

Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE

Educational Innovation and the use of LKT in the Master's Degree in Secondary School: Teacher Training: Educational proposals to Ecuadorian teachers in the UB-UNAE program

José Rovira-Collado

Universidad de Alicante

jrovira.collado@gcloud.ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3491-8747>

Alba Ambròs Pallarès

Universitat de Barcelona

aambros@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

José Hernández Ortega

Universidad Internacional de la Rioja

jose.hernandez@unir.net

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3556-5688>

DOI: 10.17398/1988-8430.30.73

Fecha de recepción: 31/05/2018
Fecha de aceptación: 04/09/2018

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Rovira-Collado, J.; Ambròs Pallarès, A. y Hernández Ortega, J. (2019). Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE. *Tejuelo* 30, 73-110.
Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.73>

Resumen: Dentro de los aprendizajes propios de un Máster de Formación del Profesorado (MAES) en la especialidad de lengua y literatura, el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y la innovación educativa deben ser dos ejes centrales para la futura función docente de su alumnado. Durante el curso 2017-2018, la Universidad de Barcelona y la Universidad de Nacional de Educación en Ecuador (UB-UNAE) han lanzado una edición del Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria en Ecuador, donde profesorado universitario del sistema educativo español y de la UNAE imparte lecciones en Ecuador y supervisa virtualmente el trabajo de su alumnado ecuatoriano, con seis grupos de trabajo y más de 150 alumnos. Los ejes de innovación educativa y uso de las TAC han sido comunes a varias de las asignaturas planteadas. En esta investigación se analizan prácticas de la presente edición a través de las propuestas didácticas del alumnado ecuatoriano de este Máster que ya trabaja como docente en la actualidad en diferentes niveles educativos. Se realiza un análisis temático cualitativo de las distintas secuencias didácticas y propuestas TAC.

Palabras clave: Máster Formación del Profesorado; Innovación Educativa; TAC; Ecuador; Didáctica Lengua y Literatura.

Abstract: The use of Learning and Knowledge Technologies (LKT) along with educational innovation should be two central axes for the learning process of the Language and Literature specialty of the Master's Degree in Secondary School Teacher Training (MAES). During the academic year 2017-2018, the University of Barcelona and the National University of Education in Ecuador (UB-UNAE) have launched an edition of the Master's Degree in Secondary Education Teacher Training in Ecuador. Spanish and Ecuadorian lecturers teach in Ecuador and supervise the work of 150 Ecuadorian students distributed in 6 groups virtually. The axes of educational innovation and the use of LKT have been common to several of the subjects proposed. In this research we analyze practices of this edition through the didactic proposals of the Ecuadorian students of this Masters degree who already work as a teacher at present in different educational levels. A qualitative thematic analysis of the different didactic sequences and proposed LKT is carried out.

Keywords: Master's Degree in Teacher Training; Educational Innovation; TAC; Ecuador; Language and Literature Didactics.

I

ntroducción

Desde el curso 2009-2010, el sistema universitario español está impartiendo una formación profesionalizadora para los graduados interesados en trabajar en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, sustituta del *Curso de Aptitud Pedagógica* (CAP). La regulación vino de la mano de la Orden ECI/3858/2007, del 27 de diciembre “por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”. Esta ha sido la denominación que ha adoptado en la mayoría de nuestras universidades (Vilches y Gil, 2010): *Master de profesorado de secundaria, bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas* (MAES). El plan de estudios se estructura en torno a tres módulos: *Genérico*, común para todo el alumnado y con cuestiones de Didáctica general, *Específico*, con asignaturas de cada didáctica relacionada con las asignaturas de Educación Secundaria y *Prácticum*, con una estancia en centros de Secundaria, de FP o Escuelas Oficiales de Idiomas, según la especialidad.

En el año 2014, el estado ecuatoriano asumió la transformación de su sistema educativo a todos los niveles como una de sus principales responsabilidades. Su objetivo era alcanzar los estándares de máxima eficiencia y calidad en educación para que ésta se convirtiera en un instrumento de equidad, desarrollo sostenible y calidad de vida para toda la ciudadanía del país. Para lograrlo, llevó a cabo una convocatoria para desarrollar el *Primer Programa Piloto de menciones semipresenciales de formación del profesorado de Educación Secundaria para los docentes ecuatorianos*, dentro del Convenio Marco de Cooperación, de 27 de enero de 2014. La realización de dicho Programa Piloto se inició en el año 2014, y fue el Ministerio de Educación de Ecuador (MINEDUC) quien eligió a las universidades encargadas de impartir la formación a sus docentes. El máster justifica su implantación con “el fin de brindar la formación oportuna y de calidad al personal docente ecuatoriano y en funciones” (Acuerdo de 23 de abril, de 2014), por iniciativa del Ministerio de Educación de la República de Ecuador en colaboración con universidades españolas con experiencia previa y contrastada en la formación de profesores en la etapa de Educación Secundaria. En este caso, las universidades elegidas fueron: Autónoma de Madrid (UAM), Nacional de Educación a Distancia (UNED), Complutense de Madrid (UCM) y la de Barcelona (UB). La organización de todas las universidades españolas se llevó a cabo mediante la *Fundación para la proyección internacional de las universidades españolas*, la Universidad.es (SEPIE).

Durante esta primera edición, que duró desde 2014 hasta 2015, la formación se realizó en seis especialidades, que respondían a la demanda del MINEDUC: Matemáticas, Lengua y Literatura, Historia y Geografía, Orientación Educativa, Lengua extranjera y Educación Física y llegó a casi cuatro mil docentes ecuatorianos. Cada mención constaba de 60 ECTS, igual que el máster español. El acuerdo firmado por todas las universidades implicadas y el MINEDUC concretaba que la enseñanza sería semipresencial, como clara proyección del modelo *b-learning*, con 6 horas presenciales por cada crédito de cada asignatura obligatoria y de especialidad, y con un trabajo personal y tutorizado para el Trabajo Fin de Máster y las Prácticas. Debido al hecho de que el máster iba dirigido al profesorado ecuatoriano que ya estaba ejerciendo

en esta etapa educativa, y que el MINEDUC seleccionaba directamente, se acordó que las Prácticas serían convalidadas.

La Universitat de Barcelona, en aquella primera edición, participó en la formación de 345 alumnos inscritos en las cuatro menciones siguientes: Matemáticas, Geografía e Historia, Orientación Educativa y Educación Física de la sede de *Sierra* (Quito). Previamente, había recibido la resolución favorable de la “Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya” (AQU) para poder impartir el título oficial del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador por la Universidad de Barcelona*, acorde con el Consejo de Universidades español.

La estructura del mencionado máster llevado a cabo por la UB se organizó de la siguiente forma:

Tabla 1

Módulos y créditos del Máster UB

Módulos y número de asignaturas	Créditos
Módulo de Formación Genérico Común 5 asignaturas	15 ECTS
Módulo de Formación Específico 7 asignaturas	21 ECTS
Prácticum	14 ECTS
Trabajo Fin de Máster	10 ECTS

Fuente: elaboración propia

Después del éxito de la primera edición, el 29 de Noviembre de 2016, el MINEDUC firma un nuevo convenio junto con la UB y la Universidad Nacional de Educación de la República de Ecuador (UNAE), en adelante Máster UB-UNAE, que establece las condiciones de colaboración entre estas tres instituciones para la implementación en Ecuador de los programas de la *Maestría en Educación* con mención en Orientación Educativa, *Maestría en Pedagogía de la Lengua y la*

Literatura, Maestría en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales y Maestría en Pedagogía de las Ciencias Experimentales (Matemáticas).

