



**Manchester
Metropolitan
University**

Herrero, Carmen ORCID logoORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1392-4224> (2019) Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales. In: Lectoescritura digital. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte and Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, pp. 123-132. ISBN 978-84-369-5908-6

Downloaded from: <https://e-space.mmu.ac.uk/622393/>

Publisher: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte and Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

Please cite the published version

<https://e-space.mmu.ac.uk>

Escritura digital: estrategias de enseñanza-aprendizaje en entornos digitales

Carmen Herrero

Manchester Metropolitan University¹

Introducción

Los escenarios de la comunicación están cambiando rápidamente debido a los avances tecnológicos y las diferentes necesidades comunicativas que emanan de los nuevos entornos mediáticos. En las últimas dos décadas, hemos sido testigos del incesante desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y de la difusión de las nuevas herramientas de la Web 2.0, que facilitan la creación de productos digitales y promueven modelos más participativos y colaborativos en diversos ámbitos, tanto profesionales como personales. Asimismo, estas tecnologías facilitan la interactividad en ecosistemas digitales que construyen significado a través de la interacción de diferentes elementos (icónicos, verbales y sonoros). Todas estas transformaciones están modificando la forma en la que leemos, escribimos y nos comunicamos y, por lo tanto, en el modo en que realizamos nuestras actividades laborales y personales (ocio, cultura, etc.).

Las experiencias educativas y el aprendizaje no son ajenos a los cambios acaecidos en una sociedad crecientemente digitalizada, particularmente con la proliferación de plataformas y dispositivos digitales (ordenadores, tabletas, teléfonos inteligentes y videoconsolas). Además, el entramado de las prácticas sociales contemporáneas ha dado lugar a nuevas formas de comunicación y géneros textuales que están modificando y ampliando la definición de *escritura* para abarcar nuevas prácticas comunicativas.

Partiendo de las singularidades de este paisaje digital, este trabajo analiza las posibilidades que ofrecen las nuevas formas de escritura digital en el terreno educativo a través de dos preguntas: ¿qué son los textos digitales y cómo se pueden conceptualizar? y ¿cuáles son los rasgos de la escritura digital? La tercera parte del capítulo presenta, en primer lugar, diversos modelos pedagógicos que revisan el concepto de alfabetización inherente a los procesos de lectura y escritura (Lankshear y Knobel, 2011, p. 23) y las destrezas necesarias para ser profesionales competentes en la «sociedad

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación *New Approaches to Transmedia and Language Pedagogy* financiado por el OWRI (Open World Research Initiative), Reino Unido.

red» (Castells, 2005). También examina algunas propuestas pedagógicas encaminadas a mejorar la integración de la escritura digital en las aulas presenciales y virtuales. En la sección final se sugieren aplicaciones prácticas y actividades específicas que pueden servir de guía o modelo para los docentes que deseen introducir la escritura digital como un componente central del contenido curricular.

Conceptualización del texto digital

De entre las definiciones que se han ofrecido para conceptualizar el texto digital, optamos por una sencilla y bastante amplia: el texto digital es aquel que se diseña desde y para las pantallas digitales. A parte de las definiciones, otra forma de perfilar lo que se entiende por texto digital es enumerar las características fundamentales del mismo y aquellas que lo diferencian del texto analógico. En primer lugar, la *virtualidad* constituye una propiedad esencial de los nuevos productos electrónicos, ya que son impalpables. Para Díaz, esta particularidad «supone una cierta ruptura del espacio y, en cierta medida, del tiempo» (2009, p. 8). Otro de los rasgos característicos es la hipertextualidad, es decir, la capacidad de textos digitales para crear, agregar, enlazar y compartir información o textos de diversas fuentes a través de hipervínculos. Además, los hipervínculos ayudan a estructurar los textos: Jones y Hafner (2012, p. 36) apuntan diversos modos de organizar los enlaces externos a través de asociaciones (causa-efecto, comparación-contraste, ejemplo, secuencia, totalidad-sección, sección-totalidad, evaluación, etc.). Asimismo, señalan cómo la estructura que delinean los hipertextos es jerárquica, lineal o hipertextual. Por otra parte, el uso de hipertextos favorece la multisecuencialidad o multilinealidad. Sin embargo, el uso de hipervínculos puede causar otro tipo de problemas, ya que resulta fácil *perder* a los lectores cuando exploran los diferentes enlaces que contiene el texto electrónico. Otra limitación que se atribuye a los textos electrónicos es la fragmentación en el proceso de lectura y comprensión.

