

# TRABAJO FIN DE MÁSTER



## UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

### FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

### **La mejora de la expresión escrita en el aula de inglés: una propuesta de creación de historias interactivas con Twine mediante escritura colaborativa**

Autora: Estefanía Sánchez Rodríguez

[https://youtu.be/feKl\\_x1A\\_c8](https://youtu.be/feKl_x1A_c8)

Directora

Raquel Galián Sabater

Murcia, mayo de 2022







# TRABAJO FIN DE MÁSTER



## UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE MURCIA

### FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

### **La mejora de la expresión escrita en el aula de inglés: una propuesta de creación de historias interactivas con Twine mediante escritura colaborativa**

Autora: Estefanía Sánchez Rodríguez

[https://youtu.be/feKl\\_x1A\\_c8](https://youtu.be/feKl_x1A_c8)

Directora

Raquel Galián Sabater

Murcia, mayo de 2022



## AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor, D. **Estefanía Sánchez Rodríguez** [REDACTED], como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra La mejora de la expresión escrita en el aula de inglés: una propuesta de creación de historias interactivas con Twine mediante escritura colaborativa que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

### **2º. Objeto y fines de la cesión**

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

### **3º. Condiciones de la cesión**

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también "marcas de agua" o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducirla en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

### **4º. Derechos del autor**

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de los derechos del documento.
- b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.
- c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse en contacto con el responsable del mismo.
- d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

### **5º. Deberes del autor**

El autor se compromete a:

- a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.
- b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.
- c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.
- d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

#### **6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional**

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a **26 de mayo de 2022**

**ACEPTA**

Fdo. **Estefanía Sánchez Rodríguez**



Gracias a mis padres por todo su apoyo.

Gracias a Raquel por sus comentarios constructivos para la elaboración de este trabajo.



## ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN .....	12
2. MARCO TEÓRICO .....	14
2.1 La expresión escrita.....	14
2.2 La práctica eficaz de la escritura .....	14
2.3 Enseñanza de la expresión escrita en el aula de inglés .....	17
2.4 La escritura colaborativa.....	19
2.5 La ficción interactiva .....	21
2.6 Twine .....	22
3. OBJETIVOS .....	26
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	26
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
4. METODOLOGÍA .....	26
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO .....	26
4.2 CONTENIDOS.....	27
4.3 ACTIVIDADES.....	28
4.3.1 1ª FASE: PRESENTACIÓN.....	29
4.3.2 2ª FASE: CREACIÓN .....	30
4.3.3 3ª FASE: TWINE .....	32
4.3.4 4º FASE: EVALUACIÓN DEL PROYECTO .....	33
4.4 RECURSOS .....	34
4.5 TEMPORALIZACIÓN.....	34
5. EVALUACIÓN .....	36
5.1 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO .....	36
5.2 EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	37
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....	39
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
8. ANEXOS .....	44

## 1. JUSTIFICACIÓN

En una época en la que la imagen parece estar convirtiéndose en el medio de comunicación dominante, al compartirse constantemente vídeos, fotos o *reels*, uno puede tener la sensación de que el texto está quedando relegado a un segundo plano.

Las nuevas generaciones se están desarrollando en este escenario y pueden percibir que la escritura no tiene ninguna utilidad o que es una tarea aburrida. Además, al comunicarse tan rápidamente gracias a las nuevas tecnologías mediante audios, vídeos y grabaciones, están acostumbrados a la inmediatez, a una interacción más rápida y directa que contrasta de pleno con el tiempo y la reflexión que la redacción de textos requiere. Y si están adoptando una imagen negativa o errónea del concepto de escritura, eso afectará indudablemente al desarrollo de la expresión escrita en una lengua extranjera.

Es una destreza muy difícil de trabajar, y es complicado alcanzar un buen nivel. Ya en 2007, Corpas y Madrid analizaban en un grupo de alumnos al término de la ESO si en la competencia de expresión escrita en inglés habían alcanzado el nivel que se indicaba después de 10 años de estudio. Sólo un 10 % del alumnado lo había conseguido.

Durante mi estancia de prácticas en un centro de Educación Secundaria tuve la oportunidad de obtener una visión realista de la situación actual de la enseñanza y ver tanto los puntos fuertes como débiles del sistema. En particular, pude ver un escenario similar al del estudio citado anteriormente: muchos alumnos presentaban en la destreza de expresión escrita de inglés un nivel inferior al que supuestamente deberían tener.

Ese bajo nivel podría deberse a un cúmulo de factores, pero me llamó la atención que, en general, resulta una actividad poco atractiva para el alumnado por diversas razones: las perciben como tareas aburridas que requieren demasiado tiempo y concentración. Las tareas propuestas son, además, poco motivadoras porque consisten en la redacción de un texto al final de una unidad didáctica sin más fin que el de obtener una nota por parte del profesor.

Asimismo, otro problema que percibí en varios cursos y que compromete la calidad de los textos producidos está relacionado con el proceso y las

estrategias de escritura. Muchos alumnos no son conscientes de las diferencias entre la producción de textos orales y la producción de textos escritos. Acostumbrados a la rapidez y a la espontaneidad, se lanzan a redactar sin trazar un plan previo, hacer una lluvia de ideas o diseñar un esquema que usar como guía durante la redacción. Improvisan sobre la marcha y con la intención de que el texto que redactan sea la versión definitiva. De la misma manera, no suelen revisar el texto producido.

En consecuencia, producen textos de baja calidad por una presentación ilógica de la información o por incoherencias de contenido, por la presencia de faltas de ortografía, errores gramaticales o sintácticos o por la pobreza de ideas. Estos aspectos podrían evitarse con un poco más de preparación y organización, así como llevando a cabo una revisión final.

Considero importante intentar ayudar al alumnado a solventar esos problemas descritos de preparación, organización y revisión, así como la consideración que tiene sobre la escritura y que afecta en la manera en que afronta este tipo de actividad. Por ese motivo, presento esta propuesta innovadora para trabajar la expresión escrita del inglés de una manera diferente, más dinámica y atractiva para el alumnado en el que, siguiendo una metodología de escritura colaborativa, creará historias interactivas en formato digital mediante el uso de una herramienta informática, Twine.

La aplicación de este proyecto ayudará al alumno a cambiar las representaciones mentales que pueda tener sobre la escritura en inglés, en especial sobre el proceso de creación de un buen texto, y le ayudará a asimilar las etapas que lo componen: planificación, creación y revisión.

Este proyecto está pensado para el alumnado de 4º de la ESO, pues contarían con los conocimientos de vocabulario y estructuras suficientes para producir un proyecto con una complejidad satisfactoria, y con la madurez necesaria para llevar a cabo las debidas reflexiones para asimilar las habilidades que se quieren trabajar con esta propuesta.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 La expresión escrita**

Según el Diccionario de Términos Clave de ELE, la expresión escrita hace referencia a la producción del lenguaje escrito y, aunque principalmente usa el lenguaje verbal, puede incluir también elementos no verbales. Junto a la expresión oral, la comprensión oral y la comprensión escrita forma parte de las cuatro destrezas lingüísticas, esto es, las maneras en que se usa la lengua.

Escribir es “un proceso complejo que incluye actividades cognitivas y lingüísticas complejas, que se desarrollan desde que surge la primera intención hasta que consigue la versión final” (Cassany, 1999, p. 3), e “implica un número importante de conocimientos, incluye el dominio de una serie de herramientas de trabajo y moviliza numerosas capacidades”, lo cual ocurre también en los aprendices de L2 (Selfa y Gómez, 2019, p. 5).