El alumnado que apruebe todos los créditos obtendrá un título ecuatoriano de la UNAE en colaboración con la UB. Adicionalmente, podrán titularse también en el *Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de Ecuador* expedido únicamente por la UB, siempre y cuando cumplan los requisitos necesarios, y así también tendrán un título europeo. La UNAE elaboró el programa del máster impartido con la UB, que también tuvo que pasar la verificación por el Consejo de Educación Superior de Ecuador (CES). Diseñaron un módulo propedéutico para la introducción y ambientación en la plataforma de teleformación del programa de Maestría. Esta plataforma es el campus virtual abierto de la UB, el mismo que se utilizó en la primera edición, gestionado a través de *Moodle* [<https://campusobert2.ub.edu/login/index.php>].

El presente artículo está focalizado dentro de la especialidad de Lengua y Literatura, y de forma más concreta en estas dos asignaturas: *Tecnologías y la Innovación Docente en Lengua y Literatura* y *Planificación y Evaluación de la Lengua y la Literatura*, impartidas por los autores de este trabajo, junto con los profesores Joan Marc Ramos de la Universidad de Barcelona y Víctor Manuel Sanchís de la Universidad de Alicante, en las sedes de *Sierra* (Quito, julio 2017) y *Costa* (Babahoyo, febrero 2018). Además, la profesora Ambròs ha sido la coordinadora general de todas las asignaturas y las estancias en Ecuador.

2. Marco teórico y metodología

2.1 El Máster de Formación del Profesorado

La implantación de un postgrado profesionalizante, obligatorio para presentarse a las oposiciones de Educación Secundaria, ha supuesto un fuerte empuje para las áreas de conocimiento centradas en la didáctica. Bolívar (2007) e Imbernón (2007) ya reflexionan, antes del

desarrollo del MAES, sobre la identidad y la formación inicial del profesorado de Secundaria.

En el caso de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, la generalización del MAES ha permitido ampliar la perspectiva didáctica también a estos niveles, donde la complejidad de contenidos lingüísticos y literarios es mayor. Trigo y Romero (2018) identifican varias claves de esta nueva situación educativa, como la relevancia de la perspectiva pedagógica y las ciencias sociales en la enseñanza de la lengua y la literatura o la importancia de la formación del lector literario durante esta etapa (Ballester, 2015). La complejidad de la titulación y la relevancia de las prácticas tuteladas (Romero y Jiménez, 2014) suponen una mejora en la formación del futuro profesorado de secundaria.

La *Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (SEDLL) dedicó un completo monográfico de su revista (Cancelas & Romero, 2014) para señalar las posibilidades de esta nueva realidad educativa. Trigo (2014) nos ofrece un completo recorrido bibliográfico sobre distintas cuestiones relativas al MAES y la enseñanza de la lengua y la literatura. Todos estos aspectos han sido centrales a la hora de diseñar el Máster UB-UNAE.

2.2 Didáctica de la lengua y la literatura en entornos digitales

Aunque no somos partidarios de identificar innovación educativa con el uso de la tecnología, es cierto que muchas de las últimas propuestas se basan en el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), ya que su irrupción en todos los ámbitos de la sociedad ha transformado los modelos de aprendizaje y nos permiten hacer actividades inimaginables hace algunos años. Tíscar Lara nos habla del “enfoque comunicativo social” (Lara, Zayas, Alonso y Larequi 2009), directamente relacionado con las evoluciones de la web social o 2.0, donde cada docente puede crear un espacio propio y compartir su experiencia con otras personas a través de distintos medios sociales. Felipe Zayas y Eduardo Larequi (Lara *et al.*, 2009) también

nos plantean los nuevos espacios digitales como los blogs como escaparate educativo en el área de lengua.

La lectura en línea (Cassany, 2012) o en pantallas (Gómez Díaz et alii, 2016) ha transformado los usos y dinámicas en las clases de lengua y literatura de todos los niveles, pero es en la etapa de secundaria donde el alumnado puede desarrollar todo su potencial y aprovechar al máximo las posibilidades didácticas de la tecnología.

El Máster UB-UNAE, al tener un formato semipresencial, con sesiones intensivas y un posterior desarrollo a distancia, incorpora el desarrollo de la competencia digital de su alumnado como un objetivo central.

2.3 Metodología

Nuestra investigación se basa en las actividades propuestas en las citadas asignaturas para mejorar la formación docente del alumnado del Máster UB-UNAE durante el curso 2017-2018. Los resultados se centrarán en mostrar ejemplos significativos de las actividades realizadas durante estas asignaturas.

Las y los participantes en esta investigación son las alumnas y alumnos (N.150) de este Máster, distribuidos según la siguiente tabla. Se analizan dos periodos de docencia: Julio-Septiembre 2017, Sierra (Quito) y Febrero-Mayo de 2018, Costa (Babahoyo). Se incluyen también las dos etiquetas (*hashtags*) utilizadas en Twitter para compartir toda la información, de las que hablaremos más adelante: #LLiTICEQ17 y #LLyTICEGU18.

Tabla 2*Distribución alumnado Lengua y Literatura Máster UB-UNAE*

Código grupos	Sierra (Quito)	Costa (Babahoyo)	Etiqueta <i>Twitter</i>	dePeriodo docencia
S06_LL	24		#LLiTICEQ17	julio-septiembre 2017
S07_LL	24		#LLiTICEQ17	julio-septiembre 2017
S08_LL	23		#LLiTICEQ17	julio-septiembre 2017
C05_LL		26	#LLyTICEGU18	febrero-mayo 2018
C06_LL		25	#LLyTICEGU18	febrero-mayo 2018
C07_LL		28	#LLyTICEGU18	febrero-mayo 2018
Total:	71	79		Total Alumnado 150

Fuente: elaboración propia

En ambas ediciones, todo el alumnado es ya profesorado del sistema educativo ecuatoriano, tanto docentes de la etapa secundaria, como maestros de primaria, que optan al Máster para promocionar a la etapa superior. La edad del alumnado está entre los veinticinco y los sesenta años aproximadamente, por lo que nos encontramos con una muestra muy variada, con personas con una amplia experiencia docente junto con profesores con menos años de docencia. Esta cuestión es relevante a la hora de la introducción de nuevas metodologías docentes y el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Los instrumentos de análisis son también variados. En primer lugar, nos centramos en algunas de las propias prácticas realizadas por el alumnado (a: secuencias didácticas, b: webs y blogs c: uso de *Twitter*). En segundo lugar, para su evaluación se han utilizado distintos métodos de evaluación como rúbricas y fichas de metareflexión didáctica. Por último, ambas asignaturas realizaron una prueba escrita final, que servía para confirmar los aprendizajes de la sesión presencial. Para el tratamiento de datos se ha usado *excel* y para el análisis de etiquetas de *Twitter* la web *Metricol*.

3. Propuestas de innovación educativa para el profesorado ecuatoriano

En 2016, el Ministerio de Educación de Ecuador realizó un nuevo ajuste curricular que busca mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del país en el marco de un proyecto que propicia el desarrollo personal pleno y su integración en una sociedad por los principios del Buen Vivir, la participación democrática y la convivencia armónica (MINEDUC, 2016). Para iniciar este cambio, cuya finalidad es que se consolide en una innovación educativa en el país, el MINEDUC publicó libros de texto y guías didácticas para todas las asignaturas de todos los niveles educativos de escolarización. Estos materiales son fruto de la citada transformación que en materia educativa inició el país en 2014. El hecho de formar a algunos docentes mediante la participación en las dos ediciones del máster de formación en diferentes maestrías es otra de las acciones que llevaron a cabo para lograr su meta. Bajo este contexto, y siendo plenamente conscientes de los retos que quiere alcanzar el país, se diseñaron los planes docentes de cada una de las maestrías, que responden a las competencias que tienen que desarrollar los docentes para ser los verdaderos actores de la innovación educativa del país (UNESCO, 2016).

