 y +4,63 puntos respectivamente. Se trata, pues, de variaciones que ponen de manifiesto una mejora de esta competencia en los grupos.

Figura 10

Medida de la competencia escritora digital en grupos en la 2.ª hipernarración

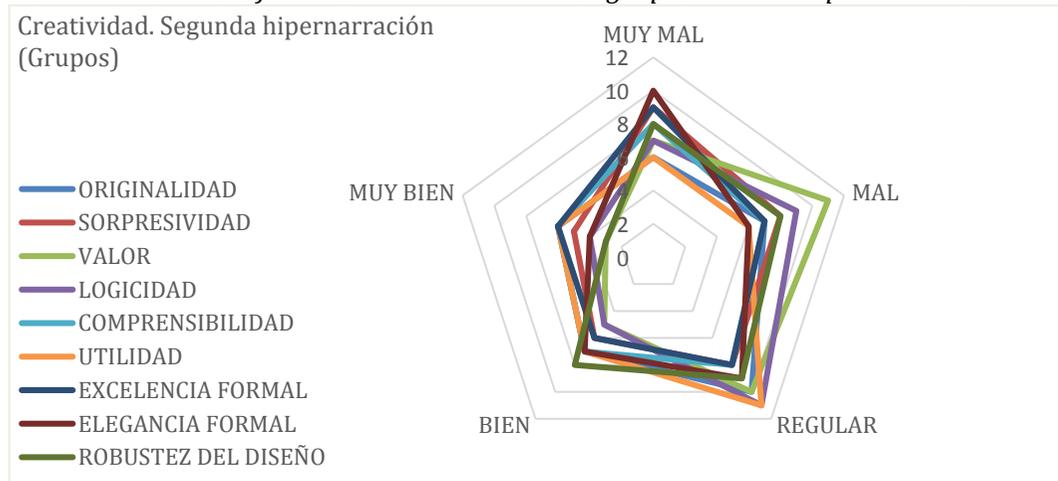


Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación de la creatividad en esta segunda hipernarración, las medias porcentuales de los niveles de logro muy mal, mal y regular descienden, respectivamente, -3,40, -4,94 y -0,62 puntos con relación a la primera hiperficción. Asimismo, los niveles de logro bien y muy bien se incrementan, respectivamente, +4,63 y +4,32 puntos con respecto a la primera hipernarración. Estas cifras evidencian una mejora en el desarrollo de esta dimensión. En la Figura 11 se representan las medidas de los nueve factores de la creatividad en grupos en esta segunda hiperficción; en la Figura 12, los tres parámetros.

Figura 11

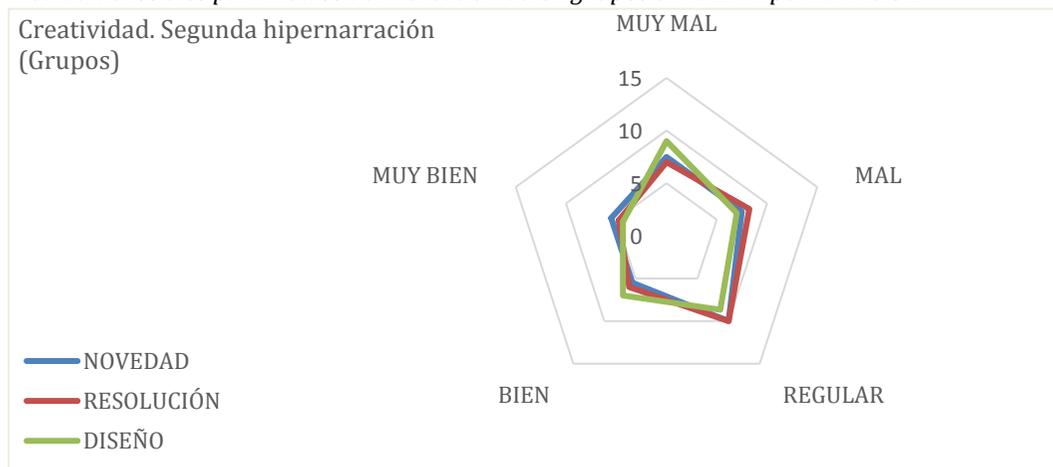
Medida de los nueve factores de la creatividad en grupos en la 2.ª hipernarración.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12

Medida de los tres parámetros de la creatividad en grupos en la 2.ª hipernarración.