Se considera la destreza más difícil de adquirir. Esto se debe a las características propias que, según Manchón et al. (2005, como se citó en Corpas y Madrid, 2007), presentan los textos, como el tiempo de creación que requieren, la ortografía, la complejidad a la hora de eliminar redundancias y unir ideas de manera lógica, el vocabulario, normalmente mayor que en textos orales, los convencionalismos que rigen en un determinado tipo de texto, o el hecho de que, a diferencia de la comprensión y la expresión orales, que se adquieren de manera natural y sin realizar un esfuerzo consciente, la escritura necesita instrucción.

### **2.2 La práctica eficaz de la escritura**

El concepto de escribir y los elementos que confluyen durante el acto de la composición escrita han cambiado significativamente durante las últimas décadas como consecuencia de las aportaciones de diversas disciplinas como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la sociolingüística o la psicología cognitiva, lo cual reporta consecuencias en el planteamiento de la enseñanza-aprendizaje de esta destreza (Grabe y Kaplan, 1996, como se citó en Cassany, 2009).

Cassany (2009) resume todas esas aportaciones de varios autores y clasifica esos conocimientos, destrezas y valores necesarios para producir un texto eficaz organizados de la siguiente manera:

En primer lugar, estarían los conocimientos: el individuo debe dominar el sistema lingüístico de la lengua meta desde una perspectiva discursiva y comunicativa. En esta categoría se encuentran elementos como la corrección o gramaticalidad, la cohesión, la coherencia, la adecuación, la variación o la estilística y la presentación.

La segunda categoría serían las destrezas. Se trata de las habilidades y microhabilidades, tanto lingüísticas como cognitivas, que el individuo aplica durante el proceso de composición. En este ámbito, Cassany (2009) presenta la siguiente síntesis de varias aportaciones:

- Planificar (Flower y Hayes, 1980, Flower, 1988, como se citó en Cassany, 2009). Durante esta etapa del proceso, el individuo debe representar la tarea de escritura, analizar la audiencia, formular objetivos, establecer planes de composición, general ideas y organizarlas.
- Textualizar (Bronckart et al., 1985, como se citó en Cassany, 2009): El individuo redacta el texto siguiendo los siguientes subprocesos: referenciar (elaborar las proposiciones y seleccionar el léxico) y transcribir.
- Revisar (Bereiter y Scardamalia, 1987, como se citó en Cassany, 2009). El individuo evalúa lo producido y lo mejora siguiendo los siguientes subprocesos: evaluar, diagnosticar y operar.

No obstante, a pesar de esa presentación esquemática, Cassany (2009, p. 55) hace hincapié en que estas “operaciones lingüístico-cognitivas se desarrollan de manera dinámica, interactiva, cíclica y en variados niveles de análisis (...) y cada autor puede utilizar cada operación anterior en cualquier momento y orden”. Asimismo, también destaca que el aprendiente-autor debe aprender estas actividades, que componen el acto de escribir, de manera gradual y con un alto grado de autocontrol (Cassany, 2009).

En este punto cabe mencionar que el Marco Común Europeo de Lenguas (2001) establece la planificación, la ejecución, la evaluación y la corrección como etapas de la producción escrita.

En tercer lugar, se encuentran las actitudes, que Cassany (2009, p. 56) define como “conjunto de representaciones mentales (...) y sus manifestaciones en forma de opiniones y hábitos o normas de conducta, que mantiene el aprendiente y el conjunto de la sociedad sobre el uso de la escritura”. Una muestra de esto sería la concepción que se tiene de la escritura como una actividad individual y privada, que se ve acentuada cuando el profesorado manda las tareas de redacción para realizarlas en casa, mientras que dedica el tiempo de clase a trabajar la gramática y otros contenidos del libro de texto. Al-Gharabally (2015) considera que la razón principal de que el profesor mande las tareas de redacción como deberes se basa en las necesidades del propio profesor y no en las del alumno, quien, al realizar la tarea solo, no recibe ningún tipo de guía durante el proceso.

También se suele considerar lo escrito como un “producto estático y concluso” (Cassany, 1999, p. 2), ya que únicamente se ven las versiones finales y se destruye todo el material generado durante las etapas intermedias de producción. Esto fomenta la idea de que el autor ha creado directamente la versión final, por lo que el alumnado puede llegar a la conclusión errónea de que escribir es igual que hablar, que no se realizan tareas de corrección y que debe conseguirse el escrito definitivo en una única redacción (Cassany, 1999).

En consecuencia, se perfila un aprendiente desinteresado por la tarea de la escritura por considerarla obsoleta, solitaria y que no requiere de planificación o revisión, como sucede con el habla, lo que supone una dificultad a la hora de aprender a escribir o mejorar en esta destreza.

Para cambiar esas opiniones y percepciones del alumno, Cassany (2009) sugiere aplicar estrategias como valorar, además del producto final, el proceso de composición. Dar importancia a las producciones intermedias como listas, esquemas o borradores ayuda a concebir la escritura como algo más que un producto final, que consiste en un proceso de elaboración y textualización (Cassany, 1999). Otras sugerencias serían permitir el uso de recursos informáticos y lingüísticos como diccionarios, al igual que se hace en la vida real, o fomentar la cooperación durante la composición, trabajando el texto en clase, para que los compañeros puedan ayudar en la búsqueda de ideas, en la organización y en la revisión de borradores.



### **2.3 Enseñanza de la expresión escrita en el aula de inglés**

La enseñanza de la expresión escrita en el aula de inglés como segunda lengua ha evolucionado a lo largo del tiempo. Shih (1986, como se citó en Cassany, 1990) identifica los siguientes cuatro enfoques: basado en la gramática, en las funciones, en el proceso y en el contenido.

En el enfoque basado en la gramática, el más tradicional, se concibe que el dominio de la gramática es esencial para aprender a escribir, puesto que el aprendizaje del idioma giraba en torno a la gramática. Se presenta la lengua de forma homogénea, esto es, se enseña una forma estándar, neutra y formal, sin tener en cuenta ni dialectos ni variantes; y de forma prescriptiva, es decir, se enseña cómo se deben decir los elementos según las normas. Al redactar, el alumnado debía usar unos recursos lingüísticos indicados, y al corregir, el profesor se centra únicamente en los errores gramaticales, sin tener en cuenta aspectos como la originalidad, la estructura o la claridad de las ideas (Cassany, 1990, 2009).

El enfoque basado en funciones, que nace dentro de la metodología comunicativa en la década de los 70, durante la expansión del aprendizaje de L2, considera que la lengua se enseña para ser usada y conseguir un objetivo, en lugar de limitarse a ser memorizada. En contraposición al enfoque anterior, tiene una visión prescriptiva: se enseña la lengua de la manera en que los hablantes la utilizan y no como se espera que sea, de modo que se enseña el lenguaje adecuado en cada situación, y se tienen en cuenta los dialectos y los registros. En cuanto al trabajo escrito, se trabajan con textos reales y creíbles y que los alumnos usarán con mayor probabilidad en su vida real. Para realizar la tarea escrita se proporciona un contexto o situación (Cassany, 1990, 2009).

En los años 70 surge en Estados Unidos el enfoque basado en el proceso, cuando un grupo de especialistas decidieron analizar qué hacían sus alumnos cuando se enfrentaban a tareas de expresión escrita. Con sus investigaciones llegaron a la conclusión de que para escribir no bastaba únicamente con tener buenos conocimientos de gramática o un alto dominio de la lengua, sino tener un alto dominio del proceso de composición: generar ideas, hacer esquemas, revisar, corregir y reformular, etc., además de tener en cuenta al lector. A diferencia de los anteriores enfoques, que únicamente

valoran el producto terminado, el énfasis recae en el proceso de composición, por lo que prima enseñar todos los pasos y estrategias a seguir durante la creación. Aun así, al tener cada individuo un estilo único y unas capacidades determinadas, debe desarrollar sus propios mecanismos (Cassany, 1990, 2009).