La concreción de lo expuesto anteriormente en todas las maestrías queda de la siguiente forma. Como ya hemos mencionado, las asignaturas tienen un carácter semipresencial, con una primera semana donde el profesorado presenta los contenidos en Ecuador y programa la entrega de prácticas durante los meses sucesivos, con el campus virtual de la UB para compartir documentos a través de *Moodle*, facilitar la práctica reflexiva a nivel individual y grupal mediante las tareas propuestas.

En el caso concreto de la Maestría en Pedagogía de la Lengua y la Literatura, nos centramos solamente en dos asignaturas de nuestra especialidad: *Tecnologías y la Innovación Docente en Lengua y Literatura y Planificación y Evaluación de la Lengua y la Literatura*, porque se impartieron en paralelo durante las mismas semanas y la coordinación entre los docentes de los seis grupos fue constante para

iniciar el cambio educativo en los docentes. Los programas de estas dos asignaturas se diseñaron para movilizar las actitudes de los docentes respecto a su práctica y a las futuras innovaciones que pueden llegar a implementar en sus contextos profesionales a partir de los contenidos y actividades llevadas a cabo. A continuación, se expondrán ejemplos concretos de acciones transformadoras en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura a través de las dos asignaturas citadas.

3.1 Secuencias Didácticas

En el plan docente de la asignatura de *Planificación y Evaluación de la Lengua y la Literatura* se detallan dos resultados de aprendizaje que están totalmente relacionados con la innovación metodológica que se implementará en el curso para las clases de lengua y literatura. Estos son: “Diseñar, desarrollar y valorar propuestas didácticas concretas para EGB (de 8° a 10°) y Bachillerato”; y “Conocer y elaborar propuestas innovadoras que contribuyan a la mejora de la docencia de la lengua y la literatura en EGB (de 8° a 10°) y Bachillerato”. A partir del momento en que el eje central de toda acción didáctica se focaliza en el discente y su proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa, apostamos por el desarrollo e implementación de las secuencias didácticas (SD), que se inscriben en el marco de la metodología de trabajo por proyectos.

Entendemos por secuencia didáctica “un conjunto de actividades escolares organizadas de forma sistemática en torno a un género de texto oral o escrito” (Dolz et alii, 2001). Contamos con propuestas teóricas y experiencias prácticas de Camps (2003), Ambròs, Ramos y Rovira (2011) sobre ello. Sin embargo, en los materiales didácticos publicados en España y Ecuador sobre lengua y literatura todavía encontramos que los procesos de comprensión, producción y reflexión se trabajan de forma descontextualizada y con poco sentido. Por ello nos pareció relevante introducir la SD como una metodología innovadora en la formación de los docentes de esta maestría, puesto que en ellas la comprensión y la producción de textos se trabajan de forma vertebrada y se termina con una tarea comunicativa que esté relacionada

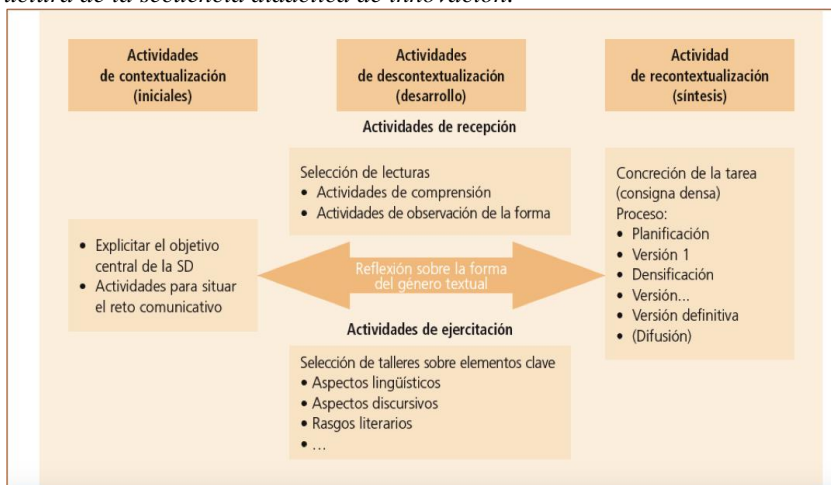
con lo que aprendió. Durante las clases presenciales, Ábba Ambròs y Joan Marc Ramos, los dos profesores que impartieron la asignatura, ya siguieron esta estructura con los docentes de la maestría, puesto que dentro de cada bloque se realizaban actividades relacionadas entre sí para desarrollar los contenidos. A continuación, se resumen los aspectos relevantes de la SD desde el enfoque comunicativo:

- Las actividades de la secuencia (Imagen 1) están organizadas en tres momentos que están interrelacionados: inicio para presentar un reto comunicativo y la secuencia; las de desarrollo para apoderarse de los contenidos lingüísticos y literarios relacionados con los textos elegidos para la secuencia. En esta fase defendemos la introducción de talleres de ejercitación sobre elementos clave de los textos (como por ejemplo aspectos lingüísticos, de cohesión, etc.); y para finalizar las actividades de síntesis, dentro de las que culmina lo aprendido con la tarea de producción (oral, escrita o audiovisual) a partir de instrucciones claras que faciliten el aprender a aprender del alumnado mediante indicadores y pautas para la revisión previa antes de pasarla al docente.
- En la definición de SD aparece el concepto “género de texto oral o escrito” como culminación de las actividades previas. Cabe destacar que sobre el objeto de aprendizaje, Dolz y Gagnon (2008), Camps (2003) y Zayas (2012) subrayan que el género discursivo es el más adecuado para estructurar y vertebrar las SD. Según Zayas (2012:65): “Un elemento fundamental de la planificación de la SD es el análisis del género que la articula y, a partir de él, la selección de los rasgos que se consideren más relevantes. Este análisis tendrá que recorrer todos los planos de la textualidad, desde el texto considerado como macroacto de habla hasta la estructuración de los contenidos en esquemas o patrones textuales”.
- Del punto anterior se desprende que la innovación que proponemos es que cada SD gire alrededor de un género como práctica discursiva y su descripción a partir de los factores de la situación comunicativa atendiendo a la forma, al contenido, a la función, al enunciador y al destinatario acorde al currículum

(con el intento de superar los límites conocidos de trabajar los textos a partir de las tipologías textuales). El género discursivo funciona como producto de la actividad social porque responde a una necesidad comunicativa y es un medio para interactuar en los diversos ámbitos sociales. La clave para que funcione es doble. El docente debe conocer las características del género discursivo elegido para articular la SD y planificar las actividades necesarias para que los alumnos tomen conciencia de las características lingüísticas del género, se apropien de ellas (mediante los talleres mencionados anteriormente) y las utilicen en el reto comunicativo.

Imagen 1

Estructura de la secuencia didáctica de innovación.



Fuente: Fuente Ramos y Ambròs (2018:11)

Siguiendo el esquema de SD de la imagen 1, el alumnado tuvo que llevar a cabo, en grupos reducidos, la programación de una secuencia didáctica competencial con enfoque comunicativo adecuada a un curso educativo, que integrara, como mínimo, elementos de los tres bloques curriculares que tienen el currículum y redactar la malla de programación correspondiente. La tarea consta de dos partes: una parte de creación o adaptación de materiales dirigidos a su alumnado específico y otra parte dirigida al profesorado (la planificación). El eje

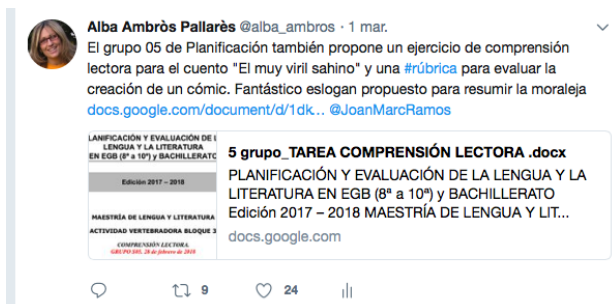
vertebrador de la secuencia deberá ser un género discursivo elegido previamente. Los objetivos de la consigna son estos:

1. Planificar, diseñar y redactar una breve propuesta didáctica para el área de Lengua y Literatura que participe del enfoque comunicativo y que pueda ser utilizada en las aulas.
2. Relacionar la propuesta didáctica con el currículum vigente y los planteamientos didácticos del área.
3. Programar la propuesta didáctica de manera útil y comprensiva.

