



Las TIC como herramienta de innovación en Lengua y Literatura

Máster en profesorado de ESO, Bachiller, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Lengua castellana y Literatura

Paula Ballester Murat

Directora: Mónica Velando

Casanova

Curso 2015- 2016

Resumen

El presente trabajo de final de máster analiza la importancia que se otorga a la competencia digital dentro de la enseñanza, y de la asignatura de Lengua castellana y Literatura de manera particular. Asimismo, se profundiza en los motivos por los que aún no se ha integrado dentro de la didáctica y su bajo uso entre el profesorado.

Con este fin y, a través de la metodología de investigación-acción, se realiza un recorrido por diferentes agentes educativos que intervienen en el proceso y se finaliza con una propuesta de mejora que se desarrolló en el IES Vila-roja de Almassora, tras haber tenido contacto con la realidad de la docencia, sus características y limitaciones.

Este TFM pretende elaborar un bosquejo de la situación actual y proponer técnicas de mejora para proseguir en el avance de la enseñanza de la competencia digital dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura desde una perspectiva crítica.

Palabras clave: competencia digital, innovación, enseñanza de TIC, enfoque comunicativo

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	2
2.1 Definición y características de las TIC	2
2.2 Estado de la cuestión en la enseñanza de Lengua castellana y Literatura	6
3. Objetivos	9
4. Metodología: Investigación- Acción	10
5. Fase previa: Documentación	12
5.1 Currículo	12
5.2 Análisis de manuales	16
5.2.1 Análisis 1º de ESO	17
5.2.2 Análisis 3º ESO	22
5.2.3. Análisis 1º Bachiller	27
5.3 Conclusión	35
6. Fase de observación en el aula	39
6.1 Observación del profesorado	39
6.2 Equipamiento del centro	42
7. Propuesta de mejora	45
7.1 Puesta en práctica de la Unidad Didáctica	46
7.1.1 Objetivos	46
7.1.2 Contenidos	47
7.1.3 Desarrollo de las sesiones	48
7.1. 4 Evaluación	53
7.1.5 Respuesta del alumnado	54
7.2 Conclusión	55
8. Conclusión y Valoración Personal	57
9. Bibliografía y Webgrafía	59

Un grupo de viajeros del tiempo del siglo pasado, entre ellos un grupo de cirujanos y otro de maestros, que aparecieran en nuestros días para ver cómo habían cambiado las cosas en sus respectivas profesiones en cien o más años. Piensen en el "shock" del grupo de cirujanos asistiendo a una operación en un quirófano moderno. Sin duda podrían reconocer los órganos humanos pero les sería muy difícil imaginar qué se proponían hacer los cirujanos actuales con el paciente, los rituales de la antisepsia o las pantallas electrónicas o las luces parpadeantes y los sonidos que producen los aparatos presentes. Los maestros viajeros del tiempo, por el contrario, sólo se sorprenderían por algunos objetos extraños de las escuelas modernas, notarían que algunas técnicas básicas habían cambiado (y probablemente no se podrían de acuerdo entre ellos sobre si era para mejor o para peor) pero comprenderían perfectamente lo que se estaba intentando hacer en la clase y, al cabo de poco tiempo, podrían fácilmente seguir ellos mismos impartíéndola.

1. Introducción

La integración de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) dentro del currículo de Lengua castellana y Literatura supone una necesidad dentro de la sociedad actual debido a las características de la misma. Sin embargo, el universo de las nuevas tecnologías es tan grande que, en ocasiones, resulta difícil delimitar su relación con la enseñanza. Para ello, el primer apartado del presente trabajo establece una base teórica sobre la que desarrollar propuestas de mejora en la enseñanza de Lengua castellana y Literatura.

Si bien es cierto que para integrar las TIC en la didáctica de las asignaturas es necesaria la cooperación de todos los agentes educativos, comenzando por el Estado y el currículo de educación secundaria obligatoria y bachillerato, pasando a las editoriales y sus manuales, que hoy en día constituyen la principal herramienta de soporte dentro de la enseñanza, siguiendo con una apuesta desde cada centro escolar para conseguir el equipamiento técnico necesario y apoyar al equipo docente y finalizando con la formación continua y una actitud de mejora constante.

A lo largo de este trabajo se analizan cada uno de estos factores y se termina proponiendo una unidad didáctica que se implementó durante el periodo de prácticas del máster con el objetivo de mejorar las limitaciones que se observaron en cuanto a la enseñanza de la competencia digital y a su integración y relación dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

2. Marco teórico

2.1 Definición y características de las TIC

Si nos preguntamos qué es innovar en educación y, en concreto, en el aula de Lengua castellana y Literatura, ¿debemos referirnos al conocimiento específico de la materia o al proceso de enseñanza? ¿Innovamos en los conceptos o en la participación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿De qué manera pueden influir las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)? Es más, ¿es necesario incorporarlas para innovar?

Para realizar una primera aproximación es conveniente comenzar definiendo qué significa innovar. Según la RAE, innovar es “mudar o alterar algo, introduciendo novedades” (*DRAE*, 2014). Centrándonos en el área de la enseñanza, Ruiz (2011: 7) defiende que la “innovación no significa cambiar por cambiar, modificar una práctica sin motivo. Bien al contrario, indica la capacidad de adaptación a una realidad que se transforma permanentemente, la adecuación de las prácticas docentes a la infinita variedad social y humana que configuran los centros escolares”.

Actualmente, nos encontramos ante una Sociedad de la Información que está sumergida en una transformación constante. Como señala Adell (1997: 1), esta sociedad se caracteriza por “la introducción generalizada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestras vidas”. Del mismo modo, Domínguez y Fernández (2006: 15) afirman lo siguiente:

Las nuevas tecnologías están teniendo un impacto en la sociedad con precedentes tan solo comparables a los de la Revolución Industrial (...) La importancia del uso de las nuevas tecnologías como instrumento educativo viene siendo tema de investigación desde hace ya décadas, algo evidente si tenemos en cuenta el interés que la informática y el trabajo con materiales interactivos despierta en nuestros alumnos y alumnas.

Coll (2005: 8) defiende la necesidad de adaptar la educación a estos cambios ampliando el concepto tradicional de lo que significa estar alfabetizado hoy en día:

Lo que está cambiando es el concepto mismo de alfabetismo –literacy–, de lo que significa ser alfabeto o estar alfabetizado en la cultura escrita de la mano de las tecnologías digitales, los textos electrónicos y la sociedad de la información (...). El concepto de alfabetismo (...) se amplía a otras capacidades: las relativas a la

adquisición de los conocimientos y las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación. Son alfabetismos que, en la mayoría de los casos, están estrechamente relacionados con la cultura letrada, pero que acaban adquiriendo una identidad propia en el currículo escolar.

Aplicándolo al ámbito de la Lengua y Literatura, Zayas (2011: 151) defiende que “las TIC han generado nuevas situaciones de lectura y de escritura y, en consecuencia, han introducido nuevos medios de comunicación y han hecho aparecer nuevos géneros de textos o han modificado los tradicionales”. Por lo tanto, para poder decodificar y crear estos nuevos géneros textuales se deben enseñar “nuevas prácticas discursivas que requieren nuevos conocimientos y habilidades”.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹ ha adoptado la enseñanza por competencias dentro de los contenidos del currículo escolar y, en concreto, ha incorporado la competencia digital como una competencia más que debe ser tratada de manera integrada en todas las asignaturas y que define de la siguiente manera:

Es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital.

Y destaca que para conseguir alumnado apto en esta competencia es necesario trabajar el acceso a la información, la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas de manera integrada en todas las asignaturas del currículo.

Todos estos cambios nos llevan a definir la sociedad del futuro como Sociedad del Conocimiento. Una sociedad donde "la educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo institucional, en la

¹Fuente: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/digital.html> [Fecha de consulta: 19/10/2016]

empresa, o de una manera más informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo" (Comisión Europea, 1995: 16).

En este punto, y antes de proseguir, cabría especificar qué entendemos por herramientas relacionadas con las TIC y cómo se pueden clasificar, ya que el mundo de las NNTT (Nuevas tecnologías) es extenso y abarca numerosos conceptos, con lo cual, a la hora de abordarlo, es necesario concretar a qué aspectos nos referimos y en qué medida los conocemos y utilizamos en nuestro día a día. González (1996: 413) las define como “el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información”.

Domínguez y Fernández (2006: 33) clasifican las TIC en cuatro grupos: el primero correspondería a las herramientas de ofimática y de diseño, como pueden ser Word y Power-point. Según un informe publicado por la Asociación de Profesores de Informática de la Comunidad Valenciana (APIC), el currículo de la asignatura optativa de Informática “se orienta fundamentalmente al uso de la ofimática como usuarios”. Como resultado de este planteamiento, con lo cual, esta optativa se centra en la enseñanza de este primer grupo de herramientas.

El segundo grupo corresponde al uso de internet y de herramientas comunicativas. Este grupo ofrece numerosos recursos para el aula en general, ya que a través de internet se pueden crear y participar en foros de discusión, chats, videoconferencias, blogs, wikis y demás herramientas que posibilitan y facilitan proyectos colaborativos entre el alumnado e incluso con otros centros educativos, y, en el aula de Lengua, contribuyen a mejorar la expresión escrita de manera continua, pues el alumnado debe producir, recibir y analizar textos escritos.

En el tercer grupo se integran las Plataformas educativas virtuales, como sería el caso de usar un *moodle* o un aula virtual, fomentando la comunicación online entre estudiantes y estudiantes y profesorado.

En el cuarto grupo encontramos la creación de materiales didácticos con programas de autor: *Hot Potatoes*, *Webquest*, *Treasure Hunts*, etc. Estos materiales pueden ser creados por el profesorado con un determinado objetivo dentro del currículo y adaptarse a las necesidades del momento. Promueven un alto grado de participación del alumnado

y una mayor implicación en su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de nuevas tipologías textuales y de relación entre las personas del ámbito educativo. Según Zayas (2011: 155), “en este nuevo contexto socio-comunicativo, la escuela se encuentra ante la necesidad de incluir entre sus metas el desarrollo de las capacidades para interactuar en nuevas formas de comunicación, como los foros, los blogs, los wikis y las redes sociales”².

Según Zayas (2011: 139), el profesorado se puede aproximar a las TIC de dos maneras: como “herramientas de aprendizaje de las distintas materias curriculares, entre ellas la lengua y la Literatura”, aportando novedad a la manera de trabajar tradicional a través de ejercicios interactivos, o incorporándolas en los contenidos desde la perspectiva de que “modifican y amplían los objetivos tradicionales de la escuela en cuanto a la enseñanza de las habilidades lingüístico-comunicativas, es decir, obligan a reflexionar sobre los nuevos retos de la alfabetización”.

El informe elaborado por la APIC especifica cuál es la situación que encontramos en nuestra comunidad, pues “el impulso de la administración autonómica valenciana a la docencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se refleja en una petición que el Consell traslada al Ministerio de Educación el 16 de Julio de 2010 para que (...) los alumnos *alcancen un nivel de competencia digital que les permita emplear con destreza las TIC a la vez que realicen un uso responsable, efectivo y eficiente de las mismas*”. (2015: 13).

Esta Sociedad de la Información ha creado lo que es comúnmente conocido como *nativos digitales*, es decir, niñas y niños que se han criado rodeados de las NNTT y, por tanto, se encuentran familiarizados a ellas. En este contexto, cabría preguntarse si sigue siendo necesario educarles en TIC o si es un proceso inherente a ellos. Según el informe elaborado por la APIC, la familiaridad del alumnado con las nuevas tecnologías provoca que estos “no sean conscientes de los riesgos a los que se ven expuestos, ni son capaces de realizar de forma natural (es decir, sin aprendizaje) un análisis crítico de la información y los estímulos recibidos” (2005: 5).

² En la propuesta de mejora que se plantea en el apartado 8 se incluye una *Webquest* de corta duración o *Miniwebquest* que se enmarcaría dentro de este cuarto grupo.

Sin embargo, a pesar de esta necesidad, parece ser que la introducción de las TIC aún es una asignatura pendiente en las aulas de secundaria.

Este hecho es debido a diversos factores de índole económica pero también formativa. Palomo López (2008: 9) apunta que uno de los fallos es “plantear políticas de formación de docentes y estudiantes [...] (que) no ofrecen la posibilidad de que se genere un verdadero cambio educativo que favorezca los nuevos papeles de docentes y estudiantes frente al mundo de los medios de información y comunicación”. Es decir, la sociedad ha evolucionado, pero no así la forma de enseñar, por lo que en ocasiones se busca incorporar las TIC al proceso de enseñanza ya establecido sin que estas supongan un avance, sin aportar un nuevo enfoque ni posibilidad de renovación. Por tanto, la dificultad para incorporarlas “deriva más de su capacidad transformadora y de la exigencia de los cambios de conducta y prácticas escolares esperadas, y ya no tanto en su manejo o accesibilidad” (2008:10).

2.2 Estado de la cuestión en la enseñanza de Lengua castellana y Literatura

Desde el punto de vista de una estudiante del máster de enseñanza, ¿qué papel debe adoptar el profesorado para adaptarse a las novedades de su área? ¿Hasta qué punto es responsable de implantar la alfabetización digital? Para poder responder a estas preguntas, primero resultaría conveniente conocer cómo se ha desarrollado la didáctica de la lengua y la literatura castellana desde su inicio, así como la situación educativa actual, puesto que el contexto es fundamental para elaborar un concepto claro de en qué y cómo innovar en general, y desde el área de Lengua castellana y Literatura en particular. Con el fin de transmitir conocimientos, primero es necesario conocer las teorías y técnicas que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las circunstancias del ámbito educativo.

Durante las últimas décadas, con el desarrollo de la didáctica general junto al de la pedagogía y la psicología aplicada a la educación, cada didáctica específica se desarrolló de una forma distinta y utilizó diversos métodos para dejar de ser una simple aplicación de la pedagogía a una materia concreta y pasar a descubrir técnicas y

métodos aptos para, en este caso, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana y su literatura.

Como expone Ruiz (2011: 15), las didácticas específicas son la consecuencia del nacimiento de “la psicología y de la pedagogía como ciencias” a principios del S.XX, a pesar de que, en un primer momento, estas didácticas específicas consistían en “la mera aplicación a la enseñanza de diferentes materias de los principios generales elaborados por las disciplinas pedagógicas”.

No obstante, desde el surgimiento de las teorías estructuralistas y generativistas que comenzaron a estudiar la adquisición tanto de lenguas extranjeras como de primeras lenguas hasta la actualidad, la didáctica de la lengua y la literatura ha atravesado diversas etapas de las que destacan dos: en primer lugar, con la aparición del cognitvismo, el foco de atención se centra en las capacidades del aprendiz para las lenguas y deja, en segundo lugar, el aspecto puramente gramatical que tanto estudiaron el estructuralismo y el generativismo. En segundo lugar, con el desarrollo de la psicología de la educación y, junto a ella, del constructivismo y de la recuperación de las teorías de Vigotsky, se empieza a prestar atención a la actividad comunicativa y se posiciona el lenguaje como base para el desarrollo de funciones superiores.