Durante los años 80 se desarrolló también en Estados Unidos el enfoque basado en contenido, que se centra en las necesidades de los alumnos, puramente académicas, por lo que prima el trabajo de este tipo de textos. Este tipo de composiciones requieren de unas estrategias determinadas a causa de las características de estos textos (Cassany, 1990, 2009).

Establecer qué enfoque se usará en el aula de inglés como lengua extranjera es clave para determinar a qué aspecto se le dará mayor importancia y qué estrategias se emplearán. Además de identificar el más idóneo, su implementación debe ser correcta, con su debida planificación, para que el alumnado pueda alcanzar los objetivos previstos y vea una mejoría en su producción de textos en inglés o, de lo contrario, no ver ningún progreso podría tener un efecto desalentador en los alumnos y provocar un sentimiento de decepción en el profesor (Selvaraj y Aziz, 2019). Dependiendo del objetivo establecido se escogerá uno u otro. Es clave tener claro cuál para evitar que la actividad de escritura se desarrolle por vías diferentes que lo alejen de conseguir el objetivo propuesto (Scott, 1996, como se citó en Selvaraj y Aziz, 2019).

Hasan y Akhand (2010) resaltan la problemática que supone el nivel del alumnado a la hora de decantarse entre un enfoque basado en el producto o más orientado al proceso. Dentro de una misma aula de inglés como lengua extranjera, los alumnos presentan habilidades y niveles tan diferentes que es imposible decantarse únicamente por un enfoque. En un estudio en el que analizaban el impacto que tenía en los aprendientes usar tanto un enfoque basado en el producto como un enfoque centrado en el proceso concluían que los alumnos de educación superior obtenían mejores textos cuando se combinaban ambos enfoques.

Selvaraj y Aziz (2019), asimismo, señalan que usar diferentes enfoques ayuda al alumno a conocer los diferentes tipos de método, y así identificar y usar el más adecuado para él en el futuro según el objetivo que desee alcanzar

con la escritura. Además, tras analizar los resultados de un estudio, concluían que los alumnos de inglés como lengua extranjera en etapas de educación secundaria y superior obtenían mejores resultados cuando se aplicaba un enfoque basado en el proceso, al ser más independientes y contar con mayores conocimientos lingüísticos y con un dominio del idioma mayor que el de los principiantes, mientras que en niveles de primaria y también en casos de secundaria, lo ideal era una combinación de los enfoques centrado en el proceso y en el género textual.

## **2.4 La escritura colaborativa**

La escritura colaborativa es una metodología que Hahn (2016, p. 137) define como “a group of students synchronously or asynchronously working on the same text, sharing the same audience and usually the same purpose”.

La colaboración supone la interacción con otros miembros, como los compañeros de clase, el docente o un lector externo del aula (Crespo y de Pinto, 2016) y fomenta la construcción del conocimiento a través de la exploración, la discusión, la negociación y el debate (Hsu, 2002, como se citó en Scagnoli, 2006). El trabajo por parejas o en pequeños grupos sigue la línea del constructivismo social, que se fundamenta en el trabajo de Vygotsky (1978, como se citó en Storch, 2005), según el cual, el desarrollo humano es una actividad social. El desarrollo cognitivo de un aprendiz es fruto de la interacción social con un miembro con más conocimiento, quien proporcionando al aprendiz el nivel adecuado de ayuda, lleva al aprendiz más allá de su nivel actual a un nivel de desarrollo potencial. A esta ayuda se la conoce como *scaffolding* o andamiaje. Algunos estudios (Donato, 1994, Storch, 2002, como se citó en Storch, 2005) demuestran que este andamiaje también se produce en la interacción entre compañeros al trabajar en grupos o parejas.

Esta metodología para elaborar textos, y en combinación con un enfoque centrado en el proceso, presentaría los siguientes beneficios, según lista Widodo (2013):

- A diferencia de lo que ocurre al escribir de manera individual, cuando se producen y se comparten ideas con el resto de miembros del grupo se genera un sentimiento de responsabilidad, por lo que el alumno se siente animado a participar en la toma de

decisiones en todos los aspectos de la escritura: contenido, estructura y lenguaje (Storch, 2005).

- Durante la redacción del borrador, se comparten tanto recursos lingüísticos como de conocimiento, y asumen un compromiso compartido de completar una tarea escrita.
- Si se implementa una sesión de *feedback* por parejas, se fomenta que más estudiantes se involucren en este punto.
- Un alumno con un rendimiento bajo puede aprender del alumno con un mayor rendimiento qué estrategias de escritura pueden aplicarse para adoptarlas. Para los alumnos con mayor nivel, este proceso de colaboración los anima a ser conscientes de la responsabilidad social de ayudar a los demás, lo que Donato (1994, como se citó en Widodo, 2013) califica de andamiaje colectivo.
- Pueden desarrollar su pensamiento crítico, pues durante la redacción deben valorar los puntos fuertes y débiles de lo escrito.

Otros beneficios de esta manera de trabajar sería el fomento de la interacción y la expresión oral al tener que manifestar sus opiniones (Hahn, 2016), y que todo este proceso de colaboración puede tener como resultado final que el individuo sea más independiente al haber adquirido las destrezas necesarias para autocorregirse y revisar su propio texto (Rollinson, 2005, como se citó en Mulligan y Garofalo, 2011).

Anggraini et al. (2020) confirman en un estudio la efectividad de la escritura colaborativa en la mejora de la destreza de escritura en el alumnado, en comparación con técnicas más tradicionales. Al-Gharabally (2015) destaca de su experiencia en clase de L2 que muchas de las dificultades que su alumnado encuentra en la producción de textos en inglés se resuelven con frecuencia mediante discusiones cuando están escribiendo, puesto que los aprendientes corrigen y revisan su trabajo cuando tienen la oportunidad de leer el de los demás, y cuando trabajan en grupos para elaborar un escrito, tienen la oportunidad de preguntarse entre ellos, si fuera necesario, dudas sobre vocabulario, gramática y mejores maneras de expresarse.

Esta idea también la comparten Selvaraj y Aziz (2019), quienes indican que no sólo el andamiaje es importante para aprender todas las partes que

componen el proceso de escritura, sino que también es clave para mantener el interés y la atención del alumno, así como para paliar la frustración que puedan sentir cuando no consiguen redactar un texto (Selvaraj y Aziz, 2019).

En un análisis llevado a cabo por Selfa y Gómez (2019) sobre los estudios científicos realizados entre 2005 y 2017 sobre la expresión escrita, se vio que hay muy pocos que se centren en la aplicación de la escritura colaborativa en el aula de L2. A pesar de ello, es innegable que el auge de la Web 2.0 favorece la aparición de contextos y posibilidades para incorporarla (Pennington, 2003, como se citó en Selfa y Gómez, 2019) y que deberían ser tenidos en cuenta. Hahn (2016) también destaca la idea de que, en la actualidad, las herramientas tecnológicas suponen una gran ventaja, ya que posibilitan trabajar el texto sin necesidad de estar en el mismo lugar.

## 2.5 La ficción interactiva

Rodrigo y Fandos (2013, p. 67) definen la ficción interactiva como “un método narrativo no lineal que involucra al participante en la historia haciéndole tomar decisiones en determinados momentos críticos y cuyas consecuencias provocan uno u otro desenlace”. Este tipo de texto fue muy popular en los años 80 (Kaplan y Maher, 2009, como se citó en Rodrigo y Fandos, 2013) y, gracias al uso de los dispositivos portátiles con fines lúdicos y educativos se ha vuelto nuevamente popular.