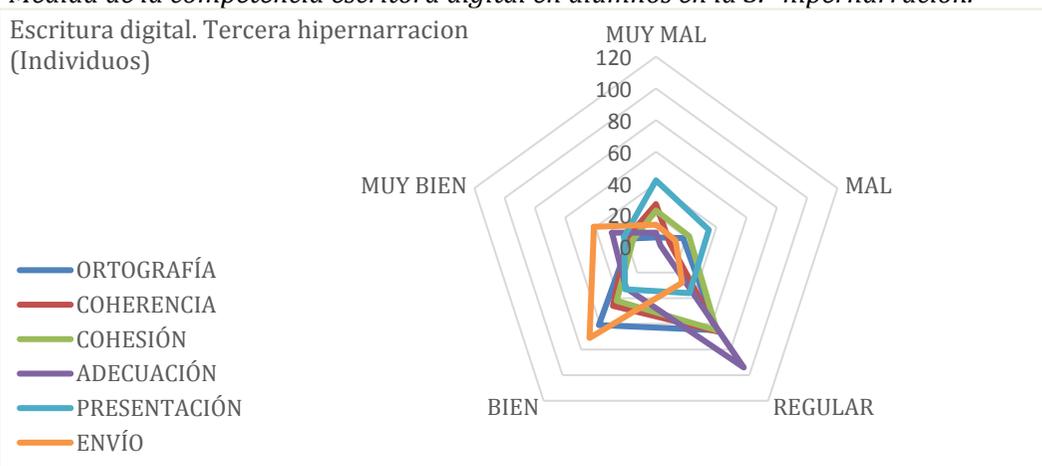


Fuente: Elaboración propia.

Con la tercera hiperficción narrativa se sigue la anterior dinámica: los alumnos, individualmente, experimentan un progreso lento, en tanto que se aprecia una mayor evolución en los niveles de logro de los grupos. Si contrastamos los gráficos de competencia escritora digital, se observa que, en las medidas individuales, predominan los niveles de logro regular y bien (respectivamente, 35,33 % y 28,44 %), con algunos picos en el nivel de logro mal (9,98 %), como puede verse en la Figura 13. Sin embargo, en las medidas grupales los picos se orientan con más definición hacia el bien y el muy bien (34,72 % y 26,39 %, respectivamente), con algún indicador aún orientado hacia el regular (24,07 %), como se aprecia en la Figura 14.

Figura 13

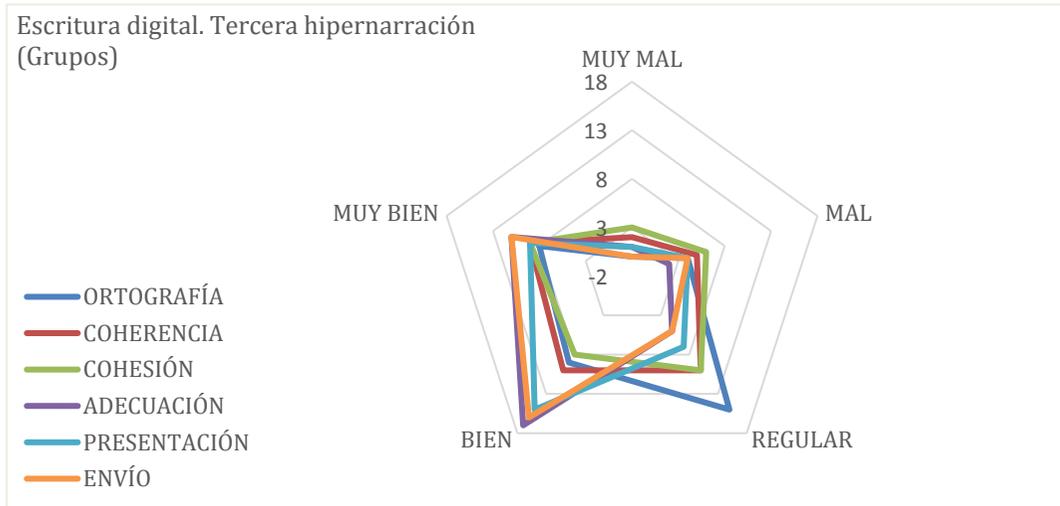
Medida de la competencia escritora digital en alumnos en la 3.ª hipernarración.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 14

Medida de la competencia escritora digital en grupos en la 3.ª hipernarración.