Durante las últimas décadas ha cobrado especial importancia el método de aprendizaje de lenguas CALL (por sus siglas en inglés: Aprendizaje de Lenguas con Ayuda de Ordenador). Se pueden constatar tres etapas de CALL. Entre los años sesenta y setenta, prima el enfoque conductivista donde los estudios sobre CALL se centraban en “actividades de práctica de la lengua mecánicas y repetitivas”. A finales de los años setenta, se comienzan a recibir influencias de las teorías cognitivas, centradas en “un enfoque más comunicativo (...) en las que se planteaba la enseñanza y el aprendizaje de la lengua como un proceso más autónomo y en el que primaba el desarrollo de las competencias comunicativas” (Dominguez y Fernández, 2006:18). Desde los años noventa, se ha seguido trabajando con la base del enfoque comunicativo, pero desarrollándolo de una manera más extensa e incorporando innovaciones metodológicas

Tal y como defiende Adell (1997: 24):

Los nuevos entornos de enseñanza/aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes. La perspectiva tradicional en educación superior, por ejemplo, del profesor como única fuente de información y sabiduría y de los estudiantes como receptores pasivos debe dar paso a papeles bastante diferentes. La información y

el conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad es ingente (...) La misión del profesor en entornos ricos en información es la de facilitador, la de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información”.

Así pues, se puede afirmar que el desarrollo de la didáctica de Lengua y Literatura sigue en proceso de evolución. Sin embargo, partiendo siempre de dos premisas, como son las siguientes: adaptarse a las habilidades del aprendiz y adoptar un enfoque comunicativo, es decir, aquel que se centra en el uso de la lengua como sistema de comunicación, de manera práctica, y no como la suma de conceptos teóricos en torno a la gramática aprendidos de una forma meramente memorística. Por lo que se refiere a la incorporación de las TIC al aula de Lengua y Literatura, esta debe centrarse en ayudar a seguir innovando dentro de este enfoque comunicativo, que constituya un ambiente de aprendizaje más práctico y donde el alumnado tenga un papel más destacado en su proceso de aprendizaje.

3. Objetivos

Con este trabajo se pretende analizar cuál es la medida en la que la competencia digital se ha incorporado a nuestras aulas y, en concreto, a la de Lengua castellana y Literatura.

Tal y como se ha concretado en el apartado anterior, la sociedad actual marca la necesidad de que el alumnado adquiera habilidades relacionadas con las NNTT y que sea capaz de complementarlas con los contenidos de sus asignaturas.

Esta necesidad es reconocida por el Ministerio de Educación; sin embargo, marcar un objetivo general no garantiza su verdadera incorporación en la enseñanza de secundaria y bachiller. En los apartados siguientes se analizará de qué manera se ha incorporado la competencia digital en los siguientes ámbitos educativos: el currículo oficial, los manuales de texto, el centro educativo en el que se realizaron las prácticas y la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

Una vez finalizado el periodo de documentación y observación, se desarrolla una unidad didáctica con el objetivo de ejemplificar como la competencia digital se puede incorporar como herramienta metodológica que fomenta la participación pero también como parte del contenido y habilidades que debe adquirir el alumnado.

4. Metodología: Investigación- Acción

La metodología que se ha decidido seguir para conseguir los objetivos establecidos es la de Investigación-Acción. Según Latorre (2003:24), esta metodología “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

Su objetivo, tal y como expone Latorre (2003:27) sería el siguiente:

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso recurso para reconstruir las prácticas y los discursos (...) Conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio para mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento.

De esta manera, se constituye como un eje que une la investigación con la acción, sin centrarse completamente en uno de los dos sino más bien uniéndolos y complementándolos.

Parte de una situación inicial sobre la que se reflexiona y cuestiona para conseguir mejorarla mediante la puesta en práctica de actividades concretas. Estas serán evaluadas para examinar si el resultado fue el esperado y qué aspectos se podrían haber elaborado de otra forma. De nuevo se reflexiona y, sobre los resultados obtenidos, se vuelven a proponer cambios. De esta manera, el proceso no es lineal ya que no acaba, siempre busca seguir mejorando, por lo que sería mejor definirlo como circular o cíclico.

Centrándonos en las acciones llevadas a cabo a lo largo de este TFM, el primer paso fue indagar y documentarse sobre la situación actual en la enseñanza de Lengua y Literatura y el papel que se otorgaba a la enseñanza de las TIC en el currículo. En segundo lugar, se analizaron cómo se incorporaba la competencia digital en los manuales de texto de ESO y Bachiller.

Durante la primera fase del periodo de prácticas se observó el equipamiento informático de que disponía el centro y la metodología empleada por los docentes del departamento de castellano. Durante el transcurso del segundo periodo de prácticas se llevó a cabo una acción concreta para mejorar la realidad observada: se desarrolló una

unidad didáctica que pretendía adaptarse a las características propias e incorporaba las TIC en el bloque de Literatura como una práctica novedosa.

Una vez concluido el practicum, se evaluaron sus resultados, que quedarán recogidos como parte del proceso y podrán ser consultados para, si así se desea, volver a implementar una unidad didáctica en el mismo centro, realizando todo el proceso de nuevo e intentando mejorar sus resultados.

Dentro de esta metodología, el papel principal es desarrollado por la o el docente, como defiende Latorre (2003:21), la investigación se produce “en la escuela y desde la escuela, realizada por los docentes, con el fin de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula”. Pues esta es la única manera de conocer las propiedades individuales y concretas de cada centro, alumna y alumno y, a su vez, de poder evaluar si las acciones de cambio constituyen realmente una mejora en la enseñanza.

5. Fase previa: Documentación

5.1 Currículo

Con el fin de determinar qué contenidos establece la LOMCE dentro de la educación secundaria y bachiller, se procede a realizar un análisis que reúna cuáles son las consideraciones propias que se contemplan relacionadas con la competencia digital y la alfabetización digital y de qué manera se incorporan en el currículo en general y en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, en particular.

Para ello, comenzaremos exponiendo cómo se define el currículo a sí mismo: supone la “regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (p. 1).

La enseñanza de contenidos dentro del currículo, aunque especificada en cada asignatura y curso o ciclo, tiene una base en el aprendizaje por competencias. Una competencia se define como el conjunto de “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 2).

Las competencias que contempla el currículo son las siguientes: lingüística, matemática y ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, social y cívica, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, conciencia y expresiones culturales. Destaca como las más importantes las dos primeras competencias y especifica que se deben realizar actividades que contribuyan al desarrollo de varias competencias a la vez.

La competencia digital, ya definida en el apartado introductorio de esta unidad por el Ministerio de Educación, es mencionada en el artículo 6 de la Ley (p. 6), que establece como elemento transversal en la ESO la comunicación audiovisual y las Tecnologías de la Información y Comunicación, entre otros conocimientos, por lo que esta competencia debería integrarse en todas las asignaturas, adaptándose a sus características para contribuir, en cada una de ellas, a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los objetivos de Bachillerato, definidos en el artículo 25 (p. 20), se incluye “utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación”.

Sin embargo, en los apartados de evaluación no se detalla cómo se evaluarán las competencias ni los elementos transversales; por lo que no parece una exigencia o, al menos, no se le da la misma importancia que a otros contenidos, ya que no se establece ningún mecanismo para asegurarse de que se ha conseguido el objetivo de formar al alumnado en TIC.

Sí que se presenta, como una de las asignaturas optativas de Bachiller, Cultura Audiovisual, destinada a la producción de piezas audiovisuales por parte del alumnado así como a dotarles de las herramientas para poder “analizar, relacionar y comprender los elementos audiovisuales que forman parte de la cultura audiovisual de nuestro tiempo” (p. 58).

Pasando a la asignatura de Lengua castellana y Literatura, su objetivo primordial es desarrollar la “competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (p. 189). Establece que la enseñanza de la lengua debe tener un enfoque comunicativo para que el alumnado sea capaz de comunicarse en diferentes ámbitos, entre los que incluye “el de los medios de comunicación” (p. 190). Los contenidos de la asignatura se dividen en cuatro bloques: *Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar, Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir, Bloque 3: Conocimiento de Lengua y Bloque 4: Educación literaria.*

A continuación, se detalla el papel de las TIC, tanto en el primer ciclo de la ESO (de 1º a 3º de ESO) como en 1º de Bachiller, que reconoce la LOMCE en la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

En los contenidos del primer ciclo de la ESO (p. 193) se incorpora contenido relacionado con la alfabetización digital. Concretamente en el *Bloque 2: Comunicación escrita* así como en el *Bloque 3: Conocimiento de la lengua* y en el *Bloque 4: Educación Literaria*. Dentro de la columna que establece los contenidos se resalta, en los tres bloques, enseñar a usar fuentes de información digitales y a saber seleccionar la información fiable y concreta que se busca. En la columna que establece los criterios de evaluación, se señala que el alumnado debe ser capaz de seleccionar los contenidos

relevantes entre toda la información que encuentra. En tercer lugar, en la columna destinada a los estándares de aprendizaje evaluables, se marca la capacidad de conocer el funcionamiento de varias bibliotecas y fuentes de información digitales que les permita poder utilizarlas de manera autónoma.

En resumen, en este ciclo se pretende que el alumnado se acostumbre a utilizar internet como un recurso más de información dentro del ámbito educativo, conociéndolo y adoptando una actitud crítica con respecto a él, pero marcando cuáles son las fuentes fiables a las que debe dirigirse, por lo que se podría considerar una primera aproximación guiada.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de Aprendizaje evaluables
Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir		
<p>Leer. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos. Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos escritos de ámbito personal, académico/escolar y ámbito social. Lectura, comprensión e interpretación de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos. El diálogo. Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura organizando razonadamente las ideas y exponiéndolas y respetando las ideas de los demás. Utilización progresivamente autónoma de los diccionarios, de las bibliotecas y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como fuente de obtención de información.</p> <p>Escribir. Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias para la producción de textos escritos: planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto. La escritura como proceso. Escritura de textos relacionados con el ámbito personal, académico/escolar, ámbito social. Escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y escritura de textos dialogados. Interés creciente por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje y como forma de comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicar estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos. 2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos. 3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás. 4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo. 5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. 6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso. 7. Valorar la importancia de la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Pone en práctica diferentes estrategias de lectura en función del objetivo y el tipo de texto. 1.2. Comprende el significado de las palabras propias de nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico. 1.3. Relaciona la información explícita e implícita de un texto poniéndola en relación con el contexto. 1.4. Deduce la idea principal de un texto y reconoce las ideas secundarias comprendiendo las relaciones que se establecen entre ellas. 1.5. Hace inferencias e hipótesis sobre el sentido de una frase o de un texto que contenga diferentes matices semánticos y que favorezcan la construcción del significado global y la evaluación crítica. 1.6. Evalúa su proceso de comprensión lectora usando fichas sencillas de autoevaluación. 2.1. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos escritos propios del ámbito personal y familiar académico/escolar y ámbito social (medios de comunicación), identificando la tipología textual seleccionada, la organización del contenido, las marcas lingüísticas y el formato utilizado. 2.2. Reconoce y expresa el tema y la intención comunicativa de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados identificando la tipología textual seleccionada, las marcas lingüísticas y la organización del contenido. 2.3. Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas y deduce informaciones o valoraciones implícitas. 2.4. Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas. 2.5. Entiende instrucciones escritas de cierta complejidad que le permiten desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje. 2.6. Interpreta, explica y deduce la información dada en diagramas, gráficas, fotografías, mapas conceptuales, esquemas... 3.1. Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales, o globales, de un texto. 3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto. 3.3. Respeta las opiniones de los demás. 4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos. 4.2. Conoce y maneja habitualmente diccionarios impresos o en versión digital. 4.3. Conoce el funcionamiento de bibliotecas (escolares, locales...), así como de bibliotecas digitales y es capaz de solicitar libros, vídeos... autónomamente. 5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos.

Imagen 1.
LOMCE, asignatura Lengua castellana y Literatura. 1º ciclo de ESO Bloque 2

En 1º de Bachiller (p. 203) se incluye contenido relacionado con los medios audiovisuales en el *Bloque 1: Comunicación oral: Escuchar y hablar* referente tanto a la incorporación de las TIC en las exposiciones como a reconocer todas las características del discurso que se elabora en los medios de comunicación, especialmente cuando se trata del género periodístico.

Lengua Castellana y Literatura I. 1º Bachillerato		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar		
<p>La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico. Su proceso y la situación comunicativa.</p> <p>Textos expositivos y argumentativos orales.</p> <p>Los géneros textuales orales propios del ámbito académico.</p> <p>Comprensión y producción de textos orales procedentes de los medios de comunicación social. Recursos.</p>	<p>1. Exponer oralmente un tema especializado con rigor y claridad, documentándose en fuentes diversas, organizando la información mediante esquemas, siguiendo un orden preestablecido y utilizando las técnicas de exposición oral y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p> <p>2. Sintetizar por escrito el contenido de textos orales de carácter expositivo y argumentativo sobre temas especializados, conferencias, clases, charlas, videoconferencias,... discriminando la información relevante y accesoria y utilizando la escucha activa como un medio de adquisición de conocimientos.</p> <p>3. Extraer información de textos orales y audiovisuales de los medios de comunicación, reconociendo la intención comunicativa, el tema, la estructura del contenido, identificando los rasgos propios del género periodístico, los recursos verbales y no verbales utilizados y valorando de forma crítica su forma y su contenido.</p>	<p>1.1. Realiza exposiciones orales sobre temas especializados, consultando fuentes de información diversa, utilizando las tecnologías de la información y siguiendo un orden previamente establecido.</p> <p>1.2. Se expresa oralmente con fluidez, con la entonación, el tono, timbre y velocidad adecuados a las condiciones de la situación comunicativa.</p> <p>1.3. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la situación comunicativa: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc. empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín.</p> <p>1.4. Evalúa sus propias presentaciones orales y las de sus compañeros, detectando las dificultades estructurales y expresivas y diseñando estrategias para mejorar sus prácticas orales y progresar en el aprendizaje autónomo.</p> <p>2.1. Sintetiza por escrito textos orales de carácter expositivo, de temas especializados y propios del ámbito académico, discriminando la información relevante.</p> <p>2.2. Reconoce las distintas formas de organización del contenido en una exposición oral sobre un tema especializado propio del ámbito académico o de divulgación científica y cultural, analiza los recursos verbales y no verbales empleados por el emisor y los valora en función de los elementos de la situación comunicativa.</p> <p>2.3. Escucha de manera activa, toma notas, y plantea preguntas con la intención de aclarar ideas que no ha comprendido en una exposición oral.</p> <p>3.1. Reconoce los rasgos propios de los principales géneros informativos y de opinión procedentes de los medios de comunicación social.</p> <p>3.2. Analiza los recursos verbales y no verbales utilizados por el emisor de un texto periodístico oral o audiovisual valorando de forma crítica su forma y su contenido.</p>

Imagen 2.
LOMCE, asignatura Lengua castellana y Literatura. 1º Bachiller Bloque 1

En el *Bloque 2* (p. 204) también se incluye la producción de textos escritos de géneros informativos, de opinión y publicidad, así como saber evaluar de manera crítica los mensajes que transmiten los medios digitales.

