

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques



Desarrollo y mejora de la oralidad a través de los proyectos de comunicación y TIC en entornos de enseñanza plurilingüe. Una propuesta didáctica para 5º y 6º de primaria.

Tesis doctoral

Álvaro R. Ruiz Gómez

Dirigida por:

Dr. Josep Ballester i Roca

Didàctica de la Llengua I la Literatura
Facultat de Magisteri
València, Gener / 2022

Agradecimientos

En primer lloc al meu director de tesi, Josep Ballester, per creure en mi sempre, pel seu alé constant i pel seu temps, que és el bé més preuat que tenim.

En segundo lugar, a Lucía, por tu sacrificio continuo para que yo pueda llegar a todo. A mis hijas Carla y Lucía, por ser el motivo que encuentro cada día para vivir.

A mis hermanas, por su apoyo y admiración siempre.

A mi madre, por su amor incondicional, que hace que todo sea más fácil cuando la siento cerca.

To my colleagues in the Erasmus project, because without you this would not have been possible.

Y a ti Papá, por ser mi referente. Por tu fe ciega en mi, que tanto me ha ayudado a seguir creciendo. Sirva esta tesis como homenaje a todo el tiempo que me dedicaste en vida...y porque te quiero y te echo de menos cada día.

Índice

PARTE I. Marco de la investigación

1.1. Introducción.....	9
1.2. Problema de la investigación y justificación.....	11
1.3. Acotación del campo.....	15
1.4. Objetivos de la investigación e hipótesis.....	15

PARTE II. Marco teórico

2. La Comunicación Oral

2.1 La comunicación oral.....	18
2.1.1. Características generales de la comunicación oral.....	19
2.1.2. Los códigos no verbales y la comunicación oral.....	20
2.1.2.1. Interferencias físicas.....	21
2.1.2.2. Interferencia fisiológica.....	22
2.1.2.3. Interferencia psicológica.....	22
2.1.2.4. Interferencia semántica.....	23
2.1.2.5. Interferencia técnica.....	23
2.2 Tipos de textos orales.....	25
2.2.1. Situaciones espontáneas.....	26
2.2.2. Situaciones formales y planificadas.....	26
2.3 Modos de organización del discurso.....	28
2.3.1. La descripción.....	28
2.3.2. La narración.....	29
2.3.3. La argumentación.....	29
2.3.4. La explicación.....	30
2.3.5. El diálogo.....	30
2.4 Didáctica de la comunicación oral.....	33
2.4.1. Desarrollo de la destreza.....	34

2.4.2. Estrategias para escuchar	34
2.4.3. Técnicas para escuchar	35
2.4.4. Didáctica de la oralidad	36
2.4.5. Necesidad de una didáctica de la oralidad	37
2.4.6. Estrategias didácticas para la oralidad.....	38
2.4.7. Técnicas para el desarrollo de la oralidad.....	40
2.4.7.1. Diálogo	41
2.4.7.2. La discusión.....	41
2.4.7.3. La exposición oral	42
2.4.7.4. Debate	42
2.4.7.5. La entrevista	43
2.4.7.6. El foro	43
2.4.7.7. Recitación	44
2.4.7.8. Dramatización.....	45
2.4.8. Prácticas de comunicación oral en el aula.....	45
3. La Competencia Comunicativa	
3.1. Tipos de competencias y competencia comunicativa.....	48
3.1.1. Competencias clave, básicas o fundamentales	49
3.2. Marco normativo de la enseñanza por competencias	51
3.2.1. Competencia de comunicación. Legislación europea y española	52
3.2.2. El Marco común europeo de referencia.....	54
3.2.3. Las competencias en educación primaria (LOMCE).....	55
3.3. Concepto y componentes de la competencia comunicativa.....	56
3.3.1. Subcompetencia lingüística	57
3.3.2. Subcompetencia sociolingüística	58
3.3.3. Subcompetencia discursiva	59
3.3.4. Subcompetencia estratégica	60
3.3.5 Expresión oral vs. competencia comunicativa oral.....	61
3.3.6. La Competencia Comunicativa Oral (CCO)	65
3.3.7. Didáctica de la competencia comunicativa oral.....	67

4. TIC y Competencias digitales

4.1. Las TIC en Europa y en España	70
4.2. El maestro frente al reto de las TIC y las competencias digitales.....	79
4.3. Competencia digital y formación permanente en los docentes.....	83
4.4. El tratamiento de la información y la competencia digital	88
4.5. Las TIC en los centros educativos.....	91

PARTE III. Marco metodológico

5.1. El Modelo de la investigación y su diseño.....	97
5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	99
5.2.1. Alcance de los objetivos y fases de análisis del estudio.....	100
5.2.2. Revisión de fuentes documentales.....	102
5.2.3. Cuestionario de opinión semiestructurado	102
5.2.4. Entrevistas en profundidad semiestructuradas	107
5.3. Triangulación de método	114
5.4. El programa Erasmus+ 2014-2016.....	115
5.5. El proyecto Erasmus+ “Activating Innovative Learners”	117
5.5.1. Las escuelas participantes en el proyecto	121
5.5.2. Objetivos del proyecto.....	122
5.5.3. Gestión del proyecto.....	125
5.5.4. Desarrollo del proyecto.....	127
5.5.4.1 Actividad previa. Cuestionarios.....	127
5.5.4.2. Actividad 1. Stop-motion.....	127
5.5.4.3. Actividad 2. Emprendimiento.....	129
5.5.4.4. Actividad 3. WebQuest.....	130
5.5.4.5. Actividad 4. Podcast.....	131
5.5.4.6. Actividad 5. Periodismo.....	132
5.6. El estudio de caso 1. Colegio Sagrada Familia	
5.6.1 Características descriptivas.....	133
5.6.2. Trayectoria innovadora del centro	137

5.6.3. Historia de las TIC en el centro	140
5.6.4. Adquisición y mantenimiento de los recursos tecnológicos.....	142
5.6.5. Plan TIC: características, proceso de elaboración y grado de desarrollo.....	143
5.6.6. Liderazgo del Equipo Directivo en relación al impulso de las TIC.....	145
5.7. Población y muestra del estudio	150
5.7.1. Población investigada.....	150
5.7.2. Muestra de los centros educativos estudiados.....	151
5.8. Limitaciones del estudio.....	151
5.9. Metodología para obtener los resultados y el análisis.....	152
5.10. Resultados y conclusiones	152
5.10.1. Análisis de los cuestionarios iniciales.....	152
5.10.1.2 Cuestionario del alumnado.....	152
5.10.1.3 Cuestionario de profesores.....	154
5.10.1.4 Cuestionario de familias.....	153
5.10.2. Análisis del impacto del proyecto en los centros.....	157
5.10.2.1. Impacto del proyecto en el alumnado.....	158
5.10.2.2. Impacto del proyecto en los docentes.....	159
5.10.2.3. Impacto del proyecto en las familias.....	160
5.10.3. Análisis y conclusiones del estudio de caso 1. Colegio Sagrada Familia.....	161
5.10.3.1. Fortalezas respecto al uso pedagógico de las TIC y de materiales didácticos digitales.....	161
5.10.3.2. Debilidades respecto al uso pedagógico de las TIC.....	164
5.10.3.3. Grado o nivel de integración y uso pedagógico de las TIC en el centro.....	166
5.10.3.4. Factores que han contribuido y contribuyen a desarrollar cierto nivel de integración pedagógica TIC.....	168
5.10.4. Resultados del cuestionario final de profesores Erasmus+.....	170
5.10.5. Resultados respecto de los objetivos e hipótesis de investigación.....	184
Bibliografía.....	191
Anexos.....	221

PARTE I. Marco de la investigación

- 1.1. Introducción
- 1.2. Problema de la investigación y justificación
- 1.3. Acotación del campo
- 1.4. Objetivos de la investigación e hipótesis

1.1. Introducción

En los últimos años se han promovido numerosos cambios en los sistemas educativos de todo el mundo. En el marco de la Unión Europea, los cambios de planteamiento en la educación, están basados en la enseñanza de competencias básicas, y no solamente en el desarrollo de las capacidades. Este cambio ha estado motivado por la necesidad de ofrecer una respuesta de la escuela a las necesidades que tiene la sociedad actual. Sin embargo, dicho cambio se antoja difícil debido, principalmente, a la idiosincrasia de la organización escolar y a los viejos paradigmas educativos que aún persisten hoy en día. La forma de enseñar, la formación del profesorado, las reticencias al cambio y la brecha digital, dificultan un cambio necesario para una institución educativa que se sigue moviendo en constructos del siglo pasado. Aún así, las oportunidades de renovación se hacen patentes con los diferentes cambios en los planes de estudio, alentados desde Europa. Así pues, como señalan algunos autores como Beltrán J. y Pérez L. (2003), se ha producido un cambio paradigmático de indudables consecuencias: la educación ha pasado de un paradigma “instruccional” que acentúa la enseñanza y el profesor, a un paradigma “personal”, centrado en el aprendizaje y en el alumno que aprende.

Habitualmente las escuelas centraban sus esfuerzos en un aspecto de la educación de los alumnos, preparándolos para los exámenes para que pudieran continuar la educación superior o el trabajo. Por lo tanto, la enseñanza consistía sobre todo en la preparación de exámenes o entrenamiento en exámenes, especialmente en los últimos años de la enseñanza secundaria. Los alumnos del siglo XXI necesitan métodos innovadores integrados en el proceso de enseñanza que les ayuden a adaptarse a las demandas de la vida real. En este sentido la integración y el uso de las TIC en los centros se torna como elemento imprescindible para adecuarla a una enseñanza que responda a las necesidades que el alumnado tendrá que asumir para satisfacer las demandas de la sociedad y la empresa actual.

Así mismo, la comunicación oral es uno de los instrumentos fundamentales de interacción social entre las personas. La comunicación oral es capital en la sociedad actual, y la escuela debe ser garante de una formación en la competencia comunicativa oral que asegure un adecuado desarrollo personal, social y profesional. Desgraciadamente, la formación actual en los centros educativos en relación a la competencia comunicativa oral, no se adecúa a las demandas de la sociedad actual. Muchas investigaciones recientes sobre oralidad (Arias Cortés, 2017; Gómez Antolinos, 2013; Lennox, Westerveld & Garvis, 2017; Payrató, 2016; Quitián Bernal, 2017), aseguran que el lenguaje oral sigue considerándose en el ámbito educativo, de manera equivocada, como inherente al alumnado, y por tanto no susceptible de mejora y desarrollo. En el imaginario colectivo del profesorado se asienta la idea de que la comunicación oral (escucha y habla), no necesita de la elaboración de intervenciones didácticas planificadas, como sí lo necesitan otras destrezas tales como la lectura y la escritura. Por tanto, el trabajo del profesorado con el alumnado debe tener como el objetivo aprender a expresarse con corrección para lograr aumentar la competencia comunicativa oral, y este trabajo ha de abordarse de manera sistemática. En este sentido cabe ahondar en la cuestión y equilibrar la enseñanza de la expresión oral en el aula hasta ponerla en el mismo nivel que otras destrezas comunicativas. La formación del profesorado en este ámbito, la importancia que se le dé en el aula y la evaluación de la destreza se tornan importantes para poder avanzar en este sentido.

En este contexto, la integración de las TIC puede ser de gran ayuda en el avance de la enseñanza de la competencia comunicativa oral del alumnado. Se requiere una constante renovación que ayude a superar paradigmas educativos anacrónicos y un dominio de competencias técnicas, metodológicas y colaborativas. El dominio competencial del alumnado ha de plantearse como un deber profesional con el objetivo de propiciar aprendizajes significativos en el alumnado que responda a la demanda de la sociedad actual.

1.2. Problema de la investigación y justificación

Las tecnologías digitales llegan a todos los ámbitos de la sociedad y son determinantes para su transformación, por tanto, el dominio y conocimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se revela como fundamental para nuestro desarrollo profesional y personal.

La sociedad actual, sociedad del conocimiento, según Hargreaves, A. (2003); Baker, M. y Foote, M. (2003) tiene como característica principal, la abundante y constante circulación de la información, a la cual debieran tener acceso todos los ciudadanos que la requieran, considerando que el nivel o calidad de la misma, dependerá de la capacidad del propio ciudadano para discriminar lo que es importante de lo que no lo es.

La sociedad de la información, como concepto surgido en la década de los ochenta, se presenta como evolución de una sociedad postindustrial, según Lázaro y Gisbert (2015). Así mismo, el término evoluciona a lo que se conoce como “sociedad de la información y del conocimiento” (UNESCO, 2005), fruto de la generalización del uso de la tecnología y de la aparición de nuevas maneras de generar conocimiento y aprender.

Actualmente, según el estudio elaborado por FAD (2018), “Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes”, casi un 90% de los adolescentes disponen de teléfono móvil, un 76% ordenador portátil y un 69% tienen Tablet. El uso generalizado de las TIC, y en especial de los dispositivos móviles, por parte de los adolescentes y niños (Gisbert et al., 2016), posiciona a los alumnos con un dominio de la competencia digital (CD) superior a la CD de muchos de los docentes encargados de su formación, generando un problema añadido al hecho de adaptar la escuela a las necesidades que demanda en los alumnos la sociedad actual. Por tanto, los sistemas educativos de la mayoría de países en Europa, se enfrentan a

un gran desafío, el de integrar las TIC en los diferentes procesos educativos y en las aulas, con el objetivo de lograr que el alumnado sea capaz de aprender a usar, de una manera adecuada, los lenguajes, las herramientas y conocimientos indispensables para el siglo XXI (Andion, 2011). En dichos procesos educativos hay que garantizar que la integración curricular con las TIC se haga extensible a todas las áreas de ámbito lingüístico también (Ibarra y Ballester, 2017; Soto, Franco y Giraldo, 2014; Comisión Europea/EACEA/ Eurydice, 2012).

Llegados a este punto, nos topamos con uno de los problemas de nuestra investigación, ¿Cómo podemos favorecer el uso de las TIC en el aula garantizando el desarrollo de buenas prácticas educativas?

A día de hoy existen numerosas experiencias de éxito en el uso de las TIC en educación primaria. Las diferentes experiencias se inician dando una formación técnica a los docentes en el uso de las herramientas con el objetivo de que sean competentes, a nivel digital, y así poder iniciar un cambio metodológico que posibilite una mejora en la transmisión de los aprendizajes en el aula. Por tanto, el profesorado y su motivación se revelan como pilares fundamentales en el éxito de tales experiencias, atendiendo a lo que apuntan Beltrán y Pérez (2003) que “el valor de la tecnología educativa, como el de cualquier instrumento en las manos del hombre, depende no tanto del valor intrínseco o del poder efectivo del instrumento, cuanto de la cabeza que lo dirige.”

En este sentido, el docente tiene que garantizar el uso de las tecnologías en el sector para mejorar las prácticas educativas. Por ello es necesario que el profesorado sea digitalmente competente como ciudadano de su tiempo y en su faceta laboral de aplicación de las TIC a la docencia. La unión de estos dos componentes en el sector educativo nos hace hablar de competencia digital docente y su transferencia al contexto de actuación, el aula, implica el uso de prácticas educativas con valor añadido aportado por las TIC.

Por otro lado, nos encontramos con que la expresión oral se trabaja muy poco, en relación a otras destrezas, en etapas educativas obligatorias, como la

educación primaria. La didáctica de la expresión oral tiene que ser similar a la expresión oral de la vida cotidiana, y debe habilitar una interacción real entre el alumnado y el profesorado. Para conseguirlo, se necesita que los docentes establezcan unos objetivos y actuaciones que garanticen que el alumnado pueda alcanzar una comunicación autónoma y así alcanzar, de manera progresiva, un buen nivel de competencia comunicativa.

La competencia comunicativa comprende también lo referente a los principios pragmáticos de la lengua, esto es, la situación y contexto de los hablantes. Por ello se manifiesta una carencia en la enseñanza de dicha competencia en nuestro sistema educativo, ya que no es capaz de dotar al alumnado de las herramientas necesarias para adaptar los recursos lingüísticos que estos poseen con el conocimiento pragmático de los interlocutores, que posibilite adecuar sus competencias con el contexto de comunicación.

Así mismo se observa en diferentes estudios sobre competencia comunicativa y enseñanza de la expresión oral (De Luca, 1983; Aller, 1996) ciertas dificultades en el aula para el aprendizaje de esta importante destreza, que se agrupan en tres planos: El plano del mensaje, el plano del lenguaje y el plano de los mecanismos psicológico básicos, como la personalidad del hablante. Por tanto, enseñar a hablar es también enseñar a pensar, es superar la enseñanza de los contenidos lingüísticos para llegar a la interpretación de códigos no verbales cuyo significado se suma a la descodificación del discurso oral.

El dominio de la competencia comunicativa es complejo, ya que implica ser consciente de procesos, a menudo inconscientes. La oralidad implica expresar y construir un discurso con recursos verbales y no verbales, adaptado a la diversidad de las situaciones comunicativas sociales, académicas, profesionales, etc. y al uso de diferentes géneros textuales.

En la escuela actual nos encontramos con que la predominancia de las técnicas comunicativas escritas, por encima de las orales, la mayor ponderación de

las actividades en formato escrito, en relación a las actividades orales, determinan el grado de dedicación por parte del profesorado para enseñar, y del alumnado para adquirir habilidades para la comunicación oral.

Como apunta Níkleva y López-García (2019), existe una dificultad añadida ligada a la enseñanza de la oralidad en la educación primaria, esto es, la evaluación. Muchos autores (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Briz, 1998) coinciden en la dificultad de la misma por las diferentes tipologías de los hablantes y la conservación del mensaje. Por ello es importante destacar unos objetivos claramente graduados con actividades que los incorporen para conseguir adquirir varias habilidades al mismo tiempo.

En resumen, el aula debe ser un lugar donde se posibilite el desarrollo de estrategias comunicativas que preparen al alumnado para ser mejor hablante y para que tome consciencia de sus posibilidades como comunicador.

Llegados a este punto, nuestro problema de investigación evoluciona y se concreta en la necesidad de una búsqueda de buenas prácticas educativas a través de las TIC, que garanticen una mejora de la Competencia Comunicativa Oral (CCO) del alumnado. Nuestra intención es sistematizar aquellas prácticas educativas que se revelen como adecuadas para el desarrollo de la CCO, con apoyo TIC para que sirvan de referente en diferentes planes de actuación educativa.

Nuestra investigación se apoya en las experiencias llevadas a cabo en diferentes centros de Europa, a través de un proyecto Erasmus+, donde se toman en consideración las reflexiones pedagógicas y el estudio de las actividades llevadas a término en dichos centros, con las opiniones de las familias, el alumnado y el profesorado participante, como elemento indispensable en la evaluación de los resultados.

Nuestro objetivo es analizar una secuencia didáctica basada en el desarrollo de la CCO del alumnado, dentro de un proyecto Erasmus+, demostrando que el apoyo

en las TIC, y concretamente en una herramienta poderosa como el iPad, garantiza el éxito en el aprendizaje de dicha competencia.

1.3. Acotación del campo

En este apartado vamos a describir las restricciones y la limitación de nuestra investigación. En primer lugar, cabe destacar que nuestro estudio se realiza en el campo de la Didáctica de la Lengua por tanto este será el campo principal de fundamentación y de referencia, si bien nuestro objetivo es aportar, desde una perspectiva innovadora, las mejoras en la enseñanza de la competencia comunicativa oral mediante el uso de las TIC en el aula.

Nuestro estudio se centra en los dos últimos cursos de la educación primaria, 5º y 6º.

La interpretación de los resultados obedece a percepciones, juicios y valoraciones de los informantes implicados en el estudio, por tanto, conviene no interpretarlos como verdades dogmáticas, sino como una descripción sobre el objeto de estudio por parte de un grupo de personas con una experiencia y características determinadas. Desde este enfoque queremos enriquecer nuestro conocimiento del tema en cuestión.

1.4 Objetivos de la investigación e hipótesis

El objetivo general de nuestra investigación es identificar y valorar el impacto de las buenas prácticas educativas a través de las TIC en la mejora de la Competencia Comunicativa Oral (CCO) del alumnado de 5º y 6º de primaria que desarrolla una secuencia didáctica en el contexto de un proyecto Erasmus+.

Los objetivos específicos son:

- a) Identificar mediante una revisión bibliográfica exhaustiva, la consulta a especialistas, y la revisión de un proyecto de desarrollo e implementación de una secuencia didáctica dentro de un proyecto erasmus+, aquellos factores que propician la realización de buenas prácticas didácticas con apoyo TIC en

los centros escolares.

- b) Identificar los diferentes contextos escolares de los centros participantes en la investigación, y en profundidad de uno de ellos, con el objetivo de conocer el uso real y efectivo que se está haciendo de las TIC en esos escenarios educativos innovadores.
- c) Comprobar los elementos facilitadores de buenas prácticas TIC identificados mediante la revisión teórica y el estudio de caso de uno de los centros participantes en el proyecto de buenas prácticas Erasmus+
- d) Analizar el impacto del diseño, enseñanza, aprendizaje y evaluación de una secuencia de actividades con el uso de TIC, en la mejora de la competencia comunicativa oral del alumnado.

Las hipótesis de la investigación que surgen tras el planteamiento de los objetivos generales y específicos son:

Hipótesis 1. El uso de las TIC en el diseño e implementación de una secuencia didáctica orientada al desarrollo de la competencia comunicativa oral en el alumnado, favorece la consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis 2. Existe una correlación entre una alta competencia digital docente, la implementación de buenas prácticas con TIC y los buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

PARTE II. Marco teórico

2. La Comunicación Oral

2.1 La comunicación oral

2.1.1. Características generales de la comunicación oral

2.1.2. Los códigos no verbales y la comunicación oral

2.1.2.1. Interferencias físicas

2.1.2.2. Interferencia fisiológica

2.1.2.3. Interferencia psicológica

2.1.2.4. Interferencia semántica

2.1.2.5. Interferencia técnica

2. La Comunicación Oral

2.1 La comunicación oral

El concepto de comunicación puede asociarse a diversos términos que contribuyen a su definición, sin grandes discrepancias por parte de los investigadores, tales como: reciprocidad, comunidad, posesión de algo en común, participación, transmisión, información, contagio, expresión, codificación, accesibilidad, decodificación, similitud, atractivo, extensión, interacción y agrado (Pérez et al, 2006).

Desde un punto de vista etimológico, proviene de la palabra latina "communisatio", que, a su vez, proviene del término "communis", que significa común. Estos términos no expresan la relación de sinonimia, pero permiten una mejor descripción de una fenomenología comunicativa compleja que existe solo cuando hay un intercambio continuo, continuo y mutuo entre dos sujetos, no solo mensajes, sino también una cierta afectividad y similitud.

Según Bateson Gregory (1990), es una palabra latina (comunicare) que significa compartir o hacer algo en común. Cuando nos comunicamos con alguien, nos esforzamos por compartir, por hacer algo en común con los demás. Es un acto de comunicación o comunicación, es un trato, una correspondencia entre dos personas, una alianza que se establece entre ellas.

Es una cadena ininterrumpida de contextos de aprendizaje y, de hecho, requisitos previos para la comunicación. Hall Wolfman y Sheflon (1980) sostienen que la comunicación se concibe como la matriz de toda la actividad humana, como un proceso constante y cíclico de interacciones en el que participa cada persona. González (1989) sostiene que es un proceso de interacción social a través de los símbolos de los sistemas de mensajes que crean como parte de la actividad humana.

También se puede entender como intercambio, diálogo, vida en sociedad, todo ello indisolublemente ligado a las necesidades productivas de los hombres y no puede existir sin el lenguaje. González Ray F. (1985) dice que la comunicación es un proceso importante en toda la actividad humana, ya que se basa en la calidad de los sistemas interactivos en los que opera el sujeto, y además juega un papel fundamental en el ambiente psicológico de cada grupo de personas.

2.1.1. Características generales de la comunicación oral

La comunicación oral es una herramienta indispensable para el desarrollo de un comunicador en el ámbito educativo. La selección del tema, la organización de las ideas, el estudio del público y escenario son las competencias principales que otorga el estudio y comprensión de la asignatura. Competencias que garantizan la formación de un profesional con capacidades para la comunicación en todos sus niveles de manera óptima, construyendo mensajes pertinentes, adecuados y responsables según la situación a la que se enfrente (Fernández y Torres, 2010).

La comunicación oral se caracteriza por lo siguiente (Maldonado y Willman, 2009):

Emplea ondas sonoras, esto es, el sonido propagado en algún medio físico (aire, por ejemplo) para transmitir la información de un hablante a otro.

Es efímera e inmediata, o sea, se desvanece en el tiempo, ya que las ondas sonoras pasan y no se preservan en el aire. Lo dicho, como reza el proverbio, “se lo lleva el viento”.

Es presencial y directa, lo cual se deriva del punto anterior, y quiere decir que requiere de la presencia (espacial y temporal) simultánea de los interlocutores. Es imposible hablar con alguien del otro lado del mundo (al menos no sin la ayuda de algún artefacto o tecnología), o con alguien que existió en el siglo XV.

Es de naturaleza social, es decir, vincula a los interlocutores y les permite crear nexos sociales de distinto tipo. Toda comunidad humana posee mecanismos

propios de comunicación y un código que responde a su manera de pensar y de ver el mundo.

Cuenta con elementos de apoyo, que no forman parte del idioma, como la gestualidad o el contexto. Esto contribuye a que no pueda pensarse fuera del momento específico en el que ocurre. Suele ser improvisada, y también más coloquial, menos formal y rígida, aunque existan también ocasiones en que tienda a lo contrario, como a la hora de dar una conferencia.

Suele ser bidireccional, esto es, que emisor y receptor suelen intercambiar sus roles, lo cual permite que la información vaya y venga entre ambos a voluntad. Y permite la rectificación, ya que al estar presentes los interlocutores, siempre pueden aclararse los términos de la comunicación, explicarse malentendidos, añadir información necesaria y así garantizar que la información haya sido comprendida. Esto no ocurre, en cambio, a la hora de leer un texto, en el que estamos a solas frente a lo escrito (Maldonado y Willman, 2009).

2.1.2. Los códigos no verbales y la comunicación oral

La necesidad de aprender los signos no verbales de una lengua viene determinada por la ruptura o interpretaciones erróneas en la comunicación que pueden llegar a producir. Pensemos en la necesidad para un español de mantener el contacto con la mirada durante la interacción, además del contacto corporal al que suele recurrir; para una cultura de no contacto como la oriental esto puede crear incomodidad y desagrado por considerarlo invasión de intimidad. Por otro lado, aunque existen muchos signos no verbales universales que comparten diferentes culturas, existe un gran número de signos peculiares de cada una.

Los signos no verbales pueden ir acompañados de signos verbales o pueden emplearse aisladamente, a veces también junto a otros signos del sistema no verbal. Los signos no verbales se utilizan de manera consciente o inconsciente, aun cuando el emisor no se dé cuenta de su empleo, el receptor captará estos actos comunicativos involuntarios.

Son algunos de ellos los cambios de postura cuando queremos tomar el turno de palabra, distanciarnos cuando alguien no nos agrada, desviar la mirada cuando algo no nos interesa, así como algunas aspiraciones o sonidos alargados.

La paralingüística, la quinésica, la proxémica y la cronémica cumplen siempre alguna función dentro de la comunicación, son signos funcionales a diferencia de la comunicación verbal, que es básicamente expresiva. La comunicación no verbal se utiliza en la interacción social para saludar, presentarse, pedir perdón, felicitar, agradecer; en la estructura y control de la comunicación para pedir turno suplementos de palabra, pedir que se repita algo, o que se hable más alto; o en la interacción comunicativa para identificar objetos, ubicar, dar instrucciones, pedir a alguien que haga algo (Poyatos, 1994).

Además, los signos de comunicación no verbal son plurifuncionales, cumplen una o más funciones dentro de la interacción

2.1.2.1. Interferencias físicas

Las barreras de la comunicación, también denominadas interferencias, consisten en obstáculos que dificultan la llegada del mensaje en un proceso comunicativo.

Así, a través de estas barreras, los mensajes pueden quedar distorsionados o desvirtuados, y no llegar adecuadamente a su destinatario/a. Estas barreras se localizan entre el emisor y el receptor del mensaje (Knapp, 1999).

Por otro lado, las barreras de la comunicación pueden ser de diferente tipo, como veremos a continuación. Sin embargo, aunque presenten características diferentes, lo que comparten todas ellas es que interfieren en la correcta transmisión o llegada del mensaje. El resultado es un mensaje fragmentado (parcial o totalmente), distorsionado, incongruente, sin sentido, alterado o deformado.

Las barreras físicas son, quizás, las más evidentes. Se trata de todas aquellas circunstancias del contexto o medio que dificultan una comunicación fluida y clara. Estamos hablando, por ejemplo, de: ruido, falta de luz, distancia excesiva entre los interlocutores, problemas en los medios que se usan para comunicarse (televisión, teléfono, móvil...), etc.

2.1.2.2. Interferencia fisiológica

Otro tipo de barreras comunicativas son las barreras fisiológicas. Éstas, igual que todas las barreras de la comunicación, dificultan o impiden que el mensaje se transmita con claridad y precisión, pero en este caso se debe a ciertas alteraciones fisiológicas por parte del emisor o el receptor (Knapp, 1999).

Es decir, si uno de ellos (o incluso ambos) están bajo un estado alterado, a nivel fisiológico (por ejemplo, ebrio, trastornado, confuso, somnoliento...), esto alterará la emisión y/o recepción del mensaje, que quedará distorsionado

2.1.2.3. Interferencia psicológica

Las barreras de la comunicación también pueden ser psicológicas; éstas tienen que ver con la situación psicológica concreta del emisor o del receptor del mensaje. Así, este tipo de barreras también tienen relación con los estados emocionales de emisor y/o receptor, que pueden llegar a alterar el mensaje.

Por otro lado, también tienen que ver con la simpatía o el rechazo que le tenemos al emisor o al receptor, que puede influir en cómo recibimos o interpretamos el mensaje (Knapp, 1999).

Finalmente, los prejuicios también juegan un papel causal en este tipo de barreras de la comunicación, ya que influyen en cómo vemos a los demás y en cómo nos llega su mensaje.

2.1.2.4. Interferencia semántica

Las barreras semánticas tienen relación con el significado de las palabras. De esta manera, este tipo de barreras explican que no entendamos una palabra, una frase o un discurso. Es decir, dificultan que entendamos un mensaje o le dotemos de un sentido. Así, actuarían cuando por ejemplo el receptor no interpreta correctamente el mensaje transmitido por el emisor.

Por otro lado, si como receptores, utilizamos una palabra con una acepción que realmente no le corresponde, estamos produciendo una barrera semántica; este caso concreto recibe el nombre de “cambio de significación” (Knapp, 1999).

2.1.2.5. Interferencia técnica

Las barreras técnicas son las que tienen que ver con los canales a través de los cuales se transmite el mensaje en un proceso comunicativo, así como con las estructuras organizacionales o la planificación en un acto comunicativo.

Para que nos hagamos una idea más clara, sería, por ejemplo: sobrecarga de información, pérdida de información, falta de planificación, distorsiones semánticas, comunicación impersonal (Knapp, 1999).

2.2 Tipos de textos orales

Según la situación comunicativa, los textos orales se pueden clasificar en tres grandes tipos: la situación comunicacional singular, la dual y la plural.

Por lo tanto, los tipos de textos orales que existen con los textos orales en la comunicación singular, en la comunicación dual y en la comunicación plural. (Valero, 1996).

Los textos en la comunicación singular son los textos producidos para discursos políticos, una exposición magistral (conferencias, clases, etc.). Se dice que son singulares porque los expresa una sola persona. Por otro lado, los textos orales en la comunicación dual son aquellos textos que se producen entre dos

interlocutores, como una charla entre dos amigos, una llamada telefónica o una entrevista (de trabajo, televisiva, etc.).

Y por último los textos orales en la comunicación plural son los textos generados en reuniones, como los debates en clase, las reuniones vecinales, los coloquios o las conversaciones entre tres o más personas. Para cada una de ellas se necesitan habilidades específicas (Valero, 1996).

2.2 Tipos de textos orales

2.2.1. Situaciones espontáneas

2.2.2. Situaciones formales y planificadas

2.2.1. Situaciones espontáneas

La comunicación oral espontánea es aquella que no atiende a un plan, un tema o una estructura establecidos previamente, sino que se desarrolla en forma de diálogo entre dos o más personas. Un ejemplo de comunicación oral espontánea lo constituye una conversación informal. Las conversaciones espontáneas suelen ser: indefinidas, imprevisibles e improvisadas. Se producen luchas por el poder y se lucha por el control del espacio discursivo. La negociación está abierta y los participantes tienen que ponerse de acuerdo en lo que se refiere a todos los aspectos de la conversación. Tienen que querer conversar, iniciar la interacción, iniciar un tema de común acuerdo (Hölkemeyer, 1990).

2.2.2. Situaciones formales y planificadas

Como comunicación oral planificada se conoce aquella que obedece a un plan previamente trazado, con pautas, temas o estructuras diseñadas de antemano. Dicho plan permitirá guiar el proceso de comunicación para que este se lleve a cabo dentro de ciertos límites definidos. Este tipo de comunicación puede ser, a su vez, de dos clases: multidireccional y unidireccional.

Las ideas suelen estar estructuradas y ordenadas y ha existido un previo acuerdo en el contenido. Estas situaciones son típicas de ocasiones formales como discursos políticos, exposiciones, congresos y obras teatrales.

2.3 Modos de organización del discurso

2.3.1. La descripción

2.3.2. La narración

2.3.3. La argumentación

2.3.4. La explicación

2.3.5. El diálogo

2.3 Modos de organización del discurso

Entre las investigaciones que abordan específicamente la relación entre la madurez sintáctica y los modos de organización del discurso, destaca el estudio de Véliz (1999), en el que se analiza si la complejidad sintáctica de los textos producidos por escritores expertos se ve afectada por la forma en que se encuentran. Concluye el estudio que los textos argumentativos, descriptivos y narrativos se caracterizan por tener una sintaxis de alta complejidad, complejidad intermedia y baja complejidad, respectivamente.

El autor establece estas categorías en función de considerar, además de los índices primarios, la homogeneidad en la aparición de las cláusulas subordinadas, el tipo de subordinación y el grado de incrustación de las cláusulas dependientes.

En el contexto de este estudio, se asume la noción de tipologías o modos discursivos como funciones textuales. en otras palabras, se entiende que los modos de organización del discurso constituyen “principios de organización de la materia lingüística, principios que dependen de la finalidad comunicativa del sujeto hablante: enunciar, describir, contar, argumentar” (Charaudeau, 2009 p. 68).

2.3.1. La descripción

La descripción es un discurso (oral o escrito) que detalla y explica las características de un lugar, persona, animal, objeto o situación. Por ejemplo: era un lugar enorme, muy luminoso y con una gran vista.

Es un recurso que se utiliza tanto en textos de ficción como en textos periodísticos o científicos, ya que ayudan al lector a imaginar la situación que se describe. Las oraciones descriptivas no usan verbos de acción, sino verbos enunciativos.

Las descripciones caracterizan algo y no atribuyen a este comportamiento en particular, sino que se detienen en sus características generales. La descripción puede ser objetiva, si se relaciona con una descripción de la realidad sin un indicio

de la posición del autor, o subjetiva, que transmite cómo el editor percibe algo (Filinich, 2016).

2.3.2. La narración

Las narraciones son modos de organización del discurso contruidos en función de una sucesión de acciones en el tiempo, con la finalidad de hacer un relato (Charaudeau, 2009). Son estructuras discursivas que se caracterizan por una doble articulación.

Por una parte, se construyen siguiendo una lógica accional, que da orden, forma y materialidad a la historia y, por otra parte, suponen una puesta en escena que genera las condiciones para que esa historia se torne universo narrado. Por oposición a la narración, la cual, considerando el elemento humano, siempre se coteja con una forma de realidad concreta, “lo argumentativo está en contacto apenas con un saber que intenta considerar la experiencia humana, mediante ciertas operaciones de pensamiento”. Por esta razón, el modo de organización argumentativo puede definirse como aquel que procura influir sobre un interlocutor, a partir de exponer y probar causalidades (Charaudeau, 2009)

2.3.3. La argumentación

Discutimos para defender nuestras creencias, nuestras ideas, nuestras opiniones o para refutar a otros. Argumentamos para convencer a la audiencia de la validez de nuestras posiciones. Así, la argumentación se presenta como el trabajo de justificar elecciones éticas, sociales o políticas.

Cada situación de argumentación asume, como punto de partida, la existencia de desacuerdos sobre el objeto de discusión (que constituye un problema o cuestión argumental) y el deseo del hablante de convencer al destinatario del discurso de que su tesis (la posición adoptada en el discurso) es digno de ser aceptado. El conjunto de estos factores (problema, enunciado, destinatario y tesis) crea un escenario de argumentación, que es importante evaluar con precisión para comprender y crear textos persuasivos adecuados y efectivos.

2.3.4. La explicación

La explicación proviene del latín *explicatio* y se refiere a la presentación de un tema, enseñanza o texto con suficiente claridad para hacerlo más visible. Tal declaración ayuda a resaltar o hacer visible el contenido o el significado de algo.

En un contexto social, a veces se necesitan explicaciones. En particular, ocurre cuando una persona o grupo de personas decide exponer las razones que las impulsaron a actuar de determinada manera, sin ninguna intención de ofender o dañar a otra persona o grupo. En este sentido, es necesario tomar en cuenta que a lo largo de la historia incluso ha habido situaciones en las que los líderes políticos del país tuvieron que acudir a ellos para explicarles las acciones concretas que tomaron (Panebianco, 1994).

2.3.5. El diálogo

El diálogo es una conversación o conversación entre dos o más personas que interactúan entre sí, revelando sus ideas y sentimientos sobre un tema en particular. Esto suele suceder de forma oral, pero también puede suceder de otras formas, como por escrito. Su propósito es también un intercambio de ideas más explícito. Este fenómeno suele ocurrir entre dos o más personas, cada una de las cuales expresa su punto de vista sobre un tema en particular.

Lo entienden el remitente y el destinatario, el primero es el que enviará el mensaje, y el segundo es el que lo recibe, alternando este rol entre ambos participantes, llamando a cada intercambio "interferencia" o "tiempo de conversación". Habitualmente, el diálogo es oral, complementado con lenguaje cinético (gestos, posturas, movimientos corporales) y lenguaje paralingüístico (intensidad del tono de voz, silencio). También está la escritura, por ejemplo, utilizada en la literatura y sus diversos géneros; aunque también gracias a las nuevas tecnologías, los nuevos medios están creando diálogos escritos.

Otro significado de la palabra que se está estudiando es la discusión de un tema o disputa con el objetivo y el deseo de llegar a un acuerdo absoluto o una solución definitiva. Su etimología proviene del latín "dialogus", que a su vez proviene del griego "dialogos", que significa "una conversación entre dos o más", y su origen proviene de "dialegesphai", que significa "discutir" o "discutir". hablar."

2.4 Didáctica de la comunicación oral

2.4.1. Desarrollo de la destreza

2.4.2. Estrategias para escuchar

2.4.3. Técnicas para escuchar

2.4.4. Didáctica de la oralidad

2.4.5. Necesidad de una didáctica de la oralidad

2.4.6. Estrategias didácticas para la oralidad

2.4.7. Técnicas para el desarrollo de la oralidad

2.4.7.1. Diálogo

2.4.7.2. La discusión

2.4.7.3. La exposición oral

2.4.7.4. Debate

2.4.7.5. La entrevista

2.4.7.6. El foro

2.4.7.7. Recitación

2.4.7.8. Dramatización

2.4.8. Prácticas de comunicación oral en el aula

2.4.9. Recursos para la comunicación oral

2.4.10. Formación docente

2.4 Didáctica de la comunicación oral

La didáctica de la lengua y la literatura es una disciplina independiente que inició su diseño científico en la década de los 80 (Mendoza, 2003), separándose de otras áreas del conocimiento y luchando por su independencia, encuentra ciertos vacíos que deben ser eliminados del estudio. La didáctica lingüística consta de dos vertientes principales: la comunicación oral y escrita. La comunicación oral se compone de macro habilidades de hablar y escuchar.