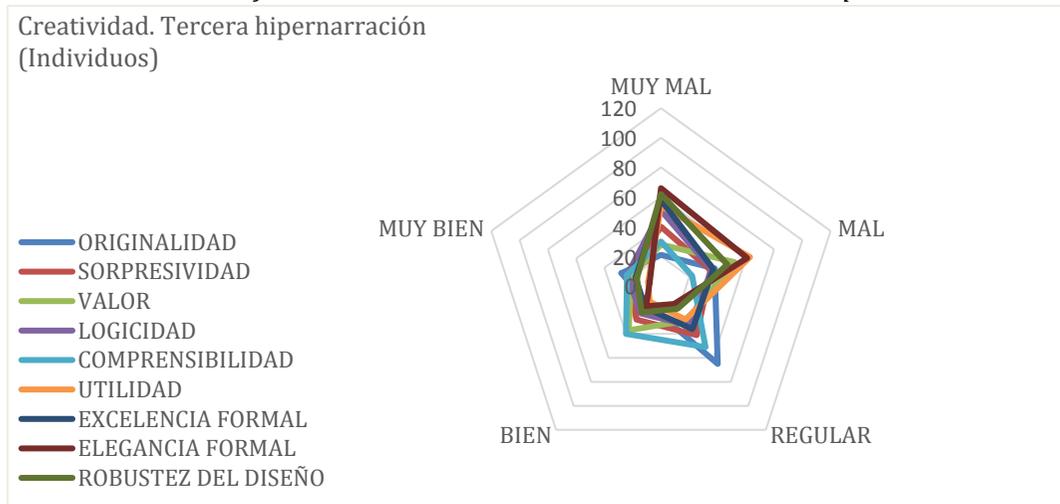


Fuente: Elaboración propia.

En relación con la creatividad, en la medida individual no hay una evolución especialmente significativa, pues el 74,38 % de los alumnos se sitúa en los niveles de logro muy mal, mal y regular, mientras que solo el 25,62 % se sitúa en los niveles de logro bien y muy bien, como se aprecia en la Figura 15 para los nueve factores y en la Figura 16 para los tres parámetros, donde la orientación de los picos tiende mayoritariamente a los niveles indicados.

Figura 15

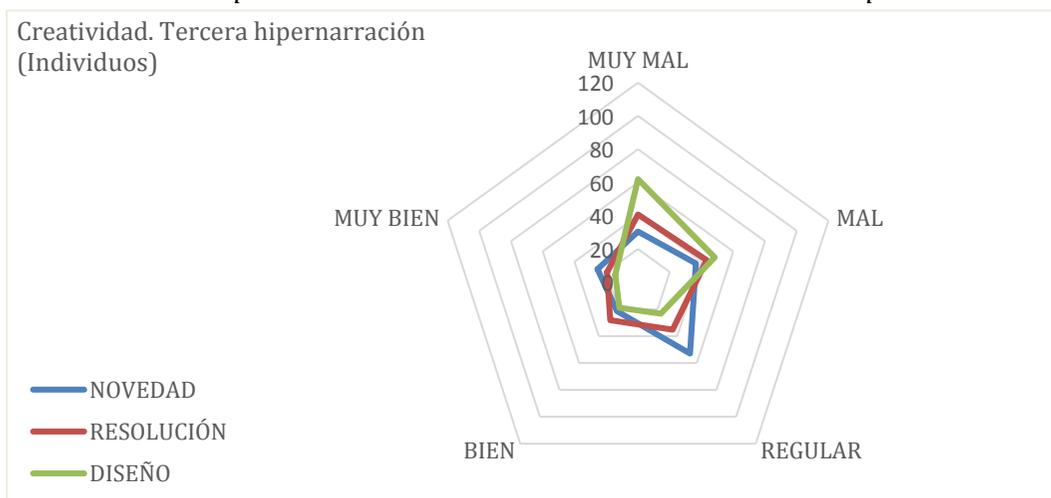
Medida de los nueve factores de la creatividad en alumnos en la 3.ª hipernarración.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 16