Con el fin de llegar a diseñar la SD, previamente se trabajaron los siguientes contenidos clave del enfoque comunicativo de la DLL. En primer lugar, se hizo una introducción al concepto de transposición didáctica de los contenidos curriculares de lengua y literatura en la dinámica de aula, para llegar a presentar los elementos de una planificación de lengua y literatura. A continuación, profundizamos en cada una de las tres fases de la SD junto con las variables metodológicas asociadas a la práctica educativa y la integración de la reflexión metalingüística en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Calame-Gippet, 2005). La evaluación en el área fue otro bloque de contenidos en el que se presentaron varios modelos y ejemplos, y se diseñó una rúbrica en grupo a partir de una tarea previa. Estas actividades también se difundían por los perfiles de *Twitter* (Imagen 2) creados por los colegas que impartían la asignatura de TIC en cada una de las sedes, en el que profesorado y alumnado participaba: #LLiTICEQ17 y #LLyTICEGU18. Para facilitar la comprensión de las características y funciones del género discursivo dentro de la SD, se dedicó una sesión de las clases presenciales a trabajarlo de forma más concreta dentro del bloque correspondiente a la programación. Los productos finales de esta actividad fueron distintos pósters que definían las características del género discursivo y se expusieron en clase y se compartieron por *Twitter* (Imagen 3).

Imagen 2

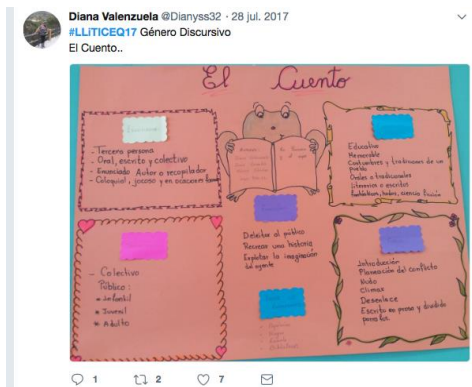
Ejemplo mensaje #LLyTICEGU18



Fuente: https://twitter.com/search?l=&q=from%3Aalba_ambros&src=typd

Imagen 3

Ejemplo mensaje #LLiTICEQ17



Fuente: <https://twitter.com/Dianyss32>

3.2 Contenidos de lengua y literatura a través de *Twitter*

La segunda práctica analizada, la creación de perfiles de *Twitter* por todo el alumnado, parte de la asignatura de *Tecnología*, pero pronto se generalizó para compartir contenidos de ambas asignaturas y posteriormente se extendió a otras durante las semanas siguientes e incluso profesores de otras especialidades se sumaron a compartir momentos del máster a través de esta red social.

Aunque ha perdido relevancia frente a otras herramientas como *Youtube* como instrumento didáctico, y además las nuevas generaciones optan por redes sociales más visuales como *Instagram*, los docentes de la asignatura consideran que es una herramienta fundamental para la difusión del conocimiento. El *Centre for Learning & Performance Technologies* propone desde hace casi diez años una clasificación de las principales herramientas digitales para el aprendizaje [<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>] y desde hace varios años *Twitter* ha ocupado las primeras posiciones, demostrando sus posibilidades didácticas en todos los ámbitos. Como cualquier otra herramienta concreta de la web social, no creada específicamente para fines educativos, no nos asegura una continuidad en el tiempo, pero en estos momentos es una vía fundamental de acceso a la información en tiempo real. Desde nuestra área de conocimiento debemos reivindicar las posibilidades comunicativas de esta herramienta, de base textual, frente a las anteriormente citadas, más visuales. Tíscar Lara destaca sus funciones que relacionan directamente la competencia comunicativa con la competencia digital. A través de ella, educamos a nuestro alumnado en “la escritura y la lectura como acto de responsabilidad crítica” (2011) y sus dinámicas, como el “retuit”, el uso de etiquetas (#hashtags) o citar a través del @perfil, se han generalizado en todas las redes sociales y los servicios de mensajería móvil.

De entre todas las redes sociales y plataformas de publicación en Internet, [...] destacaremos el potencial que tiene una de ellas, *Twitter*, por su proximidad con la cultura móvil y por sus oportunidades para desarrollar prácticas creativas en el uso de la lengua y la literatura (Lara, 2011, 40).

Frente a *Instagram*, que no permite incluir enlaces a contenidos externos, las opciones de incluir enlaces de *Twitter*, primero con acortadores externos de direcciones y ahora con propios, nos permiten relacionar su uso con el desarrollo del concepto de lectura hipertextual (Mendoza, 2012) y con el intertexto digital.

Es una propuesta complementaria a la siguiente propuesta, basada en blogs, práctica individual y mucho más estática. El uso de

Twitter se propone como dinámica grupal para convertir a cada grupo en una comunidad de aprendizaje que comparta constantemente nueva información y enseguida se amplió a ambas asignaturas y posteriormente otros grupos también utilizaron las mismas herramientas. Se presenta el primer día de clase y las indicaciones principales son:

Práctica 1. Perfil de Twitter

1. Crear cuenta profesional.
2. Seguir al profesorado de ambas asignaturas. Utilizar las etiquetas: #LLiTICEQ17 (para la sesión de Sierra, julio 2017) #LLyTICEGUI8 (para la sesión de Costa, febrero 2018)
4. Tuitear como mínimo cinco tuits al día durante la semana del curso (con veinticinco tuits como mínimo al final del curso). Aunque el periodo de evaluación se amplió dos meses más, durante la parte no presencial de la asignatura.
5. Crear dos listas:
 - A. 15 referentes de Lengua y Literatura.
 - B. Compañeras/os de clase

También a través de la herramienta se propusieron algunas dinámicas sencillas de gamificación de algunas sesiones donde el alumnado debía darle difusión a los contenidos presentados a través de la red, ampliando la información y conversando con las compañeras y compañeros y con otras personas externas al curso.

3.3 Creación de webs/blogs docentes

La tercera práctica analizada es la creación de webs o blogs docentes, también para la asignatura de *Tecnología*. En primer lugar, se presenta el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje (PLE, en inglés *Personal Learning Enviroment*), como un constructo teórico que permite englobar todas las herramientas, contactos y dinámicas que utilizamos para aprender (Adell y Castañeda 2013). A partir de esta idea se introduce la idea de PLE Lector (Rovira-Collado y Hernández Ortega 2016, Ambròs y Ramos, 2017) y se presentan distintos modelos de webs y blogs docentes como plataformas para compartir las experiencias innovadoras de cualquier asignatura. Los blogs son uno de los primeros espacios docentes 2.0 con gran repercusión en la

transformación de didáctica de la lengua y la literatura (Zayas, 2008). Por ejemplo, a través de *Apuntes de Lengua* [<http://apuntesdelengua.com/blog>] del profesor Hernández se muestran todas las posibilidades para incluir información multimodal: textos, vídeos, presentaciones... (Hernández y Martín, 2014) de la práctica docente. Se presentan múltiples modelos de blogs docentes y sus distintas posibilidades para el área de lengua y literatura (Rovira-Collado, 2016), así como ejemplos de blogs para la didáctica de la lengua y la literatura de otros Máster de Secundaria, como el de la Universidad de Alicante: [<https://didacticalenguayliteraturaua2018.blogspot.com.es>].

Aunque existen múltiples herramientas para la creación de espacios digitales, se optó por *Wix.com* para los grupos de Sierra #LLiTICEQ17 y por *Blogger.com* para Costa #LLyTICEGU18. Al igual que en el caso anterior, la elección de la herramienta fue consensuada ente los docentes, aunque son herramientas en constante evolución.