Estas macro habilidades, a su vez, están compuestas por micro habilidades o unidades más pequeñas que permiten desarrollar las macro habilidades (Ministerio de Educación, 2012).

El proceso de comunicación oral entre estudiantes de educación básica fue poco apreciado. Uno de los factores que impulsa este aspecto es que, en la mayoría de las instituciones educativas formales, los esfuerzos de desarrollo de habilidades se han centrado en la lectura y la escritura. Además, la falta de herramientas para evaluar el desarrollo de la comunicación oral ha llevado a la negligencia por parte de profesores, profesionales, funcionarios gubernamentales y otros profesionales de la lengua (LOMCE, 2013).

El desarrollo de la comunicación verbal permite al estudiante comunicarse de manera efectiva. Las actividades realizadas en el aula y su correcta valoración desarrollan habilidades comunicativas, las cuales deben ser guiadas por el docente, para que no se adquieran de forma espontánea, sino reflexiva y enfocada a la consecución de metas, conocimientos, habilidades y actitudes. El desarrollo de esta competencia ayuda al profesor y al alumno a reflexionar y mejorar su práctica comunicativa.

Los docentes son los primeros beneficiados cuando ponen en práctica diferentes tipos de actividades de aula, y su correcta evaluación les permite registrar el progreso de los estudiantes para medir su desarrollo de forma organizada y

sistemática. Es decir, se concretan los elementos del primer y segundo nivel (Romo, 2015).

2.4.1. Desarrollo de la destreza

Las estrategias de juego didáctico se están utilizando actualmente como una estrategia innovadora para el proceso de enseñanza-aprendizaje en varios campos de estudio, permitiendo a los estudiantes desarrollar macro habilidades relacionadas con la comunicación oral. Las estrategias de juego didáctico para el desarrollo de habilidades de comunicación oral en estudiantes del final de la etapa primaria es un recurso interesante para abordar el desarrollo de la destreza.

La práctica pedagógica debe contribuir al desarrollo de los procesos cognitivos, socioafectivos y motores en relación con el entorno en el que trabajan los estudiantes.

En este sentido, el docente asume el papel de intermediario entre el objeto de aprendizaje, los recursos educativos y los estudiantes; que promueve el desarrollo de habilidades, conocimientos y relaciones.

La buena práctica docente debe tener en cuenta la motivación para el diálogo y la participación activa en el aula para que cada alumno exprese su opinión respetando y apreciando las opiniones de los demás. También es importante crear un clima socioemocional que permita la construcción de relaciones respetuosas, positivas, empáticas y democráticas (Maroto, 2017).

2.4.2. Estrategias para escuchar

De todas las funciones lingüísticas básicas, la escucha se desarrolla en primer lugar. Este desarrollo comienza en el mundo familiar, y cuando encuentra condiciones favorables en él, esto se nota posteriormente en la comunicación de los niños con sus compañeros y maestros, cuando comienza la etapa preescolar y básica.

Sin embargo, como señalan Keene y Personke (1976), el interés de los niños por escuchar se reduce significativamente, y la mayoría de los que ingresaron a la escuela con habilidades para escuchar más desarrolladas que para hablar abandonan sus estudios en el habla coloquial con mejores indicadores que las habilidades para escuchar. Nuestra experiencia personal nos permite comprobar una y otra vez que la capacidad de escuchar no se está desarrollando adecuadamente, lo que genera problemas e interfiere en la relación entre profesores y alumnos.

Los maestros argumentan que deben usar una serie de diferentes técnicas para captar la atención de los estudiantes o repetir las órdenes una y otra vez, y que a menudo verifican la comprensión deficiente de los mensajes que se transmiten de oído. En general, los educadores no son suficientemente conscientes de cuánto tiempo deben escuchar los niños en sus aulas, y también es cierto que es difícil prestar atención a lo que un grupo de niños necesita en el día a día.

2.4.3. Técnicas para escuchar

Es importante para el oyente no solo identificar el propósito de la comunicación a la que se dirige, sino también conocer algunos comportamientos y técnicas que pueden ayudarlo a maximizar la efectividad de sus respuestas. Además, en cada caso, pueden surgir dos situaciones, cuando te interesa estimular este tipo de comunicación o cuando te conviene limitarlas. Para cada objetivo y para cada situación, el oyente debe comportarse de manera diferente.

La mayoría de los textos para mejorar la destreza oral, citan las 10 reglas de buena escucha de Davis (1985) cuando se menciona este tema, a saber:

1. Deja de hablar. No escuchas si habla.
2. Haga que el orador se sienta cómodo. Ayúdalo a hablar con fluidez.
3. Muéstrole que quiere escucharlo. Mire y actúe como si estuviera realmente interesado.
4. Elimina y evita distracciones. No se distraiga jugando con trozos de papel, escribiendo, etc.

5. Trate de mostrar empatía por el otro. Trate de ponerse en su lugar, comprenda su punto de vista.
6. Sea paciente. No se apresure, no interrumpa.
7. Mantenga la calma y el humor. Una persona malvada entiende lo peor en palabras.
8. Evite discusiones y críticas, tenga cuidado con sus argumentos.
9. Haga preguntas. Estimula al otro y muestra que estás escuchando.
10. Deja de hablar. Este es el primero y el último. Todas las demás reglas dependen de esto. No puede ser un buen oyente mientras habla.

Otros expertos sugieren utilizar métodos de retroalimentación. Por ejemplo, en los sistemas de resolución de conflictos ofrecen las siguientes opciones para la escucha activa:

- Muestre interés: Demuéstrele que está interesado en sus problemas
- Exprese satisfacción porque le habla de su problema
- Anime: Muéstrele que quiere que siga diciendo que está interesado en lo que tiene que decir. Ejemplo: Igual. anterior. Respuesta: "¿Cuáles son los problemas?"
- Pregunte: Muéstrele que quiere entender de qué está hablando. Pida mas información.
- Retroalimentación (reformular): Muéstrele que comprende la importancia de lo que está diciendo.
- Cuéntenos lo que le dijeron con sus propias palabras

2.4.4. Didáctica de la oralidad

La didáctica del habla oral presupone una definición preliminar de criterios de evaluación o indicadores de aprendizaje. Por supuesto, esta afirmación está estrechamente relacionada con el punto anterior (Rodríguez, 2011).

La informalidad o falta de criterio a la hora de ordenar u ofrecer actividades relacionadas con el habla oral conlleva dos consecuencias: por un lado, confusión

del alumno o subestimación de la tarea; por otro, el constante conflicto de los estudiantes ante la titulación docente.

La didáctica del habla oral establece la tarea de los profesores para diferenciar o distinguir entre géneros orales. En este caso, como en muchos otros, las diferencias ayudan a comprender mejor este mundo más amplio del habla. En el mismo sentido, Cuervo y Diéguez (1993) distinguen entre conversaciones personales y pluripersonales, o entre determinadas modalidades en las que conviene un monólogo, conferencia o exposición, y otros medios que incluyen el debate, el foro o la entrevista.

Pero más allá del consenso sobre estas clasificaciones, quiero resaltar que los educadores necesitan algo de tiempo para explorar las diferencias, los objetivos, la metodología y los roles de los actores en cada una de estas declaraciones orales durante la difusión. ellos en clase. Para ilustrar lo anterior, me gustaría mostrar el primer intento de distinguir entre cinco modalidades del habla, que se utilizan exactamente de la misma manera en nuestras instituciones educativas (Rodríguez, 2011).

2.4.5. Necesidad de una didáctica de la oralidad

Es difícil poner en práctica la enseñanza consistente y sistemática del habla oral, en parte porque el dominio secular de la palabra escrita no nos permite comprender el significado, el valor y las propiedades de la cultura oral. La palabra oral es un concepto problemático porque, si bien tiene el significado de todo lo que se dice, también tiene, a diferencia de la tradición escrita, un significado diferente, puramente residual: todo lo que deja la cultura escrita, todo lo que se transmite, oralmente o no hasta que esté escrito. El hecho de que se establezca una oposición entre la cultura escrita y la cultura oral tiende a dividir el mundo de la comunicación en estos dos ámbitos separados, a pesar de que investigaciones recientes muestran que son dependientes entre sí.

En la cultura oral, el pensamiento sostenible está asociado con la comunicación. En él, para mantener y restaurar el pensamiento organizado, el proceso debe seguir reglas mnemotécnicas formuladas para una rápida repetición en la sociedad. El pensamiento debe organizarse según patrones equilibrados e intensamente rítmicos con repeticiones o antítesis, aliteraciones y asonancias, expresiones aclaratorias y formales, refranes ... para que vengan a la mente con facilidad y que se modele para la retención y la repetición. Incluso la sintaxis determina las necesidades de los mnemónicos: cuanto más complejo es el pensamiento modelado oralmente, más probable es que se caracterice por expresiones fijas (Gutiérrez Ríos, 2012).

2.4.6. Estrategias didácticas para la oralidad

Las estrategias de desarrollo del habla consisten en ensayar a los niños en ejercicios de habla que se asemejen a la realidad.

Las rimas y aliteraciones, que son juegos con palabras que suenan igual al final de un verso. Los trabalenguas son un gran ejercicio para lograr que las letras y palabras se pronuncien correctamente. Se forman eligiendo una letra y repitiéndola en diferentes palabras, por lo que su pronunciación se vuelve confusa y difícil. Para hacer trabalenguas con niños, podemos utilizar pasos como la lectura gradual de trabalenguas hasta que alcancemos una cierta fluidez y velocidad.

El diálogo y la conversación que busca esta estrategia es crear un espacio para la expresión de vivencias infantiles, tanto espontáneas como direccionales, teniendo en cuenta situaciones comunicativas como: situaciones de aula, fotografías, observación, visitas, valoraciones, conclusiones, etc. etc. También el juego de roles, que consiste en describir o imitar personas u objetos que se pueden realizar en la etapa preescolar, sirve como preparación para representaciones dramáticas espontáneas o preparadas, pero que se caracterizan por ser grupales e interactivas.

La actividad "Juego de roles y dramatización" le permite desarrollar varios aspectos importantes del pensamiento, el habla:

Esto le permite conocer los diferentes registros de habla que se utilizan en función de los personajes y situaciones. Las actividades que se les presenten a los niños deben estar relacionadas con su vida diaria, sus intereses y motivos.

Se necesita el modelo docente basado en la forma de autoexpresión, palabras, movimientos o recursos del lenguaje, voz, volumen, entonación, movimientos corporales y otros, los cuales también deben ser preacordados con los propios niños para ser apreciados.

Además, en la narración oral, cuando hablamos de narración oral, nos referimos a la preparación de la narración de una historia cómica, anécdota, descripciones, noticia.

Las historias, uno de los aspectos que más trabaja con los niños y les anima a expresar sus pensamientos de forma más verbal, son historias para contar historias, y el requisito es que el narrador conozca la historia que está por contar. Contar historias no es fácil. Esto requiere una preparación y práctica preliminares: dominar el vocabulario, dominar la entonación, el volumen, el ritmo, los gestos y la vocalización.

Los chistes ya que son historias cortas que cuenta un incidente interesante o entretenido, una historia corta sobre un evento curioso.

La anécdota siempre se basa en hechos reales, un incidente con personas reales como personajes en lugares reales.

Las descripciones cuyo objetivo es proporcionar una explicación detallada y ordenada de qué son las personas, los lugares, los animales u objetos. La descripción sirve principalmente para definir la acción y crear una atmósfera que haga más auténticos los hechos narrados. Las descripciones a menudo ayudan a detener la acción y a preparar el escenario para eventos posteriores.

Y las noticias, donde el alumno trae consigo una serie de experiencias de vida en sus hogares, en sus juegos, en su comunidad. Una forma de revivir estas experiencias en la escuela es invitarlos a participar en las Noticias del Día para que puedan compartir este trascendental evento con sus compañeros.

2.4.7. Técnicas para el desarrollo de la oralidad

La escritura, el habla, la expresión corporal, los gestos, las relaciones y el silencio conforman la comunicación humana en su conjunto. Existe una conexión directa entre lo que decimos y cómo lo decimos: somos una misma persona y nos comunicamos en diferentes dimensiones, es decir, nuestra comunicación tiene lugar en niveles interconectados. La gran virtud que se desprende de esto es que, al entrenar algunas habilidades comunicativas, se entrenan otras. Podemos mejorar nuestra escritura aprendiendo de nuestra forma de hablar y convertirnos en mejores hablantes tomando elementos de nuestra escritura (Miranda et al, 2021).

O podemos tomar otro aspecto de nuestra autoexpresión, lo que hacemos bien o lo que hacemos mal, y extenderlo a nuestras otras habilidades de comunicación. Escribir y hablar están más relacionados de lo que pensamos, especialmente cuando se trata de organizar la información. Lo que ordenamos por escrito, la jerarquía que damos a las ideas se manifiesta en una presentación oral clara, coherente y fácilmente comprensible. Por el contrario, la fluidez en la conversación puede convertir la escritura tensa en un texto fluido. Por lo tanto, necesita conectar habilidades, primero reconocerlas y luego vincularlas. Este es un gran ejercicio de comunicación.

También es necesario deshacerse del drama y la autocompasión: una buena declaración comienza con el hecho de que es bueno pensar en nosotros mismos y en los demás, es decir, renunciar al énfasis en lo que no funciona o no podemos. La comunicación también entrena la autoestima. Todo lo que aumente la autoestima, mejora la comunicación y las relaciones interpersonales (Miranda et al, 2021).

2.4.7.1. Diálogo

Habitualmente, por diálogo nos referimos al intercambio mutuo de información entre el remitente y el destinatario, de forma oral o escrita. Es decir, se trata de una conversación entre dos interlocutores que se turnan para desempeñar sus roles de emisor y receptor en un orden ordenado.

La palabra diálogo proviene del latín *dialogus*, que a su vez proviene del griego *dialogos* (*dia-*: “a través” y *logos*: “palabra”), que literalmente significa “a través de la palabra”. Esto ya nos da una idea de lo importante que son los diálogos en la historia de la humanidad, como herramienta de entendimiento mutuo, generalmente como sustituto de la violencia.

Asimismo, los diálogos forman parte del recurso literario que debe ser una obra para mostrarnos dos o más personajes o para contarnos algo de la información que intercambian como si los estuviéramos presenciando. Por esta razón, a menudo se encuentran en la mayoría de las representaciones artísticas narrativas (Valdés, 1964).

2.4.7.2. La discusión

Una discusión es una discusión o debate que ocurre entre dos o más personas sobre un tema para intercambiar puntos de vista y puntos de vista. La palabra en sí proviene del latín *Discussio*, *Discusnis*. En este sentido, las discusiones surgen cuando existen puntos de vista opuestos sobre un problema. Por tanto, en ellos, cada uno de los participantes debe sustentar argumentos o razonamientos opuestos a los argumentos del otro.

Por lo general, pueden ocurrir entre dos personas o dos grupos de personas, pueden ser dirigidas o ocurrir de manera espontánea. La ventaja de las discusiones es que intercambian puntos de vista, ideas y opiniones que enriquecen la discusión y aportan ideas y nuevas perspectivas sobre el tema en consideración (Martínez, 2021).

El caso es que la discusión de ideas es uno de los pilares fundamentales de nuestro pensamiento, porque lo enriquece y lo desafía. En este sentido, las discusiones son necesarias en todas las disciplinas humanas del conocimiento: ciencia, filosofía, derecho, política, etc.

2.4.7.3. La exposición oral

Las exposiciones solían centrarse más en el contenido que en la forma de este género oral, de manera que la única pedagogía era la preparación y evaluación de los saberes adquiridos por los alumnos. Sin embargo, además de tener en cuenta cuestiones relacionadas con el contenido, se deben tener en cuenta los procedimientos lingüísticos y discursivos que le son propios.

Desde el punto de vista de la didáctica, para el alumno es muy útil este género textual, pues la exposición es una herramienta privilegiada para la transmisión de contenidos ya que le permite aprender temáticas diversas a la vez que las estructura, indaga en fuentes de información, selecciona información y la organiza de acuerdo con este género textual. Por ello, desde el punto de vista comunicativo, la exposición oral permite trabajar el «rol de experto», pues de alguna manera el alumno se está especializando en el tema que va a exponer y a la vez que éste aprende, enseña y trasmite al auditorio los conocimientos adquiridos (Martín,2015).

2.4.7.4. Debate

La discusión es un método de comunicación que consiste en confrontar diferentes ideas u opiniones sobre un tema en particular. La palabra como tal proviene del verbo "discusión", y él, a su vez, proviene del latín *debattuere*, que significa "discutir", "luchar".

El propósito del debate es plantear, exponer y conocer las diferentes posiciones y argumentos sobre el tema para llegar a una conclusión. En este sentido, el debate debe ser múltiple.

El debate también se utiliza como técnica educativa y, como tal, se aplica tanto en la escuela como académicamente, en las universidades.

Dependiendo de su espontaneidad, los debates se clasifican en formales, es decir, aquellos que tienen un formato predeterminado, así como un tema específico de discusión y tienen un moderador; e informales o espontáneos, es decir, aquellos en los que el tema de discusión no fue acordado de antemano, no hay moderador directo y prevalece la libertad de argumentación.

2.4.7.5. La entrevista

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando (Murillo Torrecilla, 2006).

La entrevista permite un acercamiento directo a los individuos de la realidad. Se considera una técnica muy completa. Mientras el investigador pregunta, acumulando respuestas objetivas, es capaz de captar sus opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos. Ahora bien, sería recomendable complementarla con otras técnicas tales como la observación participante y los grupos de discusión para darle auténtica validez.

2.4.7.6. El foro

En este sentido, un foro es una técnica de comunicación a través de las diferentes personas que hablan sobre un tema de interés común. El foro se basa en grupos y normalmente lo dirige un moderador.

Los expertos participan en foros para intercambiar ideas y discutir temas que les conciernen, generalmente frente a un grupo de asistentes. Un foro sobre nuevas

tecnologías, por ejemplo, puede incluir la participación de empresarios tecnológicos, ingenieros, analistas y programadores.

2.4.7.7. Recitación

La actitud hacia el lenguaje hablado en la escuela siempre ha estado condicionada, si no casi anulada, por el peso del lenguaje escrito. En cuanto a la tipología de las técnicas empleadas, hay que admitir que la poesía y la recitación fueron las más olvidadas, y podemos decir que cayeron en desuso entre muchos escolares y que hoy corren el riesgo de ahogarse por la tendencia a un enfoque demasiado pragmático, basado en un aprendizaje de rutina y memoria del propio idioma.

También es evidente la influencia negativa que los medios audiovisuales, especialmente la televisión, tienen en este sentido. La fiebre actual de las tecnologías digitales, así como los hábitos culturales impuestos en una sociedad tan técnicamente equipada, materialista, y cada vez más orientada al consumo de exceso de mercancías. Nos hemos podido convencer de que la poesía y el recitado son uno de los medios más completos y eficaces para enriquecer la lengua nativa, gracias a los objetivos que se pueden conseguir con su ayuda, que indicaremos más adelante. Porque el carácter oral del lenguaje nunca desaparece de la poesía, porque la poesía, por su naturaleza y sus orígenes, es la memoria del lenguaje hablado.

Porque todos los elementos hacen del discurso poético un discurso cuya propia naturaleza está constituida por el ritmo, la dicción y la expresión, que se cuidan en términos de los demás, por la necesidad de comprender y ahondar en el texto y su mensaje, convirtiéndose en un detonante de emociones. (Trigo Cutiño, 1988).

2.4.7.8. Dramatización

Los juegos, especialmente entre niños y jóvenes, suelen adoptar la forma de teatro, donde el propio cuerpo es un instrumento de exploración creativa, un medio de expresión y comunicación. El término más general para este tipo de juego es juego dramático⁸. En España hemos incluido el término como sinónimo de dramatización, ya que ambos son una forma de expresión dramática estructurada y su interés radica en el proceso, no en el producto.

Su propio tema es la acción en busca de una mejor comunicación y desarrollo de la creatividad. Con su ayuda, nos esforzamos por desarrollar las habilidades de percepción y expresividad del niño para encontrar y fortalecer la autoexpresión en relación con los demás y el mundo. El juego es una verdadera herramienta de aprendizaje, un medio por el cual los niños exploran activamente diferentes experiencias en diferentes ocasiones. “La situación de juego proporciona estimulación, variedad, interés, concentración y motivación” (Moyles, 1990).

Por esta razón, jugar en la escuela seguramente motivará a las personas a estudiar de manera diferente. Esto naturalmente conduce a la creatividad, porque en todos los niveles del juego, los niños se ven obligados a utilizar habilidades, tanto físicas como mentales, y procesos que les ofrecen oportunidades para la creatividad, ayudando a los participantes a ganar confianza en sí mismos y en sus habilidades (Cubero y Solano, 2007).

2.4.8. Prácticas de comunicación oral en el aula

La lectura expresiva es una actividad lingüística que tiene muchas de las características de la comunicación oral, ya que este tipo de lector utiliza una gama de recursos prosódicos o paralingüísticos similares a la fuente de la comunicación humana. El destinatario está frente a él, y aunque acepte el puesto sin una respuesta verbal, su atención será un indicador o parámetro del grado de conexión con el mensaje enviado, es decir, aprobación o rechazo del mensaje o las ideas transferido.

El lector debe pensar y reproducir el texto de forma oral, como si fuera el hablante: la entonación de la voz, la presencia de pausas, más o menos velocidad. Así, la lectura en voz alta se convierte en un excelente ejercicio de comunicación oral. Así, leer en voz alta es una actividad en la que se involucran al menos tres actores: el lector, el autor y el destinatario, mientras que en el silencioso esta de la mano, y con ello el objetivo es mejorar la oratoria, desarrollar o fortalecer la velocidad de lectura correcta, estimular el interés por la lectura y la escucha, y así prepararse para otras prácticas orales.

Con lectura expresiva y técnica comunicativa de naturaleza más unilateral, como en el caso de la dramatización, intervienen más personas, diversas, y donde hay una comunicación oral más amplia, ya que involucra a más receptores involucrados en las ideas y sentimientos de los demás. Los estudiantes se acostumbran a interferir frente a la audiencia sin miedo, adquieren confianza en su competencia verbal frente a los demás, y aprenden a escuchar con respeto, objetivos prioritarios de la programación sistemática y la comunicación oral estricta en el aula.

Así, la lectura expresiva, considerada uno de los muchos métodos de desarrollo de la comunicación oral, se asocia a la dramatización. En definitiva, en nuestra opinión, un buen lector es una especie de actor que interpreta el pensamiento contenido en la letra muerta al que le da vida. Su entonación, su dicción, sus gestos, incluso como locutor, se asemejan a la dramatización que se pone en el paso anterior (Noguera, 1998).

3. La Competencia Comunicativa

3.1. Tipos de competencias y competencia comunicativa

- 3.1.1. Competencias clave, básicas o fundamentales
- 3.1.2. Concepto de competencias básicas. Características
- 3.1.3. Clasificación de las competencias básicas

3.2. Marco normativo de la enseñanza por competencias

- 3.2.1. Competencia de comunicación. Legislación europea y española
- 3.2.2. El Marco común europeo de referencia
- 3.2.3. Las competencias en educación primaria (LOMCE)

3.3. Concepto y componentes de la competencia comunicativa

- 3.3.1. Subcompetencia lingüística
- 3.3.2. Subcompetencia sociolingüística
- 3.3.3. Subcompetencia discursiva
- 3.3.4. Subcompetencia estratégica
- 3.3.5. Competencia comunicativa y comunicación oral
- 3.3.6. Didáctica de la competencia comunicativa oral

3. La Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa resulta ser la suma de competencias, que incluye competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática y psicolingüística. A su vez, cada una de estas competencias consta de “subcompetencias”.

El estado de la comunicación lingüística como un sistema gramatical que se utiliza para la comunicación y es parte de una cultura no se consideró generalmente hasta el trabajo de Hymes. Así, la comunicación lingüística se logra a través de la adquisición de la competencia comunicativa, término que Hymes (1971, 1972, 1974) introdujo en circulación desde la etnografía de la comunicación (algo entre antropología y lingüística), una corriente antropológica que comenzó a desarrollarse a mediados de los años. -Década de 1960 y principios de la de 1970 (Gumperz y Hymes 1964, 1972).

Hymes propone entender la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten a los hablantes de la comunidad lingüística entenderse entre sí. En otras palabras, es nuestra capacidad para interpretar y utilizar adecuadamente el significado social de las variedades lingüísticas, en todas las circunstancias, en relación con las funciones y variedades del lenguaje y los supuestos culturales en situaciones de comunicación. En otras palabras, se refiere al uso de reglas de interacción social como un sistema.

Sin embargo, consideramos que es Fishman (1970) el que más se acerca a lo que debería entenderse como competencia, expresando que cualquier acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio es un intercambio) se rige por las reglas de interacción social, que define como “quién habla con quién (interlocutores), en qué idioma (diversidad regional, rango de edad, género o estrato social), dónde (entorno), cuándo (tiempo), qué (tema), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)” (Fishman 1970, p. 2). Esta

definición reconoce los elementos pragmlingüísticos y psicológicos que intervienen en la comunicación interpersonal, lo que nos permite aproximarnos a lo que estamos por comprender a través de la competencia comunicativa a la luz de los aportes de otras disciplinas interdisciplinarias (Pilleux, 2001).

3.1. Tipos de competencias y competencia comunicativa

La competencia comunicativa se compone, según el lingüista Michael Canale (1995), de cuatro tipos de competencias interrelacionadas:

- Competencia gramatical: agrupa las destrezas léxicas, sintácticas, semánticas que adquiere el estudiante de un idioma extranjero.
- Competencia sociolingüística: hace referencia al contexto y a la adecuación de la comunicación a ese entorno e interlocutores.
- Competencia discursiva: capacidad de elaborar un mensaje correcto y coherente para lograr la comunicación.
- Competencia estratégica: se refiere a la capacidad de compensar los errores en la comunicación a través de recursos verbales y no verbales. Entra en juego cuando hay carencias en alguna de las competencias anteriores.

3.1.1. Competencias clave, básicas o fundamentales

No existe un significado universal de “competencia central o central”, aunque existe un acuerdo general en que las competencias centrales, esenciales, fundamentales o centrales se consideran aquellas que son necesarias y útiles para cualquier persona y para la sociedad en su conjunto, y hay algún acuerdo general sobre entenderlos como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que todas las personas puedan llevar una vida plena como miembros activos de la sociedad (Pilleux, 2001).

Desde este punto de vista, la competencia en un campo o actividad en particular significa la capacidad de activar y utilizar los conocimientos relevantes

para resolver situaciones y problemas específicos asociados con esta área. En el mundo educativo, este término expresa una habilidad o potencial específico para actuar con eficacia en un contexto específico. Implica el uso eficaz de todo tipo de conocimientos.

Finalmente, para comprender el concepto de competencia, es necesario tener en cuenta las siguientes características:

- a) No son directamente medibles: la escolaridad se define solo en términos de “competencias”, independientemente de la identificación de los diferentes tipos de contenidos y conocimientos que se movilizan, engañan y contradicen el concepto de competencia. La adquisición de competencias está indisolublemente ligada a la adquisición de un abanico de conocimientos (conocimientos, habilidades, valores, relaciones, emociones).
- b) Para adquirir o desarrollar una competencia, siempre es necesario internalizar una serie de conocimientos relacionados. y los apropió y, además, aprendió a movilizarlos y aplicarlos. Es necesario seleccionar los contenidos más adecuados para el trabajo y desarrollarlo, determinar la secuencia y valoración de los distintos niveles y cursos, fijar los indicadores de desempeño y sugerir correctamente las tareas a realizar por el alumno.
- c) No reemplazan los elementos que actualmente se encuentran previstos en el currículo, sino que los complementan, ofreciendo un enfoque integrado e integrador a todo el currículo escolar.
- d) Las competencias básicas no deben interpretarse como si fueran una formación mínima. De hecho, el plan de estudios incluye un conjunto de conocimientos deseados que es más amplio de lo que puede considerarse mínimo en el sentido estricto de la palabra. Este conjunto de competencias no representa un conjunto de lo que se enseña en la escuela, sino que

representa una elección de lo que se considera importante para la vida y la convivencia en la sociedad moderna, así como para la educación continua

- e) No son independientes entre sí, sino están entrelazados. Algunos de ellos se complementan o se superponen. Desarrollar y utilizar cada uno de ellos, a su vez, requiere de otros. En algunos casos, estas relaciones son especialmente intensas, por ejemplo, algunos elementos importantes de la competencia en la comunicación lingüística, con el fin de aprender a aprender o procesar información, que están íntimamente relacionados entre sí, forman la base para el desarrollo y uso del lenguaje (Pilleux, 2001).

3.2. Marco normativo de la enseñanza por competencias

Según las recomendaciones de la Unión Europea (2018), insisten en la necesidad de que los ciudadanos adquieran competencias clave como condición importante para asegurar el pleno desarrollo personal, social y profesional de las personas, que se adapte a las exigencias de una economía globalizada. un mundo tecnológico y cambiante, y posibilitar un desarrollo económico y social basado en el conocimiento.

Las competencias se definen como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el que el conocimiento consiste en hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidas y respaldan la comprensión de un campo o tema en particular.

La oportunidad se define como la capacidad de ejecutar procesos y utilizar el conocimiento existente para producir resultados. Las relaciones describen una forma de pensar y la voluntad de actuar o reaccionar ante ideas, personas o situaciones. En consecuencia, en la práctica se consideran conocimientos, es decir, conocimientos adquiridos como resultado de la participación en la práctica social y, como tales, pueden desarrollarse tanto en un contexto educativo formal, dentro del currículo como en contextos no educativos informal.

Así, las competencias se conceptualizan como aprendizaje permanente, desde la infancia hasta la edad adulta, que se aplica en una variedad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a diferentes contextos sea posible, es importante comprender los conocimientos presentes en las competencias y su relación con las habilidades o destrezas prácticas que las constituyen.

Dado que el aprendizaje por competencias se caracteriza por la transversalidad, el dinamismo y la inclusividad, el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias debe abordarse desde todas las áreas del conocimiento y desde los distintos ejemplos que componen la comunidad educativa, tanto en el ámbito formal como en un ambiente informal e informal. Su dinamismo se refleja en el hecho de que las competencias no se adquieren en un momento determinado y permanecen inalteradas, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual las personas alcanzan mayores niveles de eficiencia en su uso.

Además, esta formación implica la formación integral de personas que, al finalizar la etapa académica, deberían poder trasladar los conocimientos adquiridos a nuevos ejemplos que aparecen en la opción de vida elegida. De esta forma, podrán reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus acciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitirán completar eficazmente las tareas, contribuyendo al aprendizaje permanente.

3.2.1. Competencia de comunicación. Legislación europea y española

La educación en medios se refiere a la acción didáctica y pedagógica encaminada a desarrollar ciertos conocimientos y habilidades relacionados con los medios. La educación en medios ha sido impulsada por grupos específicos de docentes, investigadores e instituciones que querían dar respuesta a la creciente influencia de los medios en la sociedad y la necesidad de educar a los estudiantes en el uso de los medios.

A pesar de que los trabajos de la UNESCO hablan de educación mediática, no de alfabetización mediática, debemos destacar este término. Además, debemos enfatizar que la alfabetización mediática es más que una alfabetización digital, ya que reconoce la importancia del entorno tecnológico y agrega valores críticos y conciencia a la educación en medios. La Comisión Europea considera que la alfabetización digital es una competencia necesaria para el uso seguro y crítico de las TIC en el trabajo, en el tiempo libre, en la escuela y en la comunicación (Comisión Europea, 2009).

El objetivo inicial de la Unión Europea era promover el uso de los ordenadores e Internet con políticas centradas en el acceso y la adquisición de competencias técnicas por parte de la sociedad. Promovió medidas tecnológicas para facilitar el acceso. Así, ha aumentado el número de ordenadores y su acceso a Internet en las escuelas. La formación básica en Internet se amplió primero a la población en general y luego se definió en planes de estudio adaptados a grupos específicos.

Esta política tuvo sus inconvenientes ya que promover el acceso no desanimó a los grupos que no integraron estas herramientas en sus vidas por falta de utilidad. La formación técnica no es suficiente, es necesaria para que nuestros alumnos sean competentes en los medios de comunicación. La competencia describe la capacidad asociada con la capacidad para realizar una tarea o función.

La Directiva europea 2007/65 / CE establece en su artículo 37: “La alfabetización mediática incluye las habilidades, el conocimiento y las habilidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar los medios de manera eficiente y segura (Diario Oficial de la Unión Europea. Directiva 2007/65 / CE de Parlamento Europeo y Consejo de 11 de diciembre de 2007).

3.2.2. El Marco común europeo de referencia para las lenguas

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación es una parte importante del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha realizado esfuerzos significativos y fundamentados para armonizar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. En un contexto europeo.

Estos esfuerzos están suficientemente respaldados por proyectos que han moldeado significativamente las áreas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de idiomas en Europa en las últimas décadas, como el desarrollo de escalas descriptivas de niveles de lengua descritos en el nivel de umbral, niveles de plataforma y nivel avanzado, o informes y trabajos de recomendación como la transparencia y coherencia en el aprendizaje de idiomas en Europa, los objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras, etc.

Uno de los proyectos clave en el marco de la política lingüística del Consejo de Europa, por su escala, fue la celebración de la Año Europeo de las Lenguas en 2001. Durante la preparación del Año Europeo de las Lenguas, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España se comprometió a dar la mayor difusión posible a los trabajos presentados en nuestro territorio. El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva por parte de un gran grupo de lingüistas aplicados. Este trabajo, que analiza y recopila sistemáticamente investigaciones sobre el estudio y la enseñanza de lenguas, es muy utilizado en Europa como una herramienta de consulta fundamental tanto en el desarrollo de nuevos planes de estudio como en la investigación en el campo de la lingüística aplicada.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se complace en facilitar a los profesionales de la lengua moderna en su versión española este trabajo que, de acuerdo con todas las expectativas, delineará las orientaciones generales de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en Europa para los próximos años.

3.2.3. Las competencias en educación primaria (LOMCE)

La implementación de LOMCE supuso muchos cambios. Uno de ellos es el cambio en las ocho competencias básicas del plan de estudios, que se han convertido en familia y se denominan competencias básicas. La nueva ley renombra levemente algunas de las anteriores, unifica las relacionadas con el mundo científico y matemático, y quita la autonomía personal, reemplazándola por un sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Por tanto, corresponde al sistema de coordenadas europeo. Con motivo de la jornada sobre competencias básicas e instituciones académicas, el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa elaboró una serie de infografías para explicar cada una de ellas. Los recopilamos a continuación (Alegre, 2014).

1. Competencia en comunicación lingüística. Se refiere a la capacidad de usar el lenguaje, expresar ideas y comunicarse con otros oralmente o por escrito.
2. Competencia matemática y competencia básica en el campo de la ciencia y la tecnología. El primero se relaciona con la capacidad de aplicar el razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana; la competencia científica se centra en las habilidades de utilizar el conocimiento científico y la metodología para explicar la realidad que nos rodea; y competencia tecnológica sobre cómo aplicar estos conocimientos y métodos para satisfacer los deseos y necesidades humanos.
3. Competencia digital. Implica el uso seguro y crítico de las TIC para la adquisición, análisis, producción e intercambio de información.
4. Aprenda a aprender. Es una de las competencias centrales ya que implica que el estudiante desarrolla su capacidad para iniciar y persistir en el aprendizaje, organizar sus tareas y tiempos, y trabajar individualmente o en conjunto para lograr una meta.
5. Competencias sociales y cívicas. Se refieren a la capacidad de comunicarse con las personas y participar en la vida pública y ciudadana de forma activa, participativa y democrática.

6. Sentido de iniciativa y empresa. Incluye las habilidades necesarias para dar vida a las ideas, como la creatividad o la capacidad de asumir riesgos, planificar y gestionar proyectos.
7. Conciencia y formas de expresión cultural. Se refiere a la capacidad de apreciar la importancia de la expresión a través de la música, la plástica, las artes escénicas o la literatura.

3.3. Concepto y componentes de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa es un concepto que surge en la lingüística, pero con el tiempo se convirtió en objeto de estudio de diversas disciplinas que la abordaron desde su punto de vista, encontrándose incluso para realizar un análisis integrador del concepto.

Actualmente, la competencia comunicativa es considerada como un conjunto de conocimientos, habilidades, habilidades o destrezas que se involucran en la creación de convivencia y relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la convivencia humana requiere de la mediación de una comunicación efectiva, “como un proceso de interacción en el que dos o más los sujetos se reconocen iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad a través del diálogo orientado a la construcción de acuerdos” (Pasquali, 1972).

Por tanto, la comunicación es una herramienta importante para proporcionar un tejido social que explora constantemente nuevas formas de apoyo. En su búsqueda por mejorar y expandir las formas de comunicación, la ciencia y la tecnología han creado medios sofisticados y sofisticados y redes cada vez más sofisticadas.

Sin embargo, todos estos avances mecánicos han hecho poco por mejorar las relaciones entre las personas y, en muchos casos, han creado una brecha que ha llevado a formas de aislamiento personal que se extienden naturalmente a grupos y organizaciones. Por ello, la competencia comunicativa es altamente estratégica, tanto a nivel individual como colectivo, y es un requisito para establecer no solo relaciones saludables sino también productivas que, en el ámbito de las

organizaciones, contribuyan a mantener el clima organizacional, la membresía sensorial y todos estos componentes.

3.3.1. Subcompetencia lingüística

El concepto de competencia lingüística ya fue utilizado por Chomsky en 1965, definiéndolo como “un sistema de reglas aprendidas por el alumno, constituyendo su conocimiento verbal (expresión) y permitiéndole comprender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión).”, es decir, poder utilizar las reglas gramaticales del lenguaje (Chomsky, 1965). Lyons en 1969 definió la competencia pragmática como “la capacidad que adquiere un estudiante para saber utilizar correctamente el lenguaje, lo que le lleva al conocimiento de procedimientos lingüísticos: necesidades, intenciones, fines, propósitos, etc.”, refiriéndose al conocimiento de las funciones de uso idioma.

Hymes (1996) definió la competencia comunicativa como “la habilidad que adquiere un alumno para saber utilizar correctamente el lenguaje, lo que le permite distinguir entre diferentes situaciones sociales posibles”, refiriéndose al conocimiento de cómo utilizar las funciones del lenguaje en el proceso de comunicación social situaciones.

Así, tenemos la Competencia en comunicación lingüística, utilizada para ordenar nuestro pensamiento (Comprensión), utilizada para expresar nuestro mundo interior (Expresión) y utilizada para establecer relaciones en la sociedad (Relaciones) (Bermudez y Gonzalez, 2011).

3.3.2. Subcompetencia sociolingüística

La competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Se refiere a la capacidad de una persona para producir y comprender adecuadamente expresiones lingüísticas en diversos contextos de uso, en los que existen factores variables como la situación de los participantes y la

relación entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que participan y las reglas y convenciones de interacción que la hacen regular.

Canale (1983) fue uno de los primeros autores en describirlo, en un artículo en el que se propone recorrer el camino de la competencia comunicativa, definida por Hymes, hacia la pedagogía comunicativa del lenguaje. Hablando de la adecuación de las expresiones, Canale distingue entre la adecuación del significado y la adecuación de la forma.

La primera tiene que ver con el grado en que determinadas funciones de comunicación, determinadas ideas o relaciones se consideran características de una determinada situación (por ejemplo, y, desde la perspectiva de Canale, suele ser inapropiado que un camarero de un restaurante pida un cliente para pedir un plato, independientemente de cómo pueda formular gramaticalmente sus sugerencias); el segundo está relacionado con el grado en que este significado se representa a través de una forma de lenguaje que es característica de un contexto sociolingüístico particular (por ejemplo, un camarero de restaurante hará preguntas a sus clientes de manera diferente según la categoría del restaurante, el grado de su confianza en ellos, y otras variables similares).

Otros especialistas en enseñanza de segundas lenguas en Europa se han ocupado de la competencia sociolingüística, especialmente en trabajos relacionados con proyectos del Consejo de Europa. Con ligeras diferencias de enfoque o terminología en la definición del concepto, todos los autores que abordan el problema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociolingüística. A veces la asocian a la competencia sociocultural, a veces a la competencia discursiva, a veces le dan una identidad propia, como en el caso de J. Van Eck, quien distingue entre competencia sociocultural, competencia sociolingüística y competencia social (Morales, 1981).