Medida de los tres parámetros de la creatividad en alumnos en la 3.ª hipernarración

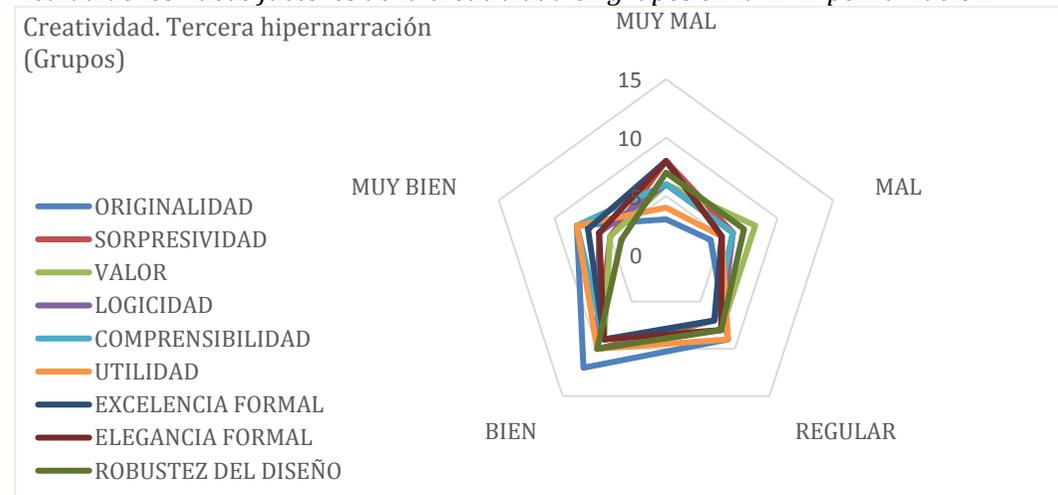


Fuente: Elaboración propia.

En cambio, en la medida de los grupos sí se observan mejoras estadísticamente significativas, pues, en tanto que el 55,25 % de grupos que se sitúan en los niveles de logro muy mal, mal y regular, el porcentaje se sitúa en 44,75 % para los niveles de logro bien y muy bien. En la Figura 17 y en la Figura 18 se puede ver cómo los picos, en el caso de los grupos, se reparten de una forma más igualada entre los diversos niveles de logro, con más incidencia en los niveles regular y bien.

Figura 17

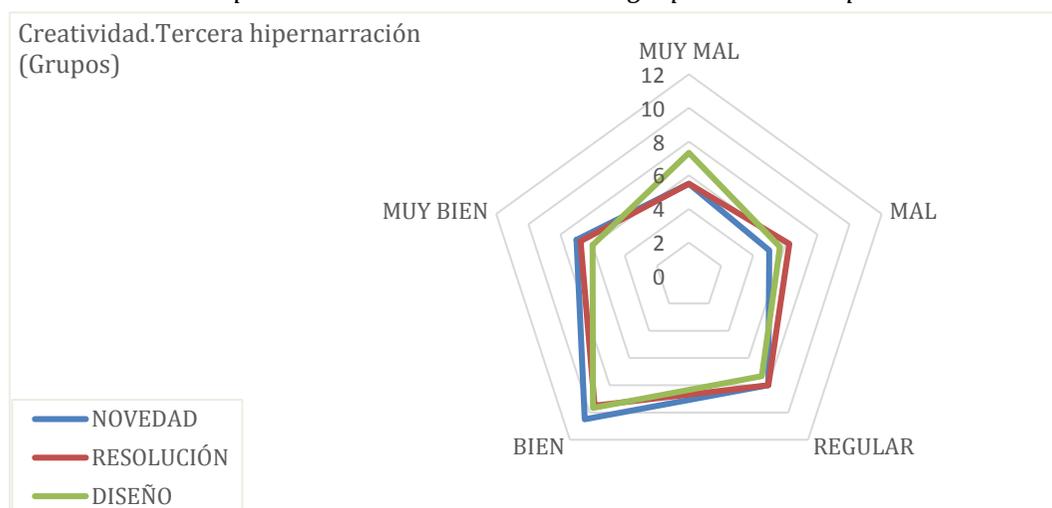
Medida de los nueve factores de la creatividad en grupos en la 3.ª hipernarración



Fuente: Elaboración propia.