Sin embargo, en los Bloques 3 y 4 no se mencionan las TIC. Con lo cual, la Ley cambia dependiendo del ciclo educativo que se trate, la relación de la asignatura con las tecnologías de la información y el conocimiento.

5.2 Análisis de manuales

Presentación de manuales escogidos

En un primer momento se decidió analizar el manual de 1º de Bachiller ya que ese era el curso donde se iba a implantar la propuesta de mejora durante el periodo de prácticas. El manual, perteneciente a la ed. Marjal y dentro de la LOE, pues su edición es del 2008, se tomaba como referencia en cuanto a la estructura de contenidos que se debían impartir en esa clase. Posteriormente, se debía comparar con dos manuales de 1º de Bachiller de la LOMCE, de las editoriales Anaya y Sansy y verificar qué cambios se habían introducido en lo relativo a la incorporación de las TIC en la asignatura y con qué contenidos se relacionaban.

Sin embargo, tras realizar un análisis pormenorizado de la presencia de las TIC en los tres manuales de 1º de Bachiller, se observó que estas tenían un lugar muy reducido. Tras comentar el resultado con la tutora de este TFM, se llegó a la conclusión de que quizá, al tratarse de un curso de Bachillerato, se dejaba de lado el uso de las TIC como opción metodológica de innovación para centrarse en los contenidos que en Selectividad se evalúan, entre los cuales no se encuentra la competencia digital. Las PAU se corresponden, en definitiva, con un esquema tradicional de prueba escrita que ha permanecido inalterable durante años.

Sin embargo, tras realizar un análisis pormenorizado de la presencia de las TIC en los tres manuales de 1º de Bachiller se observó que estas tenían un lugar muy reducido. Tras comentar el resultado con la tutora de este TFM, se llegó a la conclusión de que quizá, al tratarse de un curso de Bachillerato, se dejaba de lado el uso de las TIC para centrarse en los contenidos que en Selectividad se evalúan

Después de la consideración anterior, se decidió ampliar el análisis a libros de las editoriales ya escogidas: Anaya y Sansy a los cursos de 1º y 3º de la ESO, donde la presión sobre el alumnado para acceder a la universidad no es tan grande. Por el contrario, no se pudieron analizar los cursos de 1º y 3º de ESO de la editorial Marjal, ya que dichas ediciones no se encontraban disponibles en el centro escolar.

A continuación, se muestra el resultado de este análisis, el cual se inicia con los manuales de 1º y 3º de ESO de Anaya y Sansy, para, a continuación, pasar a los manuales de 1º de Bachiller de Marjal, Anaya y Sansy.

Se ha decidido dividir el análisis en tres fases. La primera corresponde a la *Estructura del manual*, para comprender en qué apartados y unidades se ha distribuido el conocimiento y comprobar si existe alguna relación entre ellas. En segundo lugar, *Presencia de TIC*, que recoge ejemplos de la incorporación de las TIC a lo largo de todo el manual a través de ejercicios, recursos y ejemplos en las explicaciones teóricas. En tercer lugar, se incluye el apartado *Relación entre las TIC y la asignatura*, es decir, si en dicho manual la incorporación de las TIC supone realmente un caso de innovación y se contribuye a que el alumnado adquiera la competencia digital.

5.2.1 Análisis 1º de ESO

Editorial ANAYA, 2015

Estructura del manual

Este libro se divide en doce unidades que cuentan con la siguiente estructura: *Lectura, Texto/Literatura* (los primeros siete temas están dedicados a los tipos de texto y los cinco restantes a la educación literaria), *Taller de escritura, Lengua, Taller de Lengua, Ortografía y Emprender*. Termina con un *Apéndice* sobre técnicas de trabajo y un repaso de los tiempos verbales.

No existe una cohesión entre los apartados de una misma unidad, por lo que los contenidos no guardan relación entre ellos. Este hecho podría desembocar en que el alumnado tenga islas de conocimiento separadas entre ellas y no sea capaz de establecer una conexión para ponerlas en práctica de manera conjunta a pesar de que individualmente las conozca.

Presencia de TIC

La editorial ofrece, en la Introducción del manual, la opción de utilizar exactamente el mismo libro, pero en su versión digital, con enlaces interactivos a las actividades, tal y como afirma el propio manual “reproduce cada una de las páginas del libro del alumnado, enriquecidas con recursos digitales”.

En los apartados de *Lengua* suele aparecer un recuadro en el margen derecho que indica la posibilidad de realizar actividades interactivas complementarias para ampliar el temario: tema 7, p. 124; tema 4, p. 75; tema 3, p. 55. Además de estos ejercicios

prácticos, ofrece el enlace a una página web fiable, por si se quisiera seguir ampliando contenido por cuenta propia: *www.proel.org* (tema 11, p. 192). Es decir, ofrece más ejercicios que tratan el mismo temario con el mismo enfoque, por lo que supone un refuerzo por si el estudiantado o el profesorado considera que hay que dedicarle más tiempo para afianzar los conocimientos.

Lo mismo sucede dentro del apartado *Ortografía*, donde tras la explicación teórica se incluye siempre un fragmento de un texto y preguntas sobre él para relacionarlo con los conceptos que ya se han explicado. En diversos temas, una de estas preguntas consiste en buscar información en internet para contextualizar mejor el texto que se ha seleccionado, como se puede apreciar en el tema 3 (p. 42), donde piden que se busque una expresión que aparece en el texto y se explique su significado, o en el tema 5, (p. 95), donde sugieren realizar un resumen con información acerca de un personaje que nombran en el fragmento textual.

Sin embargo, este ejercicio no suele ser el primero, a pesar de que el orden lógico para poder tratarlo sería comprender primero el texto para después poder realizar el resto de ejercicios que lo analizan; tampoco da ninguna sugerencia de cómo o dónde encontrar información y fuentes fiables en internet.

En el apartado *Taller de Lengua*, en el que se pretende orientar los conocimientos teóricos hacia una aplicación práctica, también se introduce el conocimiento audiovisual en uno de los temas. Así, por ejemplo, se aborda el funcionamiento de un telediario (tema 5, p. 93) y se invita al alumnado a formar grupos y que cada uno adopte uno de los roles necesarios para escribir todo el telediario y, posteriormente, grabarlo y analizar la grabación.

En este mismo apartado, aparecen ejemplos de medios digitales: *www.20minutos.es* (tema 5, p. 92), *www.levante-emv.com* (tema 6, p. 108), *www.juntadeandalucia.es* (tema 7, p. 118) con el objetivo de reforzar los de textos periodísticos publicados en medios tradicionales. Asimismo, en el tema 9 (p. 176), se propone buscar una palabra en un diccionario digital.

Del mismo modo, en el apartado de *Emprender*, se dan numerosos ejemplos de recursos TIC ligados al temario. Este apartado consta de un tipo de texto diferente en cada unidad y preguntas sobre él, con algunas propuestas de ejercicios que implican la

participación activa e iniciativa del alumnado. En el tema 2 (p. 44) se plantea la elaboración de un guion cinematográfico, es decir, escribir una secuencia de un guion, tanto su parte literaria como técnica a partir de un ejemplo que muestra. Sin embargo, no se explican los tipos de planos ni los movimientos de cámara posibles, por lo que resulta más difícil de lo que se plantea en un principio.

En el tema 10 (p. 180), se propone que, en grupos, el alumnado realice una programación diaria de un canal ficticio de televisión. Para ello, primero ofrece un ejemplo de *www.canalsur.es* con ejercicios para analizar su estructura horaria y, seguidamente, compararla con la programación de otra cadena televisiva de manera que sean conscientes de las similitudes y diferencias entre ambas. No se aborda el motivo por el que se decide la secuencia de determinados programas dentro de la parrilla televisiva ni su relación con las audiencias, aunque sí supone una primera aproximación a su estructura.

En el tema 12 (p. 220) los ejercicios versan sobre la comprensión lectora de un decálogo de *www.policia.es* sobre el *Uso de Internet Seguro*, pero no ahonda en las indicaciones que señala la policía para saber cuál es la opinión del alumnado y si es consciente de los riesgos de navegar por internet.

En relación con la expresión oral, sí que aparece contenido audiovisual como apoyo informativo para resolver los ejercicios que se proponen. Es el caso del tema 4 (p. 67), ya que, cuando expone pautas para realizar una exposición oral, sugiere utilizar internet para buscar el contenido de dicha exposición y después exponerlo al resto de la clase.

Cabe destacar que, incluso así, se pierden oportunidades de introducir contenido audiovisual, como cuando se trata la entrevista en el tema 6 y, posteriormente, en ese mismo tema, en el *Taller de Escritura*, los tipos de diálogos, ya que todos los ejemplos que se dan son únicamente escritos (p. 103).

Relación entre las TIC y la asignatura

Existen varios ejercicios que complementan los que ya se ofrecen en el manual, pero de manera interactiva. Se produce una aproximación a los medios audiovisuales, especialmente a través de apartado *Emprender*, aunque no se llega a profundizar lo suficiente en ellos para que el alumnado sepa interpretar sus mensajes y sea capaz de producirlos. En cuanto a los numerosos ejercicios de búsqueda en internet, se realizan

sin ninguna pauta, por lo que el alumnado puede presentar dificultades a la hora de encontrar fuentes fiables y recabar todos los datos que les demandan.

Editorial Sansy, proyecto Argos, 2015

Estructura

Este manual se divide en 9 unidades y un apéndice final. Todas las unidades contienen los mismos apartados. Comienzan con una lectura elaborada por el equipo Argos y referente a algún mito de la antigüedad clásica. Seguidamente, el primer apartado de cada tema es *Comentamos la lectura*, con ejercicios de comprensión lectora.

En segundo lugar, se ubica el apartado *Mediante la lengua somos capaces de...*, donde se trabaja la competencia comunicativa con una *Tarea* diferente en cada unidad, como elaborar un mural (tema 1, p. 15) o redactar normas para el aula (tema 2, p. 41). Luego, dentro de *Un instrumento para estudiar*, se explican diferentes técnicas de estudio y cómo desarrollarlas de manera breve.

A continuación, se encuentra el apartado *Una de gramática* y, tras este, en *Leo, escucho, hablo, escribo y comprendo* pasan a describir los diferentes tipos de textos. .

Posteriormente, se sitúa *Una de literatura*, donde nuevamente se trata la comprensión escrita a través de los diferentes géneros textuales y aportando ejemplos de los tipos de narradores que existen. Seguidamente, se ubica un apartado dedicado a la ortografía que cambia en cada unidad dependiendo de qué normas vaya a tratar.

Por último, en *Hemos aprendido* se presenta un esquema que el alumnado debe completar acerca de los conceptos que se han dado en dicha unidad y un breve listado de palabras clave que deben dominar.

El apéndice final recoge esquemas teóricos de la gramática que se han tratado a lo largo del curso y ejemplos de conjugación verbal.

De todo esto se desprende que este manual está centrado en trabajar la comprensión lectora, con diversos textos y ejercicios sobre ellos a lo largo de todos los apartados. Los contenidos de cada unidad están bastante asociados y conectados entre ellos, pues todos los ejemplos de textos que se incluyen están relacionados con conceptos teóricos que se abordarán a la hora de hablar de tipologías textuales o literatura. Con la excepción de

los apartados *Ortografía* y *Una de gramática* parecen independientes entre sí y con el resto de la unidad.

Presencia de las TIC

Este manual presenta diferentes opciones que incluyen las TIC.

Dispone de un acceso al Centro Virtual, un *moodle* en el que hay actividades complementarias y de repaso sobre los conceptos que el libro trata.

Ofrece audios en algunos ejercicios y con distinta finalidad, para escuchar cómo se nombran las letras del alfabeto español (tema 1, p. 16), para especificar características de los pronombres y que el alumnado identifique de cuál se trata como si fuese un control (tema 1, p. 22), para representar diálogos que pueden darse en un centro escolar y establecer su estructura y los tipos de registro (tema 1, p. 22 y 24) o para poner ejemplos reales de una entrevista realizada en un programa de televisión, y, a través de ellos, reconocer las características propias de la entrevista oral y compararla con la escrita.

El Centro Virtual también recoge vídeos con ejemplos de comunicación para que el alumnado realice ejercicios sobre ellos e incluso tutoriales para aprender a utilizar herramientas de ofimática como el procesador de textos (tema 2. p. 43).

Muchos de los ejemplos que utiliza son extraídos de medios digitales como periódicos o blogs. Por ejemplo, de cervantes virtual (tema 3, p. 8; tema 8, p. 209), una entrada del blog *Diario de un Dios equivocado*, de García Hernández (tema 4, p. 101), o noticias publicadas en las ediciones digitales de los periódicos *ABC* y *Marca* (tema 5, p. 128 y 129 respectivamente). Esto hace que se vea internet como un recurso de fuentes fiables para formarse e informarse y no solo como un recurso de ocio.

Relación entre las TIC y la asignatura

El Centro Virtual constituye un apoyo tanto para el alumnado como para el profesorado, pero no aporta formación que no se encuentre en el manual, aunque sus recursos sean interactivos.

A lo largo del manual existen ejemplos en los que de diversas maneras se contribuye a adquirir la competencia digital. Dentro del apartado *Un instrumento para estudiar de*

la unidad 6 (pp.146-147), se explica el funcionamiento del Power-point, sus características principales, cómo crear una buena exposición oral con su ayuda, criterios que se deben tener en cuenta de cara a la evaluación de una exposición y ejercicios prácticos para mejorar su uso..

También introduce conceptos que deben ser conocidos dentro de la Sociedad de la Información. Es el caso del tema 6 (p. 153), cuando se habla precisamente de qué se considera ser nativo digital, inmigrante digital y analfabeto digital. O en el tema 7 (p. 153), cuando incluye como ejemplo de texto un decálogo cuyo tema es *La buena conducta digital*. Además, en el apartado *Tarea* del tema 5 (p. 119), se apuesta por realizar un trabajo en grupo sobre los medios de comunicación actuales y, en especial, aborda cómo redactar los géneros informativos, cuyas características se explican en la misma unidad (pp. 126-129).