De hecho, cabe destacar la existencia del repositorio en línea IFDB (*Interactive Fiction Database*) (<https://ifdb.org/>), donde muchos usuarios comparten sus creaciones (accesibles en la pestaña “Browse Games”), además de hacer reseñar y dar recomendaciones.

Su uso en el proceso de enseñanza podría ser un ejemplo de la aplicación de *serious games* (o juegos serios) en el aula. Kapp (2012, p. 15) define este concepto como “an experience designed using game mechanics and game thinking to educate individuals in a specific content domain”. Algunos ejemplos sería la práctica de destrezas de liderazgo, técnicas de venta o en el ámbito de la asistencia sanitaria.

La estrategia de usar ficción interactiva con este fin en el aula se ha visto en diversos contextos educativos de diversas disciplinas. Elías y Rodríguez (2019) comparten su experiencia, en el aula de lengua castellana de la ESO,

sobre el uso de una aventura en la que, para avanzar, los alumnos debían responder teniendo en cuenta sus conocimientos literarios o del uso correcto de la lengua española. La propuesta tuvo gran aceptación en la clase y comprobaron que asimilaban los contenidos incluidos en la historia.

Asimismo, se encuentran casos en los que la ficción interactiva se usa como una propuesta de producto que el alumnado debe crear y elaborar, especialmente en el área de aprendizaje de una lengua extranjera. Hahn (2016) lo aplica para trabajar la escritura creativa de manera colaborativa en una clase de alemán como segunda lengua, y resalta cómo facilita compartir el proceso creativo entre el alumnado y el resultado con una audiencia mayor. Asimismo, resalta que la divergencia de ideas que pudiera haber en el grupo supone una ventaja para este tipo de textos.

En el ámbito universitario, Hueso (2021) lo ha usado en un taller de creación de relatos digitales no lineales con alumnos de Filología Francesa para que el alumnado creara una ficción interactiva con contenidos relacionados con la asignatura, por lo que además cumplía la característica para ser considerado un juego serio. De esta manera, se buscaba que el alumnado practicara la expresión y la comprensión escrita, además de elementos sociolingüísticos y pragmáticos. Como resultado, el alumnado creó juegos lingüísticos y ficciones interactivas con una finalidad lúdica con sorprendentes resultados.

En los tres casos mencionados anteriormente, se ha usado la herramienta Twine, con la que trabajará el alumnado en esta propuesta.

## **2.6 Twine**

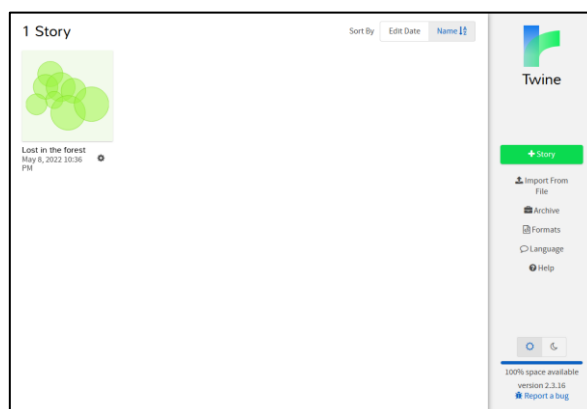
Twine es una herramienta gratuita de código abierto que puede descargarse gratuitamente de su página web oficial (<https://twinery.org/>). Fue creada por Chris Klimas en 2009 y se utiliza para crear historias interactivas o no lineales gracias a la estructura de hipertexto. Las historias que se generan se publican en un archivo en formato HTML y pueden abrirse en cualquier navegador. Una de sus mayores ventajas es el hecho de que no es necesario tener conocimientos de programación para crear una historia sencilla. Además, destaca la manera visual, como un mapa mental, en la que dispone los pasajes y los distintos hipervínculos durante la creación (Hueso, 2021).

Tanto la versión de descarga como de uso online tienen la misma interfaz y funcionamiento. Twine destaca por la facilidad de su uso y su interfaz es muy intuitiva. A continuación se añaden algunas instrucciones de uso.

Para crear una historia hay que pulsar en “+Story”. EL programa pedirá un nombre para el archivo, el cual puede modificarse posteriormente. Las historias creadas se pueden visualizar en esta pantalla principal (Figura 1). Entre las opciones que aparecen cuando se hace clic en el símbolo de la rueda, aparece para descargar la historia “Publish to File”. También se pueden subir archivos de historias para editarlas nuevamente.

## Figura 1

### *Pantalla principal de Twine*

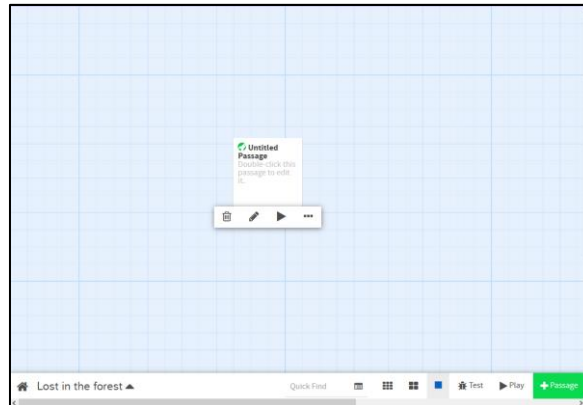


Fuente: Elaboración propia

Tras acceder a la historia para editarla, habrá un primer pasaje vacío (Figura 2). Al hacer doble clic se abre el editor (Figura 3). En el recuadro en blanco se puede agregar el texto. Las múltiples opciones del menú superior permiten hacer modificaciones sin necesidad de saber lenguaje de programación. Al hacer clic en la opción “Link element” se abre el editor de hipervínculos (Figura 4), donde se debe indicar el texto que actuará como enlace y a qué pasaje conducirá.

**Figura 2**

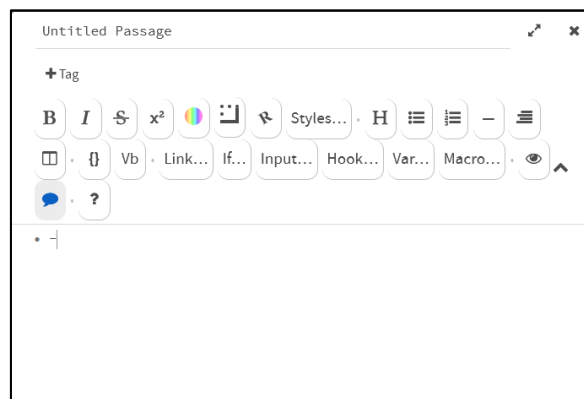
*Pantalla de edición*



Fuente: Elaboración propia

**Figura 3**

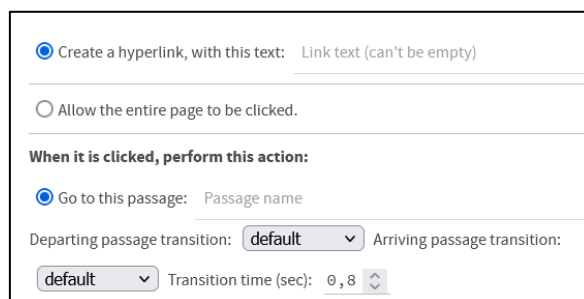
*Edición de pasaje*



Fuente: Elaboración propia

**Figura 4**

*Edición de hipervínculo*



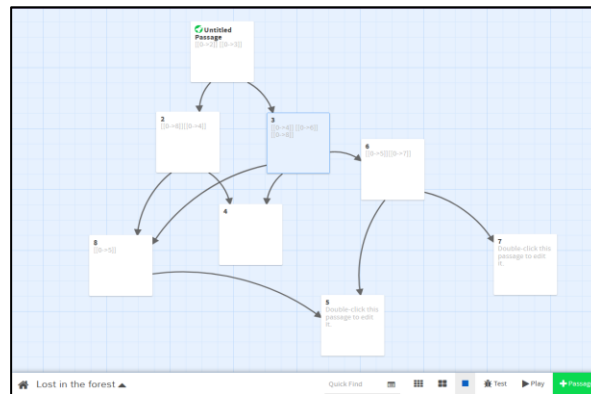
Fuente: Elaboración propia



En el editor inicial el usuario podrá ver cómo se va estructurando la historia (Figura 5). Al hacer clic en “Play” podrá ir probando, mientras va construyendo su ficción, como se vería la versión definitiva.