3.3.3. Subcompetencia discursiva

La competencia discursiva se entiende como la capacidad de una persona para trabajar de manera efectiva y adecuada en un idioma, combinando formas gramaticales y significados para obtener un texto bloqueado (oral o escrito) en diversas situaciones comunicativas. Así, incluye el dominio de habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores crear e interpretar textos, así como rasgos y características de diversos géneros discursivos de la comunidad de habla en la que actúa una persona.

El concepto nació en el marco de la investigación sobre la etnografía de la comunicación, como desarrollo del concepto de competencia comunicativa propuesto por D. Hymes. Pronto comenzó a aplicarse en el campo de la enseñanza de una segunda lengua, donde se somete a un procesamiento constante. M. Canale (1983) es uno de los primeros autores que dividió la competencia comunicativa en varias otras, una de las cuales es la competencia discursiva. En otras disciplinas lingüísticas, en particular en el análisis del discurso, el mismo término también se ha utilizado con significados similares y siempre en oposición a la competencia lingüística, entendida como el área de las reglas del sistema.

En el campo del análisis discursivo, a veces se suele equiparar a la competencia pragmática, y en otros casos, a partir de ella, como hace Kerbrat-Orecchioni (1986), que atribuye al discursivo el campo de los géneros discursivos específicos y el principio pragmático de la generalización. principios de intercambio verbal comunes a diferentes sexos (por ejemplo, el principio de cooperación).

En el campo de la enseñanza de una segunda lengua, esto generalmente se equipara o se considera que cubre la competencia textual. L. Bachman (1990) en su descripción jerárquica de los componentes de la competencia comunicativa no habla de competencia discursiva y se refiere únicamente a la competencia textual, que incluye el conocimiento de las convenciones para conectar oraciones y formar

un texto estructurado de acuerdo con las reglas de cohesión y organización retórica (Alexopoulou, 2011).

3.3.4. Subcompetencia estratégica

La competencia estratégica es una de las competencias necesarias para el uso eficaz del lenguaje por parte de una persona. Se refiere a la capacidad de utilizar recursos verbales y no verbales tanto para mejorar la eficiencia de la comunicación como para compensar las interrupciones que pueden ocurrir en la comunicación debido a brechas en el dominio del idioma u otras condiciones que limitan la comunicación.

No todos los autores coinciden en incluir la competencia estratégica como uno de los componentes de la competencia comunicativa. Entre ellos se encuentra Canale (1983), quien describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. Van Ek (1986) sigue su modelo, añadiendo a estos cuatro la competencia sociocultural y la competencia social.

Bachmann (1990), sin embargo, presenta un modelo diferente en el que la competencia estratégica actúa sobre el uso del lenguaje como componente externo, al que denomina competencia lingüística (pero que en realidad corresponde a lo que la mayoría de los autores denominan competencia comunicativa), al mismo nivel de tiempo. como mecanismos psicofisiológicos; Para Bachmann, la competencia estratégica no es solo competencia lingüística, sino también “una habilidad general que permite a una persona usar de manera más efectiva las habilidades existentes para realizar una tarea determinada, independientemente de si esta tarea está relacionada con el uso del habla comunicativa. como si estuviera lidiando con tareas no verbales como componer una composición musical, dibujar o resolver ecuaciones matemáticas.

3.3.5. Expresión oral vs competencia comunicativa oral

La expresión oral se refiere a la habilidad de enunciar discursos a través de la oralidad, esta capacidad retórica puede desarrollarse al margen del efecto que provoca en el interlocutor. El emisor puede articular y estructurar un discurso con un buen nivel de expresión oral.

Esta es la capacidad trabajada fundamentalmente en el marco de la educación obligatoria, la expresión y la comprensión oral y son el cimiento para la competencia comunicativa oral. Sin capacidad de estructuración y expresión oral se hace más difícil el desarrollo de la competencia comunicativa.

El logro competencial oral es progresivo y entre los niveles de dominio se diferencian un nivel básico, medio y elevado, que se inicia con la capacidad de expresión (Villa y Poblete, 2007, p. 48), “Expresar las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad tanto en situaciones de intercambio, como otros más formales y estructuradas”.

Autores como Cassany, Luna y Sanz (1994, pp. 148-149), proponen un conjunto de microhabilidades que permitan el desarrollo de una adecuada expresión oral, alrededor de dos ejes, por un lado, la planificación del discurso, y por otro, la conducción del discurso.

Para lograr eficacia comunicativa en contextos orales, incidencia e impacto del mensaje a través de técnicas de expresión oral, Canale, (1994) quién habla necesita de 4 tipos de conocimientos y habilidades esenciales:

- Competencia gramatical: dominio del código lingüístico (niveles fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico) (competencia lingüística).

- Competencia sociolingüística: reglas socioculturales que dependen de factores de contexto, relaciones de poder entre los hablantes, la distancia social o la imagen pública que se proyecta.
- Competencia discursiva: elementos necesarios para la construcción de mensajes coherentes y unificados.
- Competencia estratégica: estrategias que permiten evitar colapsos comunicativos o silencios.

El dominio de la expresión oral se relaciona con la capacidad de tener competencia oral relacionada con el pensamiento (Villa y Poblete, 2007, p. 186):

- Pensamiento reflexivo
- Pensamiento deliberativo
- Pensamiento conjunto
- Automotivación
- Comunicación interpersonal
- Capacidad de expresarse en otras lenguas/idiomas
- Trabajo en equipo
- Negociación
- Liderazgo
- Autoestima
- Prestigio de la propia imagen
- Confianza

La comunicación oral puede definirse (Blanco, 2009, p. 84) como el intercambio informativo producido en toda relación interpersonal; tiene importancia porque hablar de viva voz es una actividad que requiere confianza en un mismo y permite el contacto entre los hablantes, en situaciones lingüísticas formales, informales y no formales. Es un proceso amplio que implica la capacidad de expresión y comprensión, habla y escucha, al tratarse de una relación interpersonal. Cabe destacar los aspectos intencionales y no intencionales, entre los que adquiere gran relevancia el lenguaje no verbal.

Esta comunicación tiene que dar respuesta al menos a los interrogantes siguientes (Cano, 2005, p. 70):

- Qué se quiere decir: contenido
- Para que se llama: finalidad
- Por qué se llama: motivo
- Cómo se puede decir: aplicación

La consideración de inicial es que la comunicación humana es un proceso complejo, el cual dificulta la eficacia y la eficiencia de la comunicación. En cualquier situación comunicativa, especialmente en la comunicación oral, predomina la subjetividad y el lenguaje no verbal tiene preeminencia sobre el verbal, el que provoca barreras comunicativas que inciden notablemente en el resultado (Cano, 2005). El enmascaramiento de la conducta, las diferencias en la interpretación de una conducta o mensaje, la falta de atención, los rumores, los prejuicios, la incoherencia entre los mensajes verbales y no verbales, etc, condicionan la calidad de la comunicación.

La capacidad oral (Durán, López, Sánchez-Enciso y Sediles, 2009, p. 65) se define como el conjunto de conceptos, habilidades y actitudes que permiten a una persona saber qué decir, no decir y como hacerlo (o como no decirlo) en la variedad de situaciones comunicativas que ofrece la vida social. El dominio de la competencia de comunicación oral (Villa y Poblete, 2007, pp. 183-186) implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra tanto en situaciones de conversación, actividades en grupo, presentaciones en público, etc, para influir en la forma de pensar y actuar de los otros, lo que implica un dominio de la técnica, pericia en el contenido y carisma para exponerlo.

En cuanto a la interrelación de la habilidad comunicativa oral con otras, es inseparable de las competencias de comunicación interpersonal (Villa y Poblete, 2007), se considera que su dominio se asocia a un grado suficiente de autoconfianza y autoestima. La eficacia de la comunicación oral depende de la capacidad para pensar reflexivamente y se revela como fundamental para

desarrollar un pensamiento colegiado y es una competencia necesaria para negociar, trabajar en equipo, gestionar conflictos y liderar.

Las personas competentes en la comunicación oral tienen capacidad para (Blanco, 2009, p. 85):

- Saber escuchar
- Saber expresar las ideas con claridad
- Convencer con las palabras
- Saber analizar, sintetizar y desarrollar el discurso
- Ser capaz de revisar y optimizar el discurso en un tiempo determinado

López Pastor (2009, p. 84) completa los indicadores de calidad en la expresión oral con la concreción siguiente:

- Habla con fluidez, entusiasmo y eficacia
- Escucha y respuesta con adecuación y cortesía
- Capacidad de improvisación y adecuación a la audiencia
- Claridad y vitalidad
- Oratoria interpersonal
- Reflexión crítica, procesando y explorando información

Las dimensiones de la expresión oral (López Pastor, 2009, p. 83) atienden al contenido a transmitir, la interacción, la autenticidad, la estructura, los evaluadores que participan y la oralidad.

En palabras de S. Serrano, (2000, pp. 10-11) una persona competente adivina, por debajo de la conciencia, el trasfondo de los signos no verbales y reconoce los tonos especiales de la voz, la fuerza de la mirada o la contundencia de un contacto y sabe que una buena parte del éxito radica en la capacidad para escuchar. (...) y el no menos difícil arte de hacer preguntas (...) donde el secreto

está en el tono. De hecho, el secreto del éxito comunicativo radica en el tono, la clave que abre todas las puertas.

3.3.6. La Competencia comunicativa oral (CCO)

Llegados a este punto compartimos, al igual que Balaguer, Fuentes y Palau (2015) que la competencia comunicativa oral es, por tanto, un concepto que nace de la lingüística y se dirige hacia una idea interdisciplinaria que integra un conjunto de conocimientos capaces de desarrollar habilidades o aptitudes necesarias para la convivencia en sociedad y, por otra parte, producir relaciones interpersonales e intergrupales para la comunicación. A día de hoy, definir la competencia comunicativa parte como un concepto integrador y holístico que da lugar al desarrollo social mediante las interacciones que se producen en los grupos sociales.

El concepto de competencia comunicativa es definido desde diferentes enfoques según qué autores. Así pues, Chomsky (1974) entiende el concepto de competencia lingüística desde un punto de vista estrictamente lingüístico, dando una definición del término como una capacidad de acceder a la interpretación y a la actuación. Sin embargo, previamente, Austin (1962) había abordado la definición del término desde un enfoque pragmático, acercándose a la competencia comunicativa como la capacidad que posee el sujeto para conseguir sus fines utilizando el lenguaje. Sin embargo, Hymes (1972) la define como una actuación comunicativa que varía según el entorno, contextualizando así, el concepto de competencia lingüística. Con esta definición, Hymes, invita a que aspectos como el social y el psicológico tengan un papel preponderante en el concepto de competencia lingüística, al margen de conceptos puramente lingüísticos. En esta línea, Barnes (1976) afirma que al formular el conocimiento para uno mismo se accede a los principios sobre los que éste se basa, dando a entender que a través del lenguaje oral, el conocimiento se comparte en el aula a través de una relación dialéctica mediante las interacciones que se producen entre el profesor y los alumnos.

Partiendo de la teoría cognitiva de Piaget, y desde un enfoque psicológico, García (2005) considera la existencia de un tipo de conocimiento abstracto que se va desarrollando a través de las propias habilidades del individuo.

El planteamiento de una definición común de la competencia comunicativa, tendrá lugar en la década de los años ochenta. Algunos autores explican dicha competencia, partiendo de los componentes que la conforman, a través del diseño de diferentes modelos de competencias comunicativas que incluyen diversas subcompetencias, como son, las gramaticales, sociolingüísticas, discursivas, estratégicas, organizativas, pragmáticas, culturales e ideológicas. Como ejemplo, según Canale (1983), los componentes que forman parte de la competencia comunicativa son los correspondientes al conocimiento de reglas gramaticales incluyendo en este sentido la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. Para Correa (2001), los componentes que forman parte de la competencia comunicativa son los correspondientes a los saberes del código lingüístico asociado a la competencia lingüística, los saberes de interpretación del discurso asociados a la competencia pragmática, los saberes sobre el entorno social asociados a la competencia cultural y los saberes de los elementos culturales asociados a la competencia ideológica.

Pulido (2004) suma la competencia comunicativa, otras tres competencias que son la competencia de aprendizaje, la competencia afectiva y la competencia correspondiente al comportamiento y Aguirre (2005) plantea que la competencia comunicativa y todos los elementos que la acompañan, se debe analizar desde tres dimensiones: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural resultando de ello, un enfoque integrador del análisis de la competencia comunicativa.

Así pues, son varios los autores los que afirman que la competencia comunicativa es el resultado de la suma de distintas competencias. Romeú (2005) define la competencia comunicativa como una integración psicológica de capacidades que permiten interactuar en diversos contextos socioculturales. Por tanto, a modo de conclusión, en este punto, y contextualizando en la formación del alumnado de

educación primaria, coincidimos con la afirmación de Niño (2008), que señala que la competencia comunicativa es un conjunto de saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores para poderse comunicar adecuadamente en un determinado contexto, que en este caso es el aula.

3.3.7. Didáctica de la competencia comunicativa oral

Llegados a este punto, nos parece de vital importancia reseñar la necesidad de articular una didáctica de la competencia comunicativa oral que aglutine las ideas expresadas en los puntos anteriores y ponga el foco en la mejora de tal competencial en los alumnos, de una forma estructurada, sistemática y con un diseño curricular riguroso, a lo largo de la educación primaria. Para todo ello, es capital presentar los dos fundamentos esenciales para la innovación que han surgido en los últimos años, como apunta Briz (2014), por un lado, el enfoque comunicativo, y por otro la pedagogía textual.

Así pues, el objeto principal de la didáctica de la competencia comunicativa oral, según Briz (2014) debe ser la investigación, la generación de conocimiento, las orientaciones fundamentadas y la formación al profesorado sobre el desarrollo eficiente de la enseñanza y aprendizaje de los procesos de expresión y recepción funcionales, y que redunden así en la vida personal y la interacción humana mediante el discurso oral y otros medios comunicativos complementarios (no verbales y verbales, tecnológicos, etc.).

Con respecto al alumnado, tres son los principales objetivos que propone Briz (2014). En primer lugar, proporcionarles los medios adecuados para que sepan cómo actuar frente a la diversidad de interlocutores, textos y contextos que se puedan encontrar. En segundo lugar, el enriquecimiento cultural y personal; y en tercer lugar su integración social, académica y laboral.

La necesidad de una didáctica de la competencia comunicativa oral responde así, a la exigencia de encontrar un término que encierre una riqueza capaz de abarcar en sí mismo todas las demás acepciones y disciplinas que, históricamente se ha

podido acuñar a lo oral. La competencia hace referencia a los saberes humanos de tipo diverso que son necesarios en la educación actual (saber, saber hacer, saber ser, saber estar, etc). Sin embargo, quedarnos con la competencia comunicativa, delimita el campo a los conocimientos, las destrezas o actitudes, ignorando otros ámbitos. Actualmente se emplea el término competencia comunicativa para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación. La idea de comunicación es un elemento sustancial de la didáctica, como señalan Mendoza y Cantero (2003).

4. TIC y Competencias digitales

4.1 Las TIC en Europa y en España

4.2. El maestro de frente al reto de las TIC y las competencias digitales.

4.3. Competencia digital y formación permanente en los docentes

4.4. El tratamiento de la información y la competencia digital

4.5. Las TIC en los centros educativos

4. TIC y Competencias digitales

4.1. Las TIC en Europa y en España

El Consejo de Europa, en sus conclusiones de Lisboa en el año 2000, pidió a todos los estados miembros que garantizaran el acceso a Internet y a los recursos multimedia, a todas las escuelas, y que todos los profesores estuvieran capacitados para usarlos a final de 2002. Desde entonces, la Unión Europea ha establecido varios programas e iniciativas que priorizan el fomento de las TIC en el aprendizaje como eje prioritario de sus políticas educativas, hecho que ha supuesto una gran inversión en recursos económicos para conseguir dotar tecnológicamente a los centros educativos.

Con anterioridad, concretamente en 1997, se creó el European Schoolnet, red de ministerios de educación europeos, con el objetivo de fomentar la innovación y estudiar el papel de las TIC en educación a Europa. Según el estudio de European Schoolnet elaborado por Durando (2007), los centros educativos europeos han aumentado considerablemente el acceso que tienen a las TIC para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, el impacto que estas ejercen en el sistema educativo no es el esperado, además de mostrarse desigual. Las infraestructuras tecnológicas y la disponibilidad de recursos digitales no son garantía para que los centros obtengan mejores resultados. Pese a ello, las TIC todavía mantienen su potencial impacto positivo en los sistemas educativos (European Schoolnet 2007), del que se traduce que hay un margen de mejora muy grande en el uso que las escuelas hacen de las TIC.

Entre los años 1998 y 2006 se llevaron a cabo los primeros estudios en relación con el uso de las TIC en los centros educativos. Aquellos estudios denominados SITES (Second Information Technology in Education Study), fueron dirigidos y promovidos por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) con dos objetivos generales:

1. Reconocer en general, las características de aquellas prácticas de centro innovadoras que, a su vez, forman parte de las prácticas pedagógicas del profesorado.
2. Determinar la relación entre la presencia de estas prácticas innovadoras en los centros, con los factores contextuales en el ámbito escolar y en el sistema educativo de cada país que tomó parte en dicho estudio.

El mencionado proyecto internacional de evaluación de la aplicación de las TIC en la educación y su influencia en los métodos de enseñanza y aprendizaje de los centros de educación secundaria obligatoria, se llevó a cabo en tres fases llamadas módulos y participaron 22 sistemas educativos de todo el mundo.

De las tres fases del proyecto internacional, nos detendremos en el tercer módulo, conocido como SITES 2006, que evaluó la aplicación de las TIC en centros de educación secundaria obligatoria. Dicho estudio concluyó que el gasto asociado a las TIC en los centros educativos había aumentado mucho. También aseveró que el alcance del uso de las TIC no dependía solo de las políticas del sistema educativo sino también de los currículums nacionales, del compromiso del profesorado para superar los enfoques tradicionales en la práctica docente, y del liderazgo de los equipos directivos como elemento imprescindible para plantear y gestionar sistemas de innovación continuada. También afirmaba que solo la adopción de las TIC no determinaba la orientación pedagógica, lo que hacía falta era implantar formas de enseñar y aprender más centradas en el alumno, de manera individual, y que se incorporaran las TIC para desarrollar orientaciones pedagógicas que promovieran las habilidades del siglo XXI (Departamento de Educación, 2008).

En los veintidós sistemas educativos estudiados se habían establecido políticas educativas en relación con las TIC, se había aumentado el gasto en los últimos cinco años para mejorar el acceso a la informática y a internet. Aun así, se constataron grandes diferencias en los centros de los diferentes países, tanto en infraestructuras como en disponibilidad de apoyo técnico y pedagógico y en la adopción de las TIC por parte del profesorado; pero no se observaron correlaciones

entre el nivel de acceso a las TIC y el porcentaje de profesorado que usaba las TIC al trabajo.

También se constató que el uso de las TIC no dependía solo de las políticas del sistema educativo, sino también de los currículums nacionales, que incluían objetivos curriculares relacionados con el aprendizaje a lo largo de la vida y la conectividad, pero que todavía utilizaban enfoques tradicionales en la práctica docente y las actividades de enseñanza y aprendizaje. A pesar de esto, el uso de las TIC en prácticas educativas no determinaba la orientación pedagógica.

Respecto al profesorado, se observó que el nivel de apoyo técnico y pedagógico para el uso de las TIC en la práctica docente contribuía de manera significativa al aumento del uso de las TIC por parte del profesorado, sin que hubiera ningún patrón respecto a la edad y el sexo y el uso de las TIC. También aumentaba el uso de las TIC si era una prioridad de la dirección y si tenía formación en el uso pedagógico de las TIC. Uno de los impactos más importantes del uso de las TIC fue el aumento de la motivación de profesorado, una mayor personalización de las prácticas docentes y una mayor seguridad en sí mismos.

Sobre el papel de la dirección, se constató que si lideraba y apoyaba a las TIC, de forma constante, se observaba una mejora del acceso informático y un mayor uso de las TIC por parte del profesorado, sin que hubiera relación significativa con la ratio alumnos-ordenadores.

Respecto al alumnado, el uso de las TIC comportaba mejores habilidades del siglo XXI, mejores habilidades de busca, colaboración y autonomía. Las políticas educativas que promovían la colaboración y los enfoques centrados en el alumnado contribuían al aumento de los éxitos del mismo.

Tras el estudio SITES 2006, el IEA ha seguido realizando estudios relevantes relacionados con las TIC en educación, como por ejemplo la International Computer and Information Literacy Study (ICILS). La primera edición se llevó a cabo entre el

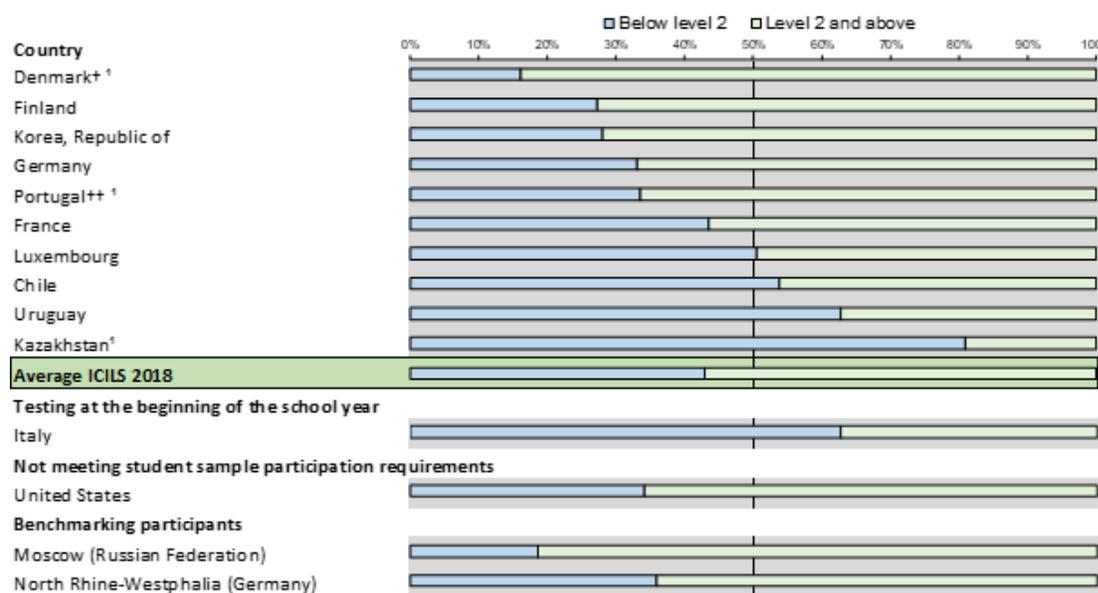
2010 y el 2013 y se conoce internacionalmente como ICILS 2013. Este estudio examina el resultado de la competencia digital de los alumnos de 13-14 años. Participaron 21 sistemas educativos en el estudio, pero España no tomó parte en el estudio. A pesar de que se manifiestan importantes diferencias entre los diferentes países participantes, el estudio llega a conclusiones a tener en cuenta en lo que será el devenir de las TIC en las escuelas (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014):

- A mayor estatus socioeconómico, mejores resultados en competencia digital. En los resultados intervienen el género del estudiante, sus expectativas educativas, el nivel de estudios y tipos de ocupación de la familia, el número de libros y recursos digitales del hogar.
- A mayor uso doméstico del ordenador, mejores resultados en competencia digital; pero se constata la importancia del aprendizaje en la escuela en el desarrollo de la competencia digital.
- La mayoría de estudiantes se consideran usuarios experimentados de ordenadores. El mayor uso de los ordenadores está en las casas y se utiliza sobre todo para comunicación social, usos lúdicos y tareas escolares.
- El profesorado hace un uso extensivo de las TIC en las escuelas. Se consideran usuarios experimentados. Utilizan más las TIC los profesores que se consideran expertos y trabajan en escuelas donde hay una planificación de las TIC y se trabaja de manera colaborativa.
- Los usos más frecuentes son el tratamiento de textos, las presentaciones y la búsqueda de información.

La siguiente edición tuvo lugar entre los años 2015 y 2018, y estaba íntimamente ligada a los resultados obtenidos en el estudio ICILS 2013. En este caso la evaluación sobre la alfabetización computacional y manejo de la información, y habilidades de pensamiento computacional en estudiantes 2º de ESO, se llevó a término entre 46.000 estudiantes y 26.000 profesores de más de 2.200 colegios en 12 países y dos subregiones participaron. Pese a que España tampoco participó en este estudio ICILS 2018, las conclusiones del mismo se muestran interesantes para

nuestra tesis. Los resultados del trabajo de Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Duckworth (2019), que comentamos a continuación, se basaban en la recopilación de datos y contenidos usados para definir cuatro niveles de desempeño de CIL en los estudiantes. El primer nivel de desempeño refleja sólo una familiaridad muy básica y un conocimiento funcional de trabajo, mientras que los niveles siguientes (Nivel 2 y superiores) indican un conocimiento más acabado y habilidades que van desde la obtención de información y tareas de gestión hasta capacidades de alto nivel, como por ejemplo crear productos de información sofisticados.

Figura 1. Porcentajes de estudiantes con CIL bajo Nivel 2 y en el Nivel 2 o superior. Resultados ICILS 2018



La figura 1 indica los porcentajes de estudiantes de 2º de ESO en los países participantes que demostraron sólo una familiaridad básica con la tecnología de la información y los computadores, o comprensión y conocimientos aún menores (Bajo Nivel 2), y aquellos que fueron capaces de mostrar habilidades más elevadas en esta área de aprendizaje (Nivel 2 o superior).

Los resultados de este segundo ciclo del estudio nos indica que:

- La idea generalizada de que los jóvenes son “nativos digitales”, esto es, estar expuestos al uso de dispositivos digitales desde temprana edad, no garantiza que sean expertos en el uso de las tecnologías digitales. El alumnado necesita ser enseñado en cómo usar la tecnología, y sus profesores necesitan apoyo en el uso de las TIC en la enseñanza.

Por otro lado, la Organización de Cooperación y Desarrollo (OCDE), que tiene como objetivo saber en qué medida los alumnos han adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias para una participación plena en la sociedad (Ananiadou & Claro, 2010), impulsa proyectos y estudios sobre educación, cuyos resultados también han de ser tenidos en cuenta. Una de las iniciativas más conocidas, son el Programa para la Evaluación de Estudiantes (PISA).

En el informe PISA 2006, la OCDE afirmaba que el uso de las TIC aumentaba los resultados de los estudiantes, pero este uso estaba condicionado por las características del estudiante, por su nivel cultural y socioeconómico y por el uso que hacía en casa (OCDE, 2010). También afirmaba que la brecha digital en relación al acceso en la tecnología estaba superada, pero existía una segunda brecha digital que separaba las personas con competencias y habilidades para beneficiarse del uso de los ordenadores de los que no las tenían. Para aprovechar el potencial de las TIC en la educación, la OCDE hacía las siguientes recomendaciones:

- Aumentar la conciencia de las consecuencias y oportunidades de entornos ricos tecnológicamente entre educadores, familias y administración.
- Identificar y promover el desarrollo de las habilidades y competencias del siglo XXI.
- Adoptar políticas holísticas coordinadas en relación al uso educativo de las TIC.

- Mejorar las ratios alumno-ordenador, acercándose a la ratio 1:1 y mejorar la disponibilidad de recursos digitales de aprendizaje.
- Promover investigaciones experimentales sobre el efecto del uso de los ordenadores en las escuelas y su relación con el éxito educativo.

El informe PISA 2009 apuntó tres conclusiones importantes:

- El uso de internet sin directrices claras no garantiza el acceso y uso de la información digital.
- El uso del ordenador al aula no es determinante, mientras que el uso en casa mejora el resultado de la prueba
- Los países con ratio alumno-ordenador más baja obtienen mejores resultados (OCDE, 2011).

El Informe PISA 2012 aseveró que en los últimos 10 años no se habían producido cambios notables en los resultados de los alumnos en los países que habían hecho altas inversiones en TIC en las escuelas, incluido España, que ocupaba el noveno lugar en la ratio más baja de ordenadores por alumno (2.2 alumnos por ordenador). La mayoría de países donde los ordenadores se usaban de forma moderada obtuvieron mejores resultados en las pruebas que los estudiantes que los utilizaban ocasionalmente; pero los estudiantes que los utilizaban con mucha más frecuencia obtuvieron peores resultados. También se confirmó que el uso de los ordenadores es muy diverso según los países y las escuelas, según la disponibilidad de dispositivos y conexiones (OCDE, 2015b).

El informe PISA 2015 se centró principalmente en la competencia científica y, a pesar de que esta edición no evalúa las TIC, las conclusiones evidencian que los estudiantes obtienen mejores resultados en los sistemas educativos en que los centros y los directores tienen mayor autonomía, mayor liderazgo educativo y se aplican medidas de seguimiento de los resultados académicos a lo largo del tiempo (OCDE, 2016b).

El último informe PISA 2018, publicado en 2019, continúa en la idea de grandes desigualdades entre países y dentro de ellos en el acceso a las TIC en los centros educativos y en las competencias digitales del profesorado para utilizar dichas herramientas de manera eficaz.

En nuestro país tan solo el 11,5% de las escuelas incentiva a los docentes a integrar las tecnologías educativas en la enseñanza-aprendizaje, frente al 56,7% que se registra en la media de los países que conforman la OCDE.

El informe arroja un dato demoledor sobre el profesorado, ya que no se le motiva lo suficiente para utilizar las TIC en sus clases, ya que más de la mitad de los centros del país cuentan con plataformas de enseñanza-aprendizaje online (51,5%), una proporción que se acerca a la media de los países de la OCDE (54,1%).

Tabla 1 *Elaboración propia en base al informe PISA 2018 Results. Effective Policies, Successful Schools, Volume V, y la herramienta de la OCDE Education GPS tool.*

Indicador	España (%)	Promedio OCDE (%)
Estudiantes que no ha asistido a Educación Infantil	2,3	6,2
Estudiantes de entornos vulnerables que han repetido un curso	43,3	20,3
Estudiantes de entornos socioeconómicamente favorecidos que han repetido curso	14,7	5,0
Estudiantes que asisten a un centro educativo público	67,7	83,7
Estudiantes que asisten a un centro concertado	27,0	11,0
Estudiantes en centros privados	5,3	5,3
Centros en los que la capacidad de enseñanza-aprendizaje se ve limitada por la falta de docentes	42,7	27,1
Centros en los que los docentes tienen las competencias digitales para integrar las TIC en sus clases	53,3	64,6
Centros en los que existe un periodo de tiempo para que los docentes evalúen o desarrollen materiales didácticos que utilicen las TIC	18,6	43,6
Centros que ven limitada su capacidad de enseñanza aprendizaje por la falta de material educativo (libros, equipo tecnológico, material de laboratorio)	38,7%	28,4%

4.2. El maestro de frente al reto de las TIC y las competencias digitales.

Las competencias profesionales en los maestros del S. XXI están íntimamente ligadas al perfil capacitado para actuar como catalizador del cambio educativo en las escuelas. Partimos de entender la competencia como la puesta en funcionamiento de una combinación de conocimientos, actitudes, habilidades, valores y deseos en un ámbito de actuación profesional (Deakin, 2008). En términos de Perrenoud (2004), la competencia como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos (conocimientos, informaciones, métodos, y normas) para hacer frente a las situaciones propias de la profesión y del contexto en que se lleva a cabo. Sin embargo, para nosotros, la competencia va más allá de las habilidades, ya que implica disponer de la capacidad de realizar actos más complejos con capacidad para desarrollarse, con destreza, precisión y capacidad de adaptación (Comisión Europea, 2013c).

Así pues, interpretamos el perfil profesional del docente como un conjunto de “competencias” que se tornan necesarias para llevar a cabo la actividad profesional de acuerdo con criterios de calidad (Galvis, 2007). La actividad docente está condicionada por una gran variedad de factores que inciden en sus funciones (Comisión Europea, 2013c): teorías y tradiciones sobre el aprendizaje, las metas de la educación, las expectativas y demandas sociales, la voluntad política, los recursos de que dispone, la situación laboral, las presiones externas, la cultura, las tradiciones, el contexto social, la formación del profesorado... A pesar de todos estos condicionantes, el docente tiene que ser capaz de formar los futuros ciudadanos, procurando que adquieran las competencias básicas que los permitan participar de la sociedad y continuar formándose a lo largo de la vida.

Para definir las competencias del perfil profesional del docente hemos revisado varias fuentes.

Galvis (2007) reconoce las competencias propias docentes agrupadas en cuatro ámbitos:

- Intelectuales
- intrapersonales
- Sociales
- Profesionales

Perroud (2004, p. 15) habla de un decálogo de competencias del docente de primaria centrado en el perfil del profesor en activo:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

La Comisión Europea (2008), distingue tres tipos de competencias relevantes en el perfil docente:

- Profesionales
- Pedagógicosociales
- De gestión

La Comisión Europea (2013c, p. 45), posteriormente y partiendo de unas perspectivas de políticas e investigación concretas, agrupa los conocimientos competenciales del docente en tres ámbitos:

1. Conocimiento y comprensión: didáctico, disciplinar, pedagógico (procesos de enseñanza y aprendizaje), curricular, contextual, institucional, inclusión y atención a la diversidad, uso efectivo de la tecnología educativa, desarrollo psicológico, dinámicas de grupo, motivación del alumnado y procesos y métodos de evaluación.
2. Habilidades: planificación, gestión y coordinación de la enseñanza, uso de materiales didácticos y tecnologías, gestión de grupos, procesos de E-A, análisis e interpretación de pruebas y datos, creación de conocimiento a partir de la investigación basada en el análisis de la práctica, trabajo colaborativo, interacciones interpersonales y adaptación a diferentes contextos de trabajo (políticas educativas, contexto escolar y aula).
3. Creencias, actitudes, valores y compromiso: conciencia epistemológica, transferencia del conocimiento a partir del trabajo de los contenidos, flexibilidad para formarse de forma continua a partir del estudio y la investigación, promoción de actitudes y prácticas democráticas, la diversidad y la multiculturalidad entre los estudiantes, actitudes críticas, disposición para el trabajo colaborativo en red y sentido de la autoeficacia.

Así pues, los maestros tienen que ser capaces de integrar nuevas estrategias, experiencias y conocimientos que irán conformando los escenarios con los cuales tiene que enfrentarse en el aula. También destacamos la necesidad que deben tener los docentes para resolver los problemas propios del contexto en que se lleva a cabo su profesión, mediante una actitud abierta y flexible, con capacidad de aprender a aprender y unas destrezas necesarias para trabajar en equipo y

formar parte de una institución educativa (Le Boterf, 1999; Fernández, 2006; Tejada, 2013; Galvis, 2007).

Los conocimientos competenciales a los que hacemos referencia han de ir adquiriéndose a lo largo de la vida, desde el momento inicial en la facultad y más adelante durante el ejercicio de su profesión.

Finalmente, otra de las fuentes revisadas y que, según nuestro parecer, recoge de una manera completa el papel y las funciones del profesorado de literatura y lengua, son las consideraciones al respecto de Ballester (2015). En este sentido se recoge la transformación que el profesor de lengua y literatura ha sufrido a lo largo del tiempo, en cuanto a la metodología y contexto. Desde esa transformación y adecuándose a la perspectiva actual del papel del docente, Ballester sostiene que ha de mantenerse una estrecha relación entre él mismo y una serie de factores que glosamos a continuación:

- El aula, entendida como espacio pluridimensional y de relación entre la experiencia personal y la colectiva.
- El discente, como elemento activo que construye su propio aprendizaje e implica uno de los factores clave en la innovación educativa.
- El currículo, que debe tener un carácter abierto y flexible.
- La superación del método, que implica un profesorado con criterios propios, crítico y abierto a diferentes realidades.
- El enfoque comunicativo, fundamentado en una adecuación de saberes pragmáticos y operativos que se acerque a la realidad de los alumnos, y cuyo objetivo sea el uso comunicativo de la lengua.

Todas estas funciones están recogidas y agrupadas, a modo de síntesis en la tabla 2 mostrada a continuación.

Tabla 2. Perfil y funciones del profesorado de lengua y literatura

MOTIVADOR	ORGANIZADOR Y EVALUADOR	MODELO
<ul style="list-style-type: none"> • Motivar, estimular y orientar el aprendizaje y las capacidades del estudiante. • Favorecer la implicación en las actividades de interacción verbal. • Estimular las interacciones en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Conocer el marco teórico legal definido por las administraciones autonómicas, nacionales e incluso internacionales como el MCERL. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar la materia. • Planificar y buscar soluciones a las necesidades del alumnado. • Desarrollar y planificar el currículo. • Mediar entre la información de todo tipo (reglada y no reglada) y el proceso de construcción del conocimiento. • Optar por una óptica interdisciplinar y global de la educación. • Evaluar con una clara función formativa e integrada en todo el proceso de E-A. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser referente del modelo de lengua. • Ser usuario de las diferentes tipologías literarias y textuales. • Mantener actitudes positivas hacia el empleo y la integración de las TIC. • Ser un profundo modelo lector y por tanto, fomentar la lectura.
TRANSMISOR	GESTOR	INVESTIGADOR E INNOVADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir no sólo conocimientos, sino actitudes sociales y culturales. • Adoptar actitudes positivas ante las situaciones de diversidad plurilingüísticas y multiculturales. • Educar en la tolerancia y el respeto al otro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar y relacionar contenidos. • Seleccionar textos adecuados desde el interés y gusto del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el proceso de E-A permite introducir innovación en la práctica docente diaria. • Conocer la diversidad metodológica. • Utilizar una metodología activa, participativa y colaborativa. • Conocer y practicar la formación de las TIC como recursos didácticos. • Actualizar los conocimientos tanto didácticos como comunicativos. • Analizar la propia práctica docente. • Provocar interrogantes y sistematizar las experiencias educativas. • Practicar la investigación y la reflexión críticas del propio proceso educativo.

Fuente: *La Formación Lectora y Literaria* (p. 69), por J. Ballester, 2015, Grao.

4.3. Competencia digital y formación permanente en los docentes

Un docente que tiene que ser capaz de asumir el reto profesional y personal de adaptarse a unas competencias cambiantes, en constante proceso de redefinición y en contextos a la vez dinámicos (UNESCO, 2004).

El docente lleva a cabo su trabajo en una sociedad rodeada de tecnología digital, conocida como sociedad del conocimiento (Larraz, 2013), en que el sistema educativo está, cada vez más, marcado por la progresiva digitalización de sus dimensiones: el aula, el centro, la comunidad educativa y el mismo desarrollo profesional.

El concepto de alfabetización ha evolucionado y ha integrado en su acepción el uso efectivo de la tecnología. Inicialmente iba asociado a la adquisición de lectoescritura y cálculo.

Actualmente se relaciona con la adquisición de múltiples alfabetizaciones vinculadas a necesidades sociales y formativas (Larraz, 2013). La Competencia Digital lleva implícita una gran complejidad atendida su naturaleza dinámica, tanto por sus diferentes niveles de desarrollo como por su acotación en forma de indicadores que la definen y nos permiten evaluarla (Ferrari et al., 2012).

Desde un enfoque global de la educación como elemento que garantiza la cohesión social, consideramos la CD como un elemento necesario para el desarrollo de los individuos que el sistema educativo tiene que integrar para garantizar su participación en la sociedad del siglo XXI (OCDE, 2011; Martín & Tyner, 2012). Por eso, los docentes tienen que ser capaces de formar ciudadanos que utilicen las TIC como un elemento inherente a su desarrollo personal y social (Comisión Europea, 2012, 2013b y 2014; OECD, 2012; Sánchez-Antolín et al., 2014).