5.2.2 Análisis 3º ESO

Editorial ANAYA, 2015

Estructura del manual

Este manual presenta una estructura que consta de doce unidades que presentan los mismos apartados: *Lectura, Textos/Lengua* (los primeros siete temas abordan contenidos de lengua y los otros cinco de los tipos de textos), *Expresión oral y escrita, Ortografía, Literatura, Expresión literaria y Emprender*. Por último, incluye dos apéndices: uno centrado en la conjugación de los verbos irregulares, y el segundo, en métrica y recursos literarios.

Las unidades no tienen un eje que las una, en otras palabras, son la suma de diferentes apartados inconexos. El tema 11 es el único que parece realizar un intento, ya que en ese tema se introduce un apartado de los medios de comunicación y del género de la noticia, por lo que la lectura inicial proviene de un medio digital: www.elmundo.es.

Presencia de TIC

El apartado de *Lectura* con el que se inicia cada tema contiene una serie de ejercicios de comprensión lectora y siempre incluye uno de ellos que requiere buscar información

en internet, ya sea del autor del fragmento escogido y la obra en cuestión (tema 1, p. 11; tema 4, p. 81; tema 7, p. 143; tema 9, p. 185; tema 12, p. 259) y escribir un resumen o incluir una serie de apartados predeterminados. En otras ocasiones demandan buscar información en internet sobre los temas de los que trata el texto, como el *bullying* en el tema 2 (p. 33), dos personas que se nombran en el tema 8 (p. 1639 para escribir su biografía), o la UNESCO en el tema 11 (p. 237).

En el apartado *Lengua* se suele incluir un recuadro en el margen derecho de la página con el símbolo de las TIC. Propone llevar a cabo más ejercicios, interactivos en este caso, en la web *anayaeducación.es* y que versan sobre los mismos contenidos que se tratan en dicha página del manual: signos de interrogación y exclamación (tema 2, p. 35), el nombre (tema 3, p. 59), los verbos irregulares (tema 6, p. 124), análisis sintáctico (tema 7, p. 183).

Cuando este apartado se centra en los *Textos*, incluye ejercicios que se deben desarrollar con la ayuda de internet, normalmente para ampliar la información, como por ejemplo en la unidad 9 (p. 189) sobre el cuadro de *Las Meninas* y la cultura de los guaraníes (p.191); en la unidad 10 (p. 214), centrada en la exposición oral, en la que se propone la exposición de una biografía de un personaje famoso y para ello se sugiere que la información se extraiga de internet.

En el apartado *Literatura*, enlaza en numerosas ocasiones con la página web disponible para el alumnado, ya que ofrece ejes cronológicos que ayudan a contextualizar el periodo histórico en el que se encuentran. Así, en el tema 2 (p. 42) se ofrece el de la Edad Media; en el tema 6 (p. 130), el del Renacimiento, y en el tema 10, (p. 222) el del siglo XVII. Asimismo, también se recuerda que en la web pueden encontrar cuáles son los recursos literarios: unidad 6, p. 134; unidad 10, p. 224. Por último, dentro de este apartado, se incorporan las TIC en dos ejercicios, en los que nuevamente se pide al alumnado que recurra a internet para ampliar información acerca de un poema de Góngora (unidad 10, p. 225) y otro de Garcilaso de la Vega (unidad 6, p. 135). Del mismo modo, en el *Taller de expresión literaria* se sugiere buscar más información en internet sobre los personajes de dos obras que se tratan en el temario: *La Celestina* (unidad 5, p. 114) y *El Lazarillo de Tormes* (unidad 8, p. 178).

En cuanto al *Taller expresión oral y escrita*, únicamente en la unidad 10 (p. 219) se propone buscar un foro que resulte interesante para el estudiantado y contestar una serie

de preguntas sobre su funcionamiento, ya que se introduce el foro como medio de expresión digital.

Dentro del apartado *Ortografía*, se proponen dos tipos de actividades: unas son interactivas y se ofrecen en la web, al igual que sucedía con el apartado *Lengua*, para practicar más sobre los conocimientos del temario (en la unidad 1 (p. 18) y en la 11 (p. 246)); las otras consisten en animar a utilizar www.rae.es para buscar palabras de los ejercicios si existe alguna duda.

En lo que respecta al apartado de *Emprender*, nuevamente se pide que se use internet para recabar información como paso previo a realizar las actividades que se proponen. Por ejemplo, en el tema 6 (p. 140) se debe realizar un trabajo de investigación acerca del metro de Valencia y para ello se facilita la web oficial: www.metrovalencia.es; en el tema 8 (p. 182) se pide que se busque en internet dos maneras de llegar a una ciudad; en el tema 12 (p. 278), se estudia un programa de fiestas e internet aparece como un recurso más para buscar cuál es el origen y significado de la festividad.

Relación entre las TIC y la asignatura

El apartado de *Textos* del tema 11 (pp. 238-243) se dedica a los medios de comunicación; en concreto, a los textos periodísticos y publicitarios. Explica cómo funcionan, cuál es su estructura y su función. Además, los ejercicios están destinados a comparar diferentes medios entre ellos, por lo que sí constituye un aprendizaje del mundo digital. En el resto del manual, los ejercicios que incluyen aplicación de las NNTT no tienen ninguna pauta de búsqueda. Esto conlleva que se debe emplear más tiempo para realizarlos, lo cual puede generar una falta de interés y predisposición hacia ellos.

Editorial Sansy, proyecto Argos, 2015

Estructura

Este manual consta de nueve unidades. Todas las unidades comienzan con un texto y reproducen los mismos apartados: *Tarea*, *Las propiedades del Texto*, *Leo, escucho, hablo, escribo y comprendo...*, *La oración*, *La formación de palabras*, *Literatura* y, en último lugar, *Hemos aprendido*.

En el caso de este manual, la lectura inicial está relacionada con los contenidos que se verán posteriormente en cada unidad. Cabe destacar el texto inicial de la unidad 5 (p. 124) que trata de las primeras noticias de comunicación.

Después, en el apartado *Tarea* se incluye un segundo texto con preguntas sobre él y una propuesta de tarea grupal que debe desarrollar la clase a lo largo de la unidad. Para facilitar el trabajo, tiene marcados los objetivos y la planificación.

En tercer lugar, dentro del apartado *Las propiedades del texto*, se definen diferentes tipos de textos, siempre aportando ejemplos de fragmentos y ejercicios sobre ellos.

Dentro del apartado *Leo, escucho, hablo, escribo y comprendo...* se practica, de nuevo, la comprensión lectora y, además, se trabajan técnicas de estudio como la elaboración de un mapa conceptual en la unidad 3 (p. 76) o extraer la estructura de un texto en la unidad 6 (p. 164).

En el apartado *La oración* se incluyen un análisis sintáctico que es acumulativo, es decir, en la unidad 4 hay que tener en cuenta los conceptos aprendidos en el mismo apartado de las unidades anteriores, y así sucesivamente.

En cuanto al apartado *La formación de palabras*, se incluye el aprendizaje morfológico para analizar diferentes formas de construir palabras en español.

El apartado de *Literatura* recorre la historia de la literatura desde la Edad Media con la formación del castellano hasta la literatura barroca.

Finalmente, este manual incluye un apéndice con las figuras retóricas, los tópicos literarios, los grupos sintácticos, las funciones sintácticas y la clasificación de la oración.

Por tanto, en este manual, a diferencia del de 1º de Bachiller introduce apartados dedicados a la lengua y la literatura en cada unidad. A pesar de que la lectura inicial guarda relación con el temario de cada unidad que introduce, los bloques temáticos no tienen una relación entre ellos, por lo que no existe un eje que una la unidad entera. También cabría resaltar la importancia que se le da a la comprensión lectora, pues numerosos apartados de cada unidad se completan con fragmentos de texto sobre los que el alumnado debe trabajar.

Presencia de las TIC

Al comprar este manual se permite el acceso a un Centro Virtual que amplía el contenido de este. Por ejemplo, en la unidad 5 (p. 135) se da acceso a un apartado que facilita información al alumnado sobre cómo redactar una noticia. También introducen contenido audiovisual, como un audio para tomar notas sobre él (tema 1, p. 13), el tráiler de una película basada en la novela *Oliver Twist*, o un tutorial para crear un blog (tema 2, p. 49).

Además, también a través del Centro Virtual se trata contenido audiovisual, como mirar un vídeo y contestar a algunas preguntas sobre él (tema 1, p. 33) o escuchar un audio de RNE sobre la proxémica, en el cual el alumnado debe tomar apuntes para después responder a una serie de preguntas.

Asimismo, este Centro Virtual ofrece la opción de ampliar el contenido textual del manual pues, en muchas ocasiones se muestran solo fragmentos de estos, sin embargo, en el Centro Virtual hay disponibles audios que recitan las obras enteras.

Como un audio donde se recita *El romance de doña Alda* (tema 2, p. 60). De igual forman, se intenta aproximar la literatura clásica al alumnado ofreciendo versiones de obras clásicas, por ejemplo, un audio con rap sobre *El cantar del mío Cid*, que deben escuchar y del que deben contestar preguntas referidas a él (tema 2, p. 52), o un clip en el que un grupo de estudiantes han adaptado un fragmento de *El conde Lucanor*, y, tras escucharlo, deben responder preguntas sobre su estructura y la manera en la que lo han adaptado (tema 3, p. 88).

Dentro del manual, aparecen numerosos ejemplos de medios audiovisuales. En el caso de los artículos de opinión, se dan ejemplos de *elpais.com* (tema 1, p. 17), *lavanguardia.com* (tema 2, p. 41) y *listas.20minutos.es* (tema 4, p. 96).

Resulta oportuno destacar la contribución al alfabetismo digital pues hay ejercicios en los que se enseña a decodificar los mensajes audiovisuales. En el tema 4 (p. 97) se da información de cómo analizar un videoclip teniendo en cuenta lo que transmiten los aspectos no verbales como las imágenes, el color, el vestuario, etc., o se pide que se analice una canción e identificar sus características propias, más allá de la letra (p. 99).

Relación entre las TIC y la asignatura

En el apartado *Tarea* se incluyen TIC para mejorar la exposición oral. En el tema 2 (p. 43), por ejemplo, se propone realizar una presentación multimedia sobre personas famosas en algún campo. En el tema 4 (p. 99), se plantea o bien realizar un montaje acerca de la visión del amor o un vídeo-poema. En el tema 7 (p. 181), se expone llevar a cabo un blog del aula de castellano entre toda la clase, donde el alumnado deba dividirse las responsabilidades y calendarizar las entradas. En consecuencia, se mejoran los mecanismos de exposición, tanto oral como escrita y visual del alumnado.

De igual manera, esta editorial parece caracterizarse por el uso de numerosos recursos que provienen de fuentes digitales y que incorpora a su manual.

5.2.3. Análisis 1º Bachiller

Editorial Marjal, 2008

Estructura del manual

Este manual se divide en 14 unidades; todos ellos comienzan con una *Lectura*. Los siete primeros están dedicados a la *Educación Lingüística*: léxico, gramática y ortografía. Además, incluyen al final de cada tema un apartado de *Composición de textos*, otro de *Síntesis* y una *Evaluación*. En la introducción del manual no hacen referencia a las TIC aunque, como veremos más adelante, sí que aparecen ejercicios vinculados a ellas.

Los siete últimos temas se centran en la *Educación Literaria* y en un Comentario de texto sobre el periodo histórico que se trata en cada unidad.

Antes de que comiencen las unidades, en la introducción del manual, se señala la existencia de actividades relacionadas con las TIC sobre los contenidos teóricos y se destaca la relación entre actividades TIC y el estudio de la literatura.

Tras realizar un análisis de la estructura de este manual, se puede concluir que, a pesar de que las tipologías textuales tienen un peso destacado a lo largo de las unidades, estas no sirven como conectoras de los diferentes apartados de cada unidad ni de la división de las unidades.

Presencia de las TIC.

Al final de cada tema hay un apartado titulado *Actividades de Consolidación* donde se presenta un apartado titulado TIC que propone actividades que se deben realizar utilizando internet.

Por ejemplo, en el tema 1 (p. 28), se plantea buscar palabras en un diccionario en línea, sin especificar ninguno en concreto, por tanto, simplemente se cambia el diccionario en papel por uno en internet, sin justificar el porqué de este cambio. En el tema 2 (p. 52), también se propone buscar palabras en diccionarios en línea. Sin embargo, en esta ocasión sí especifican cuáles se deben utilizar dependiendo de si necesitamos la definición, sinónimos y antónimos, dudas en la redacción o etimología. De nuevo, no aporta ninguna justificación para cambiar el diccionario en papel por el digital. Volvemos a encontrar ejercicios de búsqueda de palabras en diccionarios en la red en tema 4 (p. 92) y 5 (p. 112).

Por tanto, este esquema se repite a lo largo de los siete primeros temas. Al final de cada unidad, se proponen varios ejercicios que deben resolverse con la ayuda de internet. Pero no aportan ninguna innovación, ya que se podrían realizarse sin internet y tienen un carácter repetitivo tanto en los recursos que ofrecen como en el tipo de ejercicios que proponen.

En cuanto al bloque de *Educación Literaria*, la proporción de ejercicios que requieren el uso de NNTT es mayor, ya que se encuentran no solo en el apartado final de cada unidad sino también entre los ejercicios que se proponen a lo largo de ella.

Sin embargo, la tipología es la misma: buscar información en páginas web, esta vez, en lugar de definiciones; información sobre autores o épocas, y realizar ejercicios extra que se proponen en algunas webs. Las fuentes suelen ser las mismas: *Wikipedia* para buscar información en general sobre conceptos literarios, biografía de autores o el contexto histórico (tema 9, p. 199; tema 10, p. 219 y 225; tema 13, p. 288 y 290; tema 14, p. 311; tema 16, p. 342) y otra serie de páginas especializadas en determinados autores o épocas como pueden ser *garcilaso.org* (tema 13, p. 282), *elazarillo.net* (tema 14, p. 301) o *miguelde.cervantes.com* (tema 14, p. 311).

Además, este tipo de ejercicios suele encontrarse, como bien hemos dicho, al finalizar una unidad o dentro del apartado de ejercicios, pero en menor medida que los

que no requieren uso de internet. De todo esto se puede concluir que, en última instancia, es el docente el que debe elegir si mandarlos o no a su alumnado.

Relación entre las TIC y la asignatura

La relación se construye a través de los contenidos de las páginas web que se proponen, ya que tratan temas relacionados con los conceptos teóricos que aparecen en el libro de texto.

El modelo de ejercicios es el mismo que propone el libro de texto. Se utilizan las NNTT para ampliar información u ofrecer más textos que analizar, pero el proceso de enseñanza-aprendizaje no varía. Simplemente se cambia el hecho de leer en un libro de texto por una página web.

Por tanto, este manual, que es el más antiguo de los que se analizan, incorpora las TIC y las visibiliza a través de algunos ejercicios. También ofrece fuentes fiables que contienen materia relacionada con la Lengua y la Literatura, pero la competencia digital que se trabaja para el curso de 1º de Bachiller es muy básica y no se profundiza en conceptos relacionados con la alfabetización digital.