### Figura 5

Mapa visual de la historia



Fuente: Elaboración propia

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

- Mejorar la expresión escrita en inglés mediante la creación de una historia interactiva con Twine siguiendo una metodología de escritura colaborativa.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Fomentar la adquisición de la etapa de generación de ideas y organización previa a la redacción.
- Incentivar la asimilación de la etapa de revisión posterior a la redacción.
- Motivar un cambio en la percepción de las tareas escritas a una concepción más positiva
- Promover la participación en un equipo trabajando de manera colaborativa.

### **4. METODOLOGÍA**

A continuación, se describirán las características, la planificación y la organización de esta propuesta innovadora en más detalle.

#### **4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO**

Esta propuesta innovadora se ha diseñado para un curso de 4º de la ESO, con cuatro horas a la semana de inglés. Aunque está pensando para un grupo de 25 alumnos, se puede adaptar a otras realidades. La finalidad es mejorar algunos aspectos negativos que se han detectado en el aula a la hora de trabajar la producción de textos escritos.

Para intentar solucionar problemas como la ausencia de una etapa de generación de ideas y organización anterior a la escritura, y de revisión o reescritura posterior, así como una concepción errónea de la escritura como proceso, se propone la creación de una historia interactiva con la herramienta Twine siguiendo una metodología de escritura colaborativa.

La innovación de este proyecto reside en la combinación de distintos aspectos en cuanto a la metodología y los recursos utilizados. Por una parte, en lugar de plantear la actividad como una tarea individual, se seguirá una metodología de aprendizaje colaborativo, más concretamente de escritura colaborativa, para trabajar la composición del texto. De esta manera, la interacción entre los compañeros favorecerá que se produzca el aprendizaje que buscamos.

Por otro lado, se usarán herramientas TIC, entre las que destaca Twine, un software de código abierto, para crear la narración interactiva en formato HTML para poder leerla en cualquier dispositivo con acceso a Internet. También se usará Google Docs para que el alumnado pueda redactar sus textos de manera cooperativa al mismo tiempo.

Con la aplicación de estos elementos se busca alcanzar los objetivos específicos detallados en el apartado anterior y que conllevarían a la consecución del objetivo general. En este caso, para mejorar una de las partes que más influye en la expresión escrita, como es el proceso de creación de un texto, el alumnado tomará conciencia de la importancia de las etapas que conforman el proceso de creación de un texto y cambiará la percepción que tiene de la producción textual.

Las actividades que conforman este proyecto se han diseñado desde una perspectiva centrada, mayoritariamente, en el proceso. Se ha procurado marcar claramente las etapas de producción de una composición escrita, para que el alumno tome conciencia de las etapas que está atravesando durante la creación. Asimismo, se ha elegido la narración interactiva para esta propuesta porque son textos que, a causa de su complejidad estructural, requieren necesariamente de una fase de preparación y de revisión.

El proyecto tiene una duración de 8 semanas, a realizar una sesión de manera semanal, y se puede compaginar con el trabajo de los contenidos curriculares.

## **4.2 CONTENIDOS**

Los contenidos que se verán en este proyecto están vinculados, principalmente, con las etapas de composición de un texto. Con el alumnado se trabajarán las diferentes etapas que hay que atravesar durante el proceso de

redacción (preparación, redacción, revisión), para que entienda la importancia y la relevancia de cada una de ellas para producir un texto de mayor calidad, ya que el modo de trabajar a la hora de escribir influye en el resultado final.

En la etapa de preparación se verá cómo elaborar ideas en común y a organizarlas, y en la etapa de revisión se verá cómo revisar un texto y a qué detalles hay que prestar atención.

Este aspecto aparece reflejado en el 4º bloque, “Producción de textos escritos: expresión e interacción”, del Decreto 220/2015 de 2 de septiembre de 2015, en el que se especifican los contenidos curriculares para la asignatura de inglés como lengua extranjera. En esta sección se indican las estrategias de producción que el alumnado de este curso debe adquirir, que son la planificación (movilizar las propias competencias generales y comunicativas para realizar eficazmente la tarea y localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos) y la ejecución (expresar el mensaje con claridad ajustándose al tipo de texto y reajustar la tarea o el mensaje tras valorar las dificultades y los recursos disponibles).

Asimismo, se abordarán las actitudes que el alumno tiene con respecto a la práctica de la escritura, esto es, las opiniones o ideas que tiene el alumno sobre la actividad de la escritura, y que pueden estar influyendo negativamente a la hora de desempeñar esta destreza.

### **4.3 ACTIVIDADES**

Las actividades diseñadas se organizarán en sesiones semanales, y el alumnado trabajará en grupos y de una manera muy activa. El profesor desempeñará en todas las fases un papel de guía y de asesor durante la ejecución del proyecto.

Para facilitar la comprensión de las descripciones se facilita a continuación un organigrama (Tabla 1) con la estructuración de las etapas, las sesiones y las actividades clave a realizar en cada una, así como su duración.

**Tabla 1***Organización de las sesiones*

<b>1ª FASE: Presentación</b>		Sesión 1	Test de autoevaluación	15 min
			Introducción a las ficciones interactivas	25 min
			Formación de grupos	10 min
<b>2ª FASE: Creación</b>	Preparación	Sesión 2	Lluvia de ideas	20 min
			Planificación y estructuración	30 min
	Redacción	Sesión 3 y 4	Redacción	100 min
	Revisión	Sesión 5	Revisión y corrección	50 min
<b>3ª FASE: Twine</b>		Sesión 6	Introducción a Twine	20 min
			Creación de la narración interactiva	50 min
		Sesión 7	Revisión	30 min
<b>4ª FASE: Evaluación del proyecto</b>		Sesión 8	Lectura y valoración grupal	25 min
			Intercambio de impresiones del proyecto	10 min
			Test de autoevaluación y co-evaluación	15 min

Fuente: Elaboración propia

**4.3.1 1ª FASE: PRESENTACIÓN**

En esta etapa se busca que el alumnado se familiarice con el proyecto que llevará a cabo durante las siguientes sesiones, por lo que tendrá que conocer algunos conceptos, así como la estructura.

**Sesión 1: Toma de contacto**

En primer lugar, el alumnado realizará un test (Anexo V) de evaluación diagnóstica que ayudará al profesor a conocer el punto de partida. Posteriormente, el profesor introducirá al alumnado el concepto de ficción interactiva. Para ello, mostrará al grupo en la pizarra digital uno o dos ejemplos seleccionados por él, y de manera colectiva los leerán y decidirán al final de

cada pasaje qué decisión tomar para avanzar en la narración, hasta que lleguen a alguno de los finales. También pueden releerlos y probar otras alternativas que hubieran descartado en un principio para leer otra variante y llegar a otro final. El profesor les plantea cómo puede haber sido el proceso de creación de este tipo de textos. Finalmente, introducirá el proyecto y explicará cómo se llevará a cabo, así como las etapas y herramientas. Los alumnos formarán grupos de 4-5 personas.