Figura 18

Medida de los tres parámetros de la creatividad en grupos en la 3.ª hipernarración



Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusión

El objetivo que se planteó en este trabajo de investigación se cumplió de forma relativamente satisfactoria, puesto que se apreciaron mejoras en los niveles de logro finales con respecto a los indicadores de las dos dimensiones analizadas, cuya variación estadística fue significativa, tanto en los alumnos desde un punto de vista individual como en los grupos desde un punto de vista del trabajo colaborativo, especialmente en la competencia escritora digital. Sin embargo, la variación no fue tan relevante en la creatividad individual.

Los resultados obtenidos implican, en primer lugar, que la elaboración de hiperficciones narrativas en el aula, utilizando dispositivos electrónicos y redes sociales, contribuye al desarrollo de ambas dimensiones, con dos condiciones: una, que entre los trabajos se realice el proceso sistemático de corrección de errores y propuestas de mejora; otra, que los alumnos tengan presentes tales correcciones durante la creación de la siguiente hipernarración, pues la corrección de errores, “acompañada de un *feedback* significativo y adaptada a las necesidades educativas del alumno” (Manueco, 2021, p. 407), se revela como una herramienta poderosa de aprendizaje. Se ha constatado que quienes atienden y anotan en las sesiones destinadas a esta parte del trabajo experimentan mejoras significativas en los niveles de logro, frente a quienes reciben estas indicaciones sin mucho interés y no las tienen en cuenta posteriormente, que no solo no mejoran en la medida en que podrían, sino que perjudican al grupo al que pertenecen: es muy difícil que todos los alumnos alcancen el mismo grado de implicación y de responsabilidad (Chang & Kang, 2016), pues no todos tienen una motivación similar ni las mismas inquietudes por desarrollar

determinadas habilidades, de ahí que corresponda al docente fomentar entre los integrantes de cada grupo “la comunicación, la interrelación y el respeto a través del establecimiento de normas y canales de comunicación” (Marca-Fajardo et al., 2021, p. 182).

En segundo lugar, el trabajo en grupo arroja en todo caso mejores resultados que los que se desprenden de la medida del trabajo individual, especialmente en la dimensión creatividad. De los resultados se desprende que los grupos se benefician del trabajo y de las ideas de determinados alumnos que contribuyen, en una parte significativa, a mejorar los niveles de logro del grupo y, por tanto, ayudan a sus compañeros en los procesos de aprendizaje, pues “las interacciones del estudiante con sus compañeros son una fuente importante para el desarrollo cognitivo” (Benoit, 2021, p. 12), de ahí que las variaciones en la competencia escritora digital para alumnos y para grupos estén muy próximas en los niveles de logro bien y muy bien.

Estas mejoras están en la línea de los resultados obtenidos por otras investigaciones en el ámbito de la escritura digital. Así, Chaverra (2011) puso de manifiesto que las propuestas didácticas de escritura digital tuvieron efectos positivos en las habilidades metacognitivas de los alumnos, especialmente en “el reconocimiento de la tarea de escritura y el reconocimiento de las propias dificultades escriturales” (p. 109). Por su parte, en relación con el desarrollo del pensamiento crítico a través de la escritura de textos digitales, Calle-Álvarez (2014) identifica el fortalecimiento de, entre otras, la habilidad de autorregulación “dentro del proceso de la producción de un texto digital” (p. 42).