Consideramos justificada la necesidad, desde el punto de vista del sistema educativo, de formar maestros que sean capaces de asumir el reto de formar alumnos que necesitan competencias que están en constante evolución (UNESCO, 2004; Wilson et al., 2011; Cuban, 2001). Entre estas competencias destacan las de naturaleza transversal, como la CD, puesto que garantizan una alta capacidad adaptativa (García & Gairín, 2011).

Diferentes informes y publicaciones surgidos a partir de la incorporación masiva de las TIC en la educación, evidencian la necesidad de contar con profesorado competente digital (Comisión Europea, 2012, 2013b y 2014; UNESCO, 2008, 2011 y 2013). Se pone de manifiesto que el profesorado necesita un nivel de CD que le permita utilizar la tecnología con eficacia y de forma adecuada, y también un nivel de desarrollo competencial suficiente adaptado a los estudiantes y a los aprendizajes que tienen que lograr estos estudiantes. Este nivel competencial del docente en el ámbito digital es el que definiremos como competencia digital docente (CDD), sobre la cual diferentes instituciones internacionales han elaborado propuestas de estándares TIC (EPICT, 2006; ISTE, 2008; UNESCO, 2008) que organizan la CDD en forma de conocimientos y habilidades que los docentes necesitan dominar en diferentes ámbitos. Nos alineamos con los planteamientos de Krumsvick (2009) cuando especifica que la CDD está formada por cuatro componentes: habilidades digitales básicas (Bawden, 2008; Covello, 2010), competencia didáctica con TIC (Gisbert & Esteve, 2011; Koehler & Mishra, 2008) y estrategias de aprendizaje y formación o capacitación digital.

En el contexto español, el Ministerio de Educación (2014) presentó las competencias clave propias del docente del siglo XXI entre las cuales se encuentran las competencias digitales: competencias instrumentales, competencias didácticas e investigadoras, competencias organizativas y de comunicación, competencias de investigación de información y elaboración de materiales.

En la formación permanente del profesorado, consideramos que se tiene que huir de planteamientos demasiados centrados en aspectos técnicos e instrumentales y orientar las acciones formativas hacia el uso de las TIC desde el punto de vista didáctico y de desarrollo curricular, siempre orientado a la práctica (Cabero, 2004; Cabero & Llorente, 2008).

De acuerdo con Marqués (2008) y Valverde et al. (2013), consideramos que la formación “instrumental-didáctica” del profesorado y la generación de estructuras horizontales de liderazgo compartido son elementos clave para mejorar la actitud hacia la innovación con las TIC.

Ahondando un poco más en la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, aseveramos que estas son capitales para la integración efectiva de la tecnología en los centros educativos (European Schoolnet, 2013b; Fullan, 2016; International Society for Technology in Education, 2008; Kozma, 2003; OCDE, 2014b; Pelgrum, W.J. & Anderson, 2001). Además del acceso a los dispositivos electrónicos y el currículum, la formación es uno de los factores que predisponen al profesorado al uso de la tecnología. Así, aquel profesorado más formado en trabajo cooperativo, individualización del aprendizaje y trabajo por proyectos son los más proclives a utilizar recursos digitales (OCDE, 2015b).

Cuando comparamos los resultados educativos de varios países, vemos que en los primeros lugares hay tanto países que se caracterizan por un uso intensivo de la tecnología en la escuela, como países con un uso escaso de estas (OCDE, 2015); es por esto que se puede afirmar que “la calidad de los resultados en educación no tiene a ver con la presencia o la ausencia de tecnología como con la pedagogía adoptada y las condiciones en que se aplica en el aula” (Pedró, 2015 p.45). Los estudios mencionados anteriormente recogen, así, la formación del profesorado como un elemento clave en el uso de la tecnología para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje.

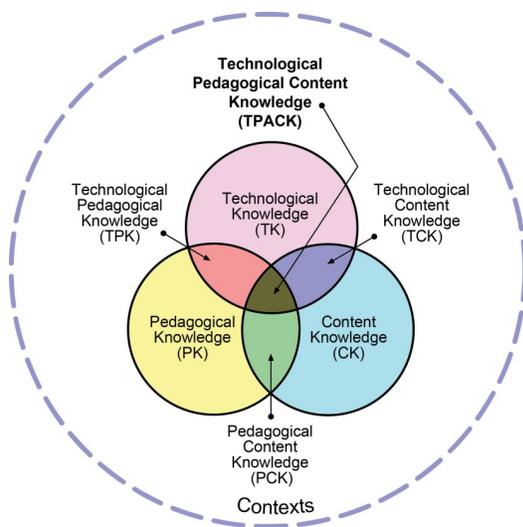
El último estudio TALEs publicado sobre las condiciones del profesorado indica que el ámbito de la formación en que el profesorado de secundaria obligatoria tiene más necesidades es precisamente en la aplicación de las TIC a la docencia (59% del profesorado encuestado) y en el uso de las nuevas tecnologías en el puesto de trabajo (56% del profesorado encuestado) (OCDE, 2014b).

Los resultados del estudio TALEs 2013 también informan que el profesorado participa más en formación fuera del centro que en formación interna de centro; a pesar de que esta última tiene mayor impacto en la práctica del profesorado. En el caso de España, la formación no interna dobla la interna y la participación en formación interna a España está ligeramente por debajo de la media de la OCDE. Una de las conclusiones del estudio es que la formación no interna tiene poco

impacto al aula; por lo tanto, los directivos escolares y la administración educativa tendrían que priorizar una formación sostenible, colaborativa, centrada en problemas de la práctica docente y que tenga lugar en el contexto escolar (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014; OCDE, 2014b).

A modo de síntesis, y relacionando los diferentes aspectos de la CDD que hemos ido exponiendo, consideramos que el esquema del Modelo TPACK de Koehler & Mishra (2008) refleja de forma clara la relación que se tiene que establecer entre los tres grandes componentes de la CDD. Seguir este modelo permite optimizar los procesos de integración de las TIC al aula desde una perspectiva más didáctica que tecnológica. No solo tenemos que tener en cuenta la capacitación del docente y de su desarrollo de CD; hay que considerar, también, los criterios de calidad para incorporar las TIC en los centros educativos desde la perspectiva de la calidad.

Figura 2. Modelo TPACK © 2012 by tpack.org



4.4. El tratamiento de la información y la competencia digital

La competencia digital es una de las competencias básicas que recogen los marcos educativos europeo y español, y que incluye el tratamiento de la información.

La Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo define la competencia digital de la siguiente manera:

"La competencia digital implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las habilidades básicas de las TIC: el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet".

Esta competencia conlleva el dominio de la comunicación electrónica, los usos legales y éticos de aplicaciones informáticas, la gestión y almacenamiento de la información, pero también el uso de las tecnologías para fomentar el pensamiento crítico, las habilidades de investigación y procesamiento de la información y, la creatividad y la innovación con una actitud responsable y compartida.

Así mismo, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) define la competencia digital como la habilidad del individuo de utilizar el ordenador para investigar, crear y comunicarse para participar de forma efectiva a casa, en la escuela, al puesto de trabajo y en la comunidad (Fraillon & Ainley, 2010).

La normativa vinculada a la LOMCE, a través del Real Decreto 1105/2014 articula el currículum alrededor de los objetivos, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y criterios de evaluación de las diferentes

materias. Este Real Decreto no define específicamente las competencias, puesto que este aspecto se encuentra en la Orden ECD/65/201553.

La competencia digital se define en dicha orden de la siguiente manera: “la competencia digital es la que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para lograr los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y la participación en la sociedad”.

La descripción de la competencia digital se vehicula, por un lado, en lo que se podrían considerar contenidos, esto es, conocimientos, destrezas, capacidades y, actitudes y valores; y por otro lado se desarrolla en cinco grandes bloques, que se podrían considerar las dimensiones de la competencia: la información, la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas. Todo ello se concreta en lo que serían estándares de aprendizaje evaluables en la LOMCE.

Tabla 3. Despliegue de la Competencia Digital según la orden ECD/65/2015 Fuente: elaboración propia

La Competencia Digital		
Contenidos	Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguajes específicos: textual, numérica, icónico, visual, gráfico y sonoro. - Principales aplicaciones informáticas. - Acceso a las fuentes y procesamiento de la información. - Derechos y libertades en el mundo digital.
	Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> -Acceso a la información -Procesamiento y uso para la comunicación -Creación de contenidos -Seguridad -Resolución de problemas
	Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> -Uso habitual de recursos tecnológicos -Evaluar y seleccionar fuentes de información e innovaciones tecnológicas
	Actitudes y valores	<ul style="list-style-type: none"> -Apropiación y adaptación de las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías -Interaccionar socialmente -Actitud activa, crítica y realista verso las tecnologías y los medios tecnológicos -Respecto de los principios éticos -Participación y trabajo colaborativo -Motivación y curiosidad para el aprendizaje
Dimensiones	La información	<ul style="list-style-type: none"> -Gestión de la información -Análisis e interpretación de la información -Transformación de la información en conocimiento
	La comunicación	<ul style="list-style-type: none"> -Medios de comunicación digital -Paquetes de software de comunicación -Participación y colaboración para crear contenidos -Cuestiones éticas: identidad e interacción digitales
	La creación de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> -Formatos de creación digital -Aplicaciones y programas -Derechos de autor y licencias de uso
	La seguridad	<ul style="list-style-type: none"> -Riesgos asociados al uso de las TIC
	Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> -Composición de los dispositivos digitales -Problemas teóricos y técnicos

Por tanto, y atendiendo al despliegue que hace la LOMCE, las características más importantes de la competencia son las siguientes:

-Es una competencia metodológica, que hace referencia a desarrollar métodos de trabajo eficaces para la resolución de problemas que se planteen en diferentes situaciones y entornos.

-La competencia tiene dos grandes bloques: el tratamiento de la información y la competencia digital. El primero incide en transformar la información en conocimiento y comunicarlo a partir de las posibilidades que ofrecen las TIC. El segundo supone tener un conocimiento y dominio de habilidades tecnológicas básicas para emplear las TIC como herramienta en el uso de modelos de procesos, procesar y gestionar información, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar de forma cooperativa y generar producciones.

Este marco genérico de la competencia se relaciona con los objetivos y contenidos de las diferentes materias del currículum, y es la aportación de cada área al trabajo de las competencias, que es donde se puede ver la secuenciación de habilidades y de conocimientos que forma la competencia (Minguell & Font, 2011).

4.5. Las TIC en los centros educativos

La TIC en los centros educativos se encuentra con diversas dificultades para garantizar el éxito académico. Una de las dificultades más grandes es la preparación del profesorado para introducirlas en su práctica habitual en el aula, que generalmente se muestra insuficiente (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016). Nos encontramos con que la falta de dominio sobre las TIC, dificulta una buena implementación de las mismas, atendiendo a que muchas de las prácticas didácticas que se llevan a cabo con las tecnologías digitales, no se muestran como una auténtica innovación o, en el mejor de los casos, no mejoran las prácticas

tradicionales de enseñanza (Christian y Mathrani, 2014). Podemos glosar a continuación, aquellos factores que, según García-Valcárcel y Tejedor (2010) dificultan la utilización e integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- La formación del profesorado es ineficaz, a nivel tecnológico, para atender a las necesidades de los alumnos. La formación es de tipo instrumental, fragmentada, individualista y ajena a las necesidades de una escuela concreta.
- El tiempo de los profesores disponible para la colaboración entre ellos y el desarrollo de programas de tecnología integrada es prácticamente inexistente.
- No hay personal disponible para el mantenimiento de los ordenadores o la solución de problemas técnicos y de aplicación didáctica. La figura del coordinador TIC, apenas se encuentra en los centros.
- Falta de ordenadores y accesibilidad a Internet en todas las aulas.

Sin embargo, pese a las dificultades observadas en muchas de las escuelas que apuestan por introducir las TIC, se observa con el tiempo que la apuesta de estos centros educativos genera cambios en las siguientes dimensiones, según afirman De Pablos, Colás, González y Conde (2015):

- Cambios en los recursos utilizados en el aula.
- Usos didácticos en el aula de los recursos TIC.
- Cambios en las prácticas docentes y metodologías didácticas.
- Efectos de las TIC en los aprendizajes. Las competencias digitales.
- Incidencia de las TIC en cambios organizativos del aula.
- Incidencia de las TIC en el cambio de tipología de actividades en el aula.
- Impacto didáctico-metodológico. Evaluación, desarrollo de competencias, exigencias formativas, etc.
- Cambios en el modelo de escuela y en la función del profesorado.
- Repercusión en los modelos de formación del profesorado.

En otro orden de cosas, conviene tomar en consideración las seis intervenciones que señalan los informes de Mckinsey & Company (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010) como elementos comunes de los sistemas educativos más eficientes en sus procesos de mejora:

- Construir las capacidades de enseñar del profesorado y de gestionar de los directores.
- Evaluar a los alumnos
- Mejorar la información del sistema
- Facilitar las mejoras mediante la introducción de políticas y leyes en educación
- Revisar los currículums y los estándares
- Asegurar la estructura de remuneración y reconocimiento adecuado del profesorado y directivos.

Por tanto, debemos considerar la implementación tecnológica en la escuela, desde una perspectiva multinivel, que se manifiesta en los grupos y el sistema, además de en los individuos (Harrison, Tomás, & Crook, 2014).

Cabe resaltar, en este punto, la importancia de los equipos directivos; su liderazgo pedagógico es indispensable para la implementación exitosa de las TIC en los centros educativos, como apuntan numerosos estudios (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Jean, Underwood et al., 2010; Area, 2011; Harrison et al., 2014; Hauge & Norenes, 2014). Además, según la OCDE (2016b) Los alumnos logran mejores resultados, en aquellos sistemas educativos con más autonomía escolar, donde los equipos directivos asumen más responsabilidades a través de rendimiento de cuentas.

En este sentido, conviene revisar los resultados del informe TALEs (OCDE, 2014b), sobre enseñanza y aprendizaje, y el rol que adquieren los directores:

- Los directores dedican el 41% de su tiempo a tareas administrativas y reuniones.
- Un porcentaje importante de directores no tienen una preparación específica en temas de liderazgo escolar centrado en el liderazgo pedagógico.
- La administración tendría que hacer más formación antes del cargo y durante el cargo para asegurar que los directores adquieran las destrezas necesarias antes y durante su carrera.
- Un liderazgo escolar fuerte facilita enormemente la mejora escolar y el éxito de los estudiantes.

En la “escuela digital”, el director tiene que tener una visión clara de los objetivos a conseguir, compartirlas con toda la comunidad educativa y diseñar las estrategias para lograrlos. El éxito radica en saber influenciar y persuadir, tener credibilidad y ejercer de modelo en el día a día (M Lee & Gaffneym, 2008). Es necesario comprender las oportunidades y retos en infraestructuras, pedagogía y las tendencias emergentes (Schrum & Levin, 2016). Sin embargo, no es suficiente con ser un visionario de la tecnología; lo más importante es conseguir el compromiso de toda la comunidad educativa (Schrum & Levin, 2009) partiendo de una visión y unas creencias personales que favorezcan un liderazgo escolar efectivo que repercuta en la mejora de la calidad educativa (M. Anderson, 2017; Mombourquette, 2017; Muli, Díaz, & Montoro, 2017).

El liderazgo en una escuela del siglo XXI, debe ser sistémico, esto es, hay que implicar a la comunidad educativa desde todos los puntos del sistema y considerar que los cambios en un área, afectan otros. El cambio ha de ser planificado, y requiere unos objetivos y una visión compartida. Por tanto, hablamos de una mejora continua, que comprenda la evaluación, reflexión y revisión como pilares para ir aproximando a la institución a esta visión compartida. Es por ello que se torna necesario que varios miembros del claustro asuman roles específicos para lograr una integración de la tecnología en todos aspectos de la escuela (Schrum & Levin, 2009).

La Comisión Europea identifica las diversas competencias clave de los directivos escolares: habilidad para inspirar profesorado y alumnado (visión), para tener una visión holística (pensamiento estratégico), para promover entornos y culturas de aprendizaje, capacidad para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y sus resultados, para gestionar de forma eficiente los recursos, conocimiento profundo del sistema educativo, fuertes habilidades comunicativas y amplitud de miras, y habilidades de resolución de problemas. También establece los rasgos personales que tienen que tener: coraje, optimismo, resiliencia, tolerancia, inteligencia emocional, conocimiento de uno mismo, energía, ambición, compromiso y deseo para aprender (Comisión Europea, 2012).

Los docentes deben modelar las competencias y comportamientos que requiere un buen profesional en la era digital, pero sin el apoyo de los directivos se torna complicado que los docentes puedan generar experiencias de aprendizaje y de evaluación para la era digital, puedan modelar el uso de las TIC, y logren asegurar el desarrollo profesional necesario para mantenerse actualizados con las tendencias educativas que marcan las TIC.

PARTE III. Marco metodológico

5.1. El Modelo de la investigación y su diseño

5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

5.2.1. Alcance de los objetivos y fases de análisis del estudio.

5.2.2. Revisión de fuentes documentales

5.2.3. Cuestionario de opinión semiestructurado

5.2.4. Entrevistas en profundidad semiestructuradas

5.1. El Modelo de la investigación y su diseño

El modelo de la investigación “Desarrollo y mejora de la oralidad a través de los proyectos de comunicación y TIC en entornos de enseñanza plurilingüe. Una propuesta didáctica para 5º y 6º de primaria”, se sostiene epistemológicamente en el paradigma interpretativo de investigación, Latorre, Del Rincón y Arnal (2003), que busca describir, comprender e interpretar la realidad en profundidad.

En nuestra investigación intentamos acercarnos a una parte de la realidad para interpretarla a partir de experiencias concretas (Maykut y Morehouse, 1999), por eso utilizamos instrumentos cuantitativos y complementamos con instrumentos cualitativos, puesto que podemos utilizar tanto métodos cuantitativos como cualitativos independientemente del paradigma donde se enmarque la investigación (Guba y Lincoln, 1994).

El método del enfoque de recolección y análisis de los datos es mixto, así pues, las principales técnicas son cualitativas con apoyo de las cuantitativas.

Según algunos autores (Hernández et al. 2003) el enfoque cuantitativo acota la información, y el enfoque cualitativo aboga por poner el foco en la expansión de los datos o información, por tanto, concluimos que ambos métodos se complementan y nos dan una visión descriptiva y estadística, a la par que interpretativa de los fenómenos

En nuestra investigación, hemos optado por esta metodología para intentar identificar y comprender en profundidad, y de manera contextualizada, los procesos y factores que nos acercan a la eficacia de las actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrollan la competencia comunicativa oral con apoyo de las TIC.

Por tanto, pretendemos con nuestra investigación, no solamente valorar los resultados derivados del uso de las tabletas digitales en la educación, sino, reflexionar en torno a la presencia o ausencia de estos factores que potencian el desarrollo de las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC, por parte de estudiantes y profesores.

En el desarrollo del estudio hemos utilizado un enfoque interactivo y progresivo, así pues, el modelo de investigación se ha ido ajustando a medida que ésta iba avanzando, incorporando a la misma, planteamientos o nuevas ideas, al mismo tiempo que se iba reestructurando algunos aspectos de la investigación.

Así, desde un posicionamiento interpretativo, se quiere comprender qué acciones y procesos han llevado a cabo en los cinco centros educativos estudiados en relación con el proyecto, las actividades, la implementación de las TIC y la influencia de las actividades realizadas en la competencia comunicativa oral del alumnado. El objetivo es obtener una visión global de la realidad, identificando los factores clave que determinan un buen uso de las TIC en los centros educativos y su correlación con el desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral, para así poder desarrollar recomendaciones y guías que faciliten la transmisión de este buen uso a otros centros que quieran implementar un programa TIC y mejorar la oralidad del alumnado.

La investigación se fundamenta en los estudios de caso. Según algunos investigadores como Simons (2011, p. 42), los estudios de caso son definidos como “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad principal es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la

comunidad”

El estudio de caso se utiliza ampliamente como método de investigación cualitativa por entender en profundidad la realidad social y educativa con tres objetivos diferentes (Yin, 2003):

- Exploratorio: utilizar los resultados para formular preguntas de investigación.
- Descriptivo: describir lo que sucede en un caso particular.
- Explicativo: facilitar la interpretación

Merriam (1988) señala las características siguientes:

- Es particularista porque quiere entender una realidad singular con el objetivo de particularizar y no generalizar.
- Es descriptivo, puesto que el producto final es una descripción de tipo cualitativo que tiene en cuenta el contexto y las características que definen la situación.
- Es heurístico porque puede descubrir nuevos significados, confirmar el que ya se sabe y es una estrategia que permite la toma de decisiones.
- Es inductivo porque permite generar hipótesis y descubrir relaciones entre los elementos estudiados.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En nuestra investigación de carácter interpretativa con estudio de casos, el investigador recolecta los datos como instrumento primario, utilizando técnicas y análisis tanto cualitativas como cuantitativas, reuniendo así las evidencias a través de un trabajo de campo.

Destacamos los cuestionarios de opinión a padres, alumnos y profesores que tomaron parte en el proyecto Erasmus+, como instrumentos cuantitativos y la entrevista en profundidad y la observación participante como instrumentos

cualitativos.

Tabla 4. Elaboración propia.

Instrumentos aplicados	Aplicados a
Revisión de fuentes documentales	Bibliografía especializada, artículos, investigaciones. Proyecto curricular de centro, proyecto TIC, plan estratégico, PGA.
Cuestionario inicial semiestructurado	Familias, docentes y alumnado de los centros que tomaron parte en el proyecto Erasmus+
Entrevistas en profundidad, semi estructuradas	Docentes, Equipo Directivo, familias y alumnado del estudio de caso 1 (Colegio Sagrada Familia)
Cuestionario final semiestructurado	Docentes participantes en el proyecto Erasmus+

5.2.1. Alcance de los objetivos y fases de análisis del estudio.

El objetivo general de nuestra investigación es identificar y valorar el impacto de las buenas prácticas educativas a través de las TIC en la mejora de la Competencia Comunicativa Oral (CCO) del alumnado de 5º y 6º de primaria que desarrolla una secuencia didáctica en el contexto de desarrollo de un proyecto Erasmus+.

Nuestra intención es sistematizar aquellas prácticas educativas que se revelen como adecuadas para el desarrollo de la CCO, con apoyo TIC para que sirvan de referente en diferentes planes de actuación educativa.

La investigación se divide en tres fases, una vez enunciado el objetivo general de la investigación. La primera fase es de tipo conceptual, a continuación, una fase descriptiva contextual y, por último, una fase de análisis y difusión propositiva asociada a la discusión teórica final.

Fase conceptual. Revisión teórica.

En esta primera etapa, se ha revisado la literatura especializada en torno a los elementos que propician las buenas prácticas educativas con apoyo TIC, el grado de competencia digital del profesorado, y la enseñanza de la competencia comunicativa oral en las escuelas. En esta revisión, que conforma el sustento teórico de nuestra investigación se ha considerado tanto artículos de diversos autores, como investigaciones o innovaciones que se han llevado a término y han sido comunicadas mediante informes, tesis o artículos científicos.

Fase descriptiva.

En esta fase se identificó la presencia o ausencia de los factores que propician buenas prácticas educativas con apoyo TIC, en los 5 centros que constituyen el estudio y que son participantes del proyecto europeo Erasmus+. Se revisaron las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan en ellos, analizando el contexto escolar, las opiniones de los sujetos y aplicando los distintos instrumentos en los distintos escenarios.

Por ello en esta fase se analizan las prácticas de aula que se han desarrollado, tanto las que fueron observadas como las descritas por los profesores, con el objeto de identificar sus principales características.

Fase de análisis y difusión

En la fase de análisis y difusión, se analizaron e interpretaron los datos. Comenzando por la discusión teórica y contrastando con la información recogida.

Finalmente, se concluyó en función de las evidencias encontradas y de la propia discusión teórica, para luego poner a disposición de los distintos

centros investigados los resultados y compartir con ellos el análisis final.

5.2.2. Revisión de fuentes documentales

Con la revisión de las fuentes documentales pretendemos analizar todo aquello que nos permite indagar en torno a la conceptualización del uso de las TIC y su influencia en la competencia comunicativa oral del alumnado. Por ello se revisan las fuentes oficiales, las propuestas pedagógicas que surgen a raíz del proyecto Erasmus+, las creencias de los padres, alumnos y profesores ante las nuevas metodologías de enseñanza y verificar con todo ello la existencia de factores que están favoreciendo las buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC.

Partiendo del análisis de los documentos, reorientamos algunas de las preguntas de las entrevistas semiestructuradas en el centro 1, y nos aportó una información valiosa para la construcción del cuestionario de opinión que se pasó al profesorado de los 5 colegios participantes en el estudio, y que recogía distintos factores de buenas prácticas educativas, así como el impacto del proyecto, con su secuencia didáctica, en la competencia comunicativa oral.

5.2.3. Cuestionarios de opinión semiestructurados

El primer cuestionario se pasa al principio de la realización del proyecto Erasmus+ “Activating Innovative Learners”, y sirve como punto de partida para la realización del mismo. El cuestionario se pasa a familias, profesores y alumnos, y delimita el nivel de competencia digital, el uso de las TIC, y las expectativas ante el empleo de la tecnología en la enseñanza. (Ver anexos)

El segundo cuestionario que se utilizó como instrumento de recogida de datos y que denominamos “Cuestionario Final”, fue completado por profesores participantes en el proyecto Erasmus+ “Activating Innovative learners”, y con él pudimos sistematizar y consultar aquellos factores que propician las buenas prácticas didácticas a través de las TIC y la repercusión de estas en la competencia

comunicativa oral del alumnado. Previamente, estos factores habían sido sustentados en el marco teórico.

Por tanto, los objetivos que perseguíamos era conseguir una información en relación a los siguientes aspectos:

1. Conocer la importancia e integración que se le da a las TIC en el aula por parte del profesorado.
2. Conocer el nivel de competencia digital y experiencia del profesorado.
3. Conocer el impacto de las TIC en la metodología del profesorado.
4. Conocer los instrumentos y métodos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de la competencia comunicativa oral a través del uso de las TIC.
5. Identificar la correlación que existe entre la competencia digital docente y el impacto de las actividades desarrolladas integrando las TIC en la competencia comunicativa oral del alumnado.

Para la construcción del cuestionario de opinión nos basamos en la metodología de Hernández et al. (2003), considerando los objetivos de estudio, las categorías, las dimensiones y los ejes temáticos. Completamos la metodología con los estudios de Corpas y Romero (2021) sobre los instrumentos y metodologías para la evaluación de la comunicación oral, así pues, desde una perspectiva múltiple que tuviera en cuenta la observación por parte del profesorado, la autoevaluación del alumnado y el análisis documental del centro pudimos completar una información relevante para el análisis final de los resultados.

El primer paso fue identificar en el marco teórico y en la revisión bibliográfica las características, elementos y aspectos que estaban propiciando el cambio metodológico, las actividades de enseñanza y aprendizaje con TIC y el impacto en la competencia comunicativa oral.

El siguiente paso fue la construcción del cuestionario en sí, atendiendo a los siguientes pasos:

1. Listado de las categorías del estudio.
2. Se fijaron las dimensiones para poder estudiar las categorías.

En cuanto a los ejes temáticos, fueron dos los que se establecieron:

- a) Uso e importancia de las TIC en el aula
- b) Importancia, impacto y evaluación de las actividades del proyecto en la Competencia Comunicativa Oral (CCO)

La elaboración de los ítems que integraban los ejes temáticos fue acorde a la información que provenía de la revisión bibliográfica, teniendo en cuenta aspectos de tipo tecnológico, relacionados con lo experiencial, con la metodología, con los aprendizajes, con las actividades y con el contexto del centro escolar. Todo ello fue configurando el cuerpo de nuestro instrumento.

A continuación, se indicó el nivel de medición de cada uno de los ítems. En el caso de nuestro cuestionario, los datos de nivel de medición de intervalo, se codificaron mediante una escala Likert con valor del 1 al 5, donde el 1 mostraba el valor más bajo y el 5 el valor más alto.

El cuestionario fue distribuido a través de la aplicación Google Forms a todos los participantes, mediante enlace enviado por correo electrónico. En las respuestas quedo registrado el correo electrónico de cada participante, así como el colegio al que pertenecía.

Cuestionario final semiestructurado aplicado en los centros.

Análisis de las destrezas de la comunicación oral del alumnado durante el desarrollo de una secuencia didáctica de actividades con el iPad como herramienta.

A partir del siguiente formulario, vas a realizar una evaluación del impacto del proyecto Erasmus+ “Activating Innovative Learners” en las destrezas relacionadas con la Competencia Comunicativa Oral (CCO) del ALUMNADO.

Encontrarás dos apartados:

- A. Uso e importancia de las TIC en el aula

<p>B. Importancia, impacto y evaluación de las actividades del proyecto en la Competencia Comunicativa Oral (CCO)</p>
<p>A. Uso e importancia de las TIC en el aula.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Me considero competente en el uso de las nuevas tecnologías 2. Me siento seguro guiando a los alumnos en el uso de las TIC 3. Integro las nuevas tecnologías en mis clases diariamente 4. Las nuevas tecnologías han cambiado mi manera de enseñar 5. Creo que el uso de las TIC mejora mi capacidad de enseñar 6. Las TIC mejoran la cooperación con otros profesores 7. Los alumnos están más motivados con el uso de las TIC 8. Los alumnos que utilizan las TIC crean productos que muestran mayores niveles de aprendizaje 9. El uso de las TIC incrementa la colaboración entre alumnos
<p>B. Importancia, impacto y evaluación de las actividades del proyecto en la Competencia Comunicativa Oral</p>
<ol style="list-style-type: none"> 10. La relevancia de la comunicación oral en el currículum es la adecuada. 11. ¿Cuál es el nivel de comunicación oral de mi alumnado? 12. Importancia que le concedo en mis asignaturas al desarrollo de las capacidades comunicativas orales del alumnado. 13. Las actividades del proyecto han favorecido el desarrollo de estrategias comunicativas en los alumnos. 14. Durante la realización de las actividades se han producido situaciones de andamiaje que han favorecido la construcción de la competencia comunicativa oral 15. El desarrollo de las actividades ha favorecido el aprendizaje de lenguas a nivel oral. 16. El trabajo conjunto de manera cooperativa ha favorecido el desarrollo del discurso oral 17. El producto final de cada actividad o tarea se ha revelado como un hecho fundamental para el desarrollo de la oralidad en el alumnado. 18. Las exposiciones de los alumnos han mejorado el discurso oral verbal y no verbal del alumnado 19. La grabación y la utilización de app han favorecido la mejora comunicativa en el alumnado a nivel oral. 20. ¿Qué instrumentos utilizas en tu día a día, o has utilizado durante el proyecto, para evaluar la competencia comunicativa oral? (Elige varios)

- Rúbricas, Registros de observación, Portfolios, Exámenes orales, autoevaluación, Co-evaluación, otros (especificar)

21. El proyecto y sus actividades han contribuido al desarrollo de la comunicación oral

22. La utilización de tabletas digitales en la realización de todas las actividades del proyecto ha mejorado la competencia comunicativa oral del alumnado.

23. Añade cualquier idea o experiencia que consideres importante sobre el papel de las actividades del proyecto y las TIC en la mejora de la competencia oral del alumnado.

5.2.4. Entrevistas en profundidad semiestructuradas

El instrumento utilizado, forma parte del Proyecto de Investigación “La escuela de la sociedad digital: Análisis y propuesta para la producción y uso de los contenidos digitales educativos (Escuel@ Digit@l). Referencia: EDU2015-64593-R, y en el que el investigador participó activamente (Ver Anexos). Dicho instrumento y sus resultados forman parte de un informe no publicado que nos ha permitido obtener una gran cantidad de datos, subjetivos y objetivos, de los informantes.

La entrevista nos sirvió para conocer las creencias, intereses y experiencias de los profesores y alumnos del centro 1, sobre la implementación de las TIC en el aula, el impacto de las actividades del proyecto y la influencia de estas en la competencia comunicativa oral del alumnado.

El objeto de la entrevista era consultar desde una visión cualitativa por los ítems que contenía el cuestionario de opinión, con la idea de poder triangular la información y concluir con evidencias más contrastadas.

La pauta de preguntas que se muestra a continuación, es sólo de referencia, ya que servía de guion general para establecer una conversación informal, pero centrada en los aspectos ahí referenciados, con la flexibilidad de poder contextualizarlas.

Se realizaron un total de 7 entrevistas en profundidad semiestructuradas a agentes informantes claves del centro 1, que distribuían de la siguiente manera; 2 profesores tutores de 5º y 6º de primaria, 4 alumnos de 5º de primaria A, 4 alumnos de 5º de primaria B, 4 alumnos de 6º de primaria, 2 miembros del equipo directivo y al titular del centro. (Anexos digitales)

ENTREVISTA ALUMNOS PRIMARIA

VALORACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

1. ¿Qué materiales de trabajo preferís, los materiales didácticos tradicionales (libros de texto en papel, fichas, materiales manipulativos...) o los materiales didácticos digitales?

USO PERSONAL DE DISPOSITIVOS Y SERVICIOS DIGITALES

2. ¿Qué dispositivos tenéis? Por ejemplo, ¿tenéis iPad, tenéis tablet, tenéis ordenador, móvil...?

3. ¿Qué aplicaciones usáis?

USO ACADÉMICO DE DISPOSITIVOS, SERVICIOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

4. ¿Qué dispositivos y aplicaciones utilizáis en clase?

5. ¿En qué asignaturas soléis utilizar más los dispositivos?

6. ¿Cuáles son las que más os han gustado? Las que usáis en clase. Cada uno que diga una o un par

7. ¿Aprendéis más y mejor, más rápidamente? ¿Cómo manejáis las aplicaciones o los contenidos propiamente de la asignatura?

8. ¿En qué utilizáis más tiempo, en aprender a usar la aplicación o en estudiar lo que estáis trabajando?

9. ¿Fue fácil empezar a trabajar con iPad?

10. ¿Creéis que aprendéis más o menos? ¿Por qué?

11. ¿Creéis que el uso de los materiales digitales facilita la comunicación con los compañeros?

12. ¿Qué problemas habéis encontrado con el uso del iPad?

ENTREVISTA FAMILIAS

1. ¿Qué opinan las familias sobre la presencia de las tecnologías, desde la pizarra digital al Tablet, en la educación de vuestros hijos?
2. ¿Cómo pueden hacer un seguimiento de lo que hacen los niños?
3. Y en términos de aprendizaje, ¿Consideráis que aprenden más con el *lpad*, con la utilización de estas tecnologías o no?
4. En términos de contenidos, aprendizaje, de conceptos en las materias de lengua, inglés, historia ¿Hay diferencia?
5. ¿Os han dado a conocer e plan TIC? ¿Participáis en ello?
6. ¿El nivel de satisfacción con el equipamiento del centro? La cantidad de conectividad, de ordenadores, de *lpad*.
7. Y en el centro hemos visto en la página web que tienen el plan de salud visual ¿Cómo valoráis eso?
8. ¿Qué es la mochila digital? ¿Cómo lo veis? ¿Cómo se os planteó?
9. Sabéis cómo progresan, por qué lección va, qué lee en tal libro o qué deberes está haciendo.
10. ¿Qué valoración harías de todo este uso de tecnologías? Del *lpad*, pizarras, internet, la plataforma Educamos, las editoriales que ya no tienen tanta presencia...
11. Y, para terminar, ya que conoces los dos mundos, el mundo de la empresa y el mundo escolar, en lo que tienen que ver con las tecnologías, ¿Van en paralelo o va muy detrás?

ENTREVISTA COORDINADORA CICLO

INICIATIVAS INNOVADORAS EN EL CICLO (SIN TIC Y CON TIC)

1. Nos gustaría saber qué proyectos e iniciativas pedagógicas se destacan en el centro y caracterizan la historia del tercer ciclo de educación primaria.

POLÍTICA DEL CICLO RESPECTO A LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

2. ¿Puede decirse que el equipo de tercer ciclo tiene unos objetivos, unas líneas de actuación claras y compartidas en cuanto al uso de libros de texto y materiales didácticos digitales?

3. Me comentas que nuevos profesores se han incorporado en este proyecto. En este caso, ¿se promueve la creación de materiales didácticos digitales?

4. Y por lo que respecta a que el profesorado se integre en esta nueva línea de trabajo, ¿qué acciones se realizan para su iniciación?

5. En este caso ¿el centro ha realizado alguna acción para promover la creación de materiales?

6. ¿Cuál es tu opinión sobre el uso de las tabletas y los móviles en la enseñanza?

7. ¿Tenéis normas específicas para el uso de estos dispositivos?

8. ¿Y qué posibilidades y limitaciones habéis experimentado a partir del uso de estos dispositivos?

USO DE RECURSOS DIGITALES EN EL CICLO

9. Del profesorado de 5º y 6º de primaria, ¿conoces si manejan y utilizan en el aula recursos o materiales que ofrece la página web de Conselleria?

10. ¿Y a qué otras plataformas o repositorios accedéis para el uso y creación de materiales?

11. ¿Y qué plataformas utilizáis?

12. Y por lo que respecta al tercer ciclo, ¿Tenéis recursos digitales propios? Utilizáis web propia, blogs, redes sociales.

13. Bueno, ya sabemos que las TIC se están utilizando en el ámbito pedagógico en todas las materias de 5º y 6º de primaria. ¿Y en el ámbito de la gestión y administración?

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

14. ¿ha recibido formación para el uso de materiales didácticos digitales?

ENTREVISTA COORDINADOR TIC

1. Sobre la función del coordinador TIC. Qué función, qué papel, qué responsabilidades, es relevante, no es relevante que lo haya en los centros... según tu experiencia.
2. Un especialista en informática-tecnología, o un profesor del claustro reconvertido para ejercer esa función. ¿Cómo lo ves tú?
3. El TIC de centro, ¿es necesario? ¿es importante? ¿Tiene que estar por encima, al lado o paralelo con la PGA? ¿cómo lo ves tú?
4. Realmente las TIC, que según se reconoce en la encuesta, la totalidad de los padres las utilizan y los niños las utilizan con normalidad, ¿es tan pertinente, el proyecto TIC o el plan TIC?
5. ¿Es necesaria la presencia de la iPads o tabletas digitales para la innovación?
6. ¿Tanta ruptura hay entre usar el iPad y el libro convencional, los materiales convencionales?
7. Y, la última, el apoyo de los padres, ¿cómo percibís como docentes aquí dentro la atención y el apoyo de los padres?

ENTREVISTA EQUIPO DIRECTIVO

1. ¿Qué valoración tenéis sobre los recursos e infraestructura tecnológica que disponéis en el centro? ¿Estáis contentos con vuestra infraestructura y con vuestros iPads en estos momentos? ¿Queréis más?
2. ¿Pensáis que es más fácil a partir de los últimos niveles esa introducción de las TIC que hacia abajo? ¿O no tiene por qué ver? ¿O a lo mejor tiene relación más con la edad del profesorado la introducción de las TIC?
3. ¿Qué opinión tenéis sobre las TIC en la enseñanza? ¿aportan a la enseñanza o interfieren? ¿O en función del profesorado aportan más o aportan menos?
4. ¿Habéis hecho como equipo alguna observación sobre lo niveles de- en las evaluaciones diagnósticas, las puntuaciones cómo van evolucionando?
5. ¿Qué han hecho o qué están haciendo desde el equipo directivo para promover la integración de las TIC en la enseñanza? ¿Y en las tareas de gestión y administración del centro? Es decir, ¿vosotros hacéis en cuánto a esto alguna cuestión en concreto o cómo ya está en marcha el programa de tabletas y está claro que la línea del centro es esta y tal, hasta aquí hemos llegado? ¿O queremos hacer más cosas o tenéis alguna idea al respecto?
6. ¿Intentáis promover el uso de los materiales creados por el profesor, o preferís la editorial, o dejáis al libre albedrío? ¿Qué política tenéis respecto a eso?