Para mostrar al alumnado ejemplos con un nivel parecido al que ellos podrán producir, el profesor puede utilizar algún ejemplo del siguiente enlace: <https://keeganslw.com/student-twine-games-research/>

#### **4.3.2 2ª FASE: CREACIÓN**

En esta segunda etapa el alumnado procederá a crear, de manera colaborativa, sus narraciones interactivas, es decir, todos los componentes y sus vínculos. Para ello, durante el proceso de creación de sus textos deberán realizar los siguientes tres pasos:

##### **Preparación**

##### **Sesión 2: Generación de ideas y planificación**

Durante esta sesión, cada grupo asentará las bases y los parámetros por los que se guiarán durante la redacción. Harán una lluvia de ideas donde todos los miembros contribuirán y aportarán diversas opciones, y recopilarán toda esa información. Deberán tener en cuenta al lector (sus compañeros) a la hora de decidir qué tipo de historia quieren redactar. En este punto, se les dará, en un principio, total libertad para elegir la temática y crear la historia que deseen. Posteriormente, con las ideas que han generado, se les indicará que deberán descartar las que no quieran y avanzar con las que elijan. Organizarán esa información y establecerán los siguientes puntos:

- Punto de partida (el primer pasaje) y su contenido
- Diferentes líneas argumentales, cantidad de pasajes y su relación entre ellos, así como el contenido de cada pasaje
- Cantidad de finales y su respectivo contenido
- Elementos invariables (características de personajes o lugares) que deberán tener en cuenta para evitar incoherencias

- Tiempo verbal que se usará en la redacción (presente, pasado, futuro)
- Tipo de opciones al final de cada pasaje (elección, resultado de acertijos)

Para realizar este paso de creación y planificación, el profesor facilitará a cada grupo la ficha disponible en el Anexo I.

## **Redacción**

### **Sesión 3 y 4: Redacción**

Durante estas dos sesiones cada grupo redactará su narración. Para ello, crearán un documento de Google Docs y lo usarán para escribir de manera cooperativa los diferentes pasajes que han organizado, teniendo en cuenta qué información han decidido que apareciera en cada uno, así como respetando los elementos que deben mantenerse invariables. Deberán organizarse y decidir cuántos y qué pasajes redacta cada miembro. Se espera que el alumnado utilice todo su repertorio lingüístico y que, en caso de dudas, consulte a los compañeros de grupo, al profesor o que recurra a algún material de consulta como un diccionario monolingüe o bilingüe en línea.

Para facilitar la organización del texto en el documento, a cada pasaje se le asignará un número, aunque esto no indicará que determinados pasajes sean consecutivos, sino que servirá para identificar fácilmente cada fragmento.

## **Revisión**

### **Sesión 5: Revisión**

Durante esta sesión, los alumnos revisarán sus historias redactadas. El profesor les indicará que deben releer lo escrito para analizarlo y buscar errores a nivel de gramática, vocabulario, sintaxis, así como de contenido y estructura. Comprobarán, además, que todos los pasajes y variables están perfectamente hilados. En caso necesario, realizarán todas las correcciones y modificaciones necesarias, o puede que incluso deban reescribir algún pasaje. El profesor supervisará la tarea y les ayudará y guiará en caso necesario.

Para llevar a cabo este análisis, el profesor facilitará a cada grupo una ficha con una lista de comprobación con los elementos citados anteriormente para que los tengan en cuenta mientras releen cuidadosamente los pasajes.

Asimismo, deberán anotar en la hoja qué tipo de errores e incongruencias encuentran en cada pasaje, pues será una prueba de que han realizado este procedimiento. Se adjunta la ficha como Anexo II.

### **4.3.3 3ª FASE: TWINE**

En esta tercera fase, el alumnado procederá a usar la herramienta Twine para convertir su texto en una narración interactiva en formato hipertexto en un archivo HTML.

#### **Sesión 6: Introducción a Twine**

El profesor presentará a la clase la herramienta Twine durante la primera parte de la sesión. Los alumnos descargarán el programa gratuitamente de la página web oficial, y el profesor, compartiendo su pantalla en la pizarra digital, les introducirá a los pasos básicos sobre su funcionamiento para crear una historia, y dará las pautas de cómo crear pasajes y vincularlos a través de los hiperenlaces, lo cual puede hacerse sin necesidad de programar y de manera muy intuitiva. En esta sesión se les pedirá que, para familiarizarse con las funcionalidades básicas de la herramienta, creen una versión básica de su narración interactiva, esto es, una historia que de apariencia tendrá el fondo negro, el texto en blanco y los hiperenlaces en azul. Siguiendo los pasos indicados por el profesor, el grupo crea en Twine una historia y le da un título para que se cree el proyecto. Dentro del proyecto, puede crear los pasajes necesarios, y copiar y pegar los fragmentos redactados en el documento de Google Docs en cada pasaje. Para vincular los pasajes a través de hiperenlaces, marcarán la oración que desean vincular, y en la ventana que se despliega al hacer clic en la opción "Link element", indicarán el número de pasaje al que debe dirigir. Al hacer clic en la opción "Play", podrán ir comprobando si están haciendo este paso correctamente.

Debido a que este paso sólo puede realizarse en un único dispositivo, los miembros del grupo irán turnándose para usar la herramienta y montar la historia.



## **Sesión 7: Maquetación y revisión**

En esta sesión, los grupos podrán terminar de montar sus historias. También pueden realizar los cambios estéticos que deseen (fondo, colores, tipografía) para personalizar sus historias. Una vez han realizado estos cambios y creado un archivo definitivo, lo revisarán durante la última media hora. Para ello, leerán la historia interactiva y comprobarán que todas las variantes están hiladas, que los hiperenlaces funcionan correctamente, y que los efectos y elementos visuales añadidos funcionan correctamente, y corregir cualquier error que encuentren. Para esta actividad, el profesor les proporcionará una nueva lista de comprobación (Anexo III) que les indicará en qué elementos fijarse y en la que anotarán los fallos hallados.

El archivo final que se generará en formato HTML se guardará en una carpeta de Google Drive compartida con el resto de la clase, a la que podrá acceder tanto el profesor como el resto del alumnado.

### **4.3.4 4º FASE: EVALUACIÓN DEL PROYECTO**

En esta última etapa se procederá a valorar y evaluar los productos resultantes, así como el desempeño y participación de los alumnos. Asimismo, se comprobará si el proyecto ha resultado útil y si ha funcionado como se esperaba. Profesor y alumnado intercambiarán impresiones sobre el proyecto para, en caso de aplicarlo nuevamente en el futuro, realizar los cambios y ajustes necesarios para mejorarlo.

## **Sesión 8: Valoración e intercambio de impresiones**

Al inicio de la última sesión se compartirán las narraciones creadas de manera grupal, realizando varias lecturas para ver diferentes versiones. Cada grupo valorará el trabajo de los demás, indicando los puntos fuertes y qué aspectos podrían mejorarse, con la ayuda de una escala de estimación (Anexo IV) donde aparecerán indicados los elementos en los que fijarse, y en el que cada grupo obtendría una puntuación final por su trabajo.

Posteriormente, en gran grupo, el alumnado compartirá sus impresiones con el resto de compañeros y el profesor sobre el proyecto, las actividades realizadas, las etapas superadas durante la realización del mismo, el trabajo en grupo y las dificultades que han encontrado. Gracias a este intercambio de

opiniones, el profesor podrá anotar, además de los aspectos positivos, los negativos que se deberán corregir y mejorar en aplicaciones posteriores.

Finalmente, el alumnado realizará un test de co-evaluación para evaluar el trabajo del grupo (Tabla 3 en 5. Evaluación) y cumplimentará un cuestionario final (Anexo VI) con preguntas abiertas en el que plasmarán sus reflexiones individuales sobre sus impresiones en cuanto a la organización a la hora de escribir, la aplicación de estas estrategias y si su concepción sobre el proceso de escritura en inglés ha variado tras la realización de este proyecto.