Las TIC han impulsado la creación y el consumo de textos que generan significado a través de múltiples recursos semióticos multimodales. Esta *multimodalidad* supone que el recurso lingüístico-verbal de la escritura contribuye al significado general construido mediante una variedad de modos o recursos semióticos. Esto implica que el componente lingüístico ha perdido la posición hegemónica de los enfoques pedagógicos unimodales². Jones y Hafnes (2012, p. 43) subrayan cómo las nuevas tecnologías han facilitado un significativo cambio cualitativo que ha dado lugar a la red de *lectura-escritura* (*read-write web*), un nuevo modelo que ilustran plataformas en línea como wikis, blogs o redes sociales. Precisamente, la *interactividad* constituye uno de los pilares sobre el que se asienta el abanico de posibilidades que abre el texto digital al permitir que los usuarios interactúen con el mismo e incluso puedan influir en el contenido digital. Los grados de interactividad o participación son diversos y van desde una simple respuesta con un emoticono hasta interacciones más complejas con comentarios, sugerencias o críticas.

La capacidad del usuario para contribuir, influir o alterar el contenido va asociada a otra característica de los textos digitales, el dinamismo. Gracias a las nuevas tecnologías que permiten generar respuestas, los textos digitales se convierten en documentos dinámicos. De hecho, los textos digitales están siempre abiertos a una *revisión y actualización continua* a medida que se producen cambios que requieren que la información se actualice. Es más, el documento electrónico está sometido también a una condición de *transitoriedad*, ya que no solo puede ser actualizado, sino también eliminado.

La flexibilidad o reusabilidad constituye otra de las propiedades de los textos electrónicos puesto que la información contenida en un documento digital se puede recuperar y transmitir fácilmente (Lamarca, 2013). También es factible reusar, incorporar y reapropiarse de otros trabajos (*mashup* o *remix*) (Lessig, 2008). Precisamente la *cultura remix* (Manovich, 2007) ha generado multitud de debates relativos a la propiedad intelectual e impulsado modelos alternativos a las leyes de *copyright* como las licencias Creative Commons, propuestas por Lessig.

² Algunos autores consideran la *multimedialidad* como una de las características de la edición digital. Cebrián Herreros propone cuatro acepciones del término: 1) «integración de varios recursos expresivos dentro del medio»; 2) «integración de varios medios para conseguir unos objetivos o una acción determinada, reforzar una idea u ofrecer un testimonio»; 3) el «aspecto organizativo de las empresas productoras»; 4) «la convergencia de las telecomunicaciones con la informática» (Cebrián en Díaz, 2009, p. 215).

Los rasgos de la escritura digital

Los cambios generados por las tecnologías de información y de comunicación están convulsionando el concepto de escritura digital. Los elementos clave del proceso de composición digital van vinculados a las principales características de los textos digitales; por lo tanto, el análisis de los rasgos principales de la escritura digital se articula en torno a esas propiedades. Aunque el discurso multimodal ha estado vinculado a la escritura, las tecnologías emergentes han impulsado el uso de los textos multimodales, que construyen su significado a través de la combinación de varios recursos semióticos o modos (Kress, 1997; Kress y van Leeuwen, 2001; Kress, 2003). Las páginas web, los servicios de mensajería y otras plataformas digitales evidencian la popularidad de la comunicación multimodal donde lo escrito ha perdido su hegemonía y es uno más de los componentes del mensaje (Gómez, 2016). La composición de un texto digital multimodal precisa tener en cuenta la representación potencial (*affordances*) de cada uno de los recursos semióticos disponibles. No obstante, dado el peso de los componentes visuales en la era actual (Mitchell, 1994; Verhoeff, 2012; Apkon, 2013), es importante valorar críticamente el papel de los códigos icónicos en las composiciones multimodales digitales.

