

APRENDIZAJES PLURILINGÜES  
Y LITERARIOS. NUEVOS  
ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES  
I LITERARIS. NOUS  
ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA  
VICENT BROTONS RICO  
DARI ESCANDELL MAESTRE  
JOSÉ ROVIRA COLLADO (EDS.)



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS.  
NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS.  
NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO  
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO  
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES  
Y LITERARIOS.  
NUEVOS ENFOQUES  
DIDÁCTICOS

APRESENTATGES  
PLURILINGÜES I LITERARIS.  
NOUS ENFOCAMENTS  
DIDÀCTICS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant  
03690 Sant Vicent del Raspeig  
publicaciones@ua.es  
<http://publicaciones.ua.es>  
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,  
Dari Escandell Mestre, José Rovira Collado (Eds.)  
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7  
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.  
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)  
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

# CÓMO DESARROLLAR LA ORALIDAD A TRAVÉS DE LAS TIC: SINERGIAS DE TRABAJO TRANSVERSAL POR COMPETENCIAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

*José Hernández Ortega*  
pep.hernandez@gmail.com  
Colegio El Valle / Universidad Internacional de La Rioja

**PALABRAS CLAVE:** Oralidad, TIC, Pechakucha, Trabajo por competencias, Educación Secundaria Obligatoria, Lengua Castellana.

**RESUMEN:** En el presente artículo se muestra una dinámica de trabajo y desarrollo competencial, a partir de la oralidad y la comprensión lectora, mediado por TIC. En él se puede ver cómo a partir de la práctica lectora de aula, se desarrollan actividades transversales que giran entorno a la presentación oral con el formato Pechakucha, compuesto por 20 diapositivas que se suceden de forma automática cada 20 segundos.

## 1. INTRODUCCIÓN

La didáctica de la Lengua y la Literatura no debería realizarse de forma disociada puesto que ambas disciplinas son inherentes la una en la otra. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier materia lingüístico-literaria deben ocurrir por caminos paralelos y similares. En este sentido, la propuesta que aquí lanzamos es la de la interacción de la Literatura con las TIC para fomentar el trabajo por competencias para facilitar un aprendizaje completo y total.

El marco de actuación se centra en la población escolar de cuatro grupos de 2º ESO (Educación Secundaria Obligatoria) a partir de la lectura de la obra *Mecanoscrito del segundo origen* de Manuel de Pedrolo. Esta obra es altamente recomendable para su trabajo en el aula por la alta presencia de valores que cautivan al público juvenil, puesto que la trama –protagonizada por dos jóvenes de distinta edad y raza– arroja un importante conjunto de valores humanos y literarios que atraen a los lectores de principio a fin. Desde el punto de vista estructural, es interesante el desarrollo de las distintas tipografías descriptivas, con especial presencia de la topografía, realizándose minuciosos retratos a lo largo de la narración. Es, por ello, una lectura muy recomendable tanto por el destinatario final del proceso lector como por los valores pedagógicos para un enfoque didáctico docente.

## 2. LECTURA CON ADOLESCENTES DIGITALES

Podemos establecer una secuencia temporal de diez años como punto de inflexión en la percepción de la información a nivel cognitivo tanto en la sociedad como –supuestamente– en el mundo educativo. La irrupción tecnológica ha generado una metamorfosis actitudinal y de comportamiento que obliga a establecer un cambio radical respecto a lo conocido previamente. Por

analogía, la irrupción de Internet en la época contemporánea es tan decisiva para la configuración del conocimiento como lo fue la contribución de Gutenberg con la invención de la imprenta. En el caso de estudio, los adolescentes, han sido y son protagonistas indirectos de un proceso de etiquetaje terminológico en función de sus capacidades, habilidades e interacción con los medios digitales. Estamos ante un grupo antropológico sin precedente en la historia humana. Los protagonistas que nacen, crecen y se desarrollan en las aulas mediadas por tecnología no conciben un mundo sin ella puesto que tienen en estas herramientas su mecanismo de vida inherente a sus propias cualidades, sin dirimir si se encuentran en contextos formales, familiares, de ocio o académicos.

La renovación terminológica del alumnado se inicia con Tapscott (1998) con la utilización de la etiqueta *Net Generation* para aquellos alumnos que comenzaban un proceso iniciático del aprendizaje mediado por la informática. No es hasta el inicio del milenio cuando Howe & Strauss (2000) acuñan el término *Millenials* como preludio de las dos etiquetas con mayor resonancia entre la comunidad educativa internacional: *Nativos digitales* y los *Inmigrantes digitales* de Prensky (2001a, 2001 b, 2004), quien estableció las características de los estudiantes que han nacido en el seno de contextos plenamente informatizados frente a quienes tuvieron que protagonizar un proceso de adaptación progresiva como *inmigrantes digitales*; tendencia compartida y reformulada por Lankshear & Knobel (2006) durante los primeros momentos del nuevo milenio. Continuando con la línea previa, Oblinger (2003) trasladó los *Millenials* hasta el agrupamiento generacional como la *Generation Millenium*. Con la progresiva consolidación de estructuras y uso de Internet en la sociedad, Tubella, Taberno & Dwyer (2008) establecieron que el alumnado se siente como la *Generación Internet*. Como alternativa al concepto generacional surgió la percepción de la experimentación llevada a cabo por la frecuencia de uso para así corroborar la propuesta de De la Torre (2009). A la percepción de uso y comportamiento frente a Internet y, contemporáneos a De la Torre, se sitúan las perspectivas de Bringué & Sábada (2009) frente a la *Generación Interactiva* que se posiciona frente a la *Echo Gen Y* formulada por Macnamara (2009).