ENTREVISTA DOCENTE

VALORACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

1. ¿Consideras que es importante el uso de materiales didácticos digitales en la escuela?, ¿por qué?
2. ¿Qué materiales prefieres, los materiales didácticos tradicionales (libros de texto en papel, fichas, materiales manipulativos...) o los materiales didácticos digitales? ¿Por qué?
3. ¿Cómo valoras los libros de texto digitales frente a los libros de texto en papel?
4. ¿Qué opinión te merecen las características formales y pedagógicas de los materiales didácticos digitales (personalización del aprendizaje, contextualización de la enseñanza, atención a la diversidad...)?
5. ¿Qué ventajas tiene el uso de recursos digitales para el aprendizaje del alumnado?
6. ¿Qué dificultades tiene el uso de recursos digitales para el aprendizaje del alumnado?
7. ¿Qué materiales prefieren tus alumnos y alumnas los materiales didácticos tradicionales (libros de texto en papel, fichas, materiales manipulativos...) o los recursos digitales?, ¿por qué?

USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

8. ¿Qué problemas o dificultades has encontrado durante el uso de materiales didácticos digitales? ¿Cómo los has afrontado?
9. ¿Consideras que los materiales didácticos digitales facilitan la comunicación con el alumnado? ¿Y con familia?, ¿de qué manera?
10. ¿Consideras que los materiales didácticos digitales pueden facilitar la coordinación o el trabajo compartido con tus compañeros?, ¿de qué manera?
11. ¿Qué problemas o dificultades has encontrado al elaborar materiales didácticos digitales? ¿Cómo los has afrontado?
12. ¿Qué tipo de materiales didácticos digitales elaboras? ¿Cuáles te parece que facilitan más el aprendizaje del alumnado? ¿Por qué?

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL USO Y CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

13. ¿En qué medida se sienten preparados para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje con recursos digitales?

CONTEXTO ORGANIZATIVO DE TRABAJO

14. ¿Qué cambios se han introducido en la organización del centro para utilizar materiales didácticos digitales?

DIMENSIÓN ECONÓMICA DEL USO DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES

15. ¿Influye el coste económico de los recursos digitales en el uso que hacen con su alumnado de los mismos? (En caso afirmativo, ¿de qué manera?)

ENTREVISTA TITULAR DEL CENTRO

1. Sobre el ideario y la implantación de las TIC en el centro
2. ¿Qué garantías hay de orden epistemológico, sobre los conocimientos que van adquiriendo mediante el uso de las TIC?

5.3. Triangulación de método

El proceso del análisis de los datos ha supuesto una tarea minuciosa de revisión de los documentos facilitados por los centros, el análisis de los resultados de los diferentes cuestionarios (inicial y final), el análisis de las entrevistas en profundidad, y el seguimiento de las actividades del proyecto como agente participativo. Todo ello nos ha permitido contrastar la información procedente de diversos instrumentos y reflexionar e interpretar los datos obtenidos, de una manera rigurosa.

5.4. El programa Erasmus+ 2014-2016

Según la guía del programa Erasmus plus para el periodo 2014-2020 (2014):

“Erasmus+ es el programa de la UE en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el periodo 2014-2020. El trabajo en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte puede ser una ayuda importante para abordar los cambios socioeconómicos, los principales desafíos a los que se enfrentará Europa hasta el final de la presente década, y para respaldar la aplicación de la Agenda Política Europea destinada al crecimiento, el empleo, la equidad e inclusión.” (p. 7)

Los programas Erasmus+ han estado desarrollándose durante mucho tiempo y han estado dirigidos a diferentes etapas educativas con diversos objetivos, según el periodo del programa, si bien siempre han abogado por invertir en conocimientos, habilidades y competencias con el objetivo de beneficiar a las personas, las instituciones, las organizaciones y el conjunto de la sociedad, para contribuir al crecimiento y a garantizar la igualdad, la prosperidad y la inclusión social en Europa y fuera de ella.

Una de las apuestas del programa Erasmus ha sido el multilingüismo que, según la Guía Erasmus+ (2014):

“El multilingüismo es una de las piedras angulares del proyecto europeo y un símbolo claro de las aspiraciones de la UE a la unidad en la diversidad. Las lenguas extranjeras desempeñan un papel destacado entre las competencias que ayudarán a equipar mejor a las personas para el mercado de trabajo y a sacar el máximo provecho de las oportunidades disponibles. La UE se ha fijado el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la oportunidad de aprender al menos dos lenguas extranjeras desde una edad temprana.” (p.11)

Y especifica:

“Uno de los objetivos específicos del programa es promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística. La falta de competencias lingüísticas es una de las principales barreras a la participación en los programas europeos de educación, formación y juventud. Las oportunidades creadas para ofrecer apoyo lingüístico están orientadas a aumentar la eficiencia y la efectividad de la movilidad, a mejorar el funcionamiento del aprendizaje y, por lo tanto, a contribuir al objetivo específico del programa.” (p.28)

Dentro del programa podemos distinguir diversas acciones según el objetivo a desarrollar en las instituciones participantes. La Acción Clave 2 tiene como objeto la cooperación para la innovación educativa y el intercambio de buenas prácticas, y en este ámbito, se especifica:

“En el marco de la Acción Clave 2 se favorecerán las Asociaciones Estratégicas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. La innovación y las buenas prácticas orientadas a promover las competencias lingüísticas podrán incluir, por ejemplo, métodos de enseñanza y evaluación, elaboración de material pedagógico, investigación, aprendizaje de lenguas asistido por ordenador y proyectos empresariales en los que se utilicen lenguas extranjeras. Por otra parte, cuando los beneficiarios de Asociaciones Estratégicas que organicen actividades de formación y enseñanza de larga duración dirigidas a personal, trabajadores en el ámbito de la juventud y educandos lo necesiten, se proporcionará financiación para apoyo lingüístico.” (p.117)

Y se espera que esta acción clave redunde en el desarrollo, la transferencia o la aplicación de prácticas innovadoras a nivel organizativo, local, regional, nacional o europeo. Para ello, los proyectos financiados bajo esta acción clave deben producir los siguientes resultados en las organizaciones participantes:

“Enfoques innovadores para atender a los colectivos destinatarios, proporcionando, por ejemplo, programas de educación y formación más atractivos que respondan a necesidades y expectativas individuales; adopción de enfoques

participativos y metodologías basadas en las TIC; adopción de procesos de reconocimiento y validación de las competencias nuevos o mejorados; actividades más atractivas en beneficio de las comunidades locales; adopción de prácticas nuevas o mejoradas para responder a las necesidades de los grupos desfavorecidos y afrontar las diferencias en los resultados de aprendizaje relacionadas con las disparidades geográficas y socioeconómicas; enfoques nuevos para afrontar la diversidad social, ética, lingüística y cultural; enfoques nuevos para respaldar mejor la competitividad y el empleo, en particular a escala regional y local; reconocimiento de la excelencia en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas a través del Sello Europeo de las Lenguas.” (p. 118)

Atendiendo a estas premisas para el periodo 2014-2016, se desarrolló el proyecto Erasmus+ “Activating innovative learners”

5.5. El proyecto Erasmus+ “Activating Innovative learners”

Activating Innovative Learners es un proyecto presentado al programa Erasmus+¹, Acción Clave 2, y que surge de la necesidad de atender e integrar en el colegio las nuevas metodologías de aprendizaje, los cambios tecnológicos y el cada vez más amplio acceso a las nuevas tecnologías. Tiene como finalidad aumentar la motivación del alumnado y evitar el bajo rendimiento gracias al uso de las nuevas tecnologías acompañadas de buenas prácticas. Así mismo se destaca en sus fundamentos que la competencia digital permite una mayor integración de materiales para trabajar competencias transversales y que el alumnado se muestra más proactivo con su uso, de manera que avanzan mucho más rápido.

El proyecto lo integraron 5 colegios de diversas partes de Europa: País de Gales, Alemania, Noruega, España y Bélgica.

¹ Más información en http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_es

Figura 4. *Activating Innovative Learners*.



Fuente: Colegio Sagrada Familia (Manises)

Se creó con el objetivo de desarrollar una serie de 5 actividades a lo largo de dos años (2016-2018) en los diferentes centros asociados que utilizaban las TIC, especialmente el iPad, y sus respectivos requisitos de software y hardware como herramientas imprescindibles para el desarrollo de dichas actividades.

La principal razón que propició su creación, deriva de la incipiente necesidad en este siglo de métodos innovadores que apuesten por la resolución de problemas reales, por hacer y no tanto por escuchar de manera pasiva. También persigue alcanzar un desarrollo de habilidades sociales y cívicas que permitan darle un mayor valor a una cada vez mayor diversidad cultural, dada la llegada de refugiados, de manera que se pueda comprender las estructuras sociales y el funcionamiento del mundo. Por ello tratan de desarrollar un pensamiento crítico, dar pie a un pensamiento reflexivo, al desarrollo de saberes vinculados al contexto o el uso de las TIC en todo el currículo con una perspectiva laboral. Finalmente, el uso constructivo y comunicativo de las TIC pretende además ampliar el conocimiento sobre la UE, mejorar las habilidades lingüísticas y, en especial, la competencia comunicativa oral, siendo el inglés el idioma común en el proyecto, así como

desarrollar habilidades de cooperación y la relación entre estudiantes, lo que tendrá un impacto directo en el clima del aula.

El proyecto es continuo y gira en torno a cinco actividades en las que se deben emplear las TIC, cuyos títulos generales son: Stop-Motion (Animación), emprendimiento, WebQuest, Podcast (radio) y Periodismo (TV-Medios de comunicación). Actividades que realizaron en las escuelas participantes y cuyo proyecto se planificó en función de los intereses y necesidades de cada una de ellas. En el caso de España se ha ido construyendo una gran infraestructura para el uso del iPad en la escuela. Cada país tiene una serie de tareas asociadas y se han realizado reuniones transnacionales en los diferentes países, entre otoño de 2016 y verano del 2018, para revisar el trabajo realizado y reflexionar en torno a las dificultades, como una oportunidad de compartir e intercambiar buenas prácticas y pedagogías significativas, e ir creando contenido para el *iBook* y el sitio web como elementos de difusión.

Se propuso utilizar las actividades como vehículo para impartir diferentes aspectos del currículo y estas van dirigidas exclusivamente a profesores, estudiantes de magisterio y alumnos, que fueron el grupo objetivo de impacto de mejora del proyecto. La finalidad de la realización de las actividades es que profesores, estudiantes de magisterio y alumnos vean mejorado su rendimiento y desarrollen muchas de las competencias de la *Acción Clave 2* del programa Erasmus+.

Muchas competencias de la *Acción Clave 2* (absentismo escolar, espíritu empresarial, habilidades lingüísticas, cooperación intersectorial, ciudadanía activa, innovación) quedan recogidas en el desarrollo de las actividades del proyecto. El proyecto, en definitiva, brinda oportunidades para que el alumnado desarrolle habilidades que le permitan incrementar su creatividad y reflexionar.

Otros aspectos que se tuvieron en cuenta a la hora de planificar el proyecto y sus actividades fueron la constatación de que los estudiantes están más motivados hacia la resolución de problemas del mundo real y expresan su preferencia por hacer en lugar de escuchar.

La buena pedagogía fomenta, entre otras cosas:

- El desarrollo del pensamiento crítico para encontrar soluciones. Los alumnos tienen que reflexionar sobre su aprendizaje, tanto a nivel individual como en equipo.
- Enseñanza de las tecnologías emergentes para promover el aprendizaje y preparar para la vida laboral
- La colaboración como parte integral del currículo escolar dentro de la escuela y con agentes externos
- La perspectiva interdisciplinar ha entrado en la educación, siendo las TIC una habilidad clave utilizada en todo el plan de estudios
- Los estudiantes deben acostumbrarse a una evaluación integrada que refleje los procesos de evaluación del mundo real.

Los temas más relevantes del proyecto y que estaban recogidos en la Acción Clave 2 del programa Erasmus+ para el tramo 2014-2020 fueron:

- Empresa, industria y PYME (incluido el espíritu empresarial)
- Competencias clave (incluidas matemáticas y comunicativa): habilidades básicas
- TIC - nuevas tecnologías - competencias digitales

5.5.1. Las escuelas participantes

Las escuelas que tomaron parte en el proyecto fueron cinco, de diversas partes de Europa:

1. Pontlliw Primary School
Swansea - Reino Unido.
<http://www.pontlliwprimary.co.uk>
2. Institut Notre-Dame des Hayeffes
Mont-Saint-Guibert – Bélgica
<https://www.indh.be>
3. Schule im Erlich, Schule mit dem FSP Lernen (Förderschule)
Speyer - Alemania
<https://www.schuleimerlich.de>
4. Tysværvåg ungdomsskule
Tysværvåg – Noruega
<https://www.tysver.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/skoler-i-tysvar/tysvarvag-barne-og-ungdomsskule/>
5. Colegio Sagrada Familia
Manises – España
<http://www.sagradafamiliamanises.org>

5.5.2 Objetivos del proyecto

El objetivo principal del proyecto era que los estudiantes desarrollaran su competencia digital desarrollando sus habilidades en el uso de las nuevas tecnologías, y estas produjeran una mejora substancial en el desarrollo de las competencias clave. Se puede decir que este objetivo se logró porque todas las actividades realizadas tuvieron como centro el uso de tabletas y otras tecnologías digitales además de producir una mejora palpable de ciertas competencias.

Durante el proyecto, los socios compartieron buenas prácticas y crearon métodos innovadores poniendo énfasis en el proceso de enseñanza de las tecnologías actuales.

El proyecto desarrolló el uso constructivo y creativo de las competencias digitales en una amplia variedad de formas.

Las cinco actividades principales estaban centradas en desarrollar el espíritu empresarial (emprendeduría), el periodismo, las competencias lingüísticas, la radiodifusión y la animación. Estas fueron llevadas a cabo con éxito por todos los socios y el trabajo resultante se pudo ver en el sitio web de la asociación hasta el curso 2020-2021. Esto ha permitido enriquecer las experiencias de aprendizaje de todos los niños que participaron en el proyecto y un desarrollo profesional sostenido en los profesores participantes.

Los objetivos del proyecto se alcanzaron aprovechando las sólidas bases existentes de los proyectos anteriores. Los correos electrónicos se utilizaron regularmente para el contacto, así como el blog, que se utilizó para publicar noticias, ayuda y consejos para las partes interesadas, en particular para los padres y profesores que no participan directamente en el proyecto. Se celebraron seis reuniones transnacionales para:

- Revisar el trabajo realizado, reflexionar y abordar las dificultades que habían surgido.

- Cada socio presentó/mostró el trabajo realizado en los meses anteriores. Se garantizó su calidad y se publicó en el sitio web para compartirlo con el resto de los participantes.
- También se les pedía que prepararan y presentaran la siguiente tarea o fase del proyecto.
- Poner en común las diferentes metodologías, ya que cada escuela tiene sus puntos fuertes y sus buenas prácticas que puede compartir con sus socios
- En cada reunión se invitó a la prensa local para dar a conocer el proyecto Erasmus+.

El proyecto ha ofrecido a los alumnos la oportunidad de interactuar y conocer la vida de los alumnos de los países asociados y han disfrutado especialmente elaborando sus vídeos para presentar sus escuelas. Los resultados fueron variados, como era de esperar, dependiendo del nivel de autonomía concedida a los alumnos. Los alumnos comprendieron mejor los procesos digitales cuando se les animaba a realizar las tareas por sí mismos que cuando eran meros actores de la escena. Los profesores también comentaron las oportunidades que ofrecían estas actividades para utilizar aspectos de la comunicación en una situación real.

La oportunidad de debatir las diferentes prácticas de cada país proporcionó un intercambio muy útil de herramientas y habilidades pedagógicas y se pudo compartir buenas prácticas sobre métodos innovadores de enseñanza de diferentes materias. La WebQuest ofreció a los alumnos una forma estructurada de abordar una actividad periodística, proporcionando oportunidades para la resolución de problemas y la exploración de temas, y al mismo tiempo, un trabajo escrito extenso y una oportunidad para mejorar la expresión oral con las presentaciones al resto de alumnado.

La mayoría de los centros escolares han creado otros miniproyectos utilizando este método para mejorar la expresión oral y escrita en combinación con las tecnologías disponibles en las escuelas. Otras herramientas pedagógicas, como las destinadas a activar los conocimientos previos, como las tablas KWHL(Know-Wonder-How-Learned), también eran nuevas para la mayoría del grupo, pero se consideraron útiles. Las actividades de podcast y vídeo también mostraron a los profesores cómo capturar un registro de las actividades de los alumnos, ya sea para calificar o para la posteridad, lo que ha dado lugar a un aumento de la confianza en su uso en todas las escuelas participantes. El resultado de este trabajo es que los profesores han aceptado y comprendido cada vez más que la tecnología es un de los métodos de enseñanza más efectivos para desarrollar las competencias clave en su conjunto, y que, con un poco de esfuerzo, se puede incorporar fácilmente en el plan de estudios.

Los datos de las encuestas iniciales y finales sugieren que el uso de las nuevas tecnologías mejora el compromiso de los alumnos y, por tanto, aumenta su progresión. Las encuestas del proyecto sugieren que están expuestos a una gran cantidad de tecnología fuera del entorno educativo y, por tanto, están capacitados para utilizarla en sus estudios. Los resultados mejoran aún más al disminuir el tiempo de las tareas desde el punto de vista de los alumnos y los profesores.

Existe una gran satisfacción entre los socios del proyecto con el sitio web del proyecto, que ha proporcionado un medio para mostrar y presentar lo que ha resultado ser un gran trabajo. Hay una gran cantidad de información y recursos que pueden volver a utilizarse en nuestras escuelas y en la comunidad en general. También ha servido como incentivo para los alumnos, que disfrutaron viendo su trabajo y el de otros publicados de esta manera, así como un vehículo para experimentar la diversidad cultural de otros países.

Las nuevas tecnologías también han mejorado áreas de nuestros planes de estudio, por ejemplo, se ha utilizado la animación para promover la ciudadanía activa en Alemania a través de la concienciación sobre el tráfico y el trabajo

realizado en una granja comunitaria. España se planteó enriquecer su plan de estudios dando importancia a la competencia comunicativa, mientras que Noruega creó tareas interdisciplinarias en inglés (segunda lengua). En todos los casos en que se utilizaron las nuevas tecnologías, se pidió a los alumnos que resolvieran los problemas por sí mismos, lo que también reforzó esta habilidad.

La tarea de los emprendedores supuso posiblemente el mayor reto para el proyecto debido a la edad y la experiencia de los alumnos. Sin embargo, se logró con éxito en los diferentes niveles.

Las escuelas participaron en actividades que implican a la comunidad. En Noruega (construcción de refugios), la gestión de quioscos saludables en Alemania hasta la producción de llaveros y sudaderas en Bélgica. Las reflexiones de los profesores.

En el futuro, la emprendeduría figurará sin duda en los planes de estudio de los centros participantes.

Todas las actividades mejoraron las capacidades de comunicación, lectura y escritura, pero, en particular, las actividades de radio, televisión y podcast han sido una gran oportunidad para este desarrollo de la competencia comunicativa oral.

5.5.3. Gestión del proyecto

En el siguiente apartado se mostrarán las actividades e indicadores de logro (cuantitativos y cualitativos) que se introdujo en el proyecto para evaluar en qué medida el proyecto alcanzó sus objetivos y resultados, y cómo se midió el nivel de éxito.

En la primera reunión de proyecto se prepararon cuatro encuestas diferentes para disponer de un punto de partida sobre el uso actual (en aquel momento) de las

tecnologías por parte de todos los colegios del proyecto. Esto analizó el uso dentro y fuera de la escuela, la accesibilidad a los dispositivos y el nivel de comprensión. Se hizo encuestas a padres, alumnos (de 2 a 7 y de 8 a 12 años) y profesores, utilizando encuestas en línea. Los resultados arrojaron una información muy valiosa que generó un punto de partida interesante sobre el que construir las actividades del proyecto, con una proyección clara en los objetivos a conseguir.

Todas las actividades fueron realizadas por cada país participante en su totalidad.

Después de cada encuentro transnacional y taller de formación, las actividades realizadas en el proyecto fueron evaluadas a través de una revisión, en profundidad, por parte de los profesores que presentaban el trabajo de sus alumnos. A los maestros se les pidió que escribieran sobre sus experiencias y estas anécdotas se utilizaron para presentar el trabajo en el sitio web. Esto permite que la web sea un escaparate del proyecto y que se pueda aprender de las experiencias. El sitio web tiene un elemento de blog que también permitió la retroalimentación del público y la enseñanza.

La mayoría de las escuelas crearon un rincón Erasmus para compartir fotos e información sobre el proyecto.

Cada socio utilizó diferentes medios para informar a todo el personal y las partes interesadas de su escuela, incluidos los padres, autoridades educativas y la comunidad local. El trabajo presentado en el sitio web del proyecto fue vinculado desde los sitios web de las escuelas participantes.

En cada movilidad, el equipo de coordinadores revisó la movilidad, preparó la siguiente y aseguró que la siguiente tarea fuera entendida por el país responsable. A los alumnos se le asignó tareas de evaluación después de cada participación, que se mostraron relevantes para la evaluación del impacto obtenido en su aprendizaje. Hacia el final del proyecto, los alumnos participaron en debates online sobre el proyecto.

5.5.4. Desarrollo del proyecto

En este apartado se describirá minuciosamente la implementación del proyecto y cómo se llevaron a cabo las actividades a lo largo de los dos años.

5.5.4.1 Actividad previa. Cuestionarios.

El objetivo de esta tarea fue proporcionar un punto de partida del uso actual de la tecnología en la escuela y su uso continuado fuera de la educación. Se pidió a los alumnos, padres y profesores que cumplimentaran un formulario en línea. El formulario contiene preguntas elaboradas en la primera reunión transnacional en Alemania.

Las preguntas se diseñaron de modo pudiera ofrecer una información valiosa del uso y la competencia digital, así como de las necesidades de los docentes y las creencias que tenían las familias, los docentes y el alumnado sobre las TIC y sus posibilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.5.4.2. Actividad 1. Stop-motion

A través de esta actividad se enseñó a los alumnos las habilidades técnicas necesarias para producir una animación Stop-motion, y se les animó a planificar y producir una animación que explicaba un concepto vinculado a un tema que estaban estudiando. Esta actividad se postuló como un vehículo para su propio aprendizaje, además de proporcionar un recurso pedagógico para futuros alumnos y trabajar de forma intensiva en el desarrollo de destrezas orales y escritas.

Con el fin de mantener un enfoque común entre los diferentes países, se decidió recomendar seguir los pasos de la actividad propuesta, pero se alentó a cada país a adaptarlos a la enseñanza de su propia institución y currículum. Esto permitió compartir buenas prácticas como educadores.

El desarrollo de la actividad incluía diversas fases:

a) Fase de introducción

Era importante comprender el nivel en el que se encontraban los alumnos antes de la actividad, por lo que sugirió el uso de una tabla KWHL (Know-Wonder-How-Learned) (Anexos digitales) o un método similar. Esto se usó para explorar las habilidades de los alumnos con respecto al contenido de la asignatura y su competencia digital. Proporcionó un método para averiguar lo que los alumnos sabían en ese momento, lo que querían saber, cómo iban a abordar el problema y, finalmente, una forma de evaluar sus esfuerzos.

b) Investigación

Dependiendo de su edad, los alumnos tuvieron la oportunidad de investigar y profundizar en el tema de interés elegido por ellos. Utilizaron la biblioteca e Internet para realizar la búsqueda de información. Consideraron tanto las habilidades digitales como el conocimiento del tema.

c) Desarrollo de habilidades técnicas

En esta fase se enseñó a los alumnos las habilidades técnicas necesarias para la realización de la actividad. También practicaron las competencias digitales necesarias para producir la película. De nuevo se adaptó la actividad a la edad de los alumnos, siguiendo el criterio del profesorado que llevó a cabo la actividad, tomando en consideración la experiencia y edad del alumnado.

d) Planificación

Los alumnos planificaron su animación y consideraron las imágenes, el equipo y el enfoque. Se sugirió que se utilizara un guion gráfico como orientación. Esto fue dibujado en papel o desarrollado en línea utilizando un enfoque digital como Storyboard.

e) Creación

Se dio tiempo a los alumnos para que realizaran sus animaciones y se instruyó en los elementos más importantes que debían tenerse en cuenta para conseguir una buena comunicación oral.

Los objetivos de esta actividad eran dotar al alumnado de las herramientas necesarias para un correcto desarrollo de la competencia digital y de la competencia comunicativa oral.

5.5.4.3. Actividad 2. Emprendimiento

Para llevar a cabo esta actividad se tomó como orientación la iniciativa "Enterprise Troopers" que ha sido utilizada con éxito en las escuelas de País de Gales durante los últimos años. La intención era que los alumnos crearan un negocio apoyado por una empresa externa. Se utilizó tecnología para fabricar y promover el negocio. Se utilizaron hojas de cálculo para apoyar la aritmética. Se proporcionó a los socios de proyecto una lista de actividades junto con notas didácticas. Las escuelas participantes tuvieron que adaptar el proceso y los contenidos a sus alumnos.

A modo de ejemplo se glosan las diferentes preguntas que figuran como pasos que guiaron todo el proceso de creación durante la actividad:

1. ¿Qué debemos hacer?
2. ¿Con quién hablaremos?
3. ¿A dónde iremos?
4. ¿Qué descubrimos?
5. ¿Podemos planificar?
6. ¿Quién es mejor en?
7. ¿Cómo nos llamaremos a nosotros mismos?
8. ¿Qué quiere la gente?
9. ¿Cómo publicitamos?

10. ¿Cómo lo hacemos?
11. ¿Podemos venderlo?
12. ¡Podemos hacerlo!
13. ¿Cómo lo hicimos?

La actividad fue monitorizada en todo momento por el profesorado. El alumnado, mediante el diálogo generado en la actividad, así como en la comunicación oral de sus proyectos, mostraron sus conocimientos, destrezas y actitudes propias de la competencia comunicativa oral. Durante todo el proceso tuvieron que comunicar sus ideas, dialogar, escuchar, debatir y tomar decisiones, elaborando mensajes escritos y orales, desarrollando unas habilidades necesarias para avanzar en el dominio de la competencia lingüística. Otras competencias como la matemática o, aprender a aprender, fueron objetivo de desarrollo de esta actividad, con muy buenos resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.5.4.4. Actividad 3. Webquest

Los alumnos realizaron una WebQuest sobre temas diversos que finalizaba con una presentación en el aula en un soporte tecnológico y una redacción como artículo de periódico para su publicación.

La WebQuest se reveló como un buen modelo para integrar el enfoque basado en tareas y el uso de Internet en el aula. En este caso se utilizó como una herramienta más de desarrollo del currículum en la enseñanza, integrando las Tecnologías de la Información y Comunicación en una metodología constructivista, en la que el alumno se convirtió en agente activo de su propio aprendizaje. El uso de la WebQuest se tradujo en un modelo de aprendizaje extremadamente simple y rico para propiciar el uso educativo de Internet, basado en el aprendizaje cooperativo y en procesos de investigación para aprender.

En nuestro caso se optó por una actividad enfocada a la investigación, en la que la información usada por los alumnos fue descargada de Internet o de material

elaborado por los docentes, según el centro y la edad de los participantes. Se planteó como una exploración dirigida, que culminó con la producción de un periódico digital, donde se publicó el resultado de una investigación.

La metodología de aprendizaje incitó a los alumnos a investigar, potenció el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones y contribuyó a desarrollar diferentes capacidades llevando así a los alumnos a transformar los conocimientos adquiridos.

5.5.4.5. Actividad 4. Podcast

Utilizando una entrevista por radio, los alumnos compararon y contrastaron las opiniones de sus compañeros con las de un político o un cargo importante en las decisiones que afectan a su comunidad. Se centraron en un tema de actualidad, a nivel de su comunidad, o a nivel escolar como centro de interés preferencial del podcast.

Esta actividad se completó con la actividad de Emprendimiento, ya que se permitió que se hicieran entrevistas a personas relevantes dentro de su comunidad, y que tuvieran relación con la actividad empresarial. Esto permitió un enriquecimiento de la entrevista parte de esa tarea. Los alumnos tuvieron la oportunidad de visitar una emisora de radio local, en la que pudieron mostrar su trabajo. Toda la actividad estuvo dirigida en fases estructuradas bajo guiones, que fueron comunes en todos los centros, y permitió hacer un análisis exhaustivo del proceso de creación del podcast, así como de la consecución de los objetivos de competencia comunicativa oral previsto. El trabajo resultante se puso a disposición en forma de podcast en el sitio web.

5.5.3.6 Actividad 5. Periodismo. Medios de comunicación

Esta actividad siguió los patrones de la actividad anterior, en cuanto a diseño, implementación, seguimiento y evaluación. Los objetivos iniciales, en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas orales eran los mismos, si bien en este caso, la imagen tomaba una relevancia capital en el desarrollo de la actividad. El lenguaje no verbal se trabajó a conciencia, así como la puesta en escena de los alumnos o todo el lenguaje gestual, imprescindible para dominar los medios.

Los alumnos hicieron programas de TV para resaltar un aspecto del plan de estudios o de la vida escolar. Las TIC fueron utilizadas para preparar guiones gráficos, guiones, etc. y ayudó a promover la competencia comunicativa y la oralidad.

(Todas las muestras de las actividades se pueden ver en el anexo digital)

5.6. El estudio de caso 1. Colegio Sagrada Familia

5.6.1 Características descriptivas

El Colegio Sagrada Familia, actualmente, es un centro diocesano concertado cuya titularidad corresponde al Arzobispado de Valencia a través de la parroquia San Juan Bautista de Manises, siendo su representante quien ostenta la condición de cura párroco de la mencionada iglesia. Forma parte de la red de 68 centros diocesanos acogidos bajo la Fundación San Vicente Mártir, una fundación pía autónoma, de carácter público, erigida canónicamente por el Arzobispado de Valencia el 19 de marzo de 1994 e inscrita en el Registro de Entidades Religiosas dependiente del Ministerio de Justicia. Según sus estatutos (art. 2), la Fundación tiene por finalidad²:

El apostolado a través de una pedagogía y pastoral educativa basada en los principios de la doctrina católica. Para la consecución de esta finalidad, la Fundación podrá adquirir la titularidad docente, promover, gestionar y asesorar a los Colegios Diocesanos...

Y para su consecución dispone de una estructura permanente (junta, consejo, gerencia, departamentos...), tal y como podemos observar en la figura siguiente, que ofrece una serie de servicios a la red de colegios diocesanos de Valencia.

² Fuente: <http://fundacioncolegiosdiocesanos.com/quienes-somos/>



Figura 5: Estructura de la red de centros diocesanos Fundación San Vicente Mártir. Fuente: <http://fundacioncolegiosdiocesanos.com/nuestra-estructura/>

Este colegio, con más de 85 años de experiencia, inicia su andadura en la década de los años treinta del siglo pasado; concretamente, con la creación de Las escuelas del Patronato de Manises el 15 de septiembre de 1931. Los patronatos surgieron a finales del siglo XIX como centros sociales para impartir a los niños, niñas y jóvenes catequesis, realizar actividades recreativas, culturales, etc. Durante la guerra civil son utilizadas con diferentes fines por la República y se rehabilitan y reanudan sus actividades al acabarse la contienda. Más tarde, en los años 70, tras la promulgación de la Ley Villar Palasí y con la nueva estructuración del sistema educativo (Preescolar, Educación General Básica...), se constató que el edificio ya no podía atender las exigencias del nuevo plan de estudios y se acomete la creación en otro emplazamiento. Obras que quedaron acabadas para el comienzo del curso 1980-1981, con una nueva dirección pedagógica lasaliana ejercida hasta septiembre de 2008. Mientras tanto, el 30 de mayo de 1986, se firma el concierto educativo para 16 aulas de EGB y 2 aulas de Educación Preescolar, concierto que se ha ido renovando y ampliando a tenor de las modificaciones legislativas, hasta la situación actual de concierto pleno. A causa de las innovaciones introducidas en el sistema educativo por la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE, 238, de 4 de octubre de 1990) y para ajustarse a los requisitos mínimos de los centros, se vuelve a acometer una serie de reformas que culminan con un edificio totalmente renovado, inaugurándose el día 29 de marzo de 1997. Finalmente, durante el curso 2005-2006 celebraron el 75 aniversario de la fundación del centro y el 25 aniversario de las nuevas instalaciones.

Después de estas breves pinceladas sobre su evolución histórica pasamos a describir el contexto geográfico, físico y socioeconómico.

Tal y como se puede observar en la siguiente ilustración se encuentra ubicado en una zona periférica de la localidad compartida con otros centros escolares públicos, de primaria y secundaria, además de una zona polideportiva del ayuntamiento. Si a ello añadimos que el edificio, formado por sótano (con aulas multiusos: un salón de actos, aula de plástica, aula de música...), planta baja y primera planta; aunque no es nuevo (a mediados de los años 70 se desplaza del centro de Manises hasta el emplazamiento actual, entonces huerta, permutando los terrenos con el Ayuntamiento), está muy bien conservado por lo que ofrece desde el principio una excelente impresión al eventual visitante.



Figura 6. Vista aérea del Colegio Sagrada Familia de Manises. Fuente: http://www.sagradafamiliamanises.org/?page_id=67

Si nos fijamos ahora en la comunidad educativa, en cuanto a las familias, de su Proyecto Educativo extraemos como principal rasgo la heterogeneidad, por muchos aspectos. Entre ellos, en lo económico aprecian gran diversidad de situaciones, y consideran que son familias de clase social media/media-baja, con un alto nivel de consumismo, a veces enfocado con criterios no del todo correctos. Laboralmente, la mayor parte de los padres son empleados por cuenta ajena y

aproximadamente un 20% tiene un pequeño negocio propio. Por lo general, se preocupan por la educación de los hijos, aunque la formación religiosa no es la principal motivación que les mueve a matricular a sus hijos e hijas, pero sí determinados valores como son el orden, la disciplina, la constancia, el esfuerzo, la responsabilidad, la atención personalizada o la calidad. Señalan en el citado documento que no hay un rechazo explícito hacia la formación religiosa que se ofrece, aunque predomina últimamente una cierta indiferencia que merma la respuesta a las ofertas pastorales. En lo social, se viene estimando en los últimos años un aumento de alumnado procedente de otras culturas. Y, en lo lingüístico, apuntan una utilización vehicular familiar del valenciano de un 65% aproximadamente, aunque en las conversaciones con amigos y en sus relaciones con compañeros predomina el castellano.

Y si nos detenemos en este recorrido descriptivo en el profesorado y los agrupamientos, entresacamos de la información que nos ofrecen que disponen de una oferta educativa para Educación Infantil, Primaria y Secundaria que se puede resumir en el siguiente cuadro.

Tabla 5.

Número de unidades por etapa en el colegio

ETAPAS	UNIDADES
Educación Infantil (2º ciclo)	6 unidades
Educación Primaria	12 unidades
ESO	4 unidades
Educación Especial (EP + ESO)	2 unidades

Se ocupan de los 647 alumnos y alumnas matriculados, en la mayoría de la zona circundante, un total de 30 docentes en las etapas de infantil y primaria, más otros 22 en secundaria. El 57% del profesorado (30) cuenta con más de 11 años de experiencia docente, lo que supone una excelente base para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, dato que también coincide con su antigüedad en el

colegio, y gozan de estabilidad laboral la mayoría mediante contrato indefinido. Se completa el personal del colegio con dos empleados no docentes en administración a tiempo parcial y otra en recepción a jornada completa.

5.6.2. Trayectoria innovadora del centro

A modo indicativo recogemos aquí algunos de los programas y proyectos de los muchos que participan, si bien sobre los que más llaman la atención en las entrevistas realizadas, y en base a la investigación que nos ocupa, son: el *Activating Innovative Learners*, un programa Erasmus+ europeo que promueve el uso de la tecnología en el currículo, y el relativo a la implantación de las tecnologías móviles en el colegio, al que denominan *Mochila Digital* o *Proyecto iPad*.

Veamos sobre el colegio, a partir de ahora, algunos de sus rasgos más innovadores, extraídos de los documentos facilitados, Internet y las entrevistas realizadas. Previamente recordamos que, según su Reglamento de Régimen Interior (art. 53), la coordinación de las acciones de investigación e innovación educativas que se realizan en el centro corresponde el Jefe de Estudios, y que este centro contempla, además, una Comisión de Innovación.

En primer lugar, apuntamos que es un centro integrado en la Red de Centros de Calidad Educativa, tal y como se puede observar en su web y en la que nos ofrece la Guía de Centros de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. La red está regulada por la Orden de 22 de marzo de 2005³, y está formada por centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana que han implantado modelos de gestión de calidad reconocidos en el ámbito europeo. Poseen el sello oficial +400 EFQM y se encuentran en el Nivel III, es decir, aquel en el que los centros consolidan el sistema de gestión de calidad ya implantado. También observamos, en las circulares que remiten a la comunidad desde la web propia, que están adscritos al programa de Banco de libros⁴ de la Administración

³ Publicada en el DOGV núm. 4986 de 15.04.2005.

⁴ Regulada por la Orden 26/2016, de 13 de junio, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se regula el programa de reutilización, reposición y renovación de libros

educativa valenciana, para los niveles de tercero de infantil y desde primero hasta cuarto de primaria.

En el Proyecto Educativo expuesto en su web se alega que están abiertos al cambio y a la innovación y pretenden ser un referente para la población, haciendo de la innovación y la actualización pedagógica una norma que incida permanentemente en el trabajo cotidiano. Mencionan, sobre su trayectoria innovadora, el diseño particular del Programa d'Educació Bilingüe Enriquit, que incluye la enseñanza del inglés desde los 3 años, la introducción de nuevos programas educativos para mejorar el desarrollo del alumnado: Ulises, Crea, Lectura Eficaz, Iratí... y la participación en proyectos Comenius de la Unión Europea. Al mismo tiempo, en la página inicial de su web informan que aplican metodologías de trabajo cooperativo, APS, Mediación entre iguales, EntusiasMAT, el programa Mochila Digital desde 5º de Primaria y el Proyecto FIDES para familias. Una vez realizada esta introducción veamos, ahora, con algo más de detalle algunos de los programas nombrados, consultando la PGA Infantil-Primaria del curso 2020-2021:

- ENTUSIAS-MAT: dirigido a primero y segundo de infantil y con ánimo de abarcar completamente esta etapa y la de primaria en cursos sucesivos. Programa basado en la teoría de Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) que permite trabajar las matemáticas de manera contextualizada y adaptada a la realidad del alumnado.
- PLURILINGÜISME: es el programa plurilingüe Avançat 2 en el primer curso de infantil y un PPEV (Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià) en el resto de cursos de infantil y primaria. Señalan, además, que el alumnado de cuarto, quinto y sexto para afianzar el aprendizaje del inglés acudirán a una School Camp.

de texto y material curricular, a través de la creación y puesta en funcionamiento de bancos de libros de texto y material curricular en los centros públicos y privados concertados.

- PROYECTO FIDES: con el objetivo de realizar tutoría grupal con las familias de infantil y primaria, incrementándose progresivamente hacia los niveles de secundaria.
- APRENDIZAJE COOPERATIVO: basado en la interacción directa entre grupos de tres o cuatro estudiantes, con la ayuda de un docente, para el aprendizaje no competitivo sino colaborativo de temas muy variados.
- PROYECTO HARA: basado en la educación del interior para desarrollar la competencia de aprender a ser cada vez más reflexivo, a ganar en la dimensión simbólica y a ser capaz de integrar el silencio en nuestra vida.
- PROYECTO DE MEDIACIÓN Y CONVIVENCIA: es la continuación del proyecto europeo Comenius “Peer Support”, participado por el colegio durante el período 2003-2006. Práctica pedagógica que promueve la mediación entre iguales con el objetivo de evitar la intimidación y mejorar el clima escolar. Se concreta en las actividades de monitores de patio y la de mediadores.

Siguiendo nuestro recorrido en el ámbito innovador, otro de los documentos consultados en los que se mencionan proyectos y programas es el Plan de actuación para la mejora (PAM) del colegio, plan de Conselleria por el que se autorizan programas y se asignan horas adicionales de profesorado a los centros educativos⁵. Entre sus intervenciones más innovadoras enumeramos la del Apadrinamiento lector entre todo el alumnado de segundo y de sexto de primaria, Mediación y convivencia para alumnado de 6º primaria, Lectura tras el Descanso para todo el alumnado de ESO, Mochila digital para todo el alumnado desde 5º de primaria hasta 4º de ESO, y los Tutores personalizados para alumnado con problemas de absentismo o abandono escolar, con carencias afectivas, entornos familiares desestructurados, con riesgo de no acabar la ESO, o con dificultades de adaptación social.