Para componer textos digitales hay que considerar que el patrón de lectura de un texto multimodal no sigue el modelo lineal de un texto tradicional (Kress, 2003); por ejemplo, un lector normalmente escanea el texto digital y dirige su vista a lo que le interesa o atrae su atención. Kress y van Leeuwen (1996) defienden que el diseño visual está construido socialmente y mantienen que los textos multimodales contienen estructuras de composición que guían la mirada, aunque es el lector quien tiene control sobre cómo navegar e interpretar entre los diferentes elementos compositivos. Dada la prominencia de las imágenes, han investigado los principales atributos de la «gramática» del diseño visual. En primer lugar, apuntan el valor de la información, que se refiere al lugar en que se colocan los elementos (visuales o tipográficos) y el valor de esa posición. En la cultura occidental los elementos situados a la izquierda representan lo conocido (lo dado) y es el punto de partida del mensaje visual. A la derecha se emplaza lo nuevo, que requiere la atención del lector o destinatario del mensaje. Los elementos que se sitúan en la parte superior de una composición aportan información que es idealizada (aspiraciones o sueños) y los que aparecen en la parte inferior sugieren información real o general. En el centro de la composición se ubica lo más importante, el elemento que sirve para unir los elementos periféricos. En segundo lugar, la prominencia alude a la propiedad de los elementos que atraen la atención del usuario según su posición (en primer plano o en el fondo), el tamaño respecto a otros, el contraste (tonos, nitidez, etc.). El concepto de encuadre se aplica a aquellos elementos que enmarcan la figura humana (plano general, medio, primer plano) o los que crean líneas que dividen o vinculan elementos visuales presentes en el texto. Por lo tanto, el diseño visual debe formar parte de las estrategias para diseñar y producir textos digitales multimodales. Como forma de conocimiento socialmente «situada», la composición efectiva de documentos digitales busca la elección de los recursos semióticos más adecuados (por su potencial) teniendo en cuenta el mensaje, tipo de género y público al que va dirigido.

Las herramientas de la Web 2.0 han impulsado la convergencia de la oralidad y la escritura y han generado comunicaciones de carácter híbrido (Pérez, 2000). Como señalan Kalantzis *et al.* (2016, p. 416), los entornos mediáticos ilustran el cruce entre las particularidades de los textos escritos y orales; por ejemplo, los correos electrónicos tienen una cualidad casi oral, los mensajes de texto recuerdan a los telegramas y los blogueros emplean un estilo cercano al discurso oral; y, aunque los dos modos se influyen mutuamente, nunca se borran sus diferencias fundamentales. Los textos digitales suelen ser breves, de ahí que una de las normas de la composición digital sea la creación de contenidos sencillos, precisos y breves. No obstante, como apunta Díaz (2009, p. 7), «más que de longitud de los textos habría que hablar de profundidad de los mismos» porque el hipertexto permite fragmentar la información y ofrece «la posibilidad de profundizar a voluntad del usuario»: la hipertextualidad aligera la presentación, estructura y jerarquiza el texto.

El *remix* digital es otro de los atributos de la escritura digital y una de las prácticas más populares. Se trata de un tipo de *escritura* que remezcla sonidos, imágenes y vídeos digitalmente (Lessig, 2008). Lankshear y Knobel (2011, p. 114) aceptan «esta extensión conceptual de la *escritura*» que comprende «las actividades de producir, intercambiar y negociar textos remezclados digitalmente, ya

utilicen un único medio o sean mezclas multimedia». Además, estos especialistas en el estudio de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación incluyen otras formas de *remix* que no tienen porque ser digitales, pero que se ajustan al concepto de alfabetismos que proponen: «formas socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenidos significativos por medio de textos codificados en contextos de participación en Discursos (o como miembros de Discursos)» (p. 74).

Finalmente, el National Writing Project enfatiza la interconectividad como el rasgo más prominente de la escritura digital; es decir, la posibilidad de extraer contenido de otras fuentes, compartir, distribuir y archivar textos digitales (DeVoss, Eidman-Aadahl y Hicks, 2010). Es más, para Olaizola, la interconectividad, «enmarca a las demás características que generalmente definen a la escritura digital: multimodal, multimedia, colaborativa, instantánea, auténtica (con audiencias reales), recursiva, etc.» (2015, p. 207).