Editorial ANAYA, 2015

Estructura del manual

Este manual se divide en 20 temas, de los que los 10 primeros están dedicados a la *Lengua*: morfología, sintaxis, tipología textual y sociolingüística. El undécimo es una introducción al texto literario, y los nueve siguientes abarcan la historia de la literatura desde la Edad Media hasta el s. XIX, con un tema dedicado en exclusiva a Miguel de Cervantes. Además, antes de cada periodo literario hay un apartado de contextualización histórica, religiosa y sociocultural sobre la época y una breve introducción con los rasgos principales de la literatura del momento.

Los veinte temas presentan la misma estructura. Comienzan con una breve *Lectura* relacionada con la temática que se verá en esa unidad y algunas actividades sobre ella. Después se encuentra el apartado de contenidos teóricos con ejercicios prácticos y un apartado de *Actividades de Repaso* en la que se localiza una lectura sobre la que hay que aplicar, en diferentes ejercicios, todos los conceptos tratados. Posteriormente, hay un *Resumen* de la unidad con los conceptos tratados, definiciones y ejemplos de los

mismos. Cada unidad termina con un texto sobre el cual hay que realizar un comentario. Este último apartado es acumulativo: así, en el tema 1 hay ejercicios de comprensión lectora y para analizar la estructura del texto; en el tema 2, además, se pide un resumen; en el tema 3 se incorporan ejercicios para decidir cuál es el tema del texto, y en los siguientes se pide que se elabore un comentario crítico. En los temas sobre *Literatura* también existe un apartado para realizar un *Comentario Lingüístico*³.

Presencia de las TIC

En la Introducción del manual se enfatiza la importancia de incorporar las nuevas tecnologías en la enseñanza a través de “la web del alumnado y de la familia, un espacio lleno de recursos digitales para mejorar tu aprendizaje”: *anayaeducacion.es*. Con esta definición se puede apreciar que se ha diseñado una web dirigida al alumnado y a sus familiares, por lo que se desprende que la temática estará adaptada a la edad y el contexto educativo, y provendrá de fuentes fiables. Esta introducción aparece en todos los manuales de la editorial, con el mismo mensaje, independientemente del curso.

Sin embargo, la web se entiende como un plus, un añadido al manual para “descubrir y aprender más”, con lo cual no se están incorporando verdaderamente las TIC en el proceso de aprendizaje, sino que dejan al alumnado y a su familia, sin mencionar al centro educativo o al profesorado, la elección de que utilicen esta opción. Se accede con el número de licencia del libro y en ella hay disponibles ejercicios interactivos que complementan los de manual y más ejemplos prácticos del contenido que se enseña a lo largo del manual.

A lo largo de todo el libro aparecen recuadros en los márgenes derechos de las páginas que indican que se puede consultar más información en su *Espacio Web*, es decir, *anayaeducacion.es*.

En los temas de *Lengua* enlazan los contenidos con su web en los casos de dudas básicas sobre uso de la lengua: género y número de los sustantivos (tema2, p. 23 y 24 respectivamente); laísmo, loísmo y leísmo (tema 3, p. 40; tema 10, p. 178); los posesivos (tema 3, p. 42); los demostrativos *ese* y *este* (tema 3, p. 45); el dequeísmo y queísmo (tema 5, p. 79); paradigmas verbales: los verbos regulares (tema 4, pp. 55-58;

³ El apartado *Análisis de un Texto* está claramente enfocado a Selectividad pues comienza a preparar la estructura que deberá seguirse en el Comentario del texto

tema 5, p. 89) e irregulares (tema 8, p. 135); modelos sintácticos: clases de oraciones (tema 6, p. 99 y p. 102).

A modo de anotación, cabe destacar que el tema 9, dedicado a los textos publicitarios, no tiene ningún apartado de recursos digitales, por lo que no aparecen ejemplos sonoros o audiovisuales.

Por su parte, los temas de Literatura se dividen en tres epígrafes: Eje cronológico por siglos: Edad Media (tema 12, pp. 205-206; tema 13, p. 235); Renacimiento (tema 14, p. 251); siglo XVII (tema 15, p. 276; tema 16 p. 287, tema 17, p. 305), siglo XVIII (tema 18, p. 327); siglo XIX (tema 19, p. 341; tema 20, p. 359).

Métrica y Recursos Literarios: Composiciones poéticas (tema 12, p. 210; tema 13, p. 228; tema 14, p. 255; tema 15, p. 271; tema 16, p. 289; tema 17, p. 310, entre otros).

Lecturas guiadas: *Poema del Mío Cid* (tema 12, p. 209), *Coplas a la muerte de su padre* (tema 13, p. 230), *El Lazarillo* (tema 14, p. 259), *Don Quijote de la Mancha* (tema 15, p. 275), *El sí de las niñas* (tema 18, p. 329) o *Rimas de Bécquer* (tema 19, p. 350), entre otras.

Como se puede observar, en ocasiones un mismo recurso aparece citado varias veces; es el caso del apartado *Métrica y Recursos Literarios*, que se menciona cada vez que en el manual aparece por primera vez una determinada composición poética. De esta manera, lo que en una simple ojeada podría parecer un manual con numerosos recursos digitales, al realizar un análisis más detallado y agrupar estos, el número queda reducido.

Cabe añadir que la página web de *anayaeducacion.es*, además de los recursos digitales indexados en el libro, contiene más actividades para aquellos que tomen la iniciativa de buscarlos: videos explicativos, esquemas, autoevaluaciones para que el alumnado se prepare para los exámenes y recomendaciones de lecturas relacionadas con la temática de cada unidad.

A parte de la web, existen algunos ejemplos extraídos de medios digitales, como una noticia de *20minutos.es* en el tema 4 (p. 63), de *elmundo.es* (tema 9, p.166) y de *abc.es* (tema 10, p.168).

Relación entre las TIC y la asignatura

Las TIC tienen poca presencia en este manual y no existe una incorporación verdadera. Se utilizan las NNTT para ampliar el catálogo de ejercicios u ofrecer más textos para su análisis, pero el modelo de enseñanza-aprendizaje es el mismo, ya que suelen ser ejercicios de rellenar espacios, que no permiten mucho desarrollo ni relacionan contenidos entre sí. Simplemente se cambia el hecho de leer en un libro de texto o escribir una respuesta en la libreta por entrar en una determinada página y escribir con el teclado la respuesta, con la diferencia de que puedes conocer en el momento la respuesta correcta.

Editorial Sansy, proyecto Argos, 2015

Estructura

Este manual está dividido en seis grandes unidades temáticas y tres apartados titulados *Taller de Prácticas.*, cada unidad alterna su contenido entre la lengua y la literatura, La introducción del manual propone la división de los contenidos por trimestre, de tal forma que en cada trimestre se darían dos unidades, una de Lengua y otra de Literatura más un *Taller de prácticas.*

Las unidades pares, que son las de *Literatura*, presentan el mismo esquema: comienzan con un contexto histórico y cultural e incluyen la lírica, la narrativa y el teatro. Exceptuando la unidad 2, que añade un apartado introductorio del texto literario.

En cuanto a las unidades de *Lengua*, cada una sigue un esquema propio adaptado a los contenidos que trabaja.

El *Taller de Prácticas* que se incluye está dividido en tres partes, una para cada trimestre según la recomendación del manual, y supone un repaso con ejercicios y consejos sobre las normas ortográficas y de redacción.

Presencia de las TIC

En este manual se incluyen NNTT a través de varias opciones, que se detallan a continuación.

La primera de ellas es el Centro Virtual elaborado por la editorial, al cual tienen acceso profesorado y alumnado. Se define en la Introducción del manual como un

recurso más que “te permite realizar tareas en las que comprobarás lo aprendido. Mediante la retroalimentación del programa podrás resolver tus dudas”. Por esta razón, al final de cada unidad hay una nota que indica que se puede entrar en el Centro y realizar una actividad de “Comprobar lo aprendido”.

También se proponen actividades para ampliar información. En las unidades de *Literatura*, se ofrecen enlaces a una página web fiable: *cervantesvirtual*, para saber más acerca de la biografía de algunos autores que se estudian como Jorge Manrique (tema 2, p. 87), Juan Ruiz (tema 2, p. 108), Quevedo (tema 4 p. 221), Cervantes (tema 4, p. 223), Benito Pérez Galdós (tema 6, p. 319) o Larra (tema 6, p. 336). Además, también amplía contenidos en las unidades de lengua, como un enlace a un apartado de la web de la RAE: <http://rae.es/recursos/gramatica/nueva-gramatica>, para conocer las últimas novedades en cuanto a la norma gramatical

A lo largo del manual se incluyen ejemplos audiovisuales que contribuyen a reforzar la presencia de las TIC en el ámbito educativo formal. En numerosas ocasiones se incluyen noticias de medios digitales, como en el Taller de Prácticas 1 (p. 137), a través de una actividad para analizar diversas noticias de *ABC.es*, *spanishchina.org.cn*, *elperiodicodearagon.com* y *lavozdegalicia.es*. Otro ejemplo de esta presencia que se repite a lo largo del libro consiste en ejercicios basados en la escucha de un audio relacionado con el temario, como un soneto de Quevedo (tema 4, p. 207), que contribuye a mejorar la lectura de la poesía. Otro ejemplo en la misma línea consiste en escuchar un fragmento leído de un texto y tomar notas para después contestar a una serie de preguntas (tema 2, p. 94).

También se recomiendan películas que ayudan a contextualizar épocas en las unidades de literatura, como en el tema 4, donde se explica el Siglo de Oro, y proponen *Lutero* (Till, 2003) (p. 201) o la serie *El pícaro* (Fernán Gómez, 1974) (p. 220) para reconocer las características del género.

En cuanto a la alfabetización digital, por ejemplo, se incluye una noticia de la página *marketingdirecto.com* que habla sobre una red social basada en los *emoji*, para después realizar unas actividades de comprensión lectora y de identificar el significado de algunos *emoji*.

El tema 1 (pp. 66-71) contiene información acerca de los medios audiovisuales y la manipulación del lenguaje para saber decodificarla. Propone realizar un ejercicio en el que se compare como diferentes medios tratan una misma noticia, explica varias formas de manipulación informativa para que el alumnado sea capaz de reconocerlas. Asimismo, detalla las características del funcionamiento de la publicidad, los tipos de anuncios que existen y las técnicas de persuasión que se utilizan con ejercicios prácticos.

En el *Taller de prácticas III*, se incluye un apartado sobre “Recomendaciones en la elaboración de la presentación portátil” con información de cómo funcionan los programas *Power-point* y *Prezi* (pp. 356-358), con ejemplos de vídeos, audios y ejercicios.

Relación entre las TIC y la asignatura

En el tema 1 se introducen las habilidades y las competencias comunicativas, con ejercicios y vídeos para analizar de manera práctica los conceptos explicados (p. 25 y p. 30), lo cual contribuye a mejorar la expresión oral.

Los ejercicios de búsqueda en internet que propone el manual son guiados hacia páginas fiables, aunque quizá en 1º de Bachiller el alumnado debería conocer las pautas de búsqueda de información.

Aparecen numerosas noticias y fragmentos de medios digitales, lo cual contribuye a su visibilidad dentro de un ámbito educativo e informativo.

El Centro Virtual constituye un apoyo al manual físico, con evaluaciones para que el alumnado compruebe su grado de adquisición de los conocimientos tratados en el aula y con ejercicios extra en caso de que se considere oportuno reforzar determinados apartados. También incluye ejemplos audiovisuales ya buscados y que guardan relación con determinados conceptos que se tratan en el manual y constituyen ejemplos prácticos.

5.3 Conclusión

Como resultado de este análisis acerca del papel que ocupa la competencia digital tanto en la LOMCE como en los manuales de texto, se han extraído las siguientes conclusiones.

Dentro de la LOMCE, en el primer ciclo de la ESO, el contenido que se exige es inexistente en el *Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar*, donde podría jugar un papel importante y activo para mejorar la competencia comunicativa, y muy superficial en los otros bloques de contenidos. En cambio, en 1º de Bachiller, las TIC desaparecen de los *Bloques 3: Conocimiento de Lengua* y *4: Educación Literaria*, cuando se podría haber seguido profundizando en su contenido y establecer unos criterios de evaluación específicos que verificasen el progreso que alcanzaría el alumnado.

En ningún momento se mencionan estrategias específicas que contribuyan a la alfabetización digital, por lo que los objetivos expresados de manera general al inicio del currículo dejan en manos del profesorado y las editoriales la decisión de hasta qué punto quieren profundizar en ellos e incluso incorporarlos en sus clases.

En cuanto a la relación de los manuales de texto con los bloques temáticos que establece la Ley, las editoriales realizan una interpretación bastante flexible, incorporando recursos y formación audiovisual especialmente en el *Bloque 1: Comunicación oral* y en el *Bloque 2: Comunicación escrita*. Por tanto, el *Bloque 3: Conocimiento de la lengua* y el *Bloque 4: Educación Literaria* no profundizan tanto en la alfabetización digital, a pesar de que hay presencia de ejercicios interactivos y de búsqueda de información, estos no suponen una innovación real en la metodología ya que se presentan como un recurso más.

Comparando los tres cursos, el nivel de presencia de TIC también varía, incluso en una misma editorial. Parece ser que esta decisión atiende más a la disposición de tiempo en cada curso, pues, como ya se ha mencionado, los contenidos de Bachiller se centran principalmente en las pruebas de la PAU. Mientras que en 1º y 3º de ESO las TIC tienen mayor presencia y más contenido dedicado a ellas.

Atendiendo a la relación entre las editoriales y la LOMCE, es cierto que aquellas más recientes y que ya se integran dentro de la LOMCE aportan mucho más contenido audiovisual que la editorial Marjal, que aún se corresponde con la LOE. En especial, el proyecto Argos de Sansy integra, a lo largo de sus manuales, las TIC y contenidos relacionados con la alfabetización digital, es decir, no establece un apartado separado sobre las TIC, si no que estas se incorporan dentro de todos los conceptos que se van trabajando. Por esta razón, se podría deducir que la tendencia es que cada vez más las editoriales integren las TIC en sus manuales.