⁵ Regulado mediante la Resolución de 20 de agosto de 2018, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se regula la elaboración de las actuaciones del Plan de actuación para la mejora.

Acabamos este apartado subrayando la multiplicidad de proyectos o programas en los que está involucrado el colegio, desde el titular, los órganos de coordinación y dirección pedagógica, así como la práctica totalidad del profesorado; lo que acentúa el carácter innovador, no solo en el aspecto que nos ocupa, la tecnología educativa, sino también en otras áreas del proceso de enseñanza y aprendizaje y en otros miembros de la comunidad educativa como son las familias.

5.6.3. Historia de las TIC en el centro

La preocupación en el colegio, y en sus órganos de dirección, por la incorporación de las tecnologías en sus prácticas de aula les viene de lejos; entre otras razones, porque al participar en las reuniones de la Fundación San Vicente Mártir, a la que pertenecen la mayoría de los centros diocesanos, advirtieron de los avances y experiencias de otros centros en este terreno. Muy pronto, comenzaron buscar contactos, experiencias y formación para poder traer a su centro lo que se estaba probando con éxito en otros centros escolares, y ofrecer una educación más acorde con los actuales tiempos trabados, sin ningún género de dudas, por el imparable proceso digital.

Todos reconocen, de un modo u otro en las entrevistas realizadas, el relevante papel desempeñado por el titular del colegio, pues desde que se hizo cargo del centro no dejó de impulsar y animar todas y cada una de las iniciativas orientadas en tal dirección.

Veamos, por orden cronológico algunas fechas importantes. El colegio entra en el Programa experimental per al foment de l'ús de llibres de text en tauletes tàctils digitals en centres educatius sostinguts amb fons públics de la Comunitat Valenciana durante el curso escolar 2015-2016⁶. El programa experimental de Conselleria, lanzado en el curso 2013-2014, tenía como objetivo impulsar el uso de los libros de texto en soporte digital en quinto de primaria, tanto en centros públicos

⁶ Mediante la Resolució de la Secretaría Autonòmica d'Educació i Investigació per la qual es publicita la llista definitiva dels participants en el programa experimental per al foment de l'ús de llibres de text en tauletes digitals en centres educatius sostinguts amb fons públics de la Comunitat Valenciana.

como en concertados, y ampliar en los siguientes si los resultados fueran favorables. Sobre este caso, observamos un giro radical en las políticas educativas digitales de la Administración (Peirats, Gallardo y San Martín, 2015), al abandonar la introducción masiva de dispositivos y aplicaciones, por la de trasladar a los centros y familias la responsabilidad de la adquisición e integración curricular en todas las áreas de una tecnología en concreto: la tableta digital.

Volviendo de nuevo al colegio, aunque formaban parte del listado aprobado de centros participantes al programa oficial, han desarrollado el suyo paralelamente, sin ningún tipo de relación con los responsables de la Administración educativa. Y es conocido, como ya hemos dicho, con la denominación de Proyecto iPad o Programa Mochila Digital en sus documentos administrativos y pedagógicos. El origen de la elección de estos términos se encuentra en un evento formativo con *partners* de Apple. En el curso 2014-2015, el colegio inició su proyecto de implantación de la Mochila Digital para sustituir los libros tradicionales por contenidos digitales a través de una tableta iPad para potenciar los procesos en enseñanza y aprendizaje del alumnado. En el siguiente, 2015-2016, se ampliaron dos cursos más y se fue ampliando progresivamente hasta cubrir también la etapa de secundaria.

Con objeto de informar y formar a su comunidad educativa se realizan inicialmente cursos para tutores, y para las primeras familias en enero de 2016 con el objetivo de conocer y usar el iPad de sus hijos, las principales herramientas a utilizar y la forma de trabajar diariamente en el colegio, a cargo de los tutores de los diferentes grupos, otro profesorado y alumnado implicado y un padre especialista en el tema. Y otro aspecto interesante, relacionado con las TIC en el colegio, es el programa de Salud visual, implantado en el centro desde el inicio de la utilización del iPad como instrumento de trabajo habitual en las aulas y en los domicilios, para aportar información teórico-práctica a las familias y al alumnado sobre aspectos relacionados con la salud visual.

Una vez descritos, someramente, aquellos programas que, en la historia más reciente de las TIC en el colegio, han ocupado un papel más destacado pasamos, seguidamente, a ocuparnos de aspectos más concretos y relacionados con su disposición y cometido.

5.6.4. Adquisición y mantenimiento de los recursos tecnológicos.

Como centro concertado que es y no especialmente dotado económicamente, llama la atención, en una percepción inicial al visitante que recorre por primera vez el colegio, lo ordenado y discreto del material tecnológico que se encuentra distribuido por las aulas.

Sin embargo, lo visible requiere de una infraestructura que soporte el quehacer digital. En base a esta proposición, señalamos que disponen de tres líneas de conexión a la red telefónica para garantizar los flujos de datos en el colegio. Esta red requirió, en el año previo a la implantación del programa Mochila digital, una inversión en infraestructura importante para conseguir un ancho de banda suficiente.

Posteriormente, se ha realizado progresivamente la instalación wifi y la colocación de difusores a lo largo del colegio, y en algunos momentos con ciertas dificultades, por lo que ha habido que ampliar la inicial para cubrir las distintas necesidades. Cuentan con un difusor en cada aula en la que se utiliza el iPad para solucionar los problemas de cobertura, aunque no en todas las zonas del colegio; pero señalan que están llegando al límite de su capacidad y pronto será necesario ampliar a 200 o 300 megas. Se instaló también un *firewall* para gestionar las líneas, para distribuir mejor los consumos y filtrar por wifis para alumnado, profesorado, etc.

Tienen dos empresas que mantienen la parte tecnológica, una en *hardware* y la otra en *software*, y tres docentes que gestionan el programa MDM y los iPads de Apple. Los recursos tecnológicos del centro son de su propiedad, excepto los iPads del alumnado de quinto de primaria hasta cuarto de la ESO. La apuesta por Apple y los iPads, según su titular, se basa en que “son los primeros que empezaron

a nivel de educación, Apple Education tiene 70.000 aplicaciones gratuitas para educación, han invertido mucho en educación y (...) porque esto tecnológicamente es lo mejor” y se tomó tras una serie de visitas a centros (San Roque de Valencia, Monserrat de Barcelona...) y de su participación en algunos de los eventos formativos organizados por esa empresa, no por su condición de colegio diocesano de la Fundación San Vicente Mártir. Aunque este curso ya ha dejado de hacerlo, al principio de la implantación de la Mochila digital, para dar facilidades a las familias, el propio centro financiaba la adquisición del dispositivo, en distintas mensualidades o anualidades, hasta su completa adquisición. Medida que no ha causado ninguna reacción negativa detectada y que demuestra el nivel de implantación del modelo del programa entre padres y madres.

5.6.5. Plan TIC: características, proceso de elaboración y grado de desarrollo.

No existe un programa escrito, detallado y estructurado, de implementación de las TIC en el colegio. Sin embargo, el proyecto que acogen y denominan Mochila Digital no está incluido en su proyecto educativo y solo se ocupan de él en unas escasas líneas en la PGA. No obstante, este proyecto, la utilización de tabletas iPad en lugar del libro tradicional, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los últimos niveles de primaria y en toda la secundaria, funciona con normalidad y está aceptado e integrado en su comunidad educativa, tal y como así nos lo han constatado desde el cuestionario cumplimentado por el AMPA. Y en la entrevista a la coordinadora de tercer ciclo de primaria leemos:

[...] se sigue en la línea. Sí que es compartida por todos, porque de hecho han entrado a formar parte del proyecto iPad más profesores del centro que no estaban inmersos en el proyecto y siguen con la misma línea. Incluso se aportan nuevas ideas.

O en palabras del Jefe de Estudios: “aunque haya sido implantada por el titular, siguen en ella por convencimiento”. Sin embargo, la opinión del alumnado entrevistado se reparte, bastante equitativamente, entre la preferencia por el trabajo

con materiales en formato impreso y la preferencia por los materiales digitales lo que, como mínimo, debe ser objeto de reflexión en el colegio.

El proyecto Mochila Digital actual fue impulsado desde la titularidad del colegio y con la colaboración de la dirección pedagógica, se ha implantado en cuatro cursos escolares. Se empezó en el curso académico 2014-2015 en cuarto de primaria y primero de la ESO y continuó la progresión hasta acabar, en el 2017-2018, en cuarto de la ESO. No consta un diagnóstico previo de la situación en la que se encontraban antes de los inicios del proyecto en los documentos del colegio. Aunque sí, en la entrevista realizada, se ven reflejadas las inquietudes del propio titular sobre la necesidad de conocer otras realidades, las visitas que se realizaron a otros centros más avanzados en el proceso de digitalización y la asistencia a eventos informativos y formativos sobre la introducción de los recursos tecnológicos en los centros educativos.

Sin embargo, sí se manifiesta un objetivo principal del proyecto en la Programación General Anual de Educación Infantil y Primaria del curso 2017-2018, que es el de “Potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos mediante una herramienta actual”, pero no está desarrollado posteriormente en otros más específicos o concretos que estructuren los caminos a recorrer. Señalan el cambio metodológico que implica el proyecto emprendido, no sólo se trata de una sustitución del libro impreso por el digital; aunque no concretan las estrategias a emplear para conseguir el objetivo previsto ni tampoco en cuanto a la elaboración, coordinación y difusión del plan. Por el contrario, enumeran una serie de ventajas que, bajo su punto de vista, lleva consigo este modelo, como son: una educación enfocada hacia el alumno, el uso de herramientas de evaluación y autoevaluación inmediata, también el uso adecuado de Internet y las nuevas tecnologías y la utilización de aplicaciones específicas que potencian y complementan el libro tradicional.

Finalmente, señalar que todavía no han recogido resultados concluyentes de este plan, porque es escaso el tiempo de implementación, el Jefe de estudios decía que:

“Esto necesita una revisión constante y necesita también un tiempo en el que con perspectiva podamos analizar de una forma bien clara y decir, en qué aspectos es positivo y en qué aspectos no. Porque está claro que todas las metodologías cada una tiene sus pros, sus contras; pero es cierto que llevamos poco tiempo.”

No obstante, se destacan ciertas evidencias positivas como un acceso rápido a ilimitada información, un cambio de rol del profesorado y alumnado o cambios metodológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Las *tablets*, desde luego son una puerta abierta al mundo; entiendo que nos facilitan muchas cosas a los profesores, y a los niños también, sobre todo en la rapidez de conseguir información. Yo creo que cada vez más el rol del profesor está cambiando, deja de ser un contenedor de contenidos y pasa a ser más un guía.”

5.6.6. Liderazgo del Equipo Directivo en relación al impulso de las TIC

Al tratarse de un centro concertado, la cuestión de la incorporación de las tecnologías en el centro se abordó de un modo particular. La gestión del centro había pasado de una congregación religiosa a la red diocesana y asume la titularidad el párroco de la localidad, tal como ha quedado explicitado en el primer epígrafe. El cambio de la responsabilidad en la gestión implicaba también remontar el prestigio del centro y hacerlo mucho más atractivo para las familias.

El nuevo titular, con experiencia docente y de gestión en centros privados no concertados, desde el primer momento percibe que el interés por la innovación metodológica del profesorado había que apoyarlo en recursos mucho más modernos y que además le añadieran interés al centro ante las familias. Entre otras razones porque debían incrementar el número de estudiantes matriculados, tal como reconoce el titular del centro en varias ocasiones, incluso en un momento manifiesta que debían “competir con los centros públicos” (dos al otro lado de la

calle). Para alcanzar este propósito, los recursos tecnológicos de última generación disponibles en el centro, habrían de desempeñar una baza estratégica fundamental.

A partir de este planteamiento, el titular asume el liderazgo del proyecto trabajando con el equipo docente del colegio. El profesorado constituía la pieza clave para incorporar a las tareas de aula los recursos que facilitaban las TIC y que se estaban utilizando con éxito en otros centros escolares de aquí y del extranjero. De modo que, dice el titular, en un momento de la entrevista:

“Empiezo a buscar, a conocer otros colegios a través de encuentros, de congresos, de eventos que organizan diferentes, diríamos, empresas que se dedican a la educación. Y a nivel tecnológico empiezo a darme cuenta de que la realidad en el mundo, en Europa, es muy diferente a lo que tenemos nosotros en nuestros colegios”.

Una de las primeras estrategias adoptadas por el titular, tal como reconoce, fue buscar en foros y eventos relacionados con la educación las experiencias de innovación en centros con tecnologías que hubieran resultado exitosas. Entre las diversas iniciativas descubiertas, encuentra el proyecto de Apple Education denominado Mochila digital y se propone asumirlo, pero adaptándolo a las peculiaridades del centro. Según sus palabras, en este proyecto se ofrece:

“En Mochila Digital entra el aparato, el seguro del aparato, la funda del aparato, el programa que gestiona los aparatos, el MDM y los libros digitales”

De todos modos, la cuestión nuclear para alcanzar el objetivo estratégico subsidiario propuesto en tanto que centro concertado, era el cambiar la metodología de trabajo en las aulas de profesorado y estudiantes. Tanto el titular como jefe de estudios, coinciden en señalar que hoy los niños y niñas que llegan a sus aulas son tan distintos a los de hace unos años que es obligado trabajar en las aulas de modo distinto, con recursos que les resulten más familiares que los manejados hasta ahora. Convicción que el titular pone de manifiesto en los siguientes términos:

“Yo eso se lo dije a los profesores: Mira esto no es cambiar los libros de texto por PDF. Esto no es, o sea, aquí tenemos que cambiar la metodología y para cambiar la metodología vamos a utilizar la mejor herramienta que consideramos que puede ayudarnos en ese cambio metodológico. Esa es la filosofía “

A fin de hacer efectivo el anunciado cambio metodológico en las aulas, el titular mantiene que es preciso dar un paso más y aprovechar las prestaciones de los nuevos artefactos tecnológicos para que el cambio se produzca. Razón por la cual el titular llama la atención del profesorado respecto a la pieza clave del modelo metodológico a superar.

“Se está intentando pues eso, que los libros... Sí, incluso hacer desaparecer los libros digitales. Y entonces era los libros confeccionados por los propios profesores los que sirven, y que cada año... Van evolucionando los mismos libros. A través incluso de cosas que hacen los propios alumnos.”

Por otra parte, también reclama la atención sobre un principio que considera fundamental en la metodología que tratan de implementar. Convicción que plantea con toda claridad:

“De lo que se trata es de cambiar la metodología, de darle el protagonismo al alumno, no al libro”

La trascendencia de la innovación que se proponen adoptar, no se les escapa a los responsables del centro que han de encauzar dicho proceso. En este sentido son muy reveladoras las palabras del Jefe de estudios del centro.

“Las *tablets*, desde luego entiendo que son una puerta abierta al mundo... Nos facilitan muchas cosas a los profesores, y a los niños también, sobre todo en la rapidez de conseguir información, yo creo que cada vez más el rol del profesor está cambiando. Deja de ser un contenedor de contenidos y pasa a ser más un guía”.

El mismo responsable explicita sobre dónde incidir en la implementación para concretar en las prácticas los objetivos propuestos desde la dirección. Lo fundamental es canalizar la innovación hacia la dimensión metodológica, como se desprende de la siguiente argumentación:

“Para nosotros sí que ha supuesto un cambio significativo, porque introducir el iPad era [...] no vamos a introducir el iPad para hacer lo mismo que estábamos haciendo, introducimos el iPad para hacer algo diferente a lo que estábamos haciendo. Entonces, sí que ha sido un cambio, entiendo que otros colegios que no necesariamente tienen que introducir una tableta para ser innovadores o para trabajar de una forma diferente a la tradicional”.

Es evidente que, para llevar a cabo este proceso de innovación, el punto de partida imprescindible era contar con un equipo docente cohesionado, además de sensibilizado ante el valor y las prestaciones educativas de las herramientas facilitadas por las actuales tecnologías. En palabras del titular:

“Yo he tenido un buen grupo de profesores que sí se han... Se han enganchado en la dinámica y entonces pues sí que han entendido que las cosas tienen que ir por otro lado y que, lógicamente, están disfrutando mucho, ¿no? Y se han puesto a hacer los libros ellos y cada vez, por ejemplo, en quinto y sexto solo tenemos dos libros digitales, los demás los han hecho los profesores”.

Y en esa labor de implicación colectiva es fundamental la labor del Jefe de estudios, ejerciendo labores de coordinador TIC. Su papel es fundamental en la medida que procura hacer partícipe del proyecto cuanto menos al claustro y al resto de miembros de la comunidad escolar. En este sentido manifiesta respecto a la estrategia adoptada:

“Darle pues un peso grande en las decisiones, al profesorado, que se sientan valorados, que se sientan parte del equipo y del proyecto “

En definitiva, si estaba claro el objetivo a perseguir y los medios poco a poco iban llegando, lo que ahora hacía falta era preparar al profesorado para asumir semejante tarea de innovación metodológica.

5.7. Población y muestra del estudio

A continuación, describiremos la población que ha participado en el estudio y la muestra obtenida para nuestra investigación.

5.7.1. Población investigada

La población del estudio la constituyen profesores, estudiantes y familias de los 5 centros participantes en el proyecto Erasmus+ “Activating Innovative Learners”.

Se han escogido estos centros educativos ya que han compartido un proyecto común de desarrollo de la innovación y forman parte del proyecto objeto de estudio. Estos centros, además poseen características similares en cuanto a una alta dotación tecnológica, participan en proyectos de innovación con TIC donde se considera las tecnologías como un eje principal del cambio y, además, están haciendo una integración curricular intensiva de los recursos en los distintos niveles educativos que imparten.

Tabla 6. Centros participantes

CENTRO	CIUDAD/PAÍS	COORDINADOR
Pontlliw Primary School	Swansea/United Kingdom	Adrian Smith
Institut Notre-Dame des Hayeffes	Mont-Saint-Guibert/Belgium	Vincent Dupont
Schule im Erlich, Schule mit dem FSP Lernen (Förderschule)	Speyer/Germany	David Kunert
Colegio Sagrada Familia	Manises/España	Álvaro Ruiz
Tysværåvåg barne- og ungdomsskule	Tysværåvåg/ Norway	Geir Dybdahl

5.7.2. Muestra de los centros educativos estudiados

Los profesores, los alumnos y las familias de la muestra representan un grupo de sujetos voluntario, por tanto, estamos hablando de una muestra no probabilística ni aleatoria. Es necesario mencionar, así mismo, que los profesores que tomaron parte en el estudio son, en su mayoría, docentes innovadores y que usan regularmente las TIC, como podremos apreciar en el análisis de los resultados.

5.8. Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio están referidas al alcance de las conclusiones. El estudio se muestra en dos partes diferenciadas. Un análisis de los resultados de los docentes que tomaron parte en el proyecto Erasmus+, que representan a los 5 colegios participantes y que nos muestra una información valiosa de lo que se ha conseguido a través de la sistematización de las actividades realizadas utilizando el iPad.

Por otro lado, tenemos un análisis en profundidad del centro 1 (Sagrada Familia) donde, a través de las entrevistas en profundidad y el estudio de caso, obtenemos una información más pormenorizada, no solo del impacto del proyecto en la competencia comunicativa oral del alumnado utilizando las TIC, sino también del desarrollo, implementación y creencias de la comunidad educativa respecto de la apuesta decidida por la innovación a través de las TIC llevada a término en el centro escolar.

En cualquier caso, los centros estudiados comparten características comunes como el uso intensivo de las TIC, disponer de infraestructuras suficientes y una apuesta decidida por la innovación, situación que puede que muchas veces no se presente en una población más amplia. No obstante, esta circunstancia no significa que a partir de los datos, su análisis y conclusiones no se puedan extraer orientaciones de líneas de trabajo, buenas prácticas educativas o planes de actuación que puedan ser contrastados con estudios que abarcan a una muestra mucho más extensa

5.9 Metodología para obtener los resultados y el análisis.

Los datos han sido obtenidos mediante los instrumentos descritos en el modelo de recolección de datos. A saber: cuestionarios iniciales de proyecto, cuestionario final de la investigación, entrevistas en profundidad semiestructurada y documentos de los centros.

5.10. Resultados y conclusiones

En este apartado comentaremos los resultados de los análisis con diferentes instrumentos hechos en la investigación, así como las conclusiones según los objetivos e hipótesis formulados el inicio de la investigación.

5.10.1. Análisis de los cuestionarios iniciales

La primera actividad del proyecto consistió en el pase de unos cuestionarios a las familias, profesores y alumnos que tomaron parte en el proyecto Erasmus+ “Activating innovative learning” (Ver anexos). Estos cuestionarios arrojaron una información relevante con respecto al nivel de competencia digital, el uso de las TIC, y las expectativas de todos los participantes ante el empleo de estas en la enseñanza. A continuación, resumimos los resultados obtenidos.

5.10.1.2 Cuestionario del alumnado.

A continuación, destacamos los ítems más importantes recogidos en las respuestas del cuestionario dirigido al alumnado. Lo conforma un total de 442 respuestas.

- Podemos destacar que la tecnología está al alcance de la mayoría de los alumnos, que tienen acceso a diferentes dispositivos tales como móviles, tablets,

ordenadores de sobremesa y portátiles, consolas. El móvil, la smart tv y la consola de videojuegos son, por este orden los dispositivos más utilizados, esto nos hace pensar que la tecnología tiene más uso en su vertiente recreativa en detrimento de la vertiente educativa.

- La practica totalidad de los alumnos tiene internet en casa.
- La mayoría de los alumnos se muestra contenido en el uso de dispositivos electrónicos y aseguran dedicar entre una hora o menos en su tiempo libre a diario.
- Durante el fin de semana y las vacaciones hay un aumento significativo de las horas que se dedican al uso de dispositivos electrónicos, incrementándose hasta dos horas en el 38% del alumnado.
- Destaca por encima de todas las acciones la dedicada al juego, lo que confirma que el uso de los dispositivos sigue asociado a su vertiente más recreativa.
- Nuestros alumnos dedican más tiempo a jugar y ver videos y menos a buscar información o comunicarse.
- Tres de cada cuatro alumnos conoce qué es el ciberacoso, lo cual pese a ser un dato positivo nos debe hacer trabajar para que la totalidad de los alumnos conozca la problemática y les ayude a identificarla. Un 5% del alumnado asegura haber sufrido ciberacoso y un 8% no es capaz de identificarlo, lo cual nos indica la importancia de trabajar en la pronta identificación del problema y la rápida actuación por parte del colegio.
- 3 de cada 4 alumnos asegura que existen normas en su casa sobre el uso del ipad y la mayoría de estas normas tienen que ver con el tiempo de uso de la tableta.
- La mayoría (83,5%) de alumnos les gusta trabajar con dispositivos electrónicos en el colegio.

- La mayoría de alumnos consideran que tienen buenas habilidades en el uso del iPad y como profesores corroboramos que es así. Durante el primer trimestre de 5º de primaria, que es cuando tienen el primer contacto con el iPad, muestran una rápida adaptación a la tableta.

- Pese a que más del 55% del alumnado ven el uso de las tabletas digitales como una ayuda en su aprendizaje, existe un 29,7% que no es capaz de decir si el uso del iPad le ayuda o no. Sería conveniente analizar las causas de dicha indecisión.

- Casi un 20% del alumnado prefiere trabajar sin tableta digital. Estos argumentan diferentes motivos entre lo que cabe destacar:

-La tableta digital como elemento de distracción.

-La dificultad en el uso de la misma.

- Es importante reseñar que la realización del cuestionario se realizó durante el primer trimestre del curso. En este tiempo los alumnos de 5º empiezan a utilizar el iPad y es normal que puedan encontrar ciertas dificultades en su uso y el cambio metodológico que ello supone.

5.10.1.3. Cuestionario de profesores

Continuamos con el análisis de las respuestas de los cuestionarios de los profesores. Lo conforma un total de 71 respuestas.

- La mayoría de profesores se considera competente en el uso de las nuevas tecnologías y para guiar, con seguridad, a sus alumnos.

- Aunque la mayoría del profesorado asegura utilizar las nuevas tecnologías para la atención a la diversidad, es un campo en el reconocen que deben mejorar.

- La mayoría del profesorado utiliza internet para preparar clases (93%) y se utilizan apps a diario en la mayoría de las ocasiones.

- La atención a la diversidad debe tener un papel mas relevante en cuanto al uso de las herramientas tecnológicas.

- El uso de aplicaciones e internet para la preparación de exámenes es el adecuado.

- La mayoría del profesorado no diseña webs. Se utilizan programas o apps de gestión de alumnos a diario. En cuanto al hardware, se utiliza a diario por parte del profesorado el ordenador de aula, la pizarra interactiva y la tableta digital.

- Los dispositivos móviles no son utilizados por un 70% del profesorado

- Las cámaras digitales no se utilizan prácticamente, quizá porque el ipad integra una cámara y no es necesario utilizar una digital. Parece una tecnología que ha quedado un poco obsoleta.

- Sobre la integración de la tecnología en el aula los profesores opinan, en su mayoría, que los alumnos están más motivados y muestran mayores niveles de aprendizaje, sin embargo, un número importante de profesores están de acuerdo en que el uso de internet en el aula está directamente relacionado con un aumento en los problemas de disciplina (38%).

Así mismo el 50% de los profesores cree que los alumnos van a sitios inapropiados cuando usan internet.

- El plagio se muestra como gran problema para el 53,9% de los profesores mientras que no lo es tanto para un 46,2%. Así mismo un alto número de docentes ve un problema en la cantidad de fuentes poco fiables que hay en internet.

- Más del 78% del profesorado cree que los medios electrónicos reemplazarán a los libros de texto dentro de 5 años.

- La tecnología se percibe como algo positivo para la mayoría de los profesores. Por un lado, en la mejora que supone en cuanto a la capacidad para enseñar y por otro lado en el cambio en la manera de enseñar que aporta.
- Un alto porcentaje de profesores, en torno al 80%, se queja de la falta de formación en el uso de las nuevas tecnologías por parte de las instituciones educativas.
- En cuanto a las necesidades más urgentes, los profesores en su mayoría piden: tiempo para aprender a aplicar las nuevas tecnologías, más formación para su uso en el aula, más apoyo de la administración, más soporte técnico y más opciones para el desarrollo profesional en el área de las nuevas tecnologías.

5.10.1.4. Cuestionario de familias.

A continuación, destacamos los ítems más importantes recogidos en las respuestas de los cuestionarios pasados a las familias. Lo conforma un total de 155 respuestas.

- El 56% de las familias aseguran que sus hijos pasan entre 1 y 2 horas en internet cada día en casa
- El 90% de las familias tienen normas para la utilización de internet en casa. Entre ellas destacan, sobre todo, las relativas al tiempo de utilización y al acceso a ciertas webs. La mayoría dice supervisar personalmente las webs que visitan los niños.
- Más del 75% de las familias utiliza el ordenador para trabajar y para aprender. Además dicen sentirse cómodos y/o dominar las nuevas tecnologías.
- Alrededor del 90% de las familias asegura que las nuevas tecnologías son esenciales en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.
- El 43,3% de los padres no estaría dispuesto a colaborar económicamente para el uso de nuevas tecnologías en el aprendizaje, mientras que el 40% sí estaría dispuesto. Un 16,7% no se manifiesta en un sentido u otro.

- El 63,4% manifiesta que el acceso de sus hijos a las nuevas tecnologías en el colegio es el adecuado y más del 90% considera que dicho uso es frecuente para la realización de trabajos y deberes escolares.
- El 66,7% estaría interesado en recibir clases en nuevas tecnologías para padres en el colegio.
- El 63,3% de las familias cree que los iPads y otras tecnologías mejoran la experiencia de aprendizaje y motivación de sus hijos, sin embargo tan solo el 46,6% cree que los resultados de aprendizaje de sus hijos mejoran con dichas tecnologías. Mientras que un 36,7% no es capaz de decantarse en un sentido u otro. Tan solo un 16,6% cree que los resultados no mejoran.
- Cerca de un 70% cree que las nuevas tecnologías mejorarán la capacidad para trabajar en equipo y el pensamiento crítico y resolución de conflictos en sus hijos.
- Más de un 80% cree que sus hijos mejorarán su capacidad para acceder y analizar la información.
- Alrededor de un 56% no cree que sus hijos vayan a mejorar su capacidad de comunicarse oralmente mediante el uso del iPad.
- Más de un 66% considera que el uso de iPads proporcionará oportunidades mejorar en el ámbito del emprendimiento.

5.10.2. Análisis del impacto del proyecto en los centros

En este apartado revisaremos el impacto que produjo el proyecto en los participantes, alumnos, profesores y familias, así como en las organizaciones que tomaron parte en el mismo. El impacto producido y su análisis es fruto de la evaluación minuciosa del proyecto por parte de los coordinadores de cada uno de los colegios participantes, de manera conjunta, y recogido en un documento oficial de la Comisión Europea, que adjuntamos en los anexos.

5.10.2.1. Impacto en el alumnado

Los profesores observaron una mayor motivación gracias a la tecnología interactiva que atrajo y motivó a todos los alumnos, especialmente a los estudiantes que se distraen con facilidad. Los alumnos han estado más involucrados. p. Ej. La tarea de escritura y exposición de la WebQuest presentaba una mejora en comparación con trabajos anteriores.

Todas las escuelas han mejorado las habilidades TIC de sus alumnos debido al mayor compromiso y uso con las tecnologías y, en el futuro, el dominio técnico de la tecnología llegará a una edad más temprana, ya que el uso de la misma en la escuela comienza antes debido a las buenas experiencias que se están llevando a cabo.

Se ha producido una mejora sustancial en las competencias lingüísticas y digitales, tal y como se había previsto en los objetivos del proyecto en un principio, hecho que se ha reportado en el informe final de evaluación de proyecto. lenguaje en situaciones de la vida real.

Debido a las diferencias de edad y características en nuestro socios de proyecto, nos pudimos enriquecer y fomentar la colaboración entre alumnos con una amplio rango de aptitudes físicas y de aprendizaje. Los alumnos pudieron compartir y colaborar en proyectos independientemente de su edad o habilidades.

Las actividades empresariales permitieron a los alumnos resolver problemas de la vida real, experimentar los problemas que se encuentra al ejecutar un negocio exitoso y utilizar tecnologías para promover sus esfuerzos con el objetivo de obtener éxito. Fueron capaces de recaudar fondos significativos y donarlos a una causa digna.

Los alumnos disfrutaron interactuando y aprendiendo de compañeros de otros países.

Los alumnos también reflexionaron sobre la forma en que actualmente usan la tecnología y la importancia de las habilidades comunicativas en la vida real. Los alumnos sintieron que estaban mejor preparados para la vida real, y que todas las habilidades aprendidas y desarrolladas a través de las competencias, les servirá para el futuro.

5.10.2.2. Impacto del proyecto en los docentes

Todos los docentes que participaron en el proyecto pudieron aumentar sus habilidades en algún aspecto. La mayoría aprovechó la oportunidad para desarrollar sus habilidades lingüísticas. Sin embargo, el resultado principal fue una mejora en el uso de la tecnología para impulsar sus clases y a conseguir un aprendizaje significativo, además de incrementar la motivación en sus alumnos.

Se trabajaron diversas habilidades en el proyecto y la encuesta de los maestros sugirió que las habilidades serán sostenibles en el tiempo. Como la mayoría de los participantes eran profesores experimentados, esto asegurará un efecto positivo en aquellos profesores en formación que acompañen a nuestros centros en sus prácticas docentes. Todos los profesores tuvieron alguna responsabilidad durante el proyecto, tomando parte en la preparación de las actividades y asumiendo un papel preponderante en el desarrollo de ellas. Creemos que esto ha mejorado su capacidad para asumir un papel de liderazgo dentro de sus propias escuelas.

Al final de este proyecto, se puede ver claramente que los profesores se sienten más competentes en el manejo de la tecnología. Los ordenadores, las tabletas y las TIC en general, se utilizan con mucha más frecuencia en las clases. Las encuestas arrojan otros datos interesantes como que ahora se utiliza la tecnología con mayor frecuencia. Todavía quedan algunos maestros que rara vez incorporan nuevos medios en sus lecciones, pero es mucho menos que al comienzo del proyecto. Los profesores demandan más educación y formación para sentirse más competentes con las nuevas tecnologías, lo cual es un muy positivo. Teniendo

en consideración todo lo expuesto anteriormente, podemos aseverar que hay un claro progreso hacia la mejora de la competencia profesional al usar las nuevas tecnologías.

Uno de los requisitos previos era que los materiales creados se ajustaran a los planes de estudios actuales y previstos.

Creemos que esto se ha logrado y nuestras escuelas reutilizarán los recursos en los años futuros.

Es demasiado pronto para saber qué impacto tendrán las nuevas tecnologías, pero una observación objetiva es que nuestro proyecto ha despertado el interés de los profesores y de los alumnos, y les ha motivado para aumentar el uso de las TIC en el aula.

5.10.2.3. Impacto del proyecto en las familias

Las escuelas mantuvieron informados en todo momento a las familias sobre el avance del proyecto. Participaron activamente en las encuestas y se les pidió que se suscribieran al blog del sitio web o que miraran el en las páginas web de las escuelas. Eso parece haber aumentado la conciencia sobre el uso de la tecnología en el aula y aumentado la cantidad de dispositivos a los que se puede acceder desde casa (promedio de aproximadamente 85% en el principio y casi al 100% al final del proyecto). Los padres valoran claramente la alfabetización en TIC y la ven como una competencia clave a, pero queda algo de trabajo por hacer para mejorar su comprensión, ya que todavía creen que la competencia más importante para sus hijos es la capacidad de recopilar información.

El proyecto también permitió y alentó a las escuelas a fomentar vínculos con empresas, políticos, medios de comunicación y personalidades relevantes dentro de su comunidad.

5.10.3. Análisis del estudio de caso 1. Colegio Sagrada Familia.

A través de la revisión de los documentos del centro y de las entrevistas que forman parte del Proyecto de Investigación “La escuela de la sociedad digital: Análisis y propuesta para la producción y uso de los contenidos digitales educativos” (Escuel@ Digit@l). Referencia: EDU2015-64593-R, y del que el investigador participó de manera activa, se extrae el siguiente análisis.

5.10.3.1. Fortalezas respecto al uso pedagógico de las TIC y de materiales didácticos digitales

- En cuanto a la disponibilidad y organización de las TIC:

- Dispositivos y aplicaciones excelentes para realizar un uso pedagógico de las TIC en el centro en los niveles analizados.
- Actualmente, no hay resistencia aparente de los padres a la adquisición del iPad.
- Cuentan con carros de portátiles para uso del alumnado-profesorado en función de tareas, aunque su utilización es mayoritaria en la etapa de secundaria.
- Notable conexión a Internet, se dispone de tres líneas utilizadas para la gestión con la administración y con las familias y para un uso pedagógico de los medios tecnológicos. Pese a ello, en ocasiones la señal Wi-Fi falla, situación a la cual el alumnado está acostumbrado y es capaz de buscar alternativas (normalmente acercándose al módem más cercano).
- Tienen una página web atractiva y actualizada por el profesorado del centro.
- Cuentan con redes sociales: YouTube, Facebook e Instagram.
- Disposición en todas las aulas de ordenador, PDI, tabletas y conexión vía intranet con impresora centralizada.

- Todo el profesorado dispone de tableta para uso pedagógico suministrada por el colegio.
- Disponen de 3 profesores que ejercen como técnicos informáticos, y si es necesario, acuden a la empresa Apple para abordar problemas complejos.

- En cuanto a la política interna para impulsar la integración pedagógica de las TIC:

- Referencias al programa de tabletas en la mayoría de documentos oficiales del centro: Proyecto Educativo, Programa General Anual, Reglamento de Régimen Interior, Plan de Actuación para la Mejora...
- Existe en el colegio una Comisión de Innovación, con cometidos relevantes y relacionados con este tema, tales como analizar y proponer innovaciones de los recursos pedagógicos.
- Funciones de liderazgo potentes en el programa ejercidas por parte del titular del colegio y del actual equipo directivo.
- Existencia de normas de utilización de los dispositivos portátiles en las aulas y en otros espacios del colegio.
- Se aplican políticas de renovación de medios obsoletos con objeto de mantener la calidad de los mismos.
- Se ha incrementado progresivamente la instalación de difusores para la mejora de la conectividad en todas las zonas del colegio.
- Suscripción del colegio a la plataforma Educamos con un uso masivo del profesorado y también de la práctica totalidad de familias del centro, aunque el uso de la plataforma no es totalmente gratuito para las familias, sino que realizan una reducida aportación económica.
- Participación en redes de escuelas (Escuelas diocesanas, Erasmus+) para el intercambio de información y del conocimiento relacionado con la utilización de las TIC y los MDD en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- En cuanto a las prácticas educativas con las TIC y con materiales didácticos digitales, tanto a nivel de centro como de aula:

- Se utilizan las tabletas con bastante profusión desde quinto de primaria hasta cuarto de secundaria.
- La mayoría del profesorado está comprometido con la utilización pedagógica de los dispositivos móviles iPad y con la plataforma Educamos.
- Se combinan la utilización de libros digitales de editoriales de referencia con la creación de materiales curriculares digitales por el profesorado.
- Amplio abanico de aplicaciones y plataformas educativas digitales usadas por docentes y estudiantes (Google, Youtube (Happy learning), Popplet, Inspiration Maps, Apple TV, iTunes U...)
- Implementación de dispositivos y aplicaciones digitales combinado con diversas metodologías innovadoras (trabajo cooperativo, APS, proyectos de trabajo...) en las prácticas educativas.
- Utilización masiva y, en su mayoría responsable, del iPad por parte del alumnado.

- En cuanto a las opiniones de sus agentes educativos sobre el valor formativo de las TIC:

- En términos generales, la visión prevalente de todos los agentes escolares vinculados al centro estudiado se sustenta en una serie de principios y expectativas respecto a los medios tecnológicos en los que se comparten los principios de la cultura tecnológica dominante en nuestro tiempo.
- El titular, el equipo directivo y el profesorado implicado en el tercer ciclo entrevistados consideran que los medios ofrecen muchas posibilidades y se han de aprovechar integrándolas en las aulas mediante metodologías innovadoras y acompañándolas de formación docente para trabajar de la forma más eficaz posible.

- El profesorado al que hemos accedido conoce, integra y valora distintas plataformas, dispositivos y aplicaciones en su práctica diaria.
- El liderazgo en TIC se encuentra demasiado concentrado en algunas figuras (titular, equipo directivo) del colegio, si bien encuentra una gran aceptación y seguimiento por la mayoría del profesorado.
- Los estudiantes manifiestan tener una disposición más o menos favorable al uso de estas aplicaciones, en la medida que median la relación de aquéllos con el conocimiento. Pero su opinión no es unánime ni en un sentido ni en el contrario.

5.10.3.2. Debilidades respecto al uso pedagógico de las TIC

- En cuanto a la disponibilidad y organización de las TIC:

- Sobre el entorno organizativo de centro y el de aula hay que regularizar más la presencia de los medios digitales, son subsistemas alterados que es necesario reglamentar para que resulte operativo. Un ejemplo puede ser el acordar con los estudiantes a qué hora pueden consultar una duda por la plataforma digital y cuándo pueden esperar la respuesta.

- En cuanto a la política interna para impulsar la integración pedagógica de las TIC:

- No disponen propiamente de un Plan TIC en el colegio, aunque se habla del programa iPad o Mochila Digital en numerosos documentos no existe uno específico que recoja todo lo que hay hecho y desperdigado en esos documentos (RRI, Plan de Salud Visual, normas, PGA...).
- Aunque cuentan con una Comisión de Innovación en el colegio, no disponen de una Comisión para la integración TIC en todas las etapas educativas que se imparte en el colegio.

- Aunque realizan cursos de formación puntuales, no cuentan con un Plan de Formación propio sobre el uso pedagógico de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Escaso o irregular asesoramiento externo sobre el uso pedagógico de las TIC, sólo en determinadas ocasiones y en función de problemas ocasionales.