Superada la primera década del milenio se produce una dualidad terminológica de uso de la red por parte de los usuarios. White (2011) apostó por una doble visión entre los *residentes digitales* frente a los *visitantes digitales* siguiendo la línea de las formulaciones de los inicios de la década anterior. Pero no será hasta que no se realice una valoración del concepto social y de las redes de comunicación social por parte de unos usuarios que han pasado de los procesos de consulta en la red a la interiorización de procesos supra-académicos. Freixa (2000) ya había anunciado la visión transgresora del grupo social de los jóvenes hipercomunicados gracias a la red bajo el paraguas de la etiqueta *Generación @*. Este concepto se amplifica y se personaliza con la presencia de las redes sociales recientes a través de la identificación de la adolescencia con una ingente dependencia práctica de las redes merced a su clasificación como la *#Generación a* cargo de Freixa, Fernández & Figueras (2014).

Esto nos conduce a una optimización del proceso de enseñanza, tanto en tiempos como en estrategias didácticas a través del ingente caudal informativo suministrado por Internet. En los últimos años Twitter se ha erigido como la principal fuente de contacto informativo entre docentes de cualquier punto del globo. Este volumen informativo –a veces excesivo y que también recibe la denominación de *infoxicación* (Cornella, 2000; Benito-Ruiz, 2009; Urbano, 2010; Mena, 2014; Dias, 2014)– debe contribuir tanto a la selección de contenidos (curación de contenidos) como al intercambio de experiencias, materiales, propuestas y reflexiones del profesorado que encuentra en la red el apoyo del que puede adolecer en su propio claustro físico. Este conjunto de relaciones, estrategias de aprendizaje y enseñanza, herramientas y reflexiones es lo que conduce

tanto a docentes como al alumnado a la creación de su PLE<sup>1</sup> (Adell & Castañeda 2012a, 2012b). Este entorno demanda una necesaria revisión cualitativa de las estrategias metodológicas e instrumentales que faciliten la consecución de los objetivos cognitivos por parte del propio docente. El equilibrio entre Pedagogía, Conocimiento y Tecnología recibe el nombre de TPACK (Mishra & Koehler, 2006), modelo incrementado con la consideración de la investigación, la innovación de estas áreas con un modelo de i+D por parte de García Aretio (2014). Actualmente el docente no sólo realiza acciones formativas en el espacio físico de su aula, sino que también debe fomentar los procesos de búsqueda cualitativa que se vean reflejados en mejoras metodológicas *in situ*. Sólo así podremos comenzar a hablar de un modelo de innovación y calidad educativa que comienza con Internet, llega al aula y vuelve a Internet para dotar a los docentes la información recibida directa o indirectamente a través de la red.

### 3. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA DIGITAL

La creación de nuevas estrategias didácticas de la literatura en red debe plantearse con un medio, no como la finalidad docente, puesto que es en la consecución de las habilidades y destrezas competenciales –entre las cuales la digital recibe un peso específico y vertebrador– con las que hemos de ser consecuentes con la metodología a utilizar. Borràs (2002, 2008) analiza una tendencia de cambio transgresor en la didáctica de la Literatura. La literatura digital, pese a sus posibles debilidades, también matizadas por Borràs (2002), es una realidad que no podemos ni debemos obviar. Previa a la creación literaria en las aulas, el alumnado es un consumidor de literatura –entendida como arte de comunicación que tiene, a través de los dispositivos móviles, una realidad que crece a diario. Por este motivo es necesaria la consideración de un cambio metodológico para la inserción de la cultura digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Literatura en las aulas. Corroborando la postura de Gimeno (2013:233), la importancia de la didáctica de la literatura es uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se cimenta la actual Educación, abriendo el entorno digital a las prácticas de aula:

Educar para saber leer es uno de los asideros más importantes de la educación moderna. Hay que preguntarse si la lectura domesticada en el uso exclusivo del libro de texto va en una dirección favorable a esa cultura o va en sentido contrario. El alto nivel de fracaso detectado en lectoescritura (en leer con soltura después de pasar seis años en la escolaridad primaria) nos debería hacer reflexionar. Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender, menospreciando las posibilidades de la variedad de materiales de lectura.

El mismo Gimeno Sacristán (2001) localizaba uno de los motivos del fracaso metodológico en las aulas debido a la repetición de los esquemas que no han sido productivos a lo largo de las últimas décadas. El investigador sostiene que el enemigo de la lectura no reside, como unos temen actualmente, en la cultura audiovisual que domina en los medios de comunicación y en la extensión de las nuevas metodologías, sino en las desafortunadas prácticas dominantes de leer a las cuales sometemos al alumnado durante su escolarización. Siguiendo esta línea crítica, García