A continuación, se muestra un cuadro-resumen cuyo objetivo es definir el compromiso de cada editorial con la competencia digital e identificar las diferentes maneras en las que la relacionan con la competencia lingüística y los contenidos de la asignatura:

	Marjal (1º Bachiller)	Anaya (1º Bachiller, 1º y 3º de ESO)	Sansy (1º Bachiller, 1º y 3º de ESO)
Estructura	Separación de dos grandes bloques: Educación Lingüística y Educación Literaria. No existe cohesión dentro de cada unidad.	En 1º de Bachiller, las unidades se separan en dos grandes bloques: Lengua e Historia de la Literatura. En la ESO, las unidades incluyen apartados de Lengua y Literatura. No existe un eje conector entre los apartados de las unidades.	Separación por unidades, dentro de las cuales se incluyen apartados de Lengua y de Literatura. En los primeros cursos existe más relación entre sus apartados.
Presencia de TIC	Búsqueda de palabras en diccionarios en línea. Búsqueda de información en determinadas páginas.	Noticias de medios digitales Búsqueda de palabras en rae.es	Noticias de medios digitales Búsqueda de dudas en apartados de la RAE Recomendación de películas
Recursos audiovisuales	No se dan	Página web www.anayaeducación.es con esquemas de los contenidos, ejercicios interactivos y autoevaluaciones.	Centro Virtual con autoevaluaciones, ejemplos audiovisuales y ejercicios de refuerzo. Audios recitando poemas
Alfabetización digital	No existe contenido específico de esta área	Funcionamiento de un Foro y un Blog. Medios de comunicación digital.	Habilidades y competencias comunicativas Power-point, Prezi Lenguaje de <i>emojis</i> Medios de comunicación digitales

Relación con los contenidos de Lengua castellana y Literatura	Las TIC como un recurso más para ampliar información	Las TIC, en general, suponen un recurso más, no están verdaderamente integradas en el contenido. Uso para ampliar y contextualizar los contenidos.	Las TIC como un recurso más. Relacionadas con la expresión oral principalmente, pero también con la expresión escrita.
--	--	--	--

En referencia a la estructura organizativa de los manuales, se observa que no existe una cohesión entre los diferentes conceptos que se explican dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Vellón (2011: 101) explica que “no hay sentido integrador en el discurso escrito de los libros de texto debido a su compartimentación”. Esto dificulta que el alumnado sea capaz de relacionar entre sí el contenido que va aprendiendo. Aunque se ha podido comprobar que en 1º de ESO los contenidos de cada unidad están más relacionados que en 3º y en 1º de Bachiller, la cohesión absoluta entre todos los apartados de una misma unidad no se da.

Analizando la presencia de las TIC, tal y como se preveía, a medida que se sube de curso, esta descende, y el contenido de los manuales se centra en las competencias que se evaluarán para pasar al siguiente ciclo educativo, a pesar de que la competencia digital es necesaria igualmente.

Pasando a analizar los ejercicios con contenido audiovisual o de alfabetización digital en sí, en muchos casos se introducen actividades dentro del apartado de *Ejercicios*, sin establecer pautas específicas para realizarlos ni tener en cuenta el tiempo que haría falta para llevarlas a cabo. De esta manera, los enunciados son muy generales, en vez de centrarse en objetivos específicos.

Normalmente dichos ejercicios requieren ampliar información mediante la búsqueda en internet, lo cual implica buscar en diversas fuentes, leer y comparar para, finalmente, elaborar un resumen con los datos verídicos y de más importancia. Quizá, se da por hecho que se trata de alumnado *nativo digital* y, por este motivo, ya posee una serie de competencias básicas con respecto al uso de las NNTT y, en concreto, de internet. Siguiendo a Palomo (2008: 87):

Internet se parece a una gran biblioteca, pero no tiene un orden sistemático y lógico, ni existen mecanismos de control ni criterios de la calidad de lo que contiene. Buscar información es una destreza importante aunque también tiene sus riesgos puesto que, a pesar de que internet constituye una excelente herramienta

para aprender de modo independiente y autónomo, es importante enseñar también a nuestros alumnos y alumnas a evaluar la idoneidad y exactitud de la información que obtienen a través de este medio.

Como indica esta afirmación, no se debería presuponer que el alumnado posee ciertos conocimientos y las actividades deberían centrarse, al menos en las primeras unidades, o en los primeros cursos, en enseñarles a realizar búsquedas en internet y a identificar las fuentes fiables. En vez de limitar las fuentes de información que deben consultar.

También cabe destacar que se presupone que el alumnado tiene acceso a material audiovisual, como pueden ser cámaras o móviles que graban en alta definición, así como un ordenador y acceso a internet para el uso de la página de Anaya o el Centro Virtual de Sansy en sus casas o en algún lugar cercano que les permita acceder a ese recurso de manera habitual. Esta idea, que fomentaría la alfabetización digital en la población joven, no se corresponde, no obstante, con la realidad.

6. Fase de observación en el aula

6.1 Observación del profesorado

Durante el periodo de prácticas en el centro educativo, se percibió que el profesorado no estaba muy familiarizado con el uso de las TIC dentro del aula. Incluso en aquellas que disponían del equipo necesario, no parecía que prepararan ninguna actividad teniendo en cuenta su uso. Más bien consistía en un recurso ocasional en momentos específicos, pero sin una preparación previa que las incluyera en las sesiones.

Innovar en educación conlleva un gran esfuerzo por parte del personal educativo. Como defiende Latorre (2003: 7) “Las profesionales y los profesionales de la educación juegan un papel clave en la mejora de la calidad de la educación.(...) La imagen del profesorado investigador se considera como una herramienta de transformación de las prácticas educativas”.

Además, progresar en la metodología requiere participación y colaboración por parte del profesorado y muchos de ellos no se encuentran respaldados por sus compañeros ni por la directiva del centro donde imparten sus clases. En definitiva, para que el proceso de reflexión e innovación sea útil, afirma Ruiz (2011: 31), “tiene que tomar un carácter sistemático, lo que requiere de una estructura que garantice un proceso constante de evolución y mejora tangibles”.

En concreto, ser docente de Lengua y Literatura significa tener una actitud versátil, tal y como defiende Vez (2011: 35):

Hay que saber ser profesor de lengua en cada momento histórico. No existe un modelo que se eleva a la categoría de eternidad. Ni es deseable ni posible porque la educación -por fortuna- no es estable, es dinámica. Y su poder de dinamismo, cambio y transformación sitúa a los agentes educativos, igual que al alumnado y a todos los que de algún modo viven el hecho educativo, ante la cuestión de la incertidumbre. Vivimos, como profesionales de las lenguas y sus culturas.

Para una integración real de las TIC como método de innovación en Lengua castellana y Literatura debemos apreciar la diferencia entre utilizarlas como mero soporte casual a introducirlas en la Programación de Aula. Adell (2010) destaca que “costará tiempo integrar las TIC en las prácticas de aula de modo que se les pueda sacar todo el rendimiento que pueden ofrecernos. Y la formación no es solamente sobre el uso

genérico de las TIC, debe ser prioritariamente sobre el uso didáctico de las TIC. Y eso incluye muchos aspectos didácticos y no tecnológicos”.⁴

Con el objetivo de conocer los motivos por los que el profesorado no incorporaba las TIC en sus sesiones, se decidió preguntar directamente a los docentes de lenguas: castellano, catalán e inglés. La mayoría considera que el principal problema es la falta equipamiento tecnológico en el centro, además de formación específica y tiempo para elaborar programaciones con ellas. Asimismo, destacaron la ya mencionada falta de un proyecto común en el centro que requeriría la colaboración entre docentes y la dirección. A pesar de todo esto, todos reconocían numerosas ventajas en la incorporación de las TIC.

Es responsabilidad de los docentes reciclarse de forma constante de acuerdo con los cambios que se produzcan en la sociedad y, como consecuencia, en la educación, que demanda progresos en los modelos de enseñanza que no pueden permanecer perdurables e inalterables en el tiempo. Esta necesidad de innovación todavía es más palpable en la enseñanza de TIC, como afirman Domínguez y Fernández (2006: 21), “la formación continua del profesorado es absolutamente imprescindible. Las nuevas tecnologías avanzan a un ritmo que no nos permite estancarnos en unos conocimientos puntuales sino que han de servirnos de estímulo a nuevos restos profesionales y a nuevas situaciones de las que todos los agentes implicados deben salir beneficiados”.

Sin embargo, los docentes se quejaban de la falta de información y formación sobre cursos relacionados con TIC y de que, en caso de realizarlos, debe ser fuera de su horario de trabajo, con lo cual deben dedicar horas extra a su formación. Llegados a este punto, se decidió consultar la página del CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos), organismo dependiente de la Conselleria d’Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, para conocer si existe una oferta real de formación continua accesible al profesorado.

⁴Fuente: <URL:<http://www.educaweb.com/noticia/2010/12/13/entrevista-jordi-adell-tecnologia-educativa-4508/>> [Fecha de consulta: 30/05/2016].

Se está mostrando únicamente la oferta formativa de este CEFIRE. Para acceder a toda la oferta formativa pulse aquí.

Cursos de "Tecnologías aplicadas a la enseñanza y aprendizaje" Restringir resultados

Que el título contenga

Que el ámbito sea

Que el nivel sea

Estado

A Distancia Toda

Código	Título	Localidad	Inicio	Fin	Horas	Estado
16CA47IN002	Mestre a Casa: creación y gestión de la web del centro	(a distancia)	28/09/2016	18/11/2016	30	Realización
16CA47IN003	Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: Moodle	(a distancia)	28/09/2016	18/11/2016	30	Realización
16CA47IN059	Programa de gestión y dinamización de bibliotecas escolares: PMB	(a distancia)	24/10/2016	02/12/2016	30	Participantes
16CA47IN060	Primeros pasos con la tableta digital en el aula	Castelló De La Plana	08/11/2016	17/11/2016	10	Inscripción
16CA47IN061	Itinerarios y yincanas digitales: geolocalización y realidad aumentada	Castelló De La Plana	15/11/2016	29/01/2017	30	Inscripción

1

Imagen 3.
Interfaz de CEFIRE. Cursos TIC

En las fechas en las que se consultó se ofrecían cinco cursos destinados a formar al profesorado en herramientas digitales dentro del contexto educativo como pueden ser la web del centro, el *moodle* o la tableta digital. Sin embargo, no aparecieron cursos que enseñaran cómo incorporar la alfabetización digital al aula o cómo relacionar los conocimientos de la competencia digital con otras asignaturas.

La página del CEFIRE, además, contempla un espacio de *Buenas prácticas con TIC*, ya que editó un libro disponible en PDF que se puede descargar de manera gratuita para todo aquel que le interese. También cuenta con un seminario de formación para *Coordinadores de TIC*. De todo esto se desprende que sí que ofrece una formación de carácter básico, aunque quizá falte completarla con formaciones más específicas. Además, también se puede participar en grupos de trabajo, jornadas, congresos, seminarios, etc. que versan sobre distintas temáticas dentro del ámbito educativo y que permiten estar a la vanguardia de las mejoras que se pueden introducir en el aula.

Con el fin de obtener una visión más global, se compararon estas opiniones de docentes con los resultados de la *Encuesta Europea a centros escolares: Las TIC en educación* publicada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2013: 101). Las conclusiones de la citada

encuesta fueron que en España el uso ocasional de las TIC ha aumentado durante los últimos años, como consecuencia de este hecho, se afirma que todos los docentes recurran a ellas en algún momento del curso. Sin embargo, el número de profesores que las utilizan en más de un 25% de sus clases sigue siendo bajo y el total de docentes que cuentan con ellas para más del 50% de sus clases ha permanecido inalterable desde el 2006.

Cabe resaltar que el número de docentes que no las utilizaba porque dudaban de sus beneficios ha ido disminuyendo. No obstante, cada vez se sienten menos preparados y formados para poder educar con y en ellas.

A modo de conclusión acerca de la actitud del profesorado, se puede establecer que, a pesar de recomendable, la decisión de participar en un proceso de formación continua, ya sea relacionado con las TIC o con cualquier otra temática, recae exclusivamente en cada docente.

6.2 Equipamiento del centro

Incorporar la competencia digital en el aula de secundaria y bachillerato requiere, de manera obligatoria, efectuar un desembolso económico para contar con el equipamiento tecnológico necesario: proyector, pantalla digital, pizarra digital, ordenador, etc., así como una conexión a internet que llegue a todas las aulas.

Además, el centro debería facilitar el acceso a las tecnologías de las que dispone durante las horas en las que permanece abierto e incluso durante la tarde, pues podría darse el caso de que parte del alumnado no dispusiera de acceso a estas en sus casas. Todo ello necesita un desembolso importante, especialmente si se trata de centros que no contaron con una partida presupuestaria para estos medios cuando los construyeron.

El instituto en el que se llevaron a cabo las prácticas contaba con equipamiento tecnológico en algunas de las aulas. También disponía de dos aulas de informática, pero estas se encontraban casi siempre ocupadas por las clases de esta asignatura optativa, que se ofertaba en todos los cursos y gozaba de bastante popularidad. De esta manera, las únicas dos aulas que permitían el acceso de cada alumno a un ordenador tenían un

horario muy restringido para el resto de asignaturas. Asimismo, existían tres aulas de uso múltiple, de diferentes tamaños, que poseían ordenador, proyector y pantalla. Estas aulas debían repartirse entre el resto de docentes; como consecuencia, debían reservarse con bastante antelación y resultaba imposible que respondieran a las demandas de todos.

De igual manera, en la biblioteca del instituto había un espacio reservado para el trabajo con cinco ordenadores, que también se podía reservar y que era mayormente utilizado por optativas o asignaturas que contaran con un grupo reducido de estudiantes. La biblioteca permanecía abierta en el mismo horario que el centro, incluidas las horas de patio, ya que siempre había un profesor de guardia destinado a vigilarla.

El aula destinada al grupo PDC estaba equipada con un proyector, una pizarra digital, un ordenador para uso del profesorado y dos ordenadores para uso del alumnado, siendo, por tanto, el aula con más componentes digitales.

Las dos aulas de 1º y de 2º de Bachiller contaban con un ordenador en la mesa destinada al profesor o profesora, un proyector y una pantalla. En el curso 2015-2016 el centro se encontraba en proceso de equipar con el mismo material las tres aulas de 4º de ESO.

La estrategia del equipo directivo era destinar cada año una parte del presupuesto a la adquisición de material informático para ir equipando todas las aulas comenzando por los cursos superiores y descendiendo hasta llegar, por último, a 1º de ESO.

Hablando de una manera más global, el Ministerio de Educación puso en marcha en 2009 el Plan de Escuela 2.0 con el objetivo de “poner en marcha las aulas digitales del siglo XXI, aulas dotadas de infraestructura tecnológica y de conectividad”.⁵ Se comenzó en el curso 2009-2010 en 5º de Primaria y, año a año, se fue implantando en los cursos superiores incluyendo la ESO. Adherirse a este plan suponía que el centro recibía equipamiento informático para aulas y alumnado, el profesorado se comprometía a formarse y se implicaba a las familias en el proceso. Adell⁶ criticó las limitaciones de este plan:

Para los docentes y centros que ya usaban las TIC, la dotación de medios de Escuela 2.0 ha sido como agua de mayo (...). En cambio, para otros centros y

⁵ Fuente: <http://www.ite.educacion.es/escuela-20> [Fecha de consulta:27/10/2016]

⁶ Ver nota 3

docentes, que apenas se habían iniciado en el uso didáctico de las TIC, es momento de confusión, formación acelerada, tanteos y algo de desconcierto. Tampoco existe un solo plan Escuela 2.0, sino tantos como Comunidades autónomas participantes. En cada sitio han tomado decisiones que lo conforman como un plan diferente de los demás.