Durante la semana presencial se presentan múltiples prácticas en clase, que posteriormente cada estudiante, de manera individual, debe incluir en su espacio virtual, que sirve de portfolio digital y como instrumento principal de evaluación. Las principales actividades son:

- a. Presentación, datos personales, enlaces redes sociales y *Twitter*
- b. Esquema de nuestro PLE
- c. Mapa de palabras. Campo Semántico/Léxico con *WordArt*
- d. Presentación de diapositivas. Ejemplos de *Pecha-Kucha*
- e. Reseña de Blog/Web de Lengua y Literatura
- f. *Constelación Literaria*
- g. Otras prácticas: Inserción de vídeos para *Asamblea musical*, o *Corto de los viernes*; Ejemplos de *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* o de *Aprendizaje Cooperativo (AC)*; Redacción grupal de Sonetos, Grabaciones...

4. Resultados

4.1 Secuencias Didácticas

El total de secuencias didácticas realizadas por el alumnado de Sierra fue de 22 y en Costa de 23. En principio, los grupos tenían que ser de tres o cuatro personas, pero algunos fueron por parejas debido a sus lugares de procedencia. Todos los trabajos siguieron la consigna de planificar la SD a partir de un género discursivo con la inclusión de talleres para ejercitar aspectos lingüísticos del género, con una tarea de síntesis y actividades para la evaluación (la mayoría diseñaron rúbricas). A continuación, se presentan los géneros que fueron elegidos en los tres niveles siguientes y en cada una de las sedes: Educación General Básica Media (EGB), Educación General Básica Superior (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU).

Tabla 3

Géneros discursivos EGB Media de Sierra y Costa Lengua y Literatura Máster UB-UNAE

Géneros discursivos EGB Media (5°, 6°, 7°)	Sierra (Quito) Julio-Septiembre 2017	Costa (Babahoyo) Febrero-Mayo 18	Total trabajos
Cuento	4	1	5
Folleto	2	0	2
Biografía	2	0	2
Leyenda	1	0	1
Teatro	0	1	1
Noticia	0	1	1
Totales:	9	3	12

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Géneros discursivos EGB Superior de Sierra y Costa Lengua y Literatura Máster UB-UNAE

Géneros discursivos EGB Superior (8°, 9° 10°)	Sierra (Quito) Julio-Septiembre 2017	Costa (Babahoyo) Febrero-Mayo 18	Total trabajos
Poesía	2	2	4
Cuento	2	1	3
Noticia	2	1	3
Artículo de opinión	1	1	2
Entrevista	1	1	2
Cómic	0	2	2
Microcuento	1	0	1
Fábula	0	1	1
Resumen	0	1	1
Argumentación	0	1	1
Totales:	9	11	21

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Géneros discursivos BGU de Sierra y Costa Lengua y Literatura Máster UB-UNAE

Bachillerato General Unificado 1°, 2° y 3°	Sierra (Quito) Julio-Septiembre 2017	Costa (Babahoyo) Febrero-Mayo 18	Total trabajos
Cuento	0	4	4
Mitos	1	1	2
Leyenda	1	0	1
Poesía	1	0	1

Teatro	1	0	1
Microcuento	0	1	1
Noticia	0	1	1
Entrevista	0	1	1
Cómic	0	1	1
Totales:	4	9	13

Fuente: elaboración propia

El género discursivo elegido más veces en las dos sedes y en los distintos niveles es el cuento. En EGB Superior y BGU los géneros literarios también están presentes, puesto que coincide con algunas de las unidades didácticas que tienen en los materiales. De los 45 trabajos entregados, un 64% fue revisado al redactar esta investigación. En Sierra, un 36,6% de los trabajos obtuvieron un sobresaliente, un 13,6% notable y el 50% restante aprobaron. Dentro de este grupo, un 13,6% tuvieron que reevaluar debido a que no cumplían todos los requisitos. Sin embargo, gracias a los detallados comentarios del trabajo y a la rúbrica elaborada para llevar a cabo la revisión que comparten profesores y alumnos, reelaboraron sus SD y aprobaron. Para ilustrar buenas prácticas y modelos de planificación de secuencias significativas aplicadas al aula en el contexto ecuatoriano, se eligieron dos del grupo de Sierra y se publicaron en un repositorio de materiales para la docencia que tiene la Universitat de Barcelona (Ambròs y Ramos, 2018). Creemos que una de las competencias docentes reside en la capacidad de saber elegir, adaptar y crear materiales acordes a unos objetivos y necesidades concretas. Los dos trabajos publicados son dos ejemplos de éxito, de los que destacamos los siguientes aspectos:

1. Ambas propuestas eligieron como género discursivo dos tipologías literarias: el cuento y el microcuento. Las actividades de ambas contribuyen a desarrollar varias macrodestrezas, además de contenidos literarios.

2. Presentan las tres fases básicas de la secuencia. En la de inicio se activan y organizan los conocimientos previos del alumnado. La fase de desarrollo la estructuran en dos momentos, uno dirigido al análisis de textos que funcionan como ejemplos del género elegido. En el otro, se presentan talleres específicos para ejercitar aspectos concretos que se incluirán en la tarea de síntesis. En la fase de síntesis se plantea el reto comunicativo para los alumnos, en el que tendrán que crear un producto, unos textos que les ayudarán a movilizar todo lo aprendido.
3. Las secuencias incluyen pautas sobre cómo se llevará a cabo la evaluación de las actividades e incluyen rúbricas elaboradas por las autoras.

La valoración de la innovación llevada a cabo en la asignatura es muy positiva puesto que, a parte de las SD creadas, los comentarios del alumnado sobre el proceso y los aprendizajes adquiridos siguen la misma línea. El hecho de haber introducido esta estructura por ambos docentes durante la fase presencial es otro de los aspectos destacados por en todos los grupos.

4.2. *Twitter: Una conversación constante.*

La práctica de *Twitter* es una propuesta habitual que los docentes de ambas ediciones usan en muchos otros ámbitos desde hace varios años. La selección de una etiqueta desde un primer momento para compartir información se puede ampliar a todos los documentos que se generan en torno a esa actividad (conversaciones en redes sociales, presentaciones *online*, vídeos...). Es una práctica habitual en muchos cursos y también en actividades concretas como congresos y jornadas. La “obligatoriedad” de realizar una práctica digital puede crear en principio algún rechazo, sobre todo al alumnado más reacio al uso de las TAC. Generalmente, en los Másteres de Formación del Profesorado, el alumnado suele ser recién egresado y bastante joven, y no suele tener ningún problema. En cambio, como ya hemos mencionado, en el caso de Máster UB-UNAE el alumnado son docentes en ejercicio con bastantes años de experiencia, algunos con muy poca

formación (e interés) por la tecnología, y en las dos ediciones fue necesario dedicar alguna sesión específica al uso de redes sociales.

Sin embargo, podemos destacar que en ambas ediciones esta práctica se puede considerar un éxito. En #LLiTICEQ17 casi todo el alumnado realizó correctamente la práctica de partida, con un mínimo de 25 aportaciones y la creación de las dos listas obligatorias. De las 71 personas, un 22% (16 personas) usó una cuenta de *Twitter* generada anteriormente. Incluso había un grupo que se había creado la cuenta en un curso común en 2011, pero no le habían dado casi uso. Encontramos solamente 5 personas que no llegaron al mínimo requerido, mientras que más de 15 superaron con creces las 75 aportaciones, triplicando el mínimo. Encontramos picos de participación en tres personas que hicieron 396 tuits, con una cuenta creada específica para la asignatura, otro 188 y otro 276, pero esta persona usaba la herramienta anteriormente. Se realizaron casi cinco mil mensajes y la media de mensajes entre las 71 alumnas y alumnos es de 63.