Estrategias de enseñanza y aprendizaje: modelos pedagógicos para la escritura digital

La alfabetización tradicional, basada en la lectura y la escritura, resulta hoy en día insuficiente, ya que en los nuevos ecosistemas comunicativos multimodales la escritura no es el medio principal para crear significado. Una de las propuestas que más repercusión ha tenido en la praxis educativa ha sido la pedagogía de los multialfabetismos (New London Group, 1996). Se aboga por un modelo educativo que comprenda la enseñanza y práctica de múltiples alfabetismos como el mejor modo de responder al impacto que están teniendo en la educación los avances tecnológicos y la globalización. Conceden especial importancia a las formas multimodales de comunicación, a las destrezas digitales y al multilingüismo. También desde la perspectiva teórica y pedagógica de la Semiótica Social (Kress y van Leeuwen, 1996; Kress, 1997; Kress y van Leeuwen, 2001; Jewitt y Kress, 2003; Kress, 2003; Kress, 2010) se otorga relevancia al modelo de literacidad multimodal y lo que implica: ser capaz de usar críticamente los diversos *modos* (oral, escrito, visual, táctil y espacial) y ser consciente de que la interacción de dichos recursos (la orquestación semiótica) enriquece el potencial de lo que cada modo aporta individualmente. Asimismo, una de las consecuencias del reconocimiento de la primacía de lo visual en los mensajes digitales multimodales es la mayor relevancia que adquiere en el ámbito educativo la alfabetización en medios y la alfabetización cinematográfica que incorpora la producción como componente esencial (UNESCO, 2011; Herrero, 2018a; Herrero 2018b).

Con las TIC se debe redefinir las emergentes prácticas alfabetizadoras, entre las que se incluyen las digitales (Snyder, 2004, p. 10). Lankshear y Knobel (2011) abogan por la incorporación de los «nuevos alfabetismos» a la praxis educativa. Los definen como novedosos porque están hechos de una nueva «sustancia *técnica*» y, sobre todo, de una «sustancia *espiritual*» diferente, puesto que son más «participativos», más «colaborativos» y más «distribuidos» (p. 40). Estos rasgos sobresalen también en los planteamientos que hace Jenkins, quien emplea el término *convengencia* para referirse «al flujo de contenidos a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas» (2008, p. 14) partiendo del concepto de *inteligencia colectiva* (Lévy, 1997) para definir una cultura participativa en la que los miembros creen en la importancia de compartir sus contribuciones y conocimientos. La cultura participativa incluye:

- *Afiliaciones*: asociaciones formales o informales en torno a comunidades digitales y redes sociales, grupos de juegos y foros.
- *Expresiones*: formas creativas multimodales.
- *Solución colaborativa de problemas*: de manera formal o informal (por ejemplo, Wikipedia o juegos de simulación).
- *Circulaciones*: el flujo de comunicaciones en la Web 2.0.

Jenkins *et al.* (2009) analizaron los desafíos éticos y las posibilidades educativas que brinda esta cultura participativa en la que los usuarios han pasado de ser simples consumidores de información

para convertirse en activos productores de contenidos (*prosumidores*) que distribuyen en la red. Entre las nuevas habilidades y competencias de los prosumidores se incluyen la *apropiación* (similar al *remix*), la *navegación transmedia*, la *cognición distribuida*, y la *inteligencia colectiva* (Tabla 1).

Jugar	Experimentar con lo que nos rodea como una forma de juego basado en la resolución de problemas.
Actuar	Adoptar identidades alternativas con el propósito de descubrir e improvisar.
Simulación	Interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
Apropiación	Probar y mezclar contenido multimedia de manera significativa.
Multitarea	Rastrear el entorno y cambiar de enfoque si es necesario para resolver tareas.
Cognición distribuida	Interactuar con herramientas que expandan las capacidades cognitivas.
Inteligencia colectiva	Poner en común el conocimiento y comparar notas con otros hacia un objetivo común.
Juicio	Evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información.
Navegación transmedia	Seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades/medios.
Conexión	Buscar, sintetizar y difundir información.
Negociación	Moverse entre diversas comunidades, discernir y respetar múltiples perspectivas, y comprender y seguir normas alternativas.

Tabla 1. Nuevas habilidades (Jenkins *et al.*, 2009, p. 4).