Esta falta de unidad junto a la rapidez por implantar los cambios provocaron que el resultado del Plan de Escuela 2.0 tuviera resultados muy diversos dependiendo de cada centro y que no fuera garantía de su uso en las aulas ni de una mejora en la metodología educativa.

La encuesta recogida por el INTEF (2013: 103) concluye que “los alumnos españoles disfrutan de altos niveles de equipamiento TIC y conectividad y tienden a estar en centros equipados digitalmente y con docentes formados en TIC. Sin embargo, resulta curioso que esta formación del docente no se traduzca en altos niveles de confianza en las TIC o en un mayor uso de estas en las clases”.

7. Propuesta de mejora

En este apartado se recoge una propuesta de mejora que pretende suplir algunas de las carencias que se han observado a lo largo del trabajo con respecto a la enseñanza de la competencia digital y su relación con la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

Esta propuesta consiste en desarrollar una *Miniwebquest* para el aula de Lengua castellana y Literatura de 1º de Bachiller, donde previamente se habían estudiado las características en cuanto a equipamiento informático y del manual, que se corresponde con el de la editorial Marjal analizado en el apartado 4. Esta propuesta se implementó durante el periodo de prácticas del curso 2015-2016. La finalidad es incorporar las TIC para involucrar al alumnado de una manera más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, educarles en la búsqueda de fuentes a través de internet contribuyendo a su alfabetización digital (pues, aunque marcado como conocimiento básico por el currículo, en ningún momento se desarrolla) y, por supuesto, formarles en el temario especificado en el currículo.

Se tomó como referencia la propuesta de Ruiz (2011: 127), consistente en llevar a cabo un proyecto de investigación, ya que contribuye “al desarrollo simultáneo de la competencia en comunicación lingüística, la competencia para el tratamiento de la información y la competencia digital, así como de la competencia para aprender a aprender”, y resalta que este tipo de proyectos “llevan tiempo y si se quiere abordar un proceso de investigación es necesario tener previsto un espacio suficiente en la programación didáctica” (2011: 129). De esta manera, “el docente se convierte en un mediador que les acompaña en el proceso orientándoles, animándoles y ayudándoles a utilizar o desarrollar, si todavía no las han adquirido, numerosas habilidades lingüísticas y no lingüísticas” (fecha y página).

Debido a la limitación de tiempo para implementar la propuesta didáctica y a la necesidad de cuadrar horarios con dos alumnas más en prácticas con el mismo tutor del centro, se optó por elaborar una *Webquest* de corta duración ya que “implica procesos mentales que tienen que ver con la adquisición de conocimientos y la integración de estos en la estructura mental (knowledge acquisition and integration) (...) en el que el profesor propone un trabajo junto con las páginas web previamente seleccionadas para que los alumnos las consulten y elaboren el trabajo final” (Palomo López, 2008: 91).

En concreto, la *Miniwebquest* versa sobre una unidad de Literatura del manual de texto que se utilizaba en dicha clase. De tal manera que se combinan los conceptos que incluía con la alfabetización digital ya que, como se ha señalado previamente, al tratarse de un manual de 2008, la presencia de las TIC era muy baja y no se relacionaba ni integraba con los contenidos que se explicaban.

Según Zayas (2011: 163), “enseñar a aprender con Internet-acceder a los documentos y seleccionarlos, procesar una información que llega fragmentada y que el lector debe organizar empleando los hiperenlaces, reutilizar estas informaciones de acuerdo con determinados fines curriculares, etc.- se ha convertido en una meta educativa y se han ampliado, de este modo, los objetivos relacionados con la competencia lectora”.

7.1 Puesta en práctica de la Unidad Didáctica

7.1.1 Objetivos

Los objetivos que se pretenden conseguir con esta unidad didáctica se basan en las competencias que se contemplan en el currículo y en los contenidos que se debían impartir en ese momento en el aula. Son los que se presentan a continuación:

Objetivo	Competencia
Conocer y reconocer las características de la lírica renacentista y sus principales autores	Lingüística Conciencia y expresiones culturales
Saber utilizar las TIC con fines académicos	Digital
Trabajar en grupo	Social y Cívica

7.1.2 Contenidos

Las dos clases en las que realicé mis prácticas fueron en 1º de Bachiller A, con 16 alumnos, correspondiente a la modalidad de ciencias humanas y tecnología, y en 1º de Bachiller B, con 15 alumnos, de la modalidad de letras y ciencias sociales. El hecho de que se tratasen de dos grupos reducidos facilitaba la labor de la docente para adaptarse a sus necesidades y asegurarse de que entendían y seguían las actividades y explicaciones.

En cuanto a los contenidos, como se ha comentado anteriormente, se basaron en la programación anual de la asignatura y en el currículo de 1º de Bachiller que marca la Ley LOMCE⁷, publicado por el Diario Oficial de la Comunidad Valenciana.

En el apartado de contenidos específicos se detalla que uno de los temas a tratar es el “Siglo de Oro. Renacimiento y Barroco: la literatura en el contexto histórico, social y cultural. Lírica: temas, formas y tendencias. Principales escuelas” (p. 205).

Además, se especifica que dentro de la literatura se debe trabajar el “análisis e interpretación de obras completas o fragmentos” atendiendo a los aspectos siguientes (p. 205):

- Vinculación del texto al contexto social, cultural e histórico.
- Reconocimiento de las características del género literario aplicadas al texto.
- Análisis de la forma y el contenido. El lenguaje literario. Intención del autor.
- Tratamiento evolutivo de temas y tópicos. Relación con otras disciplinas”.

Por último, también se incluye un listado de los tópicos que el alumnado debería conocer durante el curso: “*captatio benevolentiae, carpe diem, collige, virgo, rosas, beatus ille, locus amoenus, descriptio puellae, tempus fugit, menosprecio de corte y alabanza de aldea, homo viator, vita flumen, etc.*” (p. 205). Algunos de estos se incluyeron en las sesiones de la propuesta de mejora.

A partir de esta base se comenzó a preparar los contenidos de la unidad didáctica. Para evaluar los conocimientos que debían adquirir, se decidió que escribirían un trabajo grupal sobre un autor renacentista que incluyera el análisis de uno de sus poemas. Podían optar por Petrarca, Garcilaso de la Vega o Juan Boscán. Durante las

⁷ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

clases se irían tratando los contenidos que eran necesarios para llevar a cabo dicho trabajo a partir de la *Miniwebquest*.

7.1.3 Desarrollo de las sesiones

Esta unidad didáctica se elaboró combinando diversas fuentes. La principal fue una *Webquest* que se creó en la plataforma *Zunal*:

<http://zunal.com/webquest.php?w=320423>

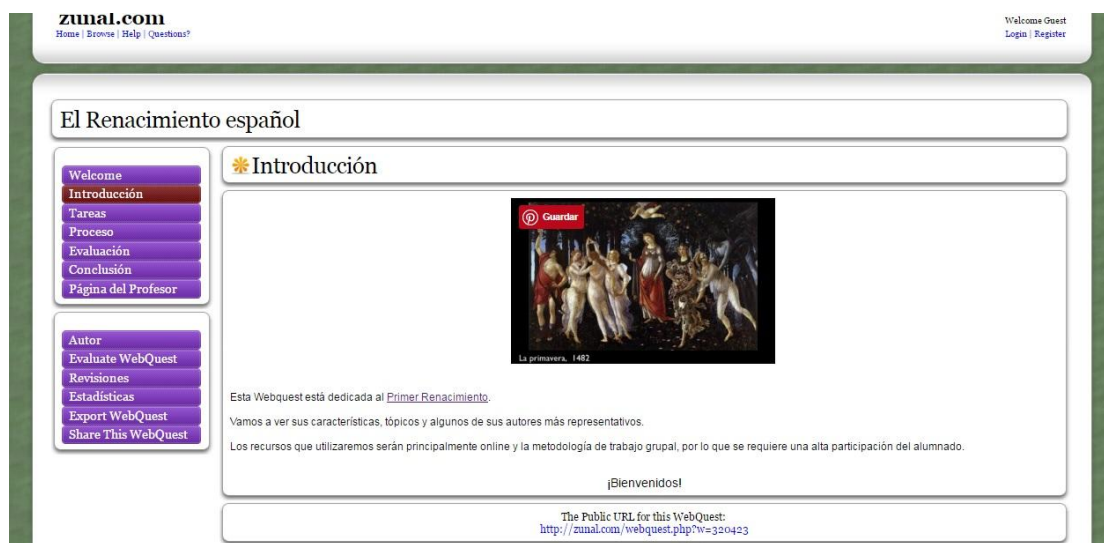


Imagen 4.
Apartado Introducción de la *Miniwebquest*

La unidad didáctica se dividió en cinco sesiones que se realizaron de la misma forma en ambas clases. Según la web de Pérez⁸, una *Webquest* consta de seis apartados:

- Introducción: Explicación breve de la temática de la *Webquest*
- Tarea: El trabajo final que vamos a elaborar
- Proceso: Los diferentes pasos que vamos a seguir para llevar a cabo la Tarea
- Recurso: Los materiales en los que el alumnado se debe basar, en nuestro caso los enlaces de internet y el libro de 1º de Bachiller. Este apartado está contemplado como un subapartado de Proceso.

⁸ <http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm> [Fecha de consulta: 26/04/2016]

- Evaluación: Rúbrica que se tendrá en cuenta para valorar el trabajo realizado
- Conclusiones: Resultado de lo aprendido y pautas por si se quisiera seguir investigando.

Las tres primeras sesiones coinciden con los diferentes apartados de la *Webquest* y el proceso que debía seguir el alumnado para realizar su trabajo final, que contaba un punto sobre la nota final del tercer trimestre.

En la cuarta sesión se debía entregar el trabajo escrito y una autoevaluación, y en la quinta sesión se devolvían los trabajos corregidos. Para estas dos últimas sesiones se utilizó el libro de texto y recursos de internet.

Sesión 0. Test de conocimientos previos

Una semana antes de que comenzara esta unidad didáctica se le repartió al alumnado un Test de Conocimientos Previos (consultar apartado *Anexo I*) para saber qué recordaban de otros cursos o del mismo y que se pudiera aplicar o relacionar con la lírica renacentista.

El test constaba de 6 preguntas, por lo que se requirió un máximo de 15 minutos para llevarlo a cabo. Se recogieron un total de 31 cuestionarios, es decir, la totalidad del alumnado.

Las conclusiones que se extrajeron del test fueron las siguientes:

- Les costaba ubicar el periodo que comprende el Renacimiento
- La mayoría conocía las características del soneto
- La mayoría no sabía definir qué era un tópico
- Sabían qué era el androcentrismo y algunos lo relacionaron con el Humanismo
- Conocían varias figuras retóricas y los ejemplos eran correctos
- Las webs a las que más recurren son: *Wikipedia*, *El rincón del Vago* o entran en la primera que sugiera el buscador.

Sesión 1. Introducción

Lugar: Aula ordinaria, dotada de ordenador, proyector y pantalla.

Actividad: Correspondiendo con la Introducción, se les presentó a los alumnos la *Webquest* con la que íbamos a trabajar las próximas sesiones, se les explicó cuál era la Tarea que debían realizar: Biografía de un autor renacentista y análisis de uno de sus poemas, y el método de trabajo que seguiríamos, así como las actividades que se irían realizando desde el apartado Proceso.

Enlazado en el apartado de Introducción, hay un power-point de la plataforma SlideShare realizado por la docente y ajustado al nivel de conocimientos previo que se detectó mediante el test.

Este power-point nos acerca al contexto histórico, social y cultural del Renacimiento tanto en Europa como en España. Consistió en una explicación teórica de la profesora, aunque siempre se animaba al alumnado a participar construyendo y relacionando la información y preguntando dudas.

Las últimas diapositivas del power-point contienen un soneto de Petrarca y otro de Garcilaso de la Vega, que se analizó de manera grupal identificando temáticas y forma de tratarlas, justificando por qué era un soneto y buscando sus figuras retóricas.

Conclusiones: Al alumnado le costó participar, quizá por la falta de confianza con la docente. También se repitió en varias ocasiones qué era una *Webquest* y cómo se iba a trabajar, ya que al tratarse de una metodología nueva se mostraban reticentes al cambio y no se sentían seguros de poder realizar bien el trabajo.

Sesión 2. Búsqueda de información (ejercicio de recopilación y síntesis)

Lugar: Aula de informática, donde disponen de un ordenador para cada uno.

Actividad: Durante esta sesión, el alumnado se dividió en grupos de trabajo. En 1ºA eran 4 grupos de tres personas y dos grupos de dos personas. En 1ºB eran cinco grupos de tres personas.

Entre todos, se decidieron cuáles debían ser las partes que debían componer el trabajo escrito. Sorprendentemente, en ambas clases se dijeron los mismos apartados:

- Año y lugar de nacimiento y muerte
- Vida personal
- Obras más importantes
- Relación con el Renacimiento
- Poema y análisis
- Bibliografía y webgrafía

Antes de comenzar a trabajar y dado que todos los recursos para elaborar el trabajo escrito debían proceder de internet, la primera parte de la clase se dedicó a enseñar algunos consejos para buscar en internet y también se les explicó cómo funcionan los buscadores más populares. Asimismo, se les mostró como diferenciar y contrastar la información con la que se pueden encontrar.

A modo de base, se les facilitó tres páginas web fiables para que pudieran comenzar por ellas, aunque en el apartado de Webgrafía debían incluir al menos una más que hubieran encontrado ellos mismos y que no fuera una de las habituales que aparecieron en el test de conocimientos previos.

Durante el resto de la sesión, se dividieron los roles que tendría cada uno dentro del grupo y comenzaron a trabajar.

Conclusiones: No mostraron ninguna dificultad en trabajar en grupo, aunque sí en organizarse antes de trabajar y, sobre todo, cuando se les indicó que cada uno debía definir previamente cuál iba a ser su función y responsabilidad en la elaboración del trabajo. No obstante, pudieron trabajar sin dificultad.

Sesión 3. Tópicos a través del tiempo (ejercicio creativo)

Lugar: Aula ordinaria, dotada de ordenador, proyector y pantalla.

Actividad: Esta sesión se dedicó prácticamente en su totalidad a los tópicos. En ella el alumnado adquirió un papel principal, ya que, para este día, por parejas, debían escoger un ejemplo de tópico del listado disponible en la *Miniwebquest* y poner un ejemplo actual del mismo para ver si se mantenía con alteraciones o si ya no se daba. La mayoría de los ejemplos fueron canciones, anuncios y carteles que pudimos ver en *Youtube*. Cada pareja enseñaba su ejemplo de tópico, explicaba en qué consistía y después razonaba cómo se mantenía hoy en día. Se les pidió que no escogieran todos el mismo, pero no se les dio ninguna indicación de cómo organizarse. Ambas clases se autoorganizaron a través de su grupo de *Whats app* y pudimos analizar tópicos diferentes. Con algunos de ellos se creó una lista de reproducción en *Youtube*:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLWWSTK-bHV9HbphlsCDFq4ayGaKmr-or->

Los últimos 15 minutos los dedicamos a analizar la *Égloga I* de Garcilaso de la Vega poniendo en práctica todo lo aprendido hasta el momento.