Recordamos que todos los mensajes evaluados deben hablar de contenidos relacionados con la lengua y la literatura o con la tecnología y siempre deben llevar la etiqueta asignada a cada curso.

Los datos de #LLyTICEGUI8, que comenzó en febrero de 2018 y han sido evaluados en mayo del mismo año, son similares. Aunque cambió uno de los docentes de la asignatura de Tecnología, la colaboración con los otros dos profesores de la asignatura paralela enriqueció la dinámica. En esta ocasión 20 de las 80 personas usaron una cuenta creada anteriormente (25%), pero solamente tres de estas personas utilizaban la cuenta con asiduidad.

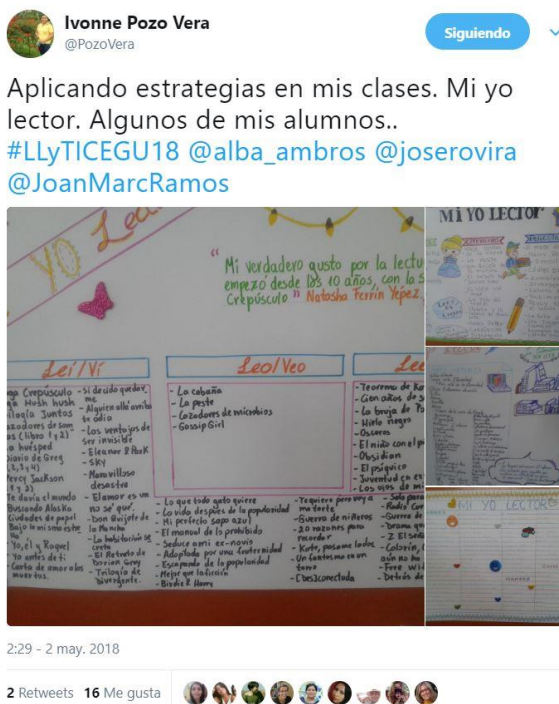
Al ser una dinámica repetida, la participación del alumnado es incluso superior. Solamente 4 personas de 80 (5%) no han alcanzado el mínimo requerido, en cambio, otras muchas han superado este ejercicio con más del triple de aportaciones. Se han realizado casi seis mil mensajes y la media es ligeramente superior, con 65 mensajes por persona, dando a la etiqueta un contenido bastante rico en aportaciones e interacciones. El plazo indicado para publicar aportaciones estaba

fijado hasta abril de 2018, pero encontramos todavía aportaciones de alguna de las alumnas durante los últimos meses, destacando el interés de la herramienta para poder dar difusión a su práctica docente y por continuar en contacto con todo el profesorado español de ambas asignaturas.

Incluso podemos encontrar aportaciones concretas que demuestran que esta práctica ha trascendido con nuestro alumnado ecuatoriano. Por ejemplo, una alumna publica un tuit el 2 de mayo de 2018 con el siguiente mensaje “Aplicando estrategias en mis clases. Mi yo lector. Algunos de mis alumnos...” destacando además la interacción de ambas asignaturas, ya que ese contenido es de la primera asignatura.

Imagen 4

Ejemplo mensaje #LlyTICEGU18



Fuente: <https://twitter.com/PozoVera/status/991474732792012801>

Respecto a la continuidad del uso de la herramienta, aunque todavía es muy pronto para analizar si este profesorado sigue utilizando *Twitter*, ya sea para uso personal como para su práctica docente, sí encontramos algunos indicios interesantes. En otras experiencias realizadas por los docentes, aunque los resultados globales siguen siendo muy positivos, no debemos olvidar que se trata de una práctica evaluable y muchas personas abandonan su uso después de la asignatura. La edición del curso 2017-2018 del Máster UNAE-UB sigue en activo porque el alumnado está realizando su TFM y ha habido sesiones de otras asignaturas que también han aprovechado esta dinámica, pero sin un peso en la evaluación. Esta información la podemos obtener a través de las listas de perfiles, demostrando otro de los usos didácticos de la herramienta. Como uso continuado podemos destacar seis casos:

Tabla 6

Análisis del uso de Twitter en los dos cursos.

Perfil	Tuits mayo 2018 y etiqueta sesión	Tipología
https://twitter.com/Nelrafafari	293 #LLiTICEQ17	Publica mensajes personales, pero sobre todo retuitea los de otras personas, con temática variada, pero con especial atención a la política educativa ecuatoriana
https://twitter.com/NellyQH	708 #LLiTICEQ17	Demuestra un uso autónomo donde publica principalmente vídeos de Youtube y enlaces a noticias de Educación y TAC.
https://twitter.com/JuanManuelUbi18	313 #LLyTICEGU18	Sigue usando la etiqueta del curso ya acaba la evaluación y citando al profesorado del Máster para compartir noticias e interactuar con ellos.
https://twitter.com/MaricelaOsori19	515 #LLyTICEGU18	Tenía cuenta antes de la asignatura, pero ahora la utiliza como reflexión de su práctica docente.
https://twitter.com/JavierPerdomoT	527 #LLyTICEGU18	Sigue interactuando con el profesorado y etiqueta, pero sobre todo destaca por la cantidad de noticias de organismos oficiales

		ecuatorianos que comparte, como desde el perfil de la propia UNAE.
https://twitter.com/JuliaAlvarezPe2	2.567 #LLyTICEGUI8	La alumna creó este perfil para la asignatura y además de la alta producción, tiene más de diez mil “Me gusta”, siempre sobre cuestiones educativas, demostrando que su uso es el adecuado para su práctica docente.

Fuente: elaboración propia

En la prueba escrita final de la semana presencial, muchas alumnas destacaron el uso de *Twitter* como muy relevante y propusieron actividades específicas para sus clases en sus propuestas didácticas. Como vemos en los anteriores casos, el uso sigue en activo y nos permite conocer noticias directas sobre Ecuador y seguramente algunos de las citadas profesoras y profesores se podrán convertir en ejemplos de innovación educativa. A través de *Twitter* se podrá seguir su labor docente.

4.3. Un espacio personal de Enseñanza Aprendizaje: Wix y blogs

El espacio principal de trabajo para la asignatura de *Tecnología* fue un *Portfolio Digital Docente* (Rodrigues & Rodríguez-Illera, 2014; Tur & Urbina, 2014 y Balart & Cortés, 2015), a través de la publicación de un blog o web docente. Aunque es necesario el uso de una plataforma docente como el Campus Virtual de la Universitat de Barcelona con *Moodle*, la creación de estas webs permitirá al alumnado tener un escaparate digital para su práctica educativa. El profesorado de ambas asignaturas cuenta con múltiples espacios digitales, donde comparte sus proyectos, sus investigaciones, y sobre todo, la práctica de su alumnado en distintos niveles educativos. Este es el objetivo principal de esta práctica. Ofrecer un altavoz para mostrar las propuestas de innovación educativa que esperamos que lleguen a las aulas ecuatorianas al finalizar el Máster. El concepto de *Open Access* o *Educación 2.0* o *en Abierto* están implícitos en esta práctica, para compartir materiales e investigaciones de todo el mundo.

Al ser un trabajo individual y con distintas secciones, la carga de trabajo es importante, ya que se convierte en el portfolio final de la asignatura de *Tecnología*. En este caso, nos centramos solamente en ejemplos de la primera sesión, la de Sierra-Quito, realizados con *Wix*, porque los blogs de la sesión de Costa-Babahoyo, estaban en proceso de evaluación al redactar esta investigación.