De forma similar, Cobo y Moravec ensalzan desarrollar las destrezas digitales que no son reconocidas ni estimuladas por los sistemas de educación formal. El inventario de destrezas que enuncian incluye la «capacidad de hacer un uso eficiente del motor de búsqueda, habilidad para interactuar en redes sociales, destreza para escribir y publicar en diversos formatos multimedia, conocimiento de cómo almacenar y compartir información, transferencia de conocimiento, *remix* de formatos y contenidos, etc.» (p. 38).

Asimismo, resulta de interés la taxonomía de alfabetismos digitales propuesta por Dudeney, Hockly y Pegrum (2013) a partir de Pegrum (2009; 2011). Agrupan las nuevas alfabetizaciones en torno a cuatro áreas principales: lenguaje (vinculadas a las comunicaciones lingüísticas), información (búsqueda y valoración de información), conexiones (proyección de la identidad individual y capacidad para interrelacionar y conectar con otros usuarios y grupos) y (re)diseño (capacidad para reusar lo que uno mismo u otros han producido) (véase tabla 2).


	Lenguaje	Información	Conexiones	(Re)diseño
 mayor competencia	Alfabetización impresa			
	Alfabetización de mensajes de textos	Alfabetización en etiquetado (<i>tagging</i>)		
	Alfabetización hipertextual	Alfabetización de búsqueda	Alfabetización personal	
	Alfabetización multimedia	Alfabetización informacional	Alfabetización de redes	
	Alfabetización en el uso de juegos	Alfabetización de filtrado	Alfabetización participativa	
	Alfabetización con dispositivos móviles		Alfabetización intercultural	
	Alfabetización para codificar			Alfabetización en <i>remix</i>

Tabla 2. Taxonomía de las alfabetizaciones digitales (Dudeney, Hockly y Pegrum, 2013, p. 6).

Con el concepto de pedagogía paralela, propuesto por Leander (2009, p. 149), se defiende una práctica pedagógica que entretaja las habilidades esenciales para producir textos analógicos y digitales. En otras palabras, los estudiantes deben aprender a leer y escribir textos multimodales sin desprestigiar los conocimientos de la composición escrita tradicional. Gran parte de las recomendaciones para la redacción de textos en línea siguen las normas para una buena práctica analógica (Cassany, 2004). Asimismo, la escritura digital en el aula debe incluir actividades en las que se practique la

transformación efectiva entre modos, la lectura crítica y el manejo de códigos retóricos multimodales, particularmente visuales (Cope y Kalantzis, 2000; Kalantzis *et al.*, 2016).

MAPS (*Mode, Media, Audience, Purpose y Situation*), la taxonomía heurística propuesta por Hicks (2009), constituye una buena herramienta para guiar el proceso de escritura y evaluación en el entorno educativo, ya que ayuda a que el escritor digital se cuestione el modo en el que el texto se está produciendo. Esta herramienta incluye los siguientes componentes (p. 55-59):

- Modo: el género del texto digital.
- Medio: la forma de producción (texto, imagen, audio, video o página web).
- Audiencia: a la que se dirige el texto y la audiencia indirecta.
- Propósito: informar, describir, persuadir, etc.
- Situación: del escritor (hábitos y habilidades de escritura) y de la escritura (opciones para la producción, fecha límite para la entrega, etc.).

Andrew y Smith (2011) plantean otro modelo para trabajar el proceso de la escritura digital en el aula. Su propuesta parte del concepto de escritura multimodal y tiene los siguientes objetivos: reconectar y motivar a los estudiantes acercando los géneros que se emplean en el aula a los que utilizan fueran de la misma; realizar tareas que tengan un propósito real; reactivar la práctica crítica; reconocer la importancia de la creatividad y la imaginación en el trabajo con textos digitales; explorar y aprovechar las conexiones que existen entre la práctica oral y la escritura, por una parte; y la lectura y la escritura, por otra. Articulan la práctica situada como un proceso en el que los estudiantes deben sopesar todos los ingredientes de los que disponen (según el propósito de la actividad, público al que va dirigido), y las elecciones que tienen que realizar para construir su texto (género, registros, discursos y uso de diferentes tipos de medios). Para estos autores, la práctica de *composición* del texto digital incluye expresión, articulación, estructuración y configuración.