#### **4.4 RECURSOS**

Todas las sesiones explicadas en el apartado anterior se realizarían en el aula o en la sala de informática en caso de que el alumnado no contara con dispositivos propios. En cuanto a recursos materiales, el alumnado necesitará un ordenador para redactar y crear las narraciones interactivas y las fichas proporcionadas por el profesor para avanzar en su proceso de creación durante la segunda fase. Asimismo, también podrá acceder a material de consulta en línea como diccionarios monolingües o bilingües. También será necesaria una pizarra digital para que el profesor pueda compartir su pantalla y mostrar la interfaz de Twine mientras explica su funcionamiento.

Por lo que respecta a recursos digitales, se hará uso de una cuenta de Google Drive para que, en la segunda fase, los miembros de un grupo puedan trabajar de manera colaborativa en un mismo documento de Google Docs de forma simultánea a la hora de redactar la narración, y en la tercera fase, los alumnos puedan subir su historia en un archivo HTML generado de Twine en una misma carpeta compartida por todo el alumnado y el profesor. Durante la tercera fase, cada grupo necesitará el programa Twine, que podrá descargar gratuitamente de la página web oficial.

#### **4.5 TEMPORALIZACIÓN**

El proyecto se desarrollará a lo largo del segundo trimestre para romper con la rutina de los temas estudiados y las redacciones habituales realizadas durante el primer trimestre. Se hará una sesión (50 minutos) a la semana, por lo que el proyecto se extendería a un total de 8 semanas. De esta manera, se

puede compaginar sin ningún problema con el trabajo semanal del temario programado.

## **Tabla 2**

### *Temporalización del proyecto*

3ª semana de enero	Sesión 1
4ª semana de enero	Sesión 2
1ª semana de febrero	Sesión 3
2ª semana de febrero	Sesión 4
3ª semana de febrero	Sesión 5
4ª semana de febrero	Sesión 6
1ª semana de marzo	Sesión 7
2ª semana de marzo	Sesión 8

Fuente: Elaboración propia

## 5. EVALUACIÓN

A la hora de evaluar este proyecto se valorarán dos aspectos: la consecución de los objetivos específicos indicados por parte del alumnado y la propuesta en sí como proyecto innovador.

### 5.1 EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Para evaluar la efectividad de esta propuesta se comprobará si el alumnado alcanza los objetivos específicos indicados. Con este fin, se realizarán diferentes evaluaciones en determinados momentos de la aplicación del proyecto.

En un principio se llevaría a cabo una evaluación diagnóstica para valorar el punto de partida del alumnado. Para ello, al inicio de la primera sesión, el profesor repartirá un cuestionario con preguntas abiertas (Anexo V) en el que el alumno indicará sus hábitos durante el proceso de escritura en inglés, así como su percepción de la destreza en sí.

Posteriormente, se llevaría a cabo una evaluación formativa. Para valorar el ritmo de trabajo y, en caso de detectar alguna dificultad, modificar cualquier estrategia, el profesor recopilará información mediante observación directa sobre los siguientes aspectos: cómo transcurre el trabajo grupal, la implicación de los miembros, así como la motivación y el interés en el proyecto. Anotará en un diario del profesor todas sus impresiones sobre estos aspectos mencionados y el desarrollo de la actividad, y tendrá esa información en cuenta para la evaluación final y dar un *feedback* al alumno.

Finalmente, se realizará una evaluación sumativa. Con la intención de comprobar que el alumnado ha tomado conciencia de las etapas de preparación y revisión, se repartirá un nuevo cuestionario donde el alumnado manifestará si recurrirá a esas técnicas a la hora de redactar un texto en inglés y si tiene una visión diferente sobre el proceso de escritura (Anexo VI). Servirá de comparación con el cuestionario inicial realizado en la evaluación diagnóstica.

Asimismo, en esta fase también valorarán los propios alumnos el desempeño de su grupo mediante un proceso de co-evaluación y que complementará las anotaciones realizadas por el profesor durante la

evaluación formativa. Para ello completarán una escala de estimación (Tabla 3).

Adicionalmente, el profesor tendrá en cuenta el producto final obtenido, la narración interactiva, como resultado de una aplicación correcta de las etapas trabajadas y del trabajo colaborativo. También tendrá en cuenta las fichas de generación de ideas y de revisión (Anexos I, II y III) rellenas y trabajadas por los alumnos como muestra de la correcta aplicación de las etapas. Como el proyecto se ha diseñado desde un enfoque basado en el proceso y no en el producto, no se valorará negativamente que la narración interactiva presente algún error en la escritura por falta de conocimientos lingüísticos. El profesor tendrá en cuenta las anotaciones hechas por el grupo en la ficha de revisión para identificar si ha sido por un error de procedimiento.

**Tabla 3**

*Test de co-evaluación*

How do you rate your performance as a group? Circle one option. (poor (1) – excellent (5))

1) All members worked on the project at all stages.	1	2	3	4	5
2) All members were open to help if another member had problems in one task.	1	2	3	4	5
3) Members were open to get feedback from other members while performing the tasks.	1	2	3	4	5
4) All members participated when group decisions were taken.	1	2	3	4	5
5) It was easy to share ideas, debate and reach agreements.	1	2	3	4	5

Fuente: Elaboración propia

## 5.2 EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El docente evaluará el propio proyecto tras su implementación. Para verificar que se ha llevado a cabo con éxito, comprobará si se han alcanzado los objetivos establecidos anteriormente mediante una escala de estimación (Tabla 4) en la que se aplicarán como criterios a evaluar los objetivos

específicos especificados. Para ello, tendrá en cuenta los cuestionarios que los alumnos han respondido con sus evaluaciones, la co-evaluación del trabajo en grupo, así como toda la información obtenida por observación directa y recogida en el diario de profesor. También tendrá la posibilidad de detallar propuestas de mejora.

**Tabla 4**

*Escala de estimación para la evaluación del proyecto por parte del docente*

CRITERIOS	No	Parcialmente	Sí	Propuestas de mejora
Ha adquirido la etapa de generación de ideas y organización.				
Ha asimilado la etapa de revisión.				
Ha adoptado una actitud positiva sobre la tarea de la escritura.				
Ha participado y trabajado en equipo.				

Fuente: Elaboración propia

## 6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Trabajar la expresión escrita en el aula de inglés puede resultar una tarea tediosa y poco motivadora para el alumnado. Mediante la presentación de esta propuesta se ha buscado ofrecer una solución a esta problemática.

Se puede concluir que este proyecto presenta varios puntos fuertes, que serían las características que, precisamente, lo convierten en una propuesta innovadora. Propone mejorar la expresión escrita en inglés combinando una serie de elementos que contrastan con la forma de trabajar aplicada hasta ahora: en lugar de producir un texto o redacción de manera individual, se trabajará la destreza escrita mediante una metodología de aprendizaje colaborativo para crear una narración interactiva, y se hará utilizando herramientas TIC.

Se puede considerar que la viabilidad de este proyecto es alta, puesto que para su aplicación a la realidad del aula son necesarios recursos con los que el centro o incluso cada alumno cuenta, como un equipo informático, o programas que son gratuitos y de fácil acceso como Twine.

Sin embargo, también cabe mencionar los obstáculos que puedan surgir y dificultar su implementación, como sería la falta de tiempo por la enseñanza de los contenidos de un currículo voluminoso, o que la perspectiva adoptada en esta propuesta no case con el enfoque adoptado por el profesor en la enseñanza de la expresión escrita del inglés.