Otra conclusión que se desprende del estudio es que la repetición de una tarea, con las variaciones necesarias para que los estudiantes mantengan la motivación y con la aplicación pertinente de las correcciones de errores, se muestra eficaz para el desarrollo de la escritura digital y de la creatividad. Estas se caracterizan por ser eminentemente prácticas, esto es, por exigir una puesta en funcionamiento en un contexto determinado, en este caso digital: hay una relación directamente proporcional entre las veces que se realizan y la facilidad con que se ejecutan. En este sentido, se señala que, para aprender algo, “hay que interiorizar los procesos. Nuestro cerebro aprende en espiral, por repetición de tareas, reforzando circuitos; pero no solo por repetición, también por contraste, por asociación, etc.” (Lafuente-Sánchez, 2021, p. 28). Esta repetición de tareas permite a los estudiantes “lograr una automatización adecuada que conlleve mayor fluidez” (Berardo, 2020, p. 58) y, en ese sentido, este planteamiento es allegable a la noción de “deliberate practice” o práctica deliberada, “el ideal al que debe aspirar cualquier persona que aprenda una habilidad” (Ericsson & Pool, 2016, p. 59).

El hecho de usar dispositivos, aplicaciones y redes sociales para construir hiperrelatos es un aliciente para los alumnos, pues se trata de “un elemento integrador dentro del aula, que van a fomentar la implicación de los estudiantes y facilitar el proceso de enseñanza, ya que atraen su atención y les ayudan a trabajar de manera diferente, posibilitando el afianzamiento de los contenidos.” (Amores-Valencia & De-Casas-Moreno, 2019, p. 48).

De la misma manera, también supone un elemento motivador el rasgo de

multimodalidad de los textos digitales que los alumnos escriben, pues la búsqueda de imágenes, audios y vídeos, la producción de textos que deben redactar o grabar y la producción o edición de archivos de audio o de vídeo, generan unas expectativas que no están presentes en la escritura tradicional. Si bien esta sirve a los propósitos del trabajo creativo y colaborativo, también es cierto que se muestra más restringida en cuanto a sus posibilidades manipulativas y creativas, que, sin embargo, son muchas en la escritura en red. En este sentido, frente al carácter “lineal y secuencial” (Ardini, 2018, p. 56) del texto tradicional, que lo convierte en un producto finito, el hipertexto “carece tanto de principio como de fin” (López-Andrada, 2020, p. 30), lo que viene determinado por sus rasgos de “multilinealidad, nodos, nexos y redes” (Landow, 1995, p. 14), o, en otras palabras, no secuencialidad, ramificación, interactividad, conectividad mediante enlaces, multiplicidad de caminos de lectura (Nelson, 1987).

Desde el punto de vista de las aplicaciones prácticas, este estudio apunta a que el desarrollo de determinadas competencias y habilidades, como la escritura digital y la creatividad, se puede llevar a cabo a través de las TIC en general y, en particular, de dispositivos digitales, de aplicaciones de producción y edición de imágenes, audios y vídeos y de redes sociales; además, dicho desarrollo se puede potenciar mediante la repetición organizada y pauta de ejercicios literarios de creación, con variaciones adecuadas y con correcciones sistemáticas que, por un lado, motiven a los alumnos y consigan su implicación en las tareas y que, por otro, les permitan no repetir errores, con la consiguiente mejora de las habilidades implicadas, cuya ejecución subsiguiente será más fluida y certera.

Estas conclusiones coinciden con las obtenidas por diversos estudios que giran en torno al uso de las TIC y la escritura digital. Así, en relación con el carácter altamente motivador de estas tecnologías, Garzón (2017) señala que los estudiantes, mayoritariamente, “prefieren escribir en el computador, interactuando en la web” (p. 142). En ello coincide el estudio de Escobar-Mamani y Gómez-Arteta (2020), quienes inciden en que “el uso didáctico del teléfono es muy motivador” y en que se desarrollan “las habilidades comunicativas escritas” (p. 118). En este sentido, Medina (2020) concluye en su estudio que las redes “son idóneas para desarrollar competencias lingüísticas [...] y favorecer el aprendizaje colaborativo” (p. 90).

Asimismo, muchas investigaciones que relacionan las TIC y la creatividad tienen unos resultados convergentes con los que aquí se muestran. Así, Angarita y Chiappe (2019) ponen de manifiesto, tras su revisión sistemática de literatura (análisis de cien artículos publicados entre los años 2000 y 2017), que las TIC favorecen el trabajo colaborativo así como “la generación de ideas, la resolución de problemas y el pensamiento reflexivo y crítico, que son componentes esenciales para el desarrollo de la creatividad” (p. 13).