Conclusiones

Como se ha podido apreciar a través del análisis de los modelos pedagógicos (y los ejemplos de actividades presentados a continuación), escribir *en y para* el entorno digital requiere conocer y practicar las características propias de la escritura digital (multimodalidad, multimedia, hipertextualidad, colaborativa, etc.). Además, para que su uso en el aula sea más efectivo, los aprendices deben ser capaces de visualizar historias y ampliar sus habilidades comunicativas y otras destrezas relacionadas con el uso de medios (competencia digital, crítica, creativa...).

Por supuesto, para aprovechar plenamente las posibilidades que ofrecen los nuevos géneros y prácticas digitales se requiere el dominio de la escritura analógica y un buen conocimiento pragmático del contexto cultural y social en el que se enmarcan la creación e interpretación de cada texto digital. En definitiva, para afrontar las demandas académicas, sociales y profesionales del siglo XXI, es fundamental introducir en la enseñanza formal un componente práctico de escritura digital, basado en las heterogéneas prácticas de comunicación multimodal, a través de proyectos interdisciplinarios que incluyan tareas reales representativas de las que se llevan a cabo fuera del aula.

Propuesta de actividades prácticas

Proponemos una serie ilustrativa de ejemplos de estrategias y prácticas que auspician y promueven un modelo pedagógico de escritura predominantemente multimodal, multidireccional, colaborativo e interactivo. El primer paso antes de realizar un taller de escritura debe ser identificar las motivaciones de los estudiantes y configurar las aulas como «lugares de intercambio» en los que profesores y aprendices se sientan «cómodos en su relación con la cultura popular» y con el potencial tecnológico de Internet (Burnett, 2004, p. 212). En segundo lugar, es importante plantear un aprendizaje basado en proyectos que integren las diferentes fases de la composición:

- Preescritura (planificación): lluvia de ideas, mapas conceptuales, mapas mentales, listas de recursos, investigación, etc.
- Escritura: lluvia de ideas, escritura libre, organizar ideas, composición multimodal, fotomontaje, redacción, etc.
- Revisión: comentarios o revisión colaborativa, revisión del profesor, corrección y revisión.

La colaboración en las diversas fases de la composición digital constituye uno de los pilares fundamentales de la escritura digital. Por tanto, enumeramos algunas de las aplicaciones tecnológicas de la cultura participativa que facilitan el trabajo en equipo y la composición cooperativa de textos digitales. En primer lugar, disponemos de herramientas para compartir y editar documentos de forma virtual (por ejemplo, Google Docs), crear mapas mentales en línea (MindMeister.com, Coggle.it, MindMap) y tableros virtuales (Padlet, Stormboard, Lino.it). También hay gestores de trabajo para comunicarse y colaborar de manera virtual: calendarios compartidos y programas que permiten negociar y organizar las tareas de un grupo (Google Calendar, Hightrack, WorkFlowry, upwave, Slack, etc.). Asimismo, hay entornos de trabajo para crear grupos de colaboradores, almacenar y editar de forma colaborativa documentos o compartir archivos (Dropbox, Google Drive, WeTransfer, Jumpshare, etc.).

La curación de contenidos resulta productiva en preescritura. Los marcadores sociales permiten almacenar, clasificar y compartir enlaces en internet. Cada uno de los recursos se puede categorizar con etiquetas (*tags*) creadas por el usuario para organizar los contenidos y agilizar la búsqueda. Las listas pueden ser accesibles de forma privada o públicamente, lo que permite que otras personas con intereses afines puedan localizar los enlaces por categorías o etiquetas asignadas. Algunas de las herramientas más versátiles son Evernote, Flipboard, Listly, Paper.li, Pinterest, Scoop.it y Tumblr.

Igualmente, los murales digitales son una herramienta de gran utilidad en tareas de preescritura, publicación y revisión. Pueden contener notas, vídeos, fotografías, enlaces, documentos, etc. Sirven para realizar lluvias de ideas, compartir resultados, trabajar colaborativamente, publicar y realizar evaluaciones de pares. Para la creación de murales digitales recomendamos las siguientes herramientas: Padlet, Lino.it y Mural.