Aun así, la utilidad de esta propuesta para el alumnado es innegable, pues les ayuda a reflexionar sobre el proceso de producción de un texto en inglés y la importancia de esas etapas para mejorar su expresión escrita, además de tener un efecto positivo sobre sus actitudes en cuanto a la práctica de la escritura en inglés. En el caso específico del grupo objetivo de esta propuesta, un curso de 4º de la ESO, es importante que mejoren en esos aspectos ya que en cursos siguientes deberán producir textos de mayor complejidad.

Por otra parte, se puede considerar que esta propuesta puede evolucionar y que abre la puerta a fomentar un trabajo multidisciplinar al posibilitar la colaboración entre departamentos, como la informática o la tecnología, al poder combinar la práctica de la expresión escrita en inglés con

el trabajo de lenguaje de programación, puesto que para crear historias interactivas con una apariencia más elaborada con la herramienta Twine sería necesario tener conocimientos de programación.

Para finalizar, me gustaría destacar que, a nivel personal, la creación de esta propuesta me ha hecho reflexionar sobre la práctica educativa actual y la necesidad de adaptarse a los nuevos tiempos, y buscar alternativas no solo atractivas para el alumnado, sino también para el propio profesorado. Considero que ha sido una experiencia enriquecedora para mi futuro en la docencia y que me anima a buscar ideas diferentes que resulten motivadoras para las nuevas generaciones.



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Gharabally, M. (2015). The writing difficulties faced by L2 learners and how to minimize them. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 3(5), 42-49.

Anggraini, R., Rozimela, Y., y Anwar, D. (2020). Collaborative Writing in Writing Process: How Effective. *Social Science, Education and Humanities Research*, 463.

Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 2009;(9): 47–66.

Cassany, D. (1999) Actitudes y valores sobre la composición escrita, *Alegría de enseñar. La revista para maestros y padres*, 40: 22-28, septiembre, 1999. Cali (Colombia).

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.

Corpas Arellano, M. D., y Madrid, D. (2007). Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria española.

Crespo, A. y De Pinto, E. (2017). El desarrollo de la escritura en inglés en la educación secundaria: una misión posible. *Dialógica*, 13(2), 28-53.

Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes.  
Recuperado de:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expressionesescrita.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expressionesescrita.htm) (Consulta: 5 de mayo)

Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes.  
Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/destrezas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm) (Consulta: 5 de mayo)

Elías González, C. I. y Rodríguez Rodríguez, M. N. (2019). Twine como herramienta digital para el desarrollo de la competencia lingüística y literaria en el marco de la Educación Superior. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (70), 68-83.

Hahn, R. (2016). Collaborative creative writing in the L2 classroom using the software Twine. In *Proceedings of the 6th Future of Education International Conference* (pp. 137-142).

Hasan, M. K., y Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.

Hueso Fibla, S. (2021). La creación de relatos digitales no lineales como herramienta intercultural en el ámbito de la filología francesa. In *Anales de Filología Francesa* (No. 29, pp. 311-333).

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer

Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2001). Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística. Estrasburgo.

Mulligan, C., y Garofalo, R. (2011). A collaborative writing approach: Methodology and student assessment. *The Language Teacher*, 35(3), 5-10.

- Rodrigo de Diego, I., y Fandos Igado, M. (2013). La ficción interactiva: una estrategia didáctica por descubrir. *Educación y futuro digital*.
- Sastre, M. S., y Gómez-Devís, M. B. (2019). Estudios científicos sobre la expresión escrita en el aprendizaje de segundas lenguas (2005-2017). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (11).
- Scagnoli, M. N. I. (2006). El aprendizaje colaborativo en cursos a distancia. *Investigación y ciencia*, 14(36), 39-47.
- Selfa Sastre, M., y Gómez-Devís, M. (2019). Estudios científicos sobre la expresión escrita en el aprendizaje de segundas lenguas (2005-2017). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* (11), 1-17.
- Selvaraj, M., y Aziz, A. A. (2019). Systematic Review: Approaches in Teaching Writing Skill in ESL Classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 450–473.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173.
- Widodo, H. P. (2013). Implementing collaborative process based writing in the EFL college classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 4(1), 198.

## 8. ANEXOS

### Anexo I – Actividad de preparación (Elaboración propia)

#### BRAINSTORMING

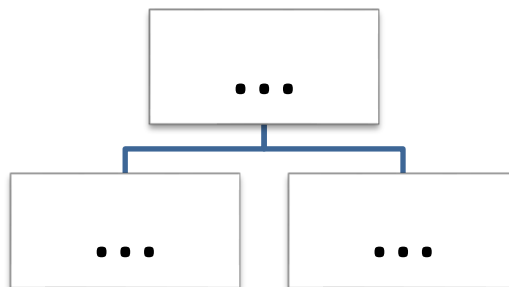
1) In group, complete the following grid with all the ideas you can think of.

Beginning	Characters	Places
Outcomes	Problems	Objects

2) In order to maintain coherence in all passages, decide about the following aspects:

- The beginning
- Number of outcomes
- Verb tense used in narration
- Fixed features: characters, places
- Links: decisions, puzzles

3) Decide what ideas you will use and organize them in a diagram.



## **Anexo II – Actividad de revisión (Elaboración propia)**

### REVISION

1) In group, review all the passages. Evaluate them and correct all the inconsistencies you may find. Write down all the mistakes you may find and changes you do in each passage.

- Verbs correctly conjugated
- Spelling mistakes
- Linking words
- Capitalisation
- Punctuation

Passage 1: \_\_\_\_\_

Passage 2: \_\_\_\_\_

Passage 3: \_\_\_\_\_

...

## **Anexo III – Actividad de revisión en Twine (Elaboración propia)**

### 2nd REVISION

1) In group, try your story file and read you fiction as a reader. Check for the following:

- All hyperlinks work.
- All passages are connected as planned.
- Visual features work.

Write down the errors you may find and how you correct them.

**Anexo IV – Escala de estimación de co-evaluación de narraciones interactivas (Elaboración propia)**

**INTERACTIVE STORIES EVALUATION**

After reading the interactive stories of your classmates, evaluate them filling the following chart. Use this scale:

1 – very poor      2 – poor      3 – fair      4 – good      5 – excellent

	GROUP NUMBER					
1. The story was creative.						
2. The story was entertaining.						
3. The story offered many variations.						
3. The story was coherent in all passages.						
4. The texts were correctly written.						
5. The passages were correctly linked.						
FINAL SCORE						

## **Anexo V – Cuestionario inicial de evaluación (Elaboración propia)**

Answer the following questions regarding the writing process.

- 1) What do you do when you have to write a text?
  
- 2) Do you follow any strategy when writing?

*Before writing...*

- 3) What do you do before starting writing?
  
- 4) Do you collect any ideas on the topic? Do you organize them?
  
- 5) Do you think about the reader?
  
- 6) Do you regard this step as important?

*After writing...*

- 7) What do you do after finishing writing a text?
  
- 8) Do you normally read the texts you produce?
  
- 9) How many times do you review them?
  
- 10) What type of mistakes do you pay attention to?
  
- 11) Do you regard this step as important?

*About writing...*

- 12) Do you consider writing a difficult skill? Why?
  
- 13) Are compositions or other complex texts always written perfectly on the first attempt?
  
- 14) Could this skill be performed working with other people?

## **Anexo VI – Cuestionario final de evaluación (Elaboración propia)**

Answer the following questions regarding the writing process.

- 1) What strategy have you followed during this project?

*Before writing...*

- 2) How important was this step?
- 3) Was it fruitful?
- 4) Was it helpful to organise the ideas visually?

*After writing...*

- 5) How important was this step?
- 6) Did the quality of the final text improve?
- 7) What elements should be checked?

*About writing...*

- 8) In terms of time and effectiveness, how useful were these strategies as a whole?
- 9) Would have your final text the same quality?
- 10) Will you apply these strategies when writing other texts, such as essays?