Como ya hemos mencionado, en esta web se recogen las distintas prácticas y servirá de presentación digital al profesorado ecuatoriano. Por eso, la primera sección de cada página es la presentación y los enlaces a los perfiles sociales de cada persona. Algunos estudiantes sí tienen una amplia presencia en redes y conocen *Facebook*, *Instagram* o *LinkedIn*. En cambio, otros no usaban ninguna red social más allá de *Whatsapp* como mensajería móvil. Estos espacios nos llevan a la configuración del PLE de cada alumna o alumno. La descripción y clasificación de las herramientas, personas o dinámicas que están dentro de nuestro proceso de aprendizaje, según los principios antes citados (Adell y Castañeda, 2013 o Lara, 2011) nos permiten introducir reflexiones fundamentales para nuestro alumnado. El concepto de *Identidad Digital* y la importancia de esta, tanto para el docente como para su alumnado ecuatoriano, es uno de los contenidos actitudinales fundamentales de esta asignatura, directamente relacionados con la competencia digital y aprender a aprender y tratamiento y gestión de la información (Gamito, Aristizabal, Olasolo & Vizcarra, 2017). Aunque se partía de un erróneo prejuicio inicial por la edad del alumnado y su formación previa, pensando que su competencia digital de partida era muy baja, la descripción de la mayoría de los PLE demuestra que gran parte del alumnado conoce muchas de las herramientas digitales más habituales en el ámbito docente: procesadores de textos, presentaciones digitales, buscadores generalistas y especializados, redes sociales, webs docentes específicas, bases de datos y bibliotecas virtuales. Aunque sí es cierto que la mayoría adolecía de conceptos transversales como licencias *Creative Commons*, recursos en abierto y las posibilidades que éstos aportan a la creación y uso de materiales en la red.

La tercera práctica ya incluye contenidos específicos del área de lengua, como la generación de nubes de palabras y la reflexión sobre campos léxico-semánticos a través de herramientas como *WordArt* [<https://wordart.com>] o *Tagxedo* [<http://www.tagxedo.com>]. La cuarta nos permite buscar presentaciones en *Slideshare* o *Scribd*, relacionadas con la práctica docente de cada persona, de distintos niveles educativos, pero siempre relacionada con la lengua y la literatura. Además, la reflexión sobre el uso de presentaciones en el aula, su abuso, o las posibilidades de dinámicas concretas como el modelo *Pecha-Kucha* (Hernández, 2016), fueron contenidos que se presentaron, aunque lo ajustado del horario durante una única semana de clases presenciales impidió crear contenidos específicos.

Para reforzar la importancia de este blog docente se presentaron múltiples ejemplos más allá del de los docentes, para que luego cada persona reseñara uno en su web. Esta búsqueda de otros modelos de blogs y webs docentes permite al alumnado reconocer que este uso está ya muy generalizado. Además, al publicar estas reseñas también en *Twitter*, permite al alumnado entrar en contacto con las autoras y autores de otros blogs.

Una dinámica fundamental propuesta por el alumnado es la *Constelación Literaria* (Jover, 2009; Rovira-Collado, 2019) que además se relaciona con otras actividades planteadas en la otra asignatura como el *Yo lector* o *Autobiografía Lectora*. Además, la propuesta realizada se amplía con los conceptos de lectura multimodal y narrativas transmedia. En cada constelación se incluyen elementos de la cultura de masa, películas, cómics o videojuegos, con el objetivo principal de acercar los textos literarios al alumnado escolar. Gran parte de los resultados se centra en la historia de la literatura ecuatoriana, por lo que ya se han creado materiales útiles para todo el profesorado de Ecuador.

Por último, se incluyeron distintas dinámicas más, pero al ser sesiones paralelas y en distinto horario, no se pudieron presentar de manera completa a los seis grupos. Por ejemplo, la *Asamblea Musical* propone incluir un videoclip para comenzar cada sesión, y compartirlo en el blog y *Twitter*. *El Corto de los viernes* es también una dinámica

audiovisual para llevar al aula alguno de los numerosos cortos disponibles en Internet, muchos, basados en referencias literarias, y que nos permitiría introducir en clase otros epitextos virtuales públicos como los *booktuber* o los *booktrailers* (Lluch-Crespo, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015).

Como en el caso anterior, incluimos seis ejemplos concretos de webs relevantes entre las 71 realizadas en la sesión de Sierra #LLiTICEQ17

Tabla 7

Ejemplos de portfolios docentes del profesorado ecuatoriano.

Enlace	Comentario
https://kracolitas.wixsite.com/letras-y-lenguas	La alumna nos ofrece un completo portfolio docente con todas las prácticas presentadas en la asignatura.
https://diegoferro0024.wixsite.com/xaviervargas	Este alumno aportó sus conocimientos previos de TAC desde el primer día, ayudando al resto de la clase en todas las prácticas.
https://jcarolinapr.wixsite.com/docenteinnovadora	La alumna se convirtió en portavoz de esta edición, colaborando con el profesorado en las labores de difusión del trabajo realizado.
https://rafaelbenja2015.wixsite.com/innovando-en-lengua	Entre las numerosas prácticas recogidas en el blog, podemos destacar la presentación multimedia de diapositivas, que sigue las indicaciones presentadas y además se propone como tutorial para realizar la constelación.
https://monicacristina2005.wixsite.com/misitito	En este caso destacamos la complejidad de la nube de palabras propuesta, como trabajo léxico, con varias secciones sobre narración y Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).
https://polimuri.wixsite.com/lite-notas	En la creación del PLE, además del esquema con las distintas secciones, la alumna integra en la web su panel de <i>Symbaloo</i> , para mostrar nuevas herramientas TAC para la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Fuente: elaboración propia

Podemos destacar que el conjunto de los portfolios supera con creces las expectativas iniciales del curso, donde aparecieron algunos prejuicios y reticencias respecto a las prácticas digitales. Entre todo el alumnado se generaron dinámicas de aprendizaje cooperativo para realizar todas las prácticas. Aunque en algún caso fue necesario aportar tutoriales específicos, como el de creación y edición de *Wix* y *Blogger*, el alumnado demostró ser autónomo en la mayoría de los casos. Este hecho es muy relevante, siendo una asignatura semipresencial.

5. Conclusiones

El profesorado ecuatoriano, alumnado de estos cursos, inició el camino hacia la innovación educativa en la que el país está inmersa. Los resultados obtenidos en las dos asignaturas analizadas de la Maestría de Lengua y Literatura ponen de manifiesto los siguientes aspectos relevantes.

Primero, la importancia del trabajo conjunto y coordinado del profesorado que imparte la docencia presencial durante la misma semana poniendo el foco en lo que representa innovar a nivel individual y colectivo. Tanto la planificación de las SD como la integración de las TIC en el área de DLL forman parte del cambio metodológico actual y sirven de fundamento para seguir innovando.

Segundo, es necesario compartir contenidos, recursos y propuestas didácticas de forma colaborativa entre toda la comunidad de aprendizaje, encaminados a fomentar la metacognición. El corpus de materiales recogidos en los blogs y de información en los mensajes de *Twitter* puede servir de modelo al profesorado ecuatoriano.

Queremos enfatizar en la identificación de algunos docentes en un contexto iniciático respecto al uso de las TIC en relación con las didácticas específicas. Tanto por su organización pedagógica como por la inclusión de didácticas mediadas por tecnología, el alumnado objeto de estudio muestra una apropiada predisposición y rendimiento a tenor de su actividad como consecuencia de la formación inicial recibida.

Una de las adversidades que deben afrontar es la situación de la dotación tecnológica en sus respectivos centros, donde el acceso a Internet no siempre garantiza su uso apropiado, así como una masificación en el uso de escasas aulas de informática. La conectividad es otro de los contratiempos señalados en las clases, puesto que los centros educativos no gozan de una velocidad de conexión que garantice la optimización en las sesiones programadas en las distintas tareas. A pesar de ello, destacamos el gran empeño que todos ponen en ello.