Blogs, cómics, escritura creativa, *fanfiction* y *fansubbing*, tutoriales en forma de vídeo, y wikis son algunas de las actividades genéricas que pueden servir para desarrollar la escritura digital en el aula. A continuación, ofrecemos una selección de tareas y proyectos que pueden servir como guía para implementar prácticas formales e informales de escritura en el entorno digital³:

1) Presentación digital

Prezi es una herramienta intuitiva y fácil de usar. Tiene formato de gran lienzo virtual no lineal. Permite importar imágenes, vídeos y otros tipos de archivos, facilitando el potencial multimodal de los trabajos. Ofrece una serie de plantillas o temas que se pueden personalizar y otros recursos para que las presentaciones sean más interactivas. Además, las presentaciones se pueden descargar para mostrarlas sin conexión a internet. Esta aplicación facilita la colaboración en la etapa de composición.

2) *Microblogging*

Este es un tipo de blog caracterizado por la brevedad de las entradas, acompañadas de imágenes o enlaces a vídeos. La concisión obliga a dar la información más relevante en pocas palabras o frases. Una de sus ventajas es que se tarda menos tiempo en crear una entrada y, por tanto, se publican a menudo. Su popularidad está directamente relacionada con la sensación de inmediatez y la facilidad de uso. Se puede seguir a personas afines, empresas o contenido de interés y también noticias y

³ Los siguientes trabajos ofrecen ejemplos de explotaciones didácticas: Carrington y Robinson (2009); Dudeney, Hocly y Pegrum (2013); Hylar y Hicks (2014), Kist (2015); Gómez Camacho, 2016); Katlantzis *et al.* (2016). Para integrar composición de textos multimodales a través de vídeos, véase Goldstein (2014); Keddie (2014); Herrero (2018a; 2018b); FILTA (Film in Language Teaching Association). Para la evaluación de textos multimodales, véase Andrews y Smith (2011); McKee y De Voss (2013); y Olaizola (2015).

tendencias gracias al uso de los *hashtags* (#). Las plataformas más populares de *microblogging* son Twitter, Tumblr, Instagram y Vine.

3) Infografías

Representación gráfica en forma de cartel que, mediante la combinación de textos, elementos gráficos y datos, comunica de forma visual, sintética y clara una gran cantidad de información. Son normalmente el resultado de un trabajo de investigación y se suelen emplear para narrar una historia, describir situaciones, exponer procesos, etc. Entre las herramientas que permiten crear infografías de forma gratuita y fácil destacamos Canva, Easel.ly, Infogram, Mural.ly, Piktochart, Venngage, Visual.ly, Vizualize.me y Wordle.

4) *Booktrailers*

Un *booktrailer* es un pequeño vídeo (uno o dos minutos) para promocionar o anticipar la publicación de un libro. El objetivo es atraer a nuevos lectores o presentar a un nuevo autor. Los elementos principales de un *booktrailer* son: presentación del libro, del autor y de la editorial; una selección de textos del libro (escritos o narrados) e imágenes diversas.

5) Narraciones digitales

Una narración digital es un vídeo muy breve, de entre uno a tres minutos, que combina imágenes, sonido, música y narración. Como señala Janson Ohler (2006), «la herramienta más importante utilizada en la creación de una historia digital es la escritura de guiones y la conducción o desarrollo de la historia». Cuenta una historia personal auténtica, presentada por un narrador a través de una narración grabada (voz en *off*); combina texto, imágenes, sonidos y música, pero no suele emplear vídeo real.

Apéndice 1

Ficha para la aplicación didáctica de actividades de escritura digital

Título de la actividad	
Resumen del proyecto	
Objetivos (principal y secundario/s)	
Nivel	
Tiempo	
Preparación y herramientas	
Competencias que se desarrollan (digitales, informacionales, colaborativas, visuales, etc.)	
Descripción de la tarea	
Procedimiento	
Rúbrica (criterios de evaluación)	