No obstante, se evidencian limitaciones en el ámbito de la creatividad a nivel individual, puesto que en el trabajo de aula el factor tiempo es un elemento insoslayable, de ahí que estas tareas se programen y pauten con rigor, con la duración delimitada de cada una de las actividades que las integran y con un sistema de rúbricas conocido por los alumnos. Esta restricción temporal determina que las ideas creativas que tienen éxito y que se incorporan a las hipernarraciones sean las que primero

surgen en los grupos de alumnos, que las someten a debate y a selección, por lo que se da la situación de que algunos estudiantes que posteriormente tienen ideas valiosas en los diversos códigos de la escritura multimodal no llegan a tiempo de incluirlas en el producto final, que ya se ha elaborado con las anteriores. Sin embargo, hay autores que sostienen que “la creatividad no es una tarea solitaria, sino más bien un proceso socialmente distribuido y participativo” (Clapp, 2019, p. 13), y, según ello, cuanto más interactúen los alumnos, más y mejores ideas desarrollarán, de donde se sigue que las ideas posteriores pueden venir alimentadas o estar influidas por las anteriores. En este sentido, se puede colegir que los individuos se benefician en sus procesos cognitivos de su participación en el grupo, pues “aprenden más como resultado de las contribuciones de sus compañeros” (Pinto-Llorente et al., 2019, p. 268).

En definitiva, esta investigación aporta una propuesta de trabajo colaborativo para construir hiperficciones narrativas en redes sociales, con las tareas pautadas, con un sistema de rúbricas y con un proceso sistemático de corrección de errores. Aunque se llevó a cabo con alumnos de Secundaria y de Bachillerato, nada impide que se adapte a otros niveles educativos, inferiores o superiores, pues se muestra efectiva para mejorar la competencia escritora digital y desarrollar la creatividad mediante la elaboración de textos multimodales.

Referencias

- Amores-Valencia, A. J. y De-Casas-Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Angarita, L. M., & Chiappe, A. (2019). Are ICT good partners for the development of creativity? A systematic review of literature. *Int. J. Arts Technol.*, 11(3), 231-248. <https://doi.org/10.1504/IJART.2019.100408>
- Ardini, C. (2018). Lectura, escritura y nuevos lenguajes: claves de una nueva emancipación. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria y M. C. Pereira (coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux* (pp. 51-63). EFFL. <https://bit.ly/3DUusjuo>
- Benoit, C. G. (2021). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *Praxis & Saber*, 12(30), e11930. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11930>
- Bermejo, M. R. y Ruiz, M. J. (2017). Los desafíos de la investigación sobre la especificidad o generalidad de la creatividad. En L. S. Almeida (coord.), *Criatividade e Pensamento Crítico. Conceito, Avaliação e Desenvolvimento* (pp. 75-106). CERPSI.
- Berardo, E. (2020). Efectos de la repetición de tareas: redistribuir los recursos atencionales para optimizar la producción. *Anales de Lingüística*, 5, 41-60. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/4588>
- Bruno, C. y Canina, M. (2019). Creativity 4.0. Empowering creative process for digitally

- enhanced people. *The Design Journal*, 22(1), 2119-2131. <https://doi.org/10.1080/14606925.2019.1594935>
- Calle-Álvarez, G. Y. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Revista Encuentros*, 12(1), 27-45. <http://hdl.handle.net/11619/1442>
- Cassany, D. (2019). Escritura digital fuera del aula: prácticas, retos y posibilidades. En A. Puente-Ferreras, *Neuroaprendizaje e inclusión educativa* (pp. 111-153). RIL Editores.
- Castells, M. (2000, 7 de octubre). *Internet y la sociedad red* [conferencia]. Presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.
- Chang, B. y Kang, H. (2016). Challenges facing group work online. *Distance Education*, 37(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1154781>
- Chaverra, D. I. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 104-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v8n2/v8n2a12.pdf>
- Chulvi-Ramos, V., Mulet-Escrig, E. y González-Cruz, M. C. (2012). Medida de la creatividad en productos: Métricas y objetividad. *DYNA: Ingeniería e Industria*, 87(1), 80-89. <http://dx.doi.org/10.6036/4138>
- Clapp, E. P. (2019). *La creatividad como proceso participativo y distribuido: implicación en las aulas*. Narcea Ediciones.
- Congreso de España (2020, 29 de diciembre). Ley Orgánica 3. *Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE n.º 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ericsson, A. y Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. Bodley Head.
- Escobar-Mamani, F. y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 65(28), 111-120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Fajardo-Pascagaza, E., Roa-Rodríguez, C. A. y Cervantes-Estrada, L. C. (2020). Complejizar la competencia en lenguaje, un terreno de transición entre lo lingüístico y lo multimodal. *Boletín Redipe*, 9(4), 137-152. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.954>
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garzón, P. (2017). Adolescentes, escritura y TIC. *Infancias Imágenes*, 16(1), 131-143. <https://doi.org/10.14483/16579089.9919>
- Godoy, L. (2020). Escritura digital y colaborativa: una práctica discursiva multifacética. Estado del arte y perspectivas para el futuro. *Quintú Quimün. Revista de lingüística*, 4, Q028-Q028. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/lingustica/article/view/2616>
- Herrero, C. (2019). Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos

- digitales. En Ministerio de Educación y Formación Profesional (eds.), *Lectoescritura digital* (pp. 123-132). CNIIE. <http://hdl.handle.net/11162/190655>
- Lafuente-Sánchez, J. V. (2021). Fundamentar los cambios. La innovación en los grados. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 27-61. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.241.1111>
- Landow, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- Lima-Saraiva Junior, S. y Ribeiro-Carvalho, D. (2021). Digital Creativity: Pedagogical Strategies for Design Teaching, *XXV International Conference of the Iberoamerican Society of Digital Graphics*, 9(6), 401-420. <https://doi.org/10.5151/sigradi2021-61>
- López-Andrada, C. (2020). Las posibilidades educativas del paradigma hipertextual: modelos y resultados de investigación. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305764767003>
- López-Martínez, O., Cuesta-Sáez-de-Tejada, J. D. y Sandoval-Lentisco, C. (2018). Propiedades métricas y estructura dimensional de un instrumento para evaluar la creatividad verbal en alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 153-169. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/344>
- López-Martínez, O. y Lorca Garrido, A.J. (2021). Specific Domains of Creativity and Their Relationship with Intelligence: A Study in Primary Education. *Sustainability*, 13(8), 4228. <https://doi.org/10.3390/su13084228>
- Manueco, S. M. (2021). Aprender de los errores: la importancia de la corrección y del feedback en la enseñanza de segundas lenguas. En D. Dragusin y D.-G. Dumbravescu, *Un-Bordering Disciplinarity. Trans-/Cross-/Post-Disciplinary Approaches to Linguistic and Literary Research* (pp. 403-408). Rediviva. <https://bit.ly/3BM7Rt4>
- Marca-Fajardo, G. M., Valarezo-Romero, C. P. y Suárez-Álvarez, M. L. (2021). El trabajo colaborativo para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Sociedad & Tecnología*, 4(S1), 174-186. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS1.126>
- Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa: caso microrrelato. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(33), 84-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7341442.pdf>
- Nelson, T. H. (1987). *Literary Machines*. The Distributors. <https://vdoc.pub/download/literary-machines-v1bif4ig7f00>
- Pinto-Llorente, A. M., Gómez-Pablos, V. B. e Izquierdo-Álvarez, V. I. (2019). La mejora del aprendizaje y el desarrollo de competencias en estudiantes universitarios a través de la colaboración. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 257-272. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.17>
- Reyes, C. E. G. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital*, 1(1). <https://doi.org/10.56162/transdigital15>

- Reyes, C. E. G. y Avello-Martínez, R. (2021). Alfabetización digital en la educación. Revisión sistemática de la producción científica en Scopus. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.444751>
- Sánchez-López, I., Bonilla, M. y Oliveira, I. D. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Valero-Matas, J. A. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, 150-171. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.289>
- Vázquez-Medel, M. Á., Mora, F., & Acedo García, A. (2020). Escritura creativa y neurociencia cognitiva. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 196(798), a577. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4001>
- Zamora-Menéndez, Á., Suárez-Riveiro, J. M. y Ardura-Martínez, D. (2018). El uso de los errores como herramienta del aprendizaje autorregulado en estudiantes de secundaria. *Aula abierta*, 47(2), 229-236. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.229-236>