Conclusiones: En esta sesión fue patente que había muy buen ambiente en ambas clases y todo el alumnado participó de una manera activa en la explicación de los tópicos.

Sesión 4. Análisis de poemas (ejercicio práctico)

Lugar: Aula ordinaria, dotada de ordenador, proyector y pantalla.

Actividad: Finalizado ya el trabajo con la *Webquest*, recogidos los trabajos grupales y las autoevaluaciones de cada alumno (*anexo 2*), dedicamos esta clase a analizar una epístola de Juan Boscán y las *Églogas* de Garcilaso de la Vega.

Para crear un ambiente más distendido y seguir fomentando la participación del grupo, se cambió la disposición habitual del aula (en filas) y se dispusieron las mesas en forma de U. De esta manera, podíamos vernos las caras en todo momento.

La docente ejerció como guía y era el propio alumnado el que decidía qué características se debían destacar de cada texto: temas, tópicos, tipo de poema, rima, figuras retóricas, referencias a la mitología clásica, etc.

Conclusiones: Fue la primera clase en la que hubo voluntarios para hablar y participar. Entre todos fueron capaces de realizar un análisis más profundo que a nivel individual.

Sesión 5. Repaso del tema (ejercicio práctico)

Lugar: Aula ordinaria, dotada de ordenador, proyector y pantalla.

Actividades: En primer lugar, se repartió una evaluación de la profesora como docente con diversos ítems que debían puntuar (*anexo 3*). Además, se comentaron algunos aspectos, en especial relacionados con la *Webquest*, en voz alta. El alumnado reconoció que les había gustado trabajar con una *Webquest*, pero hubo una mayoría que confesó que les había costado entender en la primera sesión qué debían hacer, pues no estaban acostumbrados a trabajar con una metodología diferente.

Una vez realizada esta evaluación, se repartieron los trabajos corregidos. La profesora resaltó de cada trabajo algún apartado en el que hubieran destacado y se comentaron de manera grupal.

Por último, entre todos elaboramos un esquema que recogía los principales conceptos y definiciones del temario. Además, los alumnos pudieron explicarse entre ellos qué papel había tenido cada autor de los que habían elaborado el trabajo dentro del Renacimiento y enlazarlos.

7.1. 4 Evaluación

La rúbrica que se utilizó para evaluar el trabajo grupal estaba disponible desde la primera sesión en la *Miniwebquest* para que el alumnado la conociese y pudiese preguntar las dudas que le surgían.

Se tuvieron en cuenta tres factores principalmente en la evaluación, que se corresponden con los objetivos de la unidad: el contenido, diseño y maquetación, y el trabajo grupal. Para evaluar a cada alumna y alumno se utilizó, en primer lugar, el trabajo grupal y, en segundo lugar, un cuestionario individual que debían enviar a la profesora y en el cual se autoevaluaban de manera individual y como grupo en su participación a lo largo del desarrollo del trabajo.

	Buena	Regular	Insuficiente
Ideas y contenido	Información cohesionada y relevante. Vocabulario variado. Análisis del poema completo.	Falta información. Análisis del poema incompleto.	Aporta información que no es relevante o incorrecta. Faltan partes del trabajo. No se ha analizado ningún poema.
Estructura interna	Clara, uso de conectores, facilita la lectura, buena división y relación entre las ideas.	Confusa, no se diferencian los apartados del trabajo.	Inexistente.
Maquetación	Original, facilita la lectura, ayuda a estructurar el texto.	Inapropiada para un texto formal.	No hay maquetación.
Fuentes bibliográficas	Se han consultado diversas fuentes fiables que han contribuido a la redacción del trabajo.	Hay demasiadas o muy pocas fuentes, no está clara su relación con el tema.	Se han consultado menos de tres fuentes bibliográficas.
Actitud grupal	Participación en la clase, organización del trabajo. Cumple el plazo de entrega.	Escasa participación, han surgido diversos problemas para organizar el trabajo de manera grupal.	Falta de cohesión grupal, no ha habido participación. No se ha entregado el trabajo en la fecha establecida.

7.1.5 Respuesta del alumnado

Durante la primera clase se procedió a explicar tanto el contenido como la metodología y evaluación que se iban a trabajar en las siguientes sesiones. Al alumnado le sorprendió mucho el cambio en la metodología y la introducción de TIC en el temario, por lo que preguntaron varias veces por su funcionamiento y características, y hasta la segunda sesión no comenzaron a participar, por desconocimiento y por falta de costumbre.

También se agobiaron al explicar de manera seguida todas las tareas que se iban a llevar a cabo, no supieron situarlas en el tiempo y darse cuenta de que conocerlas desde el principio les ofrecía la oportunidad de adaptar la carga de trabajo a su disponibilidad.

En cuanto al apartado de comentarios en la evaluación que realizaron durante la última sesión de prácticas, muchos alumnos se quejaron de que la semana en la que debían entregar el trabajo ya tenían varios exámenes, pero por motivos de tiempo no se podía retrasar la entrega del trabajo.

En general, destacaron como punto positivo el cambio en la metodología, al introducir las nuevas tecnologías, y sobre todo valoraron positivamente la sesión 3, en la que vimos los tópicos.

7.2 Conclusión

Tomando como base las reflexiones que iniciaban el marco teórico, el periodo de observación y de implementación de la unidad didáctica, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

Durante el primer periodo de observación se determinó que la unidad didáctica tuviera en cuenta las TIC no solo como herramienta, aunque igualmente no estaba todo lo aprovechada que podría dentro de las prestaciones que ofrece el centro, sino también como un elemento más dentro del currículo. En tal sentido se demostraba, de manera práctica, que se puede relacionar la alfabetización digital con los contenidos de Lengua castellana y Literatura tal y como propone el currículo, aunque no se llegue a concretar.

Por ello, se decidió que durante la sesión 2, que tuvo lugar en el aula de informática, el alumnado aprendiera algunas características de los buscadores de internet y consejos sobre cómo acceder a diversas fuentes de información especializadas y fiables, y no dejarse llevar por las más visitadas o las primeras que aparecen.

Sin embargo, como contrapunto es necesario añadir que buscar información de recursos educativos, ejemplos de otros profesores, recursos web, preparar las lecciones, fomentar la participación, corregir ejercicios y trabajos, etc. requiere mucho más tiempo del que podría imaginarse a primera vista. Aunque en parte esto es debido a la inexperiencia, es cierto que pretender crear unidades didácticas que siempre sean diferentes metodológicamente consume muchísimo tiempo, sobre todo teniendo en cuenta que un profesor tiene diferentes cursos y, dentro de ellos, diferentes clases, con lo cual debe amoldarse a las características individuales de cada grupo y, dentro de él, de cada alumna y alumno.

Esto no significa que siempre haya que dar las clases de la misma manera y no introducir cambios. Pero es cierto que si hay un método que funciona se puede recurrir a él en diversas ocasiones y no caer en innovar por innovar e introducir siempre algo nuevo, sino que el proceso debe ser la consecuencia de un estudio previo de las circunstancias actuales y de una reflexión acerca de qué características en concreto hay que cambiar y en cuáles es necesario innovar.

8. Conclusión y Valoración Personal

A lo largo de este trabajo, basado en la metodología investigación-acción, se ha llevado a cabo un análisis acerca de la importancia que se le otorga a la competencia digital desde el currículo hasta el aula, en concreto, de qué manera se integra dentro de los contenidos del área de Lengua castellana y Literatura para contribuir a la innovación de la asignatura.

Desde el currículo, se le da más importancia a entender la intención comunicativa de los textos audiovisuales en los cursos de Bachiller que en los de la ESO. Pero la realidad es que la presión de la Selectividad hace que tanto docentes como manuales se vean afectados y limiten su tiempo a los contenidos que se evaluarán en las PAU, sin tener en cuenta que, cuando se accede a la universidad, se da por hecho que el alumnado debe trabajar de manera eficaz y crítica con las TIC.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, son los manuales de la ESO los que introducen más ejemplos audiovisuales y propuestas de ejercicios relacionados, y los docentes de esta etapa son quienes hacen más uso de ellas y le dedican más tiempo.

También se ha detectado que tanto manuales como docentes atribuyen al alumnado conocimientos adquiridos de manera inherente por ser nativos digitales e incorporan las TIC de manera habitual en sus clases sin realmente educar en ellas.

Durante el desarrollo de este trabajo, se ha podido comprobar que el profesorado de Lengua y Literatura suele utilizar las TIC como una herramienta, como recurso para ampliar información o ejemplos del contenido teórico. En el caso de los manuales, las TIC se relacionan principalmente con la expresión oral y, dentro de la expresión escrita, con el género informativo y el discurso publicitario.

Apostar realmente por innovar a través de las TIC en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura necesita la implicación de todos los agentes que acompañan al alumnado en el ámbito de la educación formal. En especial, requiere de trabajo en equipo, que todos los agentes educativos establezcan y desarrollen mecanismos de comunicación constantes entre ellos para marcarse objetivos comunes y ajustados a la realidad de cada centro y alumno. Por esta razón, se debe poner énfasis en desarrollar de manera más específica los objetivos generales de la LOMCE, escoger los manuales que realmente propongan ejercicios de inmersión en el mundo digital y una participación activa del profesorado para mejorar y revisar continuamente sus clases teniendo en cuenta el factor audiovisual y digital. Sin olvidar que todo ello debe venir acompañado

de una apuesta clara del centro educativo para realizar la inversión económica necesaria y conseguir el equipamiento básico.

No obstante, hoy en día es elección personal y responsabilidad de cada docente elegir estar formado en TIC, incorporarlas o no en sus sesiones y de qué manera.

De esta forma, la innovación en Lengua castellana y Literatura pasa necesariamente por la incorporación de las TIC, ya que con ello se propicia la construcción del conocimiento desde un enfoque comunicativo donde realmente el alumnado se involucra y participa de una manera más activa en su propio proceso de aprendizaje. Pero para lograrlo sería necesario que todos los agentes educativos establecieran y desarrollaran mecanismos de comunicación constante entre ellos para poder marcarse objetivos comunes y ajustados a la realidad de cada centro y alumno.

En último lugar, y tras haber reflexionado sobre la situación en general, y en el IES Vila-roja en particular, se implementó una unidad didáctica que pretendía ser un ejemplo de cómo aunar la competencia digital con el contenido, en este caso del Bloque de Educación Literaria. En concreto, se abordó la importancia de utilizar internet de una manera crítica y saber seleccionar fuentes e información fiable para trabajos académicos, pues era una carencia que se observó en los manuales de texto y en las clases del instituto. Los resultados fueron positivos ya que se consiguieron los objetivos curriculares y que, progresivamente, el alumnado participara más en el desarrollo de las sesiones.

9. Bibliografía y Webgrafía

ADELL, J. (en prensa). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7, noviembre de 1997 <URL: <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>>.

APIC (Asociación de Profesores de Informática de la Comunidad Valenciana). *La alfabetización digital en la Educación. Tendencias mundiales, situación en la LOMCE y propuestas de actuación en la Comunidad Valenciana*. Febrero 2015.

COLL, CÉSAR (2005). «Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información». *UOC Papers* [artículo en línea]. Nº1. <URL:<http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>> [Fecha de consulta: 23/10/2016]

Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

DOMÍNGUEZ MIGUELA, A.; FERNÁNDEZ SANTIAGO, M. (2006): *Guía para la integración de las TIC en el aula de idiomas*, Huelva, servicio de publicaciones Universidad de Huelva.

Gonzalez Soto, A.P., Gisbert, M., Guillen, A., Jiménez, B. Lladó, F. y Rallo, R. (1996). Las nuevas tecnologías en la educación. En Salinas et. al. *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. EDUTEC'95. Palma: Universitat de les Illes Balears, pp. 409-422.

LATORRE, A. (2003) *Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, ed: Graó.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas de formación de Profesorado). *Encuesta europea a centros escolares: Las TIC en educación*. Abril 2013.

PALOMO LÓPEZ, R. et al (2008): *Enseñanza con TIC en el s.XXI, la escuela 2.0*, Alcalá de Guadaíra (Sevilla), ed. Eduformar MAD SL.

PAPERT, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books, pp 1-2.

RUIZ BIKANDI, U. (coord.) (2011): *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, ed. Graó.

VELLÓN, J. (2011): "La webquest como metodología integradora en la enseñanza de la lengua: La Celestina y los textos periodísticos". *Revista Lenguaje y Textos*, nº34 p.98-108.

VEZ, J. M. (2011): "Reflexiones surgidas del Máster de Secundaria en torno a demandas innovadoras de la educación lingüística", *@tic.Revista d'innovació educativa*, julio-diciembre 2011, Monográfico Lengua y lingüística en educación, pp. 31-43.

ZAYAS, F. (2011): "Tecnologías de la Información y la Comunicación y enseñanza de la lengua y de la literatura", en Ruiz Bikandi, U. (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

<<<http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm>>> [Fecha de consulta: 26/04/2016]

<<<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/digital.html>>> [Fecha de consulta: 19/10/2016]

<< <http://www.educaweb.com/noticia/2010/12/13/entrevista-jordi-adell-tecnologia-educativa-4508/>>> [Fecha de consulta: 30/05/2016]

- Libros de texto

GARRIDO GONZÁLEZ, A. (coord.) (2008): *Lengua castellana y Literatura*. 1º de Bachiller, Mislata (Valencia), Marjal-grupo edebé.

GUTIÉRREZ ORDOÑEZ, S; SERRANO SERRANO, J; HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2015): *Lengua y Literatura, 1º de Bachiller*, Madrid, Grupo ANAYA SA

GUTIÉRREZ, S. et al (2015): *Lengua y Literatura, 3º de ESO*, Madrid, Grupo ANAYA SA

GUTIÉRREZ, S. et al (2015): *Lengua y Literatura, 1º de ESO*, Madrid, Grupo ANAYA SA

RICÓS VIDAL, A. (coord.) (2015): *Lengua castellana y Literatura. 1º de Bachiller*. Proyecto Argos, El Puig (Valencia), Sansy ediciones.

RICÓS VIDAL, A. (coord.) (2015): *Lengua castellana y Literatura. 3º de ESO*, Proyecto Argos, El Puig (Valencia), Sansy ediciones.

RICÓS VIDAL, A. (coord.) (2015): *Lengua castellana y Literatura. 1º de ESO*, Proyecto Argos, El Puig (Valencia), Sansy ediciones.