Referencias

- Andrews, R. & Smith, A. (2011). *Developing Writers: Teaching and Learning in the Digital Age*. Londres, Reino Unido: Open University Press.
- Apkon, S. (2013). *The Age of the Image: Redefining Literacy in a World of Screens*. Nueva York, EE. UU.: Farrar, Strauss & Giroux.
- Burnett, R. (2004). Tecnología, aprendizaje y cultura visual. En I Snyder (Ed.), *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 209-226). Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Carrington, V., & Robinson, M. (Eds.). (2009). *Digital literacies: Social Learning and Classroom Practices*. Londres; Reino Unido: Sage.
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En V. M. Sánchez Corrales (Ed.), *XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL)* (pp. 3-20). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Castells, M. (2005) *La sociedad red*. Madrid, España: Alianza.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., & Hicks, T. (2010). *Because Digital Writing Matters: Improving Student Writing in Online and Multimedia Environments*. San Francisco, EE. UU.: John Wiley & Sons.
- Díaz, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar*, 33(17), 213-219.
- Dudeny, G., Hockly, N., y Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- FILTA (s.f.). *Film in Language Teaching Association*. Recuperado de <http://www.filta.org.uk>
- Goldstein, B. (2014). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gómez, A. (Ed.). (2016). *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital*. Madrid, España: Síntesis.
- Harvard Educational Review*, 66(1): 60-92.
- Herrero, C. (2018a). El cine y otras manifestaciones culturales en ELE. En Martínez, M. y Zamorano, A. (Eds.), *Iniciación a la metodología de la enseñanza de ELE. Diseño curricular* (pp. 65-82). Madrid, España: enCLAVEELE.
- Herrero, C. (2018b). Medios audiovisuales. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 565-582). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Hicks, T. (2009). *The Digital Writing Workshop*. Portsmouth, EE. UU.: Heinemann.
- Hylar, J., y Hicks, T. (2014). *Create, Compose, Connect!: Reading, Writing, and Learning with Digital Tools*. Nueva York, EE. UU.: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., y Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, EE. UU.: MIT Press.
- Jewitt, C., y Gunther R. K. (Eds.). (2003). *Multimodal Literacy*. Nueva York, EE. UU.: Peter Lang.
- Jones, R. H., y Hafner, C. (2012). *Understanding digital literacies: A practical introduction*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., y Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Keddie, J. (2014). *Bringing Online Video into the Classroom*. Oxford, Reino Unido: Oxford.
- Kist, W. (2005). *New Literacies in Action: Teaching and Learning on Multiple Media*. Nueva York, EE. UU.: NY Teachers College Press.
- Kress, G. R. (1997). *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kress, G. R. y Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kress, G. R. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourses: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Nueva York, EE. UU.: Oxford University Press.
- Lamarca, M. J. (2013). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *Nuevos alfabetismos*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Leander, K. (2009). Composing with old and new media: Toward a parallel pedagogy. Eds. Carrington, V., y Robinson, M. *Digital Literacies: Social Learning and Classroom Practices*, 147-164.
- Lessig, L. (2008). *Remix. Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Nueva York, EE. UU.: Penguin.

- Manovich, L. (2007). What comes after remix. *Remix Theory*, 10. Recuperado de <https://remixtheory.net/?p=169>.
- McKee, H. A., & DeVoss, D. N. (Eds.) (2013). *Digital Writing Assessment & Evaluation*. Logan, EE. UU.: Utah State University Press.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.
- Ohler, J. (2006). El mundo de las narraciones digitales. *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/articulos/NarracionesDigitales>.
- Olaizola, A. (2015). La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 26, 206-212.
- Pegrum, M. (2009). *From Blogs to Bombs: The Future of Digital Technologies in Education*. Crawley, EE. UU.: UWAS Publishing.
- Pegrum, M. (2011). «Modified, multiplied, and (re-)mixed: Social media and digital literacies». En M. Thomas (Ed.), *Digital Education: Opportunities for social collaboration* (pp. 9-35). Nueva York, EE. UU.: Palgrave Macmillan.
- Pérez, J. M. (2000). «La nueva competencia comunicativa en un contexto mediático». En Pérez, J. M. (Ed.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 85-103). Barcelona, España: Paidós.
- Snyder, I. (2004). «Introducción». En Snyder, I. (Ed.), *Alfabetismos digitales: comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 7-23). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- UNESCO (2011). Unesco Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. *Unesco.org*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>. University Press.
- Verhoeff, N. (2012). *Mobile Screens: The Visual Regime of Navigation*. Ámsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press.