Para la gran mayoría, esta formación ha supuesto el primer contacto con el uso de la tecnología con fines pedagógicos y didácticos. De acuerdo con la muestra ofrecida por las distintas SD así como de sus portfolios digitales, podemos afirmar que se encuentran en una fase iniciática de descubrimiento de las herramientas digitales. Esto comporta un periodo de prueba y evaluación de las propias herramientas, como así muestran sus actividades 2.0. El siguiente paso debe ir encaminado hacia un rendimiento cognitivo de estos recursos. La reflexión y metacognición de cada una de las actividades fomenta no sólo el análisis ontológico, sino también una apropiada vinculación entre herramientas y objetivos didácticos, (Fourés, 2011; Jaramillo y Simbaña, 2014; Puebla y Talma, 2012; Tena, 2013) que debería ir de un constante proceso de reflexión encaminado hacia la consecución de una óptima Didáctica de la Lengua y la Literatura por parte de su alumnado.

El ecosistema educativo ofrecido por las redes sociales mostradas en el portfolio amplifica no sólo su red de contactos docentes, sino que les facilita el acceso a prácticas y experiencias educativas de las que no tenían constancia y que sirven como indicadores de cómo pueden abordar y adaptar actividades en relación a su entorno profesional más próximo. Una muestra de ello es la producción en sus mensajes con la etiqueta #LLiTICEQ17. Donde el primer tercio de los mensajes constituye una declaración de intenciones personales, el segundo tercio muestra producciones propias o de compañeras y compañeros del curso de formación y, el último tercio, mensajes que contienen enlaces o reflexiones sobre prácticas docentes

tanto ecuatorianas como españolas, coincidiendo así el esquema metacognitivo ya establecido por Tishman, Jay y Perkins (1992) y estructurado en tres fases: concienciación, planificación y monitoreo.

Dentro del ámbito de actuación de esta formación inicial del profesorado, será relevante poder analizar y estudiar cómo las metodologías mediadas por las TAC profundizan en la creatividad, la participación colectiva, el aprendizaje basado en proyectos, así como los procesos de reflexión que se derivan de los minuciosos procesos de diseño de SD así como de las actividades que las conforman. El aprendizaje, para el profesorado ecuatoriano, cobra una nueva dimensión que debe ser acompañada y analizada.

Bibliografía

Adell J. y Castañeda, L. (eds.) (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Ambròs, A. y Ramos, J.M. (2017). El uso didáctico de Google Sites en la construcción compartida de conocimiento. *RESED*, 5, 1-16. Obtenido 25 de mayo de 2018 desde <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.5N5>.

Ambròs, A. y Ramos, J.M. (eds.). (2018). *Secuencias didácticas comunicativas. Dos ejemplos del Máster de formación del profesorado de Secundaria en Ecuador*. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://hdl.handle.net/2445/118882>.

Ambròs, A., Ramos, J.M. y Rovira, M. (2011). *Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de lengua*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://www.ub.edu/dllenpantalla/abordemos/>.

Balart, C. y Cortés, S. (2015). El uso del portafolio digital como estrategia para evaluar competencias de aprendizaje en el contexto de la Formación Inicial Docente. *Contextos. Estudios sobre Humanidades y*

Ciencias Sociales, 34. Obtenido 25 de mayo de 2017, desde <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/379>

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.

Calame-Gippet, F. (2005). Découvrir l'activité métalinguistique avec l'écriture d'invention: quelles tâches? quels dispositifs? *Pratiques*, 127-128, pp. 97-112.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Cancelas L.P, y Romero M.F. (2014). Presentación monográfica: El máster de profesorado y la formación inicial en la enseñanza de lenguas y literatura. *Lenguaje y Textos*, 39, mayo.

Cassany D. (2012). *En_línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona: Anagrama.

Dolz, J y Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.

Dolz, J. et alii. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles-Genève: Corome, De Boeck.

Fourés, C. I. (2011). Reflexión docente y metacognición. Una mirada sobre la formación de formadores. *Zona Próxima*, 14, 150-159. Obtenido el 29 de mayo de 2018, desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85320028010>

Gamito, R., Aristizabal, P., Olasolo M. y Vizcarra, M.T. (2017). La necesidad de trabajar Internet en el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21 (3). Obtenido 25 de mayo de 2018, desde https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59805/pdf_15

Gómez Díaz R., García Rodríguez, A., Cerdón J A. y Alonso Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón: Trea.

Hernández, J. (2016). Cómo desarrollar la oralidad a través de las TIC: sinergias de trabajo transversal por competencias en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos = Aprentatges plurilingües i literaris. Nous enfocaments didàctics*, (pp.989-997). Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant, Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://hdl.handle.net/10045/64912>

Hernández, J. y Martín, E. (eds.). (2014). *Pedagogía audiovisual: Monográfico de experiencias docentes multimedia*, Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://hdl.handle.net/10115/12522>

Imberón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Jaramillo, L. M. y Simbaña, V. P. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16. 299-313. Obtenido el 28 de mayo de 2018, desde <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>

Jover, G. (coord.) (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga. Junta de Andalucía.

Lara, T. (2011). Competencia digital, nuevos medios, nuevos lenguajes, nuevos hablantes. *Twitter* y sus funciones comunicativas. En *Lenguaje y Textos*, 34, 39-46

Lara, T., Zayas, F., Alonso Arrukero, N. y Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua*, Barcelona Octaedro.

Lluch-Crespo, G., Taberero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, EPI 24(6), 797-804. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>.

Mendoza A. (coord.) (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura. 3ro BGU. Guía para el profesor*. Quito. Ecuador. Editorial Don Bosco.

Puebla, R. y Talma, M. P. (2012). Metacognición en la formación inicial de los educadores. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 59, 2. Obtenido el 27 de mayo de 2018, desde <https://rieoei.org/historico/jano/4685TalmaJano.pdf>

Ramos, J.M. y Ambròs, A. (2018). Relatos breves para desarrollar la competencia literaria. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 79, 7-13.

Rodriguez, R., y Rodríguez-Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65, 53-74. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <https://rieoei.org/RIE/article/view/393>

Romero, M. F. y Jiménez, R. (2014). El prácticum del MAES y la formación inicial en la enseñanza de lenguas: entre la realidad y el deseo. *Lenguaje y textos*, 39, 49-59.

Rovira-Collado, J. (2016). Mirar como maestros para el desarrollo de la comprensión lectora. Blogs educativos para la competencia profesional en futuros docentes. *Investigaciones sobre Lectura ISL*. 6, 58-75. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/154>

Rovira-Collado, J. y Hernández Ortega, J. (2016). Aspectos de literacidad digital en el desarrollo de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en el área de Lengua y Literatura. En R. Roig-Vila, (Ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, (p.1222-1232). Barcelona: Octaedro. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61841>

Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo* 29, 275-312. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275>

Tena, M. T. (2013). Metacognición de las competencias profesionales de los docentes en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Obtenido el 27 de mayo de 2018, desde <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/308/301>

Tishman, S., Jay, E. y Perkins, D. N. (1992). Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation. *Theory into Practice*. Obtenido el 25 de mayo de 2018, desde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.23.7880&rep=rep1&type=pdf>

Trigo E. (2014). En torno al máster de profesorado y la formación inicial para la enseñanza de lenguas y literatura, *Lenguaje y textos*, 39, 59-64

Trigo E. y Romero M.F. (2018). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: Una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1) Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63622>

Tur, G. y Urbina, S. (2014). Blogs as Eportfolio Platforms in Teacher Education: Affordances and Limitations Derived from Student Teachers' Perceptions and Performance on their Eportfolios. *Digital Education*. 26 Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11578>

UNESCO (2016). *Innovación Educativa. Serie: "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. Texto 1. Perú: Cartolan E.I.R.L.

Vilches, A. y Gil D. (2010). Máster de Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (3), septiembre. Obtenido 25 de mayo de 2018, desde <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2680>

Zayas, F. (2008). El lugar de los blogs en las áreas de lenguas. En C. Rodríguez (ed.). *La lengua escrita y los proyectos de escritura*. (pp.147- 170). Barcelona: Perifèric Edicions.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