- En cuanto a las prácticas educativas con TIC y con materiales didácticos digitales, tanto a nivel de centro como de aula:

- En ocasiones, utilización tradicional de los nuevos medios, aunque frecuentemente combinados o incluidos en metodologías innovadoras, lo que responde únicamente a un cambio de formato en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Dependencia en algunas áreas de materiales tradicionales comerciales por imposibilidad material de poder crear materiales con un mínimo de calidad.
- Intensificación del trabajo docente debido a la necesidad de crear materiales digitales que, por otra parte, a veces es escaso. Lo que provoca a su vez ciertas resistencias y reticencias entre el profesorado.

- En cuanto a las opiniones de sus agentes educativos sobre el valor formativo de las TIC:

- Aunque gran parte de las familias tienen muy buena opinión sobre el programa, señalan la necesidad de una mayor participación en el mismo, especialmente en la web.
- El conocimiento adquirido con lo digital es de naturaleza diferente al que se adquiere a través de otros medios didácticos, y no todo el alumnado prefiere esta opción.

- Los docentes reconocen por su parte las potencialidades de estas herramientas, pero no son capaces de explotarla al máximo por la fuerte carga de trabajo que implica.

5.10.3.3. Grado o nivel de integración y uso pedagógico de las TIC en el centro

Según la clasificación establecida por Severin, Peirano y Falck (2012), los centros pasan por cuatro etapas en su recorrido hacia la completa integración de las TIC; concretamente, las de iniciación, aplicación, integración y transformación.

En este colegio, en el proceso iniciado en el curso 2014-2015 hacia la integración pedagógica de las TIC mediante el proyecto de implantación de la Mochila Digital podemos señalar con carácter general que se encuentra, actualmente, en una fase intermedia entre las de “aplicación” e “integración”, según los distintos aspectos analizados en los niveles de quinto y de sexto de primaria. Aunque en algunos puntos muy concretos están en el de “iniciación” o ya en el de “transformación”. Para especificarlos, nos fijaremos en los distintos elementos a analizar de las dos dimensiones (organizativa y pedagógica) de la matriz propuesta por Area, Santana y Sanabria (2015). (Anexos)

1. Si abordamos la **dimensión organizativa** en primer lugar, en cuanto a la “Visibilidad del centro en Internet”, claramente se sitúa en la de “aplicación” pero no la cumplen completamente ya que tiene web y se actualiza periódicamente. Además, cuenta con perfiles en redes sociales, pero es poco activo; sin embargo, un elemento que no cumplen es que no cuentan con ningún blog de aula.

El siguiente elemento, “Utilización de las TIC para la comunicación y la coordinación docente entre el profesorado del centro”, consideramos que se encontraría ya en el de “transformación” al utilizar el profesorado los recursos digitales no solo para comunicarse y compartir información sino para

desarrollar actividades de coordinación docente, pero no todo el centro al completo.

2. Si analizamos **la dimensión pedagógica**, la “Participación del centro en otros proyectos o experiencias o redes educativas online”, se situaría en la última fase, la de “transformación” al cumplir tanto que los docentes comparten activamente nuevas ideas entre ellos y con otras instituciones, como que el centro participa en proyectos y redes de centros institucionales y no institucionales.

El siguiente, “Modalidad de uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje presencial y/o virtual”, claramente están en la fase de “integración” en los niveles de 5º y de 6º investigados porque las clases están centradas en los estudiantes, el docente asume un papel de animador y tutor, proponiendo activamente y acompañando el trabajo de los estudiantes que usan las tecnologías colaborativamente en su trabajo escolar. Incluso cumpliría parcialmente otro elemento de la siguiente fase, como es el de “Énfasis en la indagación y el desarrollo de proyectos, con creciente autonomía de cada actor y abundante uso de plataformas de comunicación y colaboración”.

Para finalizar, el último elemento es el de la “Producción y gestión de recursos digitales para la enseñanza y aprendizaje”, se encuentra entre la fase de “aplicación” y la de “integración” al utilizar combinadamente los docentes tanto los materiales digitales elaborados por ellos como libros digitales de las editoriales comerciales.

A la luz de todo lo anterior puede afirmarse que el colegio Sagrada Familia de Manises se encuentra, de forma general, entre las fases de aplicación e integración en la implementación pedagógica de las TIC en el centro, con aspectos avanzados hacia la transformación.

5.10.3.4. Factores que han contribuido y contribuyen a desarrollar cierto nivel de integración pedagógica TIC.

Los factores que en cierta medida han contribuido a que el centro haya alcanzado cierto nivel de integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje están relacionados con:

1. La dotación de recursos tecnológicos con los que cuenta el centro.

El colegio dispone de una dotación de recursos tecnológicos suficientes y de alta calidad en (PDI, iPad, carros de portátiles, ordenadores para la gestión, impresoras...), también de una política de renovación por obsolescencia de los mismos y de aplicaciones y plataformas educativas de apoyo al uso pedagógico de las TIC.

2. La notable conectividad del colegio.

Con tres líneas estables y múltiples difusores por los distintos espacios del centro que van incrementando progresivamente la conectividad en todo el recinto escolar.

3. La organización y distribución de los recursos TIC en los espacios del centro.

Gracias a la adquisición de las tabletas por las propias familias, se aplica la política de “los medios al aula”, por lo que su utilización pedagógica es diaria. Además, todos los servicios, equipos y espacios cuentan con recursos informáticos suficientes para el desempeño de su labor.

4. La política interna del centro respecto a la integración de las TIC.

Aunque el centro no dispone de un Plan TIC que coordine, cohesione y oriente el uso pedagógico de los recursos tecnológicos sí existe un Programa Mochila Digital o Programa iPad al que se hace referencia desde distinta

documentación oficial y que plasma parte de los contenidos que un proyecto de integración TIC debería contemplar.

También existe un fuerte liderazgo centralizado en el titular y el equipo directivo que intenta organizar, facilitar, orientar y coordinar el proceso de integración pedagógica de las TIC en las aulas del colegio.

El centro dispone también de una Comisión de Innovación que se encarga de velar por el buen desarrollo de los distintos proyectos que tienen en marcha, entre ellos el de la Mochila Digital.

Se realizan cursos de formación puntuales a demanda del profesorado, algunos relacionados con TIC.

Utilización masiva y continuada desde 5º de Primaria hasta final de la secundaria obligatoria. Ciclo cerrado recientemente al que conviene ahora retroalimentar, asentar y apoyar.

Gran apuesta por el trabajo colaborativo mediado por lo digital en el que el alumnado asume un papel activo y es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Coexistencia de MDD creados por los propios docentes y libros de textos en las aulas, con el objetivo de seguir invirtiendo en el primero para suprimir algún día el segundo.

Todo el profesorado dispone de medios y son usuarios de los mismos.

Coexistencia de otros programas (Erasmus+) y de otras metodologías (Trabajo colaborativo, APS...) que se incardinan con el programa de Mochila Digital.

5. La combinación de materiales digitales y metodologías activas y colaborativas.

En las aulas observadas se utilizan profusamente MDD, muchos de ellos creados por el propio profesorado, otros de editoriales comerciales, implementadas en métodos de aprendizaje cooperativo que combinados consiguen alcanzar un alto nivel de calidad de sus prácticas educativas.

6. Las voces de los agentes educativos.

Todos los sectores están a favor de la integración de los recursos TIC en el colegio, aunque todavía constan ciertas reticencias entre algunos docentes, alumnado y profesorado.

7. La existencia de diversos canales de publicidad social y de comunicación hacia la comunidad educativa.

Disponen de web, de plataforma educativa y de redes sociales.

5.10.4. Resultados cuestionario Final profesores Erasmus+

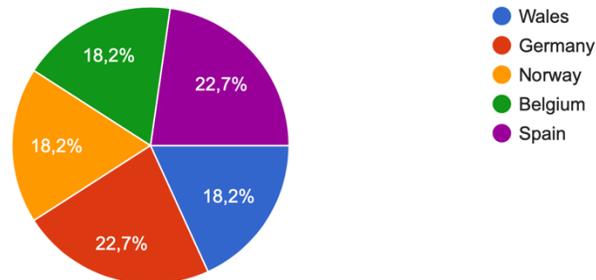
En el siguiente apartado analizaremos en profundidad los resultados del cuestionario final completado por 22 docentes de los diferentes colegios que tomaron parte en el proyecto Erasmus+ “Activating Innovative Learners”, y que forman parte del estudio. Los datos de nivel de medición de intervalo, se codificaron mediante una escala Likert con valores del 1 al 5, donde el 1 mostraba el valor más bajo y el 5 el valor más alto.

En la figura 7 podemos observar la procedencia de los diferentes docentes. Del total de las 22 respuestas tenemos 5 cuestionario de España, 5 de Alemania, 4 de Bélgica, 4 de Noruega y 4 de País de Gales.

Figura 7.

Which is your country?

22 respuestas



Los siguientes ítems consultados, representados en las figuras 8, 9 y 10, nos dan una información en relación a la formación del profesorado y su dominio en las TIC, así como su integración en el día a día de su labor docente, y podemos observar que la mayoría de docentes del estudio se consideran competentes en el uso de las nuevas tecnologías y tienen un alto manejo de los recursos TIC, como era de esperar.

Figura 8.

1. I consider myself competent in the use of new technologies (ICT) / Me considero competente en el uso de las nuevas tecnologías



22 respuestas

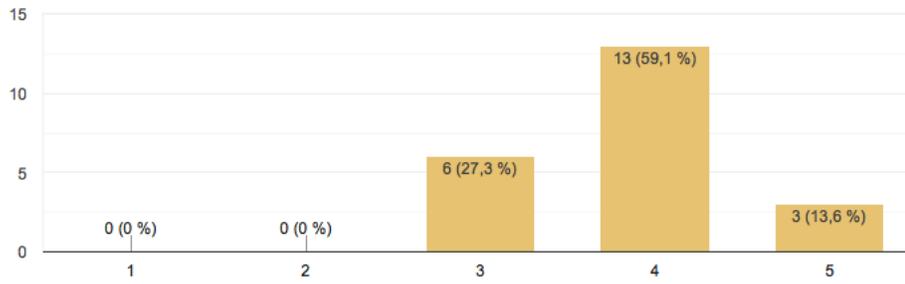


Figura 9.

2. I feel confident in guiding pupils in the use of ICT / Me siento seguro guiando a los alumnos en el uso de las TIC

22 respuestas

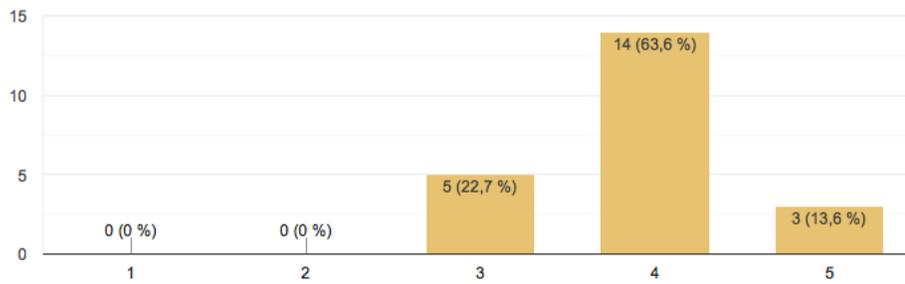
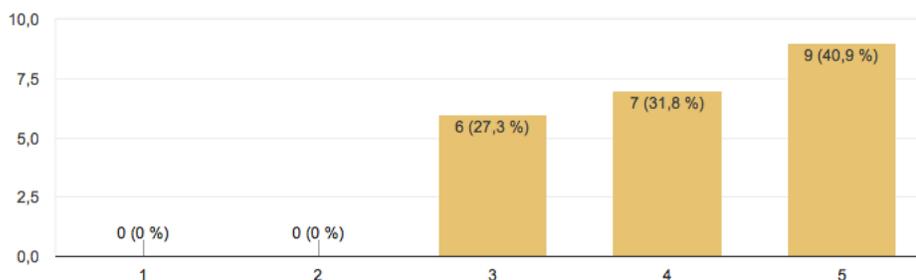


Figura 10.

3. I integrate new technologies into my daily lessons / Integro las nuevas tecnologías diariamente en mis clases

22 respuestas



En los siguientes ítems, representados en las figuras 11, 12 y 13, analizamos las creencias de los docentes en el impacto de las nuevas tecnologías en su forma de enseñar, su mejora y la cooperación con otros colegas. La mayoría del profesorado considera, como puede apreciarse, que el uso de las TIC mejora en los ítems recogidos. Conviene tener presente que los docentes de los cinco colegios, trabajan a diario con las nuevas tecnologías y, de alguna manera, comparten las buenas expectativas de éstas y su influencia en el desempeño docente.

Figura 11.

4. New technologies have changed the way I teach / Las nuevas tecnologías han cambiado mi manera de enseñar

22 respuestas

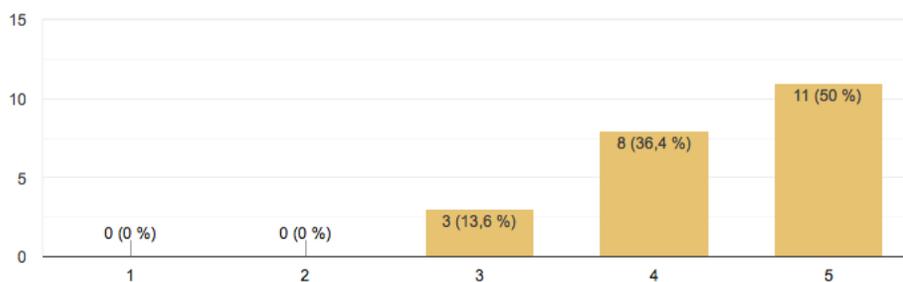


Figura 12.

5. I believe that the use of ICT improves my ability to teach / Creo que el uso de las TIC mejora mi capacidad de enseñar

22 respuestas

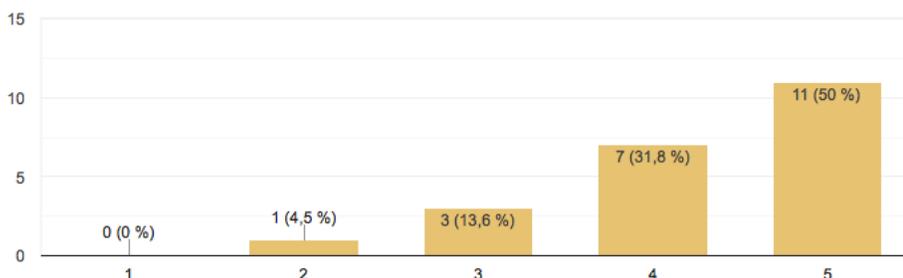
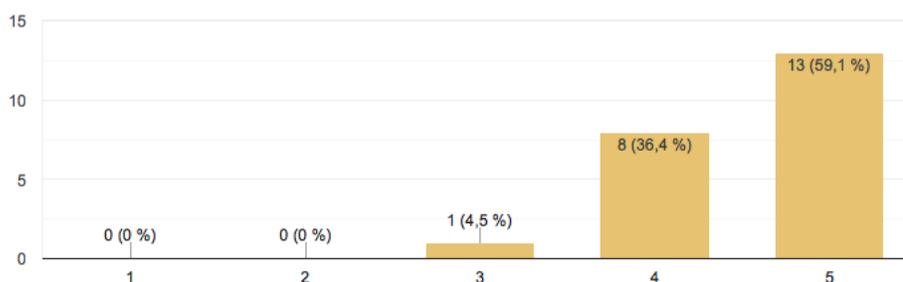


Figura 13.

6. ICT improves cooperation with other teachers / Las TIC mejoran la cooperación con otros profesores

22 respuestas



A continuación, analizamos los ítems referidos al impacto de las TIC en los alumnos y la percepción que tienen los docentes sobre ello, representado en las figuras 14, 15 y 16. La mayoría de profesores considera que los alumnos están más motivados con el uso de las TIC y ello, sin duda, puede influir en la alta motivación hacia las tareas que muestra el alumnado. Conviene destacar que en las 5 escuelas el iPad es la tecnología de referencia, y el alumnado trabaja a diario con este dispositivo. Así pues, podemos señalar que, desde la perspectiva del aprendizaje, el iPad presenta una serie de ventajas. La motivación es uno de los motores del aprendizaje al incitar a la actividad y al pensamiento, la interacción y continua actividad intelectual, al interactuar con el iPad al ser una herramienta relativamente novedosa, su alto grado de implicación en el trabajo, la versatilidad e interactividad,

la posibilidad de dialogar con éste y el gran volumen de información disponible, les atrae y mantiene su atención.

Su utilización fomenta la comunicación entre profesor y alumno y el aprendizaje cooperativo. Así, estos instrumentos facilitan el trabajo en grupo, fomenta las actitudes sociales, el intercambio de ideas, la cooperación, el desarrollo y la personalidad.

Figura 14.

7. Pupils are more motivated with the use of ICT / Los alumnos están más motivados con el uso de las TIC

22 respuestas

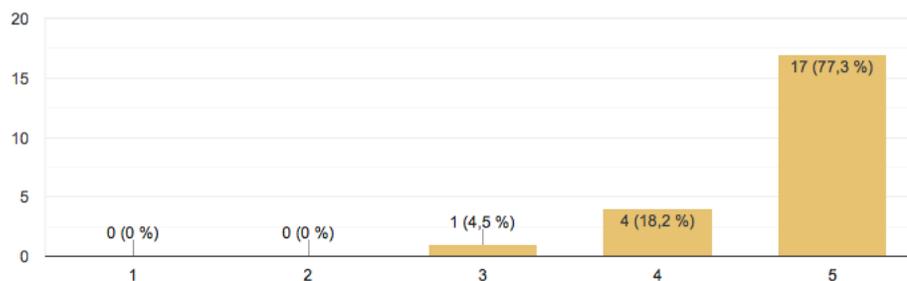


Figura 15.

8. Pupils who use ICT create products that show higher levels of learning / Los alumnos que utilizan las TIC crean productos que muestran mayores niveles de aprendizaje

22 respuestas

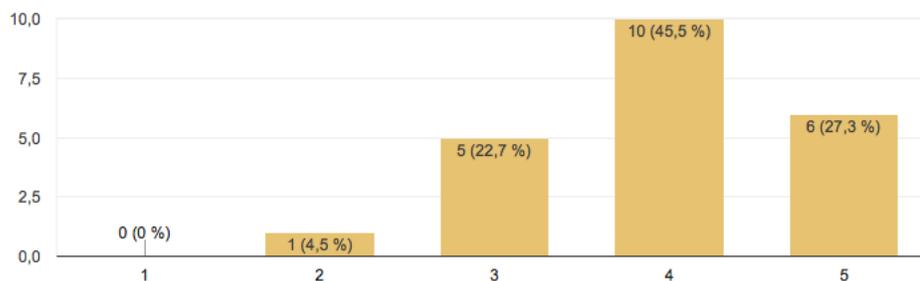
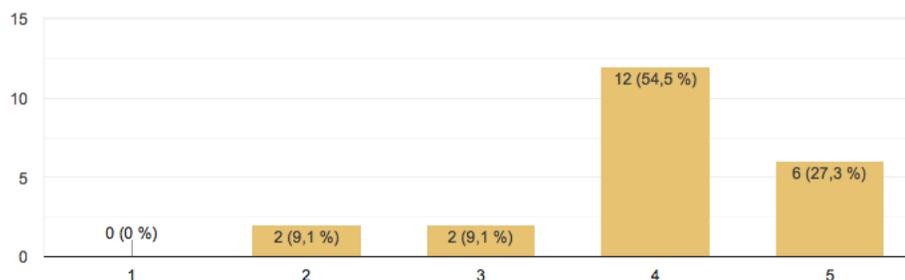


Figura 16.

9. The use of ICT increases collaboration between learners / El uso de las TIC incrementa la colaboración entre alumnos

22 respuestas



En los ítems 17, 18 y 19, se analiza la relevancia de la comunicación oral en el currículum, el nivel de comunicación oral del alumnado y la importancia que le conceden al desarrollo de las capacidades comunicativas orales mediante las actividades. En todos los ítems la consideración, por parte del profesorado participante, es alta.

Figura 17.

10. The relevance of oral communication in the curriculum is appropriate / La relevancia de la comunicación oral en el currículum es la adecuada

22 respuestas

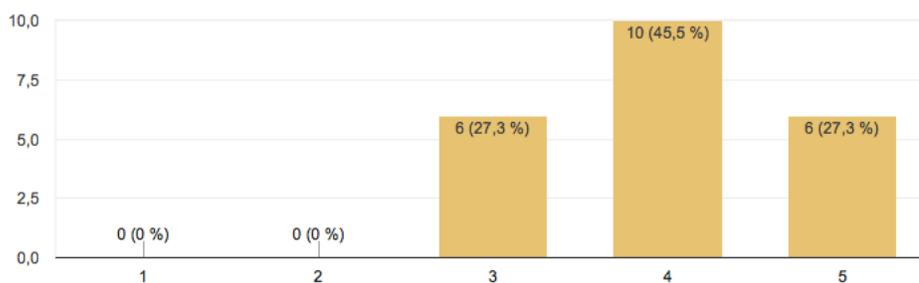


Figura 18.

11. What is the level of oral communication of my pupils? / ¿Cuál es el nivel de comunicación oral de mi alumnado?

22 respuestas

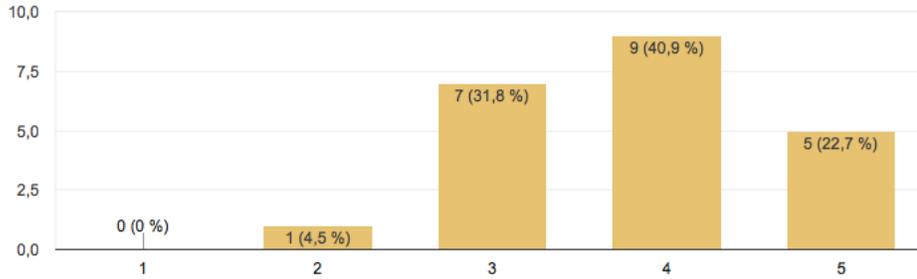
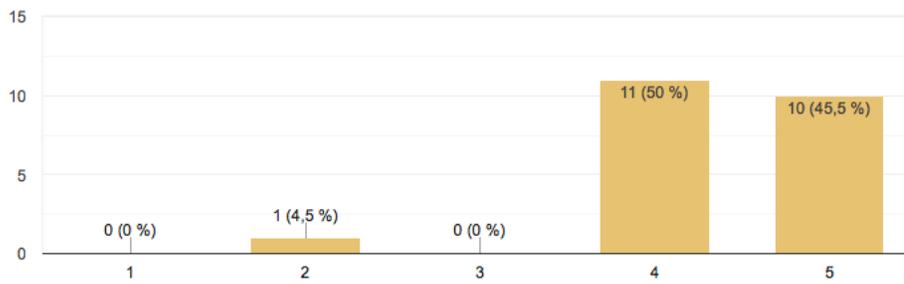


Figura 19.

12. How much importance do I attach in my subjects to the development of students' oral communication skills / Importancia que le concedo en mis asignaturas al desarrollo de las capacidades comunicativas orales del alumnado

22 respuestas



En las siguientes figuras, 20, 21, 22 y 23, se analizan el impacto que han producido las actividades del proyecto respecto al desarrollo de estrategias comunicativas, las situaciones de andamiaje que se han producido durante las mismas y cómo ha favorecido todo ello a la construcción de la competencia comunicativa oral, así como la mejora en el aprendizaje de lenguas o la correlación entre el desarrollo del discurso y las actividades cooperativas. Todo ello ha tenido una valoración muy positiva por parte del profesorado y se considera que el impacto de todo ello ha sido alto, a raíz de el desarrollo de las actividades del proyecto.

Figura 20.

13. The activities of the project have favoured the development of communicative strategies in students / Las actividades del proyecto han favorecido el desarrollo de estrategias comunicativas en los alumnos

22 respuestas

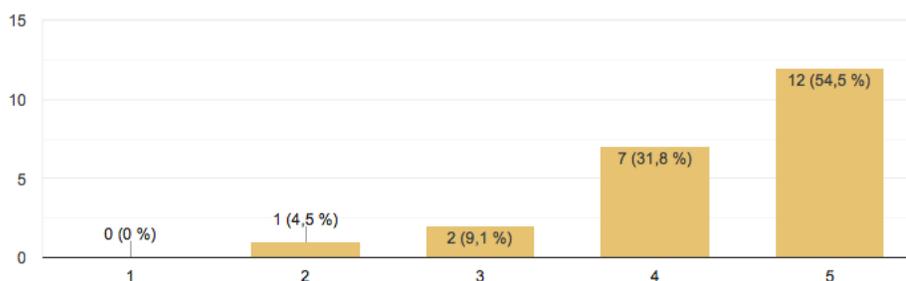


Figura 21.

14. During the activities, there have been scaffolding situations which have favoured the development of oral communicative competence / Durante la realización de las actividades se han producido situaciones de andamiaje que han favorecido la construcción de la competencia comunicativa oral

22 respuestas

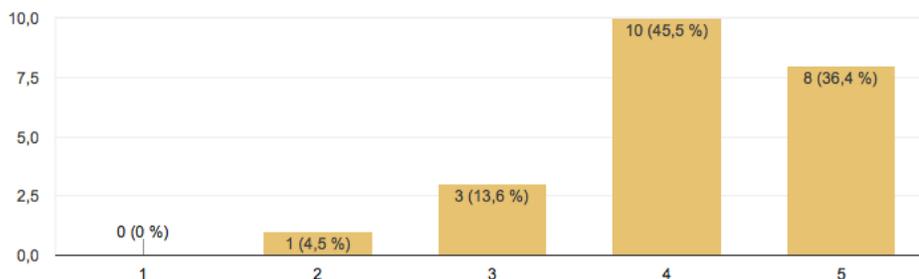


Figura 22.

15. The development of the activities has favoured oral language learning / El desarrollo de las actividades ha favorecido el aprendizaje de lenguas a nivel oral.

22 respuestas

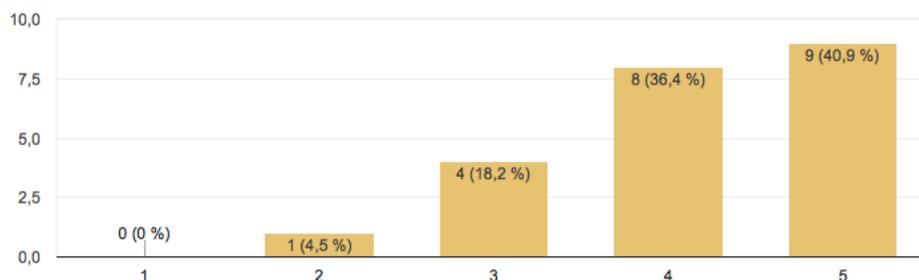
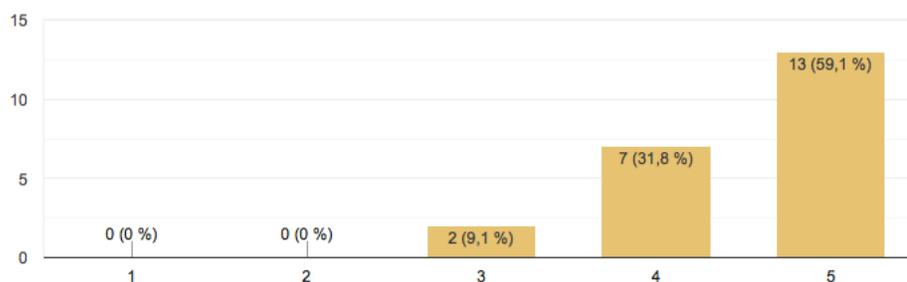


Figura 23.

16. Working together in a co-operative way has favoured the development of oral discourse / El trabajo conjunto de manera cooperativa ha favorecido el desarrollo del discurso oral

22 respuestas



En las siguientes preguntas, representadas en las figuras 24 y 25 destacamos el valor positivo e influyente que se da al vincular el desarrollo de un producto final, como una exposición al público, con un proceso de aprendizaje, ya que asegura el éxito y consecución de los objetivos de aprendizaje marcados, en este caso, la competencia comunicativa oral.

Figura 24.

17. The final product of each activity or task has been revealed as a fundamental fact for the development of oral skills in the students / El producto final de cada actividad o tarea se ha revelado como un hecho fundamental para el desarrollo de la oralidad en el alumnado

22 respuestas

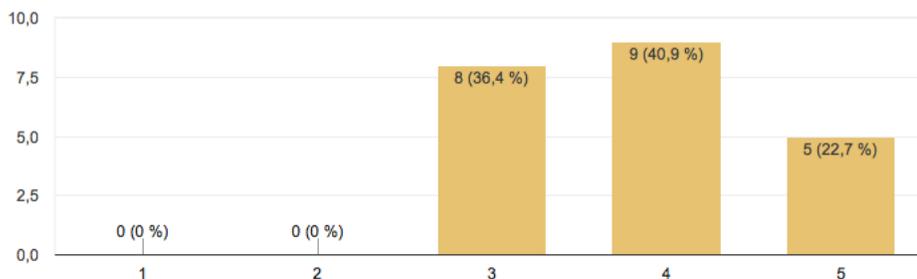
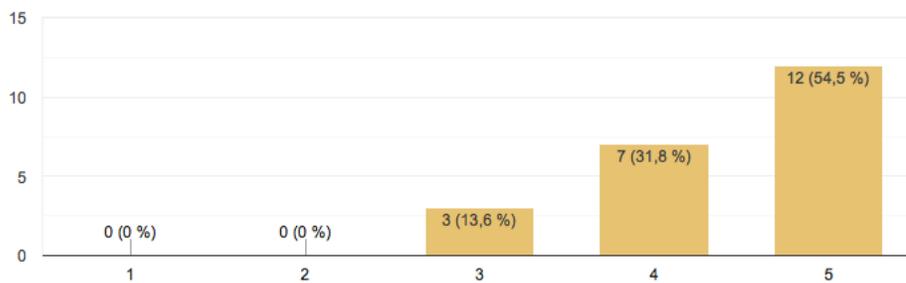


Figura 25.

18. The students' presentations have improved the students' verbal and non-verbal oral discourse. / Las exposiciones de los alumnos han mejorado el discurso oral verbal y no verbal del alumnado.

22 respuestas

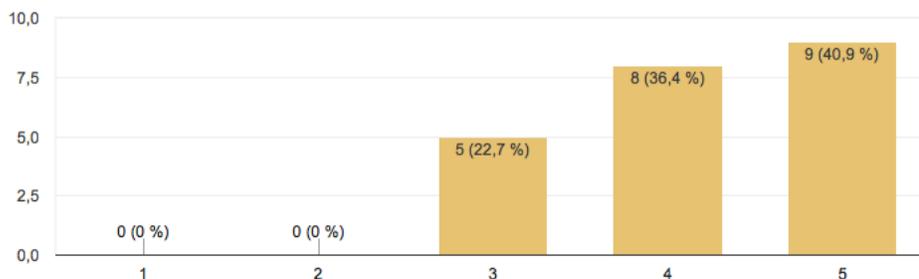


En la figura 26 queda patente, según la valoración del profesorado participante del proyecto, que las TIC son una oportunidad para la mejora comunicativa del alumnado, ya que sus características técnicas son un valor añadido, a tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y una garantía de éxito.

Figura 26.

19. The recording and the use of the apps have favoured the students' communicative improvement at an oral level / La grabación y la utilización de apps han favorecido la mejora comunicativa en el alumnado a nivel oral

22 respuestas

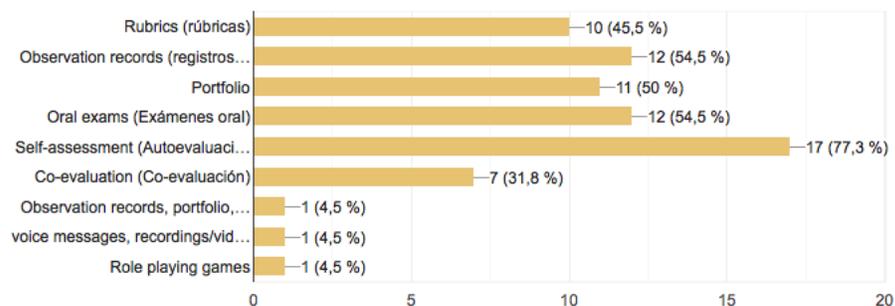


En la figura 27 se revela como los instrumentos más utilizados para la evaluación de la competencia comunicativa oral son los portfolios, las rúbricas, los registros de observación y la autoevaluación.

Figura 27.

20. Which instruments do you use in your daily work, or have you used during the project, to assess oral communicative competence? (Choose several) / ¿Qué instrumentos utilizas en tu día a día, o has utilizado durante el proyecto, para evaluar la competencia comunicativa oral? (Elige varios)

22 respuestas



Finalmente, las figuras 28 y 29 arrojan información importante para nuestra investigación, ya que la mayoría de los docentes participantes en el proyecto, considera que las actividades del mismo han contribuido al desarrollo de la comunicación oral, y el uso de las TIC durante las actividades se muestra como elemento fundamental.

Figura 28.

21. The project and its activities have contributed to the development of oral communication / El proyecto y sus actividades han contribuido al desarrollo de la comunicación oral

22 respuestas

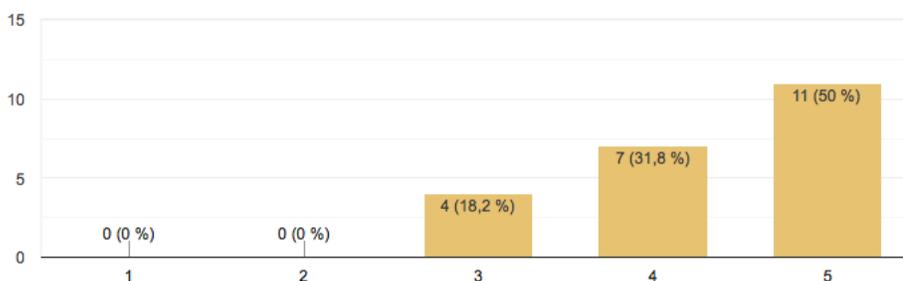
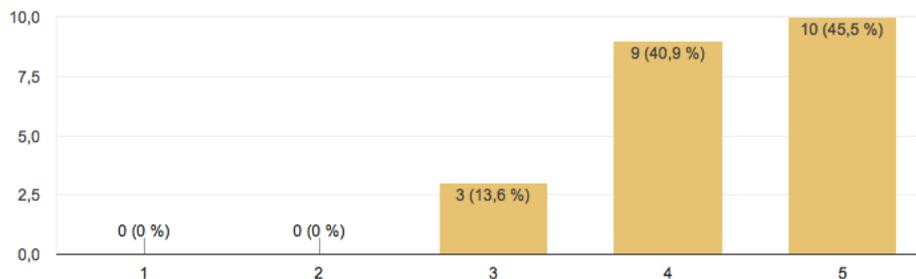


Figura 29.

22. The use of digital tablets in all the activities of the project has improved the students' oral communicative competence / La utilización de tabletas digitales en la realización de todas las actividades del proyecto ha mejorado la competencia comunicativa oral del alumnado.

22 respuestas



Recogemos a continuación algunas de las aportaciones que han plasmado los docentes participantes en el cuestionario en la última pregunta del mismo, de carácter abierta, y en la que se instaba a los docentes a hacer una valoración personal sobre aquello que consideraban importante a reseñar sobre el desarrollo e impacto de las actividades del proyecto:

“Personalmente, he podido comprobar la mejora de la competencia oral en mis alumnos durante la realización del proyecto. Las TIC han contribuido a favorecer la comunicación entre los alumnos, creando un ambiente de trabajo cooperativo y de mejora constante entre ellos. Han compartido conocimientos propios relacionados con las TIC, lo cual ha hecho mejorar sus competencias orales. Por tanto, indudablemente puedo decir que la investigación de conceptos por medio de las TIC contribuye a mejorar muchas de las capacidades de los alumnos, siendo la competencia oral una de las más importantes, y haciendo de ellos personas con inquietudes que consiguen relatar mejor el conocimiento adquirido.”

“Students are more comfortable using IT to record oral competency. They are more relaxed and confident. The use of IT enables them to show more of their skills as they are more relaxed than when in front of an audience. They feel able to demonstrate a wider range of oral skills. “

“Destacaría la motivación que le supone al alumnado el uso de la tecnología, pues forma parte de la realidad que conocen como nativos digitales que son. Los alumnos y alumnas han diseñado, colaborado y creado un proyecto o "producto" a través de la tecnología para posteriormente mostrarlo o "venderlo" a una audiencia, ya sea el profesor, el resto de compañeros o los propios socios del proyecto a través de estos mismos medios. Esto es algo que les acerca a las competencias que les serán demandadas en los empleos del futuro próximo.”

“Allows for group discussion and children to work alongside each other, discussing what they are doing. Allowed opportunity for children to share thoughts, ideas and opinions.”

“There were a lot of oral interactions between the students, who had to express their feelings, their questions, share their experiences and present their realizations at each stage of the project. They had to find and to choose the right words to express and share.”

“ICT-equipment and -skills are really helpful in the planning, working and documentary process, but only and always in combination with meaningful communication, e.g. oral skills”

“It was very motivating for the students that there are students in other countries also working on the same topic”

5.10.5. Resultados respecto de los objetivos e hipótesis de investigación.

La investigación se planteaba alrededor de tres ejes de desarrollo, la implementación de las TIC en los centros escolares participantes en el proyecto, el impacto de las buenas prácticas con TIC, y la mejora de la Competencia Comunicativa Oral del alumnado.

En nuestra investigación hemos intentado identificar y comprender en profundidad, y de manera contextualizada, los procesos y factores que nos acercan a la eficacia de las actividades de enseñanza y aprendizaje que desarrollan la competencia comunicativa oral, como argumentábamos en el diseño de la investigación.

Si bien el modelo de investigación se ha ido ajustando a medida que ésta iba avanzando, incorporando planteamientos o nuevas ideas, al mismo tiempo que se iban reestructurando algunos aspectos de la investigación, los instrumentos utilizados nos han permitido hacer una triangulación que ha ayudado a

contextualizar los resultados y disponer de información suficiente para evaluar los objetivos previstos al inicio de la investigación. Para ello, ha sido de gran ayuda los cuestionarios iniciales del proyecto pasados a alumnado, profesorado y familias, propios del proyecto Erasmus+ “Activating Innovative Learners”; las entrevistas en profundidad del estudio de caso 1 (Colegio Sagrada Familia), que han arrojado una información valiosa sobre las fortalezas y debilidades en el uso pedagógico de las TIC y los materiales didácticos, así como las opiniones de los agentes sobre el grado de integración.

Así pues, el objetivo general de nuestra investigación es identificar y valorar el impacto de las buenas prácticas educativas a través de las TIC en la mejora de la Competencia Comunicativa Oral (CCO) del alumnado de 5º y 6º de primaria que desarrolla una secuencia didáctica en el contexto de un proyecto Erasmus+.

Los objetivos específicos de la investigación son:

- a) Identificar mediante una revisión bibliográfica exhaustiva, la consulta a especialistas, y la revisión de un proyecto de desarrollo e implementación de una secuencia didáctica dentro de un proyecto erasmus+, aquellos factores que propician la realización de buenas prácticas didácticas con apoyo TIC en los centros escolares.
- b) Identificar los diferentes contextos escolares de los centros participantes en la investigación, y en profundidad de uno de ellos, con el objetivo de conocer el uso real y efectivo que se está haciendo de las TIC en esos escenarios educativos innovadores.
- c) Comprobar los elementos facilitadores de buenas prácticas TIC identificados mediante la revisión teórica y el estudio de caso de uno de los centros participantes en el proyecto de buenas prácticas Erasmus+

- d) Analizar el impacto del diseño, enseñanza, aprendizaje y evaluación de una secuencia de actividades con el uso de TIC, en la mejora de la competencia comunicativa oral del alumnado.

Las hipótesis de la investigación que surgen tras el planteamiento de los objetivos generales y específicos son:

Hipótesis 1. El uso de las TIC en el diseño e implementación de una secuencia didáctica orientada al desarrollo de la competencia comunicativa oral en el alumnado, favorece la consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis 2. Existe una correlación entre una alta competencia digital docente, la implementación de buenas prácticas con TIC y los buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Nuestro análisis y conclusiones a las que hemos llegado son los siguientes:

1. Respecto al objetivo específico a) Identificar mediante una revisión bibliográfica exhaustiva, la consulta a especialistas, y la revisión de un proyecto de desarrollo e implementación de una secuencia didáctica dentro de un proyecto erasmus+, aquellos factores que propician la realización de buenas prácticas didácticas con apoyo TIC en los centros escolares, consideramos tras la investigación que los factores que las propician son:
 - La combinación de diversas metodologías innovadoras (trabajo cooperativo, APS, proyectos de trabajo...) en las prácticas educativas con la implementación de dispositivos y aplicaciones digitales.
 - La alta disponibilidad y uso de dispositivos y aplicaciones que garantiza un buen uso pedagógico de las TIC. En los centros estudiados, especialmente

en el estudio de caso 1, disponen de un iPad por alumno y profesor desde 5º de primaria.

- Los docentes como profesionales conocedores de la diversidad metodológica y formados técnicamente para el uso de las TIC. Sin duda se postulan como motor de cambio en las escuelas.
- La importancia de un equipo directivo que ejerza un fuerte liderazgo para organizar, facilitar, orientar y coordinar el proceso de integración pedagógica de las TIC en las aulas.

2. Con respecto al objetivo específico b) Identificar los diferentes contextos escolares de los centros participantes en la investigación, y en profundidad de uno de ellos, con el objetivo de conocer el uso real y efectivo que se está haciendo de las TIC en esos escenarios educativos innovadores, nuestro análisis y conclusiones son:

- Los escenarios educativos innovadores reflejan centros que tienen una alta participación en redes de escuelas para el intercambio de información y del conocimiento relacionado con la utilización de las TIC y los MDD en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de nuestra investigación, todos los centros están en diferentes redes o proyectos de intercambio de buenas prácticas que incide en la mejora de la calidad de enseñanza. Hay una cultura de las buenas prácticas en todos los centros participantes en la investigación.
- Corroboramos que la implementación tecnológica en la escuela se debe considerar desde una perspectiva multinivel que se manifiesta en los grupos y el sistema, además de en los individuos.

3. Sobre el objetivo específico c) Comprobar los elementos facilitadores de buenas prácticas TIC identificados mediante la revisión teórica y el estudio de caso de uno de los centros participantes en el proyecto de buenas prácticas Erasmus+, nuestras conclusiones son:

- Es imprescindible la disposición de un Plan TIC en los centros que recoja las acciones del colegio encaminadas a la consecución de buenas prácticas TIC.
- La planificación, implementación, revisión sistemática, evaluación e impacto en todos los ámbitos escolares de las actividades del proyecto Erasmus+, por parte de todos los agentes implicados en el mismo, se reveló como un elemento fundamental para la categorización de buenas prácticas de las actividades del proyecto.

4. Sobre el objetivo específico d) Analizar el impacto del diseño, enseñanza, aprendizaje y evaluación de una secuencia de actividades con el uso de TIC, en la mejora de la competencia comunicativa oral del alumnado, nuestras consideraciones son:

- El desarrollo de las actividades del proyecto ha fomentado un contexto en el que se ha desarrollado la competencia comunicativa oral del alumnado.
- El diseño de las actividades, con una planificación minuciosa, con un producto final como resultado de aprendizaje que debía ser presentados por el alumnado, ha favorecido la percepción del alumnado sobre su propia competencia comunicativa oral.
- Las particularidades técnicas del iPad, como instrumento de referencia TIC en el estudio, han favorecido las tareas de grabación y reproducción de diferentes actividades y se ha revelado como un elemento indispensable para la mejora del discurso oral verbal y no verbal del alumnado.
- Se han producido situaciones de andamiaje durante la realización de las actividades que han favorecido el desarrollo de la competencia comunicativa oral.
- La evaluación sistemática del alumnado, mediante portfolios, rúbricas y registros de observación, se revela como un elemento particularmente importante en el desarrollo de las destrezas orales del alumnado.
- El compromiso del docente con su tarea, la implicación con el alumnado, el interés por la innovación y la minuciosidad en el registro de la progresión, se

revelan como factores de éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la competencia comunicativa oral del alumnado.

Por tanto, tras el análisis de los resultados de los cuestionarios, tanto el inicial como el final, el estudio de caso 1, el análisis de las actividades del proyecto y la contextualización con los objetivos específicos, entendemos que se han cumplido las dos hipótesis surgidas al principio de la investigación, a saber:

Hipótesis 1. El uso de las TIC en el diseño e implementación de una secuencia didáctica orientada al desarrollo de la competencia comunicativa oral en el alumnado, favorece la consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Hipótesis 2. Existe una correlación entre una alta competencia digital docente, la implementación de buenas prácticas con TIC y los buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Bibliografía.

Aguado, A. M., (1995). La comunicación no verbal. *Dialnet.Unirioja.Es*. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2244137.pdf>

Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. Retrieved from https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2015000200006&script=sci_arttext

Albaladejo Mur, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (314), 9-13. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1553>

Alegre, A. C. (2014). El nuevo currículo LOMCE y el trabajo por competencias. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 12, pp. 30-33). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 97-110). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Alfonso, I. B., & Martínez, P. F. (2004). *El lenguaje radiofónico: la comunicación oral*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Ignacio-Blanco-Alfonso/publication/318710050_El_lenguaje_radiofonico_La_comunicacion_oral/links/5978daf2aca27203ecc62c44/El-lenguaje-radiofonico-La-comunicacion-oral.pdf

Aller, M. (1996). *Hablar. La expresión oral en el aula*. Madrid: Santillana.

- Almazán, D. (2019). El perfil docente ante la incorporación de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) en la educación. Competencias docentes. *E-Formadores*, (1), 1–9. Retrieved from http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_oto_09/articulos/Genoveva_Mucino.pdf
- Alonso, L. E., Fernández, C. J., & Nyssen, J. M. (2009). El debate sobre las competencias. *Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Andión Gamboa, Mauricio (2011). La integración de las TIC a la educación formal como problema de investigación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*,(62),10-19. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34021066002>
- Andreu, N. (2017). *La influencia de la competencia emocional y digital en el aprendizaje: estudio psicométrico y descriptivo*. [online] Dialnet. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=190197>
- Anzorena, O. R. (2016). *El arte de comunicarnos: Conceptos y técnicas para una comunicación interpersonal efectiva*. Ediciones Lea.
- Aragonés, J. P. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Retrieved from <https://redined.mepsyd.es/xmlui/handle/11162/60946>
- Araujo Portugal, J. C. (1384). *Herramientas tic útiles para desarrollar las destrezas orales en el aprendizaje de lenguas*. 1–11.
- Archila, P. A. (2015). Uso de conectores y vocabulario espontaneo en la argumentación escrita: aportes a la alfabetización científica. Retrieved from <https://rodin.uca.es/handle/10498/17599>

- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2(4), 3-38.
- Arias Cortés, D. (2017). Una puesta en escena: la oralidad como performance en la vida escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 171-186. doi: 10.19053/0121053X.n30.0.6193
- Arias, I. M. (2015). Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de los estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en Android. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 84. <https://doi.org/10.17345/ute.2015.1.661>
- Arroyo, A. G., Facal, J. L., Muñoz, E., Sebastián, J., & Tortosa, E. (2007). Legislar sobre política científica para el siglo XXI en España: Un nuevo marco normativo para la política de I+ D. *Arbor*, 183(727), 637-654.
- Avendaño, F. (2007). *Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno*. 1-7. Retrieved from http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/20_avedaño_st.pdf
- Bachman, L. (1990). *Habilidad lingüística comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa
- Baker, M. y Foote, M. (2003) "Enseñar a pesar de la sociedad del conocimiento I: el fin del ingenio". En Hargreaves, A. (2003) *"Enseñar en la sociedad el conocimiento"* España: Editorial Octaedro.

- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Publicacions de la Universitat de València. Educació, Materials, 33.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Ballester Roca, J. (2015). *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital : Valencia, 2015*. Universitat Politècnica de València.
- Ballester, J., e Ibarra, N. (2016). La educación lectora y literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, núm. 94, pp. 147-171.[En línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507718>
- Barrigüete, M. (2010). *Competencia Léxica Y Competencia Comunicativa : Bases Para El Diseño De Programas*. 23, 1–8. Retrieved from http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24069/Articulo_competencia_lexica.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barros, M. J. (2017). *Preparación de un Power Point para una exposición oral*. Retrieved from https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/14729/articles-27305_recurso_pdf.pdf?sequence=2
- Behiels, L. (1988). Estrategias para la comprensión auditiva. *Actas de las II Jornadas de didáctica de E/LE*, 5-17.
- Beltran J. y Pérez, L. (2003). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: CCS editorial.
- Benitez, G. S. (2009). La comunicación no verbal. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*, 1-16.

- Benito, E., Méndez, J. M., & López, A. P. (2011). Estrategias para la detección, exploración y atención del sufrimiento en el paciente. *FMC-Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 18(7), 392-400.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110.
- Besson, M.-J., & Canelas-Trevisi, S. (1994). Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(3), 29–43. <https://doi.org/10.1174/021470394321466864>
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20-25.
- Bilger, M. (1990). Aplicaciones del análisis en grille a la comprensión de textos orales ya la enseñanza de la composición. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (47), 29-42.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez, N., Rafael, E., Alzina, B., & Pérez Escoda, N. (n.d.). Estrategias para la comprensión auditiva. *Lirias.Kuleuven.Be*. Retrieved from <https://lirias.kuleuven.be/1920551?limo=0>
- Bisquerra Alzina, R., Pérez, N., Rafael, E., Alzina, B., & Pérez Escoda, N. (n.d.). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Rieoei.Org*. Retrieved from <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2039Perez.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., Pérez, N., Rafael, E., Alzina, B., & Pérez Escoda, N. (n.d.). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances.Adide.Org*. Retrieved from <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>

- Blanch Marcos de León, M., Betancort Santos, S., & Martínez Avidad, M. (2016). El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14(3). <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.002>
- Blanco, A. (coord.) (2009) *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea - Universidad Europea de Madrid.
- Blanco-García, M., Ramos-Pardo, F. J., & Sánchez-Antolín, P. (2018). Situación de la integración de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Digital Education Review*, (34), 27–43.
- Borges, J. L., & Ferrari, O. (2005). *En diálogo* (Vol. 1). Siglo XXI.
- Brito, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17), a038-a038.
- Briz, E. (1998). La evaluación en el área de lengua y literatura. En A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de lengua y la literatura* (pp. 115.140). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona.
- Briz Villanueva, E. (2016). Inteligencia emocional y competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la empleabilidad. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, Experiencias Profesionales e Investigaciones, 2016*, ISBN 978-84-608-4847-9, Págs. 419-437.
- Briz, E. (2014). *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Implicaciones sobre el currículo comunicativo*. Tesis doctoral. Disponible en <http://zaguan.unizar.es/record/16929>.
- Bustínduy, I. (2014). *Presentaciones efectivas: técnicas para la exposición oral de trabajos y proyectos académicos*. Editorial UOC.

- Cabrera, M. C. Q. (2006). *La comunicación oral: propuestas didácticas para la Educación Primaria*. Retrieved from <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/61396>
- Camps, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 16(32), 139-145.
- Canale, M. (1983). Algunas dimensiones de la competencia lingüística. En JW.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos», *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996
- Canales Reyes, R. (2007). Identificación de factores que contribuyen al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC, que resulten eficientes y eficaces. Análisis de su presencia en tres centros docentes. *Tesisenxarxa.Net*. Retrieved from http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-121749/
- Cànaves, M. L. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 5-26). Edelsa.
- Cano, E (2005). *Com millorar les competències dels docents. Guia per a l'autoavaluació i el desenvolupament de les competències del professorat*. Barcelona: Graó.

- Capera, L. V. R. (2015). *El camino hacia la lectura: las prácticas de la oralidad como posibilidad didáctica*. Retrieved from <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1888>
- Capital, A. C.-I., & undefined 2007. (2004). Saber escuchar: Un intangible valioso. *Intangiblecapital.Org*. Retrieved from <https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/23>
- Caro Valverde, M. T., González García, M., & Valverde González, M. T. (2013). Los procesos de comprensión y expresión oral.
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 33.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Castro, M. D. M. (2013). La cortesía: códigos verbales y no verbales en la comunicación interpersonal/Courtesy: verbal and non-verbal codes at interpersonal communication. *Historia y comunicación social*, 18, 365-375.
- Cejas Martínez, Magda F, & María José, Rueda Manzano, & Cayo Lema, Luis Efraín, & Villa Andrade, Luisa Carolina (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior . *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(1), ISSN: 1315-9518. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>
- Cestero Mancera, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA. Estudios de Lingüística*, N. 20 (2006); pp. 57-77.
- Cestero Mancera, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicación eficaz.

- Charaudeau, P. (2009). La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana bolívar*, 277-295.
- Chomsky, N (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Aguilar.
- Codina, A. (2007). Saber escuchar: Un intangible valioso. *Intangible capital*, (3), 176-201.
- Corpas Martos, A., & Romero Oliva, M. F. (2021). Técnicas e instrumentos para la evaluación de la comunicación oral: diseño y validación. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (22), 1–36. <https://doi.org/10.25267/hachetetepe.2021.i22.1205>
- Crespo, R. O. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal: grupos numerosos*. Retrieved from <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4825>
- Cuervo, M. y J. Diéguez (1993). *Mejorar la expresión oral: animación a través de dinámicas grupales*. Madrid: Narcea.
- Daniel, D., María, D., Fernández, V., & Gigena, E. (n.d.). Densidad léxica y modos de organización del discurso: evaluación de la competencia semántica en el inicio de los estudios secundarios. *2012.Cil.Filo.Uba.Ar*. Retrieved from <http://2012.cil.filo.uba.ar/sites/2012.cil.filo.uba.ar/files/0131>
- Davis, K.(1985) *Comportamiento Organizacional*, Mc Graw Hill, México
- De Castro, A. (2014). *Comunicación Oral-técnicas y estrategias*. Universidad del Norte.
- De Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Delgado, M. P. N. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150.

Diop, P. M. (2016). Didáctica de la comunicación oral en E/LE en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas de potenciación en enseñanza secundaria. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (19), 67-90.

Domènech Bagaria, O. (2009). La neología en textos orales. *Revista de investigación lingüística*, Vol 12,(2009).

Durán Cuartero, M. (2019). Competencia digital del profesorado universitario: diseño y validación de un instrumento para la certificación. *Universidad de Murcia*, 164. Retrieved from <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/72083>

Durán, C, López, I, Sánchez-Enciso, J. i Sediles, Y. (2009) *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula*. Barcelona: Octaedro

Erasmus Programme Guide - European Commission. (n.d.). Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/default/files/erasmus_programme_guide_2020_v3_en.pdf

EURYDICE. (2008). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: MEC. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

EURYDICE. (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe* (Eurydice R). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fad.es. 2022. [online] Available at: <https://www.fad.es/wp-content/uploads/2019/05/investigacion_conectados_2018.pdf>

- Fallarino, N., Leite Méndez, A. E., & Cremades, R. (2020). Case study on development of oral competence in infant and primary education in a public school. *Revista Complutense de Educacion*, 31(3), 319–328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>
- Fardella, J. (2016). Valores del Líder y la Comunicación interpersonal. *González, F., y Flores, M.(coords.). La Empresa como Estrategia para el desarrollo*, 726-149.
- Fernández Ureña, M. T. (2020). *Mejora de la comunicación oral en el aula de 4º de ESO a través de las TIC*.
- Fernández, C. P. (2008). Acercamiento a la escucha comprensiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-15.
- Fernández, M. D. V, & Torres, I. H. (2010). La comunicación oral, sus características generales. *Researchgate.Net*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/losvaniTorres/publication/49943977_La_comunicacion_oral_sus_caracteristicas_generales/links/5eeabc92299bf1faac5e9e18/La-comunicacion-oral-sus-caracteristicas-generales.pdf
- Filinich, M. I. (2016). *Descripción*. Eudeba.
- Fonseca Yerena, M. D. S. (2005). Comunicación oral: fundamentos y práctica estratégica.
- Forteza-Sevilla, M. S., Escandell-Bermúdez, M. O., Castro-Sánchez, J. J., & Martos-Pérez, J. (2015). Desarrollo temprano del lenguaje en niños pequeños con trastorno del espectro autista mediante el uso de sistemas alternativos. *Revista de neurología*, 60(1), 31-35.

- Fuentes González, A. D. (2011). Apuntes y reflexiones para una mejora de habilidades lingüísticas y comunicativas en la exposición oral del alumnado universitario.
- Fuentes Pérez, E. Y., Ramírez Baquero, N. M., & Rebolledo Delgado, E. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la oralidad en niños del grado tercero, de dos instituciones educativas oficiales de Bogotá.
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y postgrado*, 24(1), 046-073.
- García-Valcárel, A. (2015). Las competencias digitales en el ámbito educativo. *Universidad de Salamanca España*, 5–17. Retrieved from [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130340/1/Las competencias digitales en el ámbito educativo.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130340/1/Las_competencias_digitales_en_el_ambito_educativo.pdf)
- Gabriel, R., & Silva, D. A. (2020). *Materiales didácticos como generadores de inputs de la oralidad en la enseñanza de E/LE en contexto escolar*. Retrieved from <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61029>
- Galera Noguera, F. (1998). Lectura expresiva y comunicación oral.
- Gallardo Camacho, J. (2013). Análisis de la integración del iPad en el aula desde la perspectiva del alumno: proyecto piloto de la UCJC. *Ilu*, 18(2013), 399–410. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43975
- Garcés Gómez, M. D. P. (2008). La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación. *La organización del discurso*, 0-0.

- García García, M. (2004). El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE: kinésica contrastiva. *Biblioteca virtual redELE*.
- García Guerrero, T. (2019). *Favorecer el desarrollo de la expresión oral a través de la radio como recurso didáctico en Educación Primaria*. Retrieved from <http://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/149610>
- García-Martínez, I., Sierra-Arizmendiarieta, B., Quijano-López, R., & Pérez-Ferra, M. (2020). Communicative competence in student teaching degrees: A systematic review. *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 50(3), 37–54. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V50I3.15744>
- García, A. R., Arellano, P. R., & Ponce, Á. D. (2014). La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España. *Calidoscopio*, 12(3), 345–355. <https://doi.org/10.4013/cld.2014.123.09>
- García, F. L. (1997). *Observación de los canales de comunicación empleados por el profesor de educación física para enviar información al alumno*. Retrieved from <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/11319>
- García, M. N. D. (2002). *La organización del discurso argumentativo: los conectores* (Vol. 77). Universidad de Salamanca.
- Garrán, S. M., & Antolínez, M. L. G. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (21), 47-66.
- Gastañares, I. U., Larizgoitia, X. A., & Garcia, J. (2012). La definición en textos orales de divulgación científica: forma lingüística y estrategias comunicativas. *Revista española de lingüística aplicada*, (25), 245-264.
- Gaviro, A. B. (n.d.). *Universidad De Extremadura*.

- Gibbs, G., Blanco Castellano, M. del C., & Amo Martín, T. (n.d.). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*.
- Gil, M. C. (2009). Dificultades en comunicación oral. *Innovación y experiencias educativas*, 2.
- Gisbert, M., Gonzalez, J., & Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 74–83.
- Gómez, Á. H., Agueda, I., & Rodríguez, M. A. P. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (24), 153-180.
- Gómez Antolinos, I. (2013). La estimulación del lenguaje oral en Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, 41, 38-46.
- González, J. V. S. (2014). Estudios sobre oralidad en primera infancia. *Diálogos educativos*, (28), 150-160.
- Gracia, M., Jarque, M. J., Riba, C., & Vega, F. (2020). Revista de Investigación en Logopedia competencia comunicativa oral de alumnos de educación infantil y primaria 1. *Revista de Investigación En Logopedia*, 10(2), 137–149.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). London: Sage Publications.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de educación*.

- Hargreaves, A. (2003) *"Enseñar en la sociedad el conocimiento"* España: Editorial Octaedro.
- Heredia Oliva, E., & Navas, L. (2019). El uso del ipad con el programa AUGIE: ¿Mejora la comunicación de las personas con autismo? *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 6(1), 44. <https://doi.org/10.14198/dcn.2019.6.1.04>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *"Metodología de la investigación"* México: McGRAW-HILL Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Herrera, A. (2020). Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de educación básica regular. *Grupoguard*, 1. Retrieved from <https://grupoguard.com/pe/blog/concursos-docentes/estrategias-desarrollo-expresion-oral-educacion-basica-regular/>
- Hincapié, R. U., Marín, J. E. M., & García, F. (2019). Oralidad: fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y educadores*, 22(3), 7.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal Merillas, O., & Rivero Gracia, P. (2018). *Educación Patrimonial y TIC en España: Marco normativo, variables estructurantes y programas referentes*. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tráilers en la formación de docentes. *@tic. Revista d'innovació educativa*, núm. 19. pp. 47-54. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6229343>
- Knapp, M. (1999). *Comunicación no verbal*. Paidós.

Lasarte, V. G. (2017). *La expresión oral en 6° de primaria propuesta para su mejora*. 50. Retrieved from [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6102/GOMARA LASARTE %2C VERONICA.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6102/GOMARA_LASARTE%2C%20VERONICA.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003) *“Bases metodológicas de la investigación educativa”* Barcelona, España: Ediciones Experiencia, S.L.

Lázaro, J.L. & Gisbert M. (2015a). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educación*.

Lennox, M., Garvis, S., & Westerveld, M. (2017). Listening to the Voices of Education Professionals Involved in Implementing an Oral Language and Early Literacy Program in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 16-28. doi: 10.14221/ajte.2017v42n8.2

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Llisterri, J., & Casañas, J. T. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. In *Filología e informática: nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-81). Seminario de Filología e Informática.

López Rodríguez, C. (2020). *La comunicación y la expresión oral en la asignatura Lengua Castellana en Educación Primaria*. Retrieved from <http://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/155159>

- Lores-Gómez, B. (2017). *Estudio descriptivo del uso de las TIC en Educación Primaria como respuesta a la realidad educativa y social en la provincia de Castellón*. Retrieved from <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/8737>
- Maldonado, H., & Willman, H. M. (2009). *Manual de comunicación oral*. Pearson Educación.
- Mancera, A. M. C. (2014). *Comunicación no verbal y comunicación eficaz*. Retrieved from <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48503>
- Manuel Dasí, F., & Martínez, R. M. V. (2009). *Técnicas de negociación: un método práctico*. ESIC Editorial.
- Manuel, J., & López, S. (2012). *Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos* (Vol. 11).
- Marchal López, F. M., Sánchez Romero, C., & Martín-Cuadrado, A. M. (2018). Análisis de la competencia lingüística en primaria a través de las TIC. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (53), 123–135. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.08>
- Marco Común Europeo, R. para las lenguas. (2002). Marco Común Europeo De Referencia Para Las Lenguas. In *Centro Virtual Cervantes*. Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Marcos Garrán, S., & Garrán Antolínez, M. L. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, (21), 47–66. <https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66>
- Marín-Gutiérrez, I., Díaz-Pareja, E., & Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación*, (124), 41-47.

- Marino, M. (2017). *Análisis comparativo de las competencias lingüístico-comunicativas adquiridas en modalidades e-learning, blended-learning y presencial*. 1–85. Retrieved from <https://docplayer.es/77540368-Tesis-doctoral-tesis-doctoral.html>
- Maroto, P. E. R. (2017). *Didáctica de la comunicación oral*. Retrieved from <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21047>
- Martín Álvarez, J. (2014). *Design of a podcasting project to improve oral expression in language learning*. Uab.cat. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2014m3n28/dim_a2014m3n28a2.pdf
- Martín Vegas, R. A., & Chireac, S. M. (2021). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/2945/1292>
- Martínez, M. C., Manzano, M. J. R., Lema, L. E. C., & Andrade, L. C. V. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 94-101.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Medina, E. A. (2006). La exposición oral: imperativo para los nuevos graduados. *Innovación Educativa*, 6(33), 25-32.
- Mendoza, A. (1997) La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo en CANTERO, FJ y otros (eds.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Actas del IV Congreso Internacional de la SEDLL, Barcelona, Universidad de Barcelona. Páginas 87-104.

- Mendoza, N. (2007). *Los tipos de textos en español: formas, técnica y producción*. Retrieved from <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/550>
- Meneses, J., & Rodríguez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista. *UOC Universitat Oberta de Catalunya*, 54. Retrieved from http://femrecerca.cat/meneses/files/pid_00174026.pdf
- Menjura Torres, M. P. (2018). *La fluidez discursiva oral: una propuesta de evaluación integral de la oralidad*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10366/137562>
- Meroño, L., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., & Méndez-Giménez, A. (2018). Percepción de alumnado y profesorado de Educación Primaria sobre el aprendizaje de los estudiantes basado en competencias. *Cultura y Educacion*, 30(1), 1–37. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1436796>
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meza Cano, J. M., De la Rosa Gómez, A., Rivera Baños, J., & González Santiago, E. (2018). Aspectos sociodemográficos y autorregulación de estudiantes de nuevo ingreso a psicología en línea (Sociodemographic aspects and self-regulation of incoming online psychology students). *Hamut' Ay*, 5(2), 7. <https://doi.org/10.21503/hamu.v5i2.1617>
- Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). *Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España*. 19–25. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256>
- Mongay, A. M. M. (2004). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. Retrieved from <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/46570>

- Morales, H. L. (1981). Estudio de la competencia sociolingüística: los modelos probabilísticos. *Revista Española de Lingüística*, 11(2), 247-468.
- Moret, J., & Arcila, C. (2011). Comunicación interna e informal en las organizaciones. *Temas de comunicación*, (22), 7-22.
- Moret, J., de Comunicación, C. A.-T., & undefined 2011. (n.d.). Comunicación interna e informal en las organizaciones. *Revistasenlinea.Saber.Ucab.Edu.Ve*. Retrieved from <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temas/article/view/377>
- Morlino, A. P.-G. S. e L., undefined La, & undefined 1994. (n.d.). Comparación y explicación. *Ual.Dyndns.Org*. Retrieved from http://ual.dyndns.org/Biblioteca/Investigacion_Educativa_II/Pdf/Unidad_06.pdf
- Morote, P., & Labrador, M. J. (2004). El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas Didácticas*, 12, 17–28. Retrieved from <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/02morote.pdf>
- Moyles, J.R. (1990) *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata.
- Muñoz Dagua, C., Ramírez García, A., Renés Arellano, P., Aguaded, I., Barrigüete, M., Sáezi, F. T., ... Cruz, O. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Lenguaje y Textos*, 16(1), 1–8. <https://doi.org/10.14483/22486798.3594>
- Murillo Torrecilla, J. (2006). La entrevista. *Uca.Edu.Sv*. Retrieved from https://uca.edu.sv/mcp/media/archivo/f53e86_entrevistapdfcopy.pdf
- Neira-Piñeiro, M. del R., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Pérez-Ferra, M. (2018). La competencia comunicativa en el grado de maestro de infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y

evaluación [Article]. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881.
<https://doi.org/10.5209/RCED.54145>

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., & Komorowsk, Hanna Soghikyan, K. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores.*

Níkleva, D. G., & López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio siglo XXI*, 37(3 Nov-Feb), 9-32.

Noguera, F. G. (1998). *Lectura expresiva y comunicación oral*. Retrieved from https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT_11-12_1998_art_9.pdf

Núñez Delgado, M. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136–150.
<https://doi.org/10.14483/22486798.3594>

Núñez Delgado, M. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136–150.
<https://doi.org/10.14483/22486798.3594>

Oliva, R., Francisco, M., Ponce, H., & Cruz, O. (2017). *Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso*. 3477.

Orejudo, S., Fernández-Turrado, T., & Briz, E. (2012). Resultados de un programa para reducir el miedo y aumentar la autoeficacia para hablar en público en estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Sobre Educacion*.

Orejuela, E. S. (1996). Avatares del discurso. *Enunciación*, 1(1), 22-25.

- Ortiz, E., & Mariño, M. (1996). La comunicación pedagógica. *J. IBáñez*. En https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7975/LYT_8_1996_art_3.pdf
- Ortiz, L. G. (2004). La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (5), 86-111.
- Payrató L. (2016). Multimodalidad y lengua oral. Enseñando las fronteras del lenguaje. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 73, 43-49.
- Palma Ramírez, A. L. (2014). Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa. Estudio de caso.
- Panebianco, A. (1994). Comparación y explicación. *Giovanni Sartori e Leonardo Morlino, La comparación en las ciencias sociales, Madrid, Alianza*.
- Pardo Abril, N. G. (2007). Niveles de organización del significado en el discurso. *Discurso & sociedad*, 1(1), 85-115.
- Parodi, G., Ibáñez, R., & Venegas, R. (2009). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Literatura y lingüística*, (20), 75-101.
- Pasquali A. (1972) *Comunicación y cultura de masas*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- Pastor Cesteros, S. (1996). *El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español*. Retrieved from http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48787/1/1996_Pastor_V-Congreso-ASELE.pdf
- Patterson, M. L. (2012). Más que palabras: el poder de la comunicación no verbal. *Más que Palabras*, 0-0.

- Peirats Chacón, J., Gallardo, I.M., y San Martín Alonso A. (2015). Implementación de dispositivos digitales en las aulas valencianas de primaria. En J. de Pablos Pons (coord.), *Los centros educativos ante el desafío de las tecnologías digitales* (pp. 199-220). Madrid: La Muralla.
- Pelayo, N. (2001). *Lenguaje y comunicación: conceptos básicos, aspectos teóricos generales, características, estructura, naturaleza y funciones del lenguaje y la comunicación* (No. 2). El Nacional.
- Peregrina, A. E., & Peregrina, A. E. (2017). *Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria Current state of reading comprehension in Primary Education*. 19(1), 15–38.
- Pérez, A. M. S., Fernández, M. D. V., & Torres, I. H. (2006). La comunicación oral, sus características generales. *Ciencias Holguín*, 12(2), 1-6.
- Pérez, E. Y. F., & Baquero, N. M. R. (2020). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la oralidad en niños del grado tercero, de dos instituciones educativas oficiales de Bogotá*. Retrieved from <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/16608>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152.
- Pineda Rodríguez, F. (2016). Elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*.
- Plantín, C., & Tusón, A. (1996). *La argumentación*. Retrieved from http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/escritos/resources/LocalContent/35/1/7-21.pdf

- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de investigación lingüística*, Vol 6, nº 2 (2003).
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, 2004
- Pugmire-Stoy, M. C. (1996). *El juego espontáneo: vehículo de aprendizaje y comunicación* (Vol. 33). Narcea Ediciones.
- Puón, M. R. (2015). El perfil docente ante la incorporación de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) en la educación. Competencias docentes. *E-FORMADORES*.
- Quiles Cabrera, M. (2005). El discurso oral en las aulas de educación primaria. *Lenguaje y Textos*, (23), 77–88.
- Quintero, R. L. (2016). La comprensión y expresión de textos orales. *Revista Educativa y cultural: CONTRACLAVE*, 1-34
- Qutián Bernal, S. P. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Praxis & Saber*, 8(16), 133-153. doi: 10.19053/22160159.v8.n16.2017.6181
- Ramírez García, A., Renés Arellano, P., & Aguaded, I. (2016). La competencia mediática en los criterios de evaluación del currículo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, Vol. 44, pp. 55–62. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.08.002>
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. En contextos educativos (Vol. 5)
- Ramírez, A. L. P. (2014). *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa. Estudio de caso*. Retrieved from <http://45.71.7.21/handle/001/1187>

- Ramírez, A. L. P. (2014). *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa. Estudio de caso*. Retrieved from <http://45.71.7.21/handle/001/1187>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los Marcos De Competencias Docentes: Contribución a Su Estudio Desde La Política Educativa Europea Competency Framework for Teachers: Contribution To Study From European Education Policy. *Lucía Sánchez-Tarazaga JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION*, (5), 44–67. <https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.003>
- Reyzábal, M. V. (2012). Las Competencias Comunicativas Y Lingüísticas, Clave Para La Calidad Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, ISSN-e 1696-4713, Vol. 10, Nº. 4, 2012 (*Ejemplar Dedicado a: El Diseño Curricular Como Factor de Calidad Educativa*), Págs. 63-77, 10(4), 63–77. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132461%0Ahttp://www.rinac.e.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13(13), 79–106.
- Ríos, M. Y. G., & Hincapié, R. A. U. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Revista Oralidad-es*, 1(2), 192-204.
- Ríos, Y. G. (2013). La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/formativa. *Enunciación*, 18(1), 109-117.
- Rodrigues, C. J. L. (2017). *Estrategias para escuchar activamente en clase de ELE con recurso a canciones*. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56184>

- Rodríguez, F. V. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151-160.
- Rodríguez, G., Ginna, V., & Guerrero, M. (2019). *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad*. Retrieved from <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6002>
- Rodríguez, L. C. (2018). *Cómo hacer una exposición oral*. Arco Libros.
- Rodríguez, L. C. (2018). *Cómo hacer una exposición oral*. Retrieved from <https://www.arcomuralla.com/upload/Indice>
- Rodríguez, M. E. (1995). 'Hablar' en la escuela: ¿ Para qué?...¿ Cómo?. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31-40.
- Romero Oliva, M. F., Heredia Ponce, H., & Ordóñez Cruz, Á. (2017). Las TIC como elemento de cohesión en el desarrollo de la oralidad mediante el ABP. Un estudio de caso. *@Tic. Revista D'Innovació Educativa*, (19), 30. <https://doi.org/10.7203/attic.19.10891>
- Romo Maroto, P. (2017). *Estrategias didácticas y evaluación de la comunicación oral*. Retrieved from <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/82388>
- Roque Cala, K., Pulido Díaz, A., Domínguez García, I., Echevarría Bustamante, N., & Páez Rodríguez, B. (2018). La comunicación oral pedagógica en la formación de profesionales. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 22(3), 186-196.
- Ruiz Gómez, Á. R., & Ballester-Roca, J. (2017). Influència de la immersió lingüística en la competència lectora. Estudi de tres models d'aprenentatge en la realitat plurilingüe valenciana. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 12(1), 125. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2017.6725>

- Sáezi, F. T. (2011). La competencia digital en el trabajo por tareas. *Aula de Innovación Educativa*, 1–6. Retrieved from <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=787678>
- Salcedo, J. J. (2011). *Políticas lingüísticas*.
- Salido López, J. V., & Salido López, P. V. (2019). La competencia lingüística en la comunicación: visiones multidisciplinares y transversalidad. *La Competencia Lingüística En La Comunicación: Visiones Multidisciplinares y Transversalidad*. https://doi.org/10.18239/jor_19.2019.02
- San Martín, A., Peirats Chacón, J., y López Marí, M. (2015). Las tabletas y la gestión de los contenidos digitales en los centros escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 139-158
- Sánchez Benítez, G., De Estudios, U., & De Xi'an, I. (2009). La comunicación no verbal. *Aula.Educa.Aragon.Es*. Retrieved from http://aula.educa.aragon.es/datos/AGS/Psicologia/Unidad_06/imagenes/40.pdf
- Sánchez, L. P. (2005). El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *Verista Quaderns Digitalis Net*, 40(1), 1-18.
- Santamaría, M. T., Cebolla i Martí, A. J., Rodríguez, P. J., & Miró, M. T. (2006). La práctica de la meditación y la atención plena: Técnicas milenarias para padres del siglo XXI. *Revista de Psicoterapia*, 2006, vol. 66/67, p. 157-176.
- Schuster, F. G. (1982). *Explicación y predicción*. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/schuster/schuster.htm>
- Serrano-Ortega, G.-F. (2018). *Análisis de las competencias digitales de los docentes según factores personales, percepciones hacia las TIC en la educación [Analysis of the digital competences of teachers according to*

personal factors, perceptions towards TIC in education]. 1–81. Retrieved from <https://n9.cl/w3hl>

Severín, E., Peirano, C., y Falck, D. (2012) *Guía Básica para la Evaluación de Proyectos*. Tecnologías para la educación. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación.

Sierra, L. O. (2008). *Comunicación oral argumentativa*. Coop. Editorial Magisterio.

Silva, R. G. D. (2020). Materiales didácticos como generadores de inputs de la oralidad en la enseñanza de E/LE en contexto escolar.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Soto, J. C., Franco, M. L., y Giraldo, J. C. (2014). Desarrollo de una metodología para integrar las TIC en las instituciones educativas de Montería. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*, Universidad del Norte, núm, 21. [En línea] Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/273580063>

Suárez Ramírez, M. (2016). *Speaking and textbooks. Study of textbooks of Ed. Elementary for the number of oral activities of different publishers*.

Suárez Ramírez, M. (2017). *Los manuales escolares y las prácticas de las habilidades lingüísticas orales y escritas en Educación Primaria en los colegios de la provincia de Badajoz. Una aproximación a la metodología didáctica del profesorado de Primaria en la enseñanza de la Lengua*. 420.

Teruel, T. M., & Torrent, F. T. (1987). *Prácticas de dramatización*. Retrieved from <https://redined.mepsyd.es/xmlui/handle/11162/58806>

- Torreblanca-López, M. (2001). El discurso del profesor de inglés como L2: diferencias discursivas nativo-no nativo. *Institucional.Us.Es*, 69–80. Retrieved from http://www.institucional.us.es/revistas/elia/2/5_Torreblanca.pdf
- Torrecilla, J. M., Peinado, R. G., & Marcelo, P. O. (2010). Marco normativo de la evaluación del desempeño de la función directiva escolar en España. *Avances en Supervisión educativa*, (12).
- Torres Marín, C. (2015). La exposición oral: de la teoría a la práctica.
- Trigo Cutiño, J. M. (1988). Notas sobre didáctica de la poesía y la recitación (Una propuesta metodológica para la E.G.B.). *Idus.us.es*. <https://idus.us.es/handle/11441/30075>
- Trujillo Sáez, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y Textos*, 32, 35–40.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de http://portal.UNESCO.org/culture/es/ev.php-URL_ID=29619&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUNESCO.php>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (2011). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

- UNESCO 2013. *Informe de 2013/4. Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Unión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Unión Europea (2014). *Comprender la Políticas de la Unión Europea. Una nueva revolución industrial*. Recuperado de http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/es/enterprise_es.pdf
- Valdez-esquivel, W. E., Aula, D. De, & Libertad, L. (2021). *Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social*, 433–456. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2380>
- Valle López, J. M., & Manso Ayuso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de educación*.
- Valle, J. M. (2014). El encaje de las Competencias Clave en la legislación española. *Las Competencias Clave: De Las Corrientes Europeas a La Práctica Docente En Las Aulas*. Retrieved from http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/110588/mod_resource/content/1/CBB_14_10_12_B2_T1_Encaje.pdf
- Velez, I. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria / Current state of reading comprehension in Primary Education. *Fuentes: Revista de La Facultad de Ciencias de La Educación*, 19(1), 15–38. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01>

- Véliz, M. (1999). Complejidad sintáctica y modo del discurso. *Estudios filológicos*, (34), 181-192.
- Verderbe, R., Verderber, K. S., & Sellnow, D. D. (2010). *Comunicación oral efectiva*. Retrieved from <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=uccma.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=004630>
- Villa, A., Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Weston, A., & Seña, J. F. M. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Yin Robert, K. (1994). Case study research: design and methods. *SagePublications*.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research . Design and Methods*. SagePublications. <https://doi.org/10.1097/FCH.0b013e31822dda9e>
- Yolima, M., Ríos, G., Alonso, R., & Hincapié, U. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Revistaoralidad-Es.Com*, 1(2), 192–204. Retrieved from <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/28>
- Zarza Gomez, D. (2017). El desarrollo de la expresión y la comprensión oral . Propuesta didáctica. *Universidad Internacional de La Rioja*, 44. Retrieved from <http://reunir.unir.net/123456789/5109>
- Zenón, J. (1989). Psicolinguística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual: del aprendizaje a la adquisición de una segunda lengua. *Revista Didáctica*, (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Naciones Unidas). Retrieved from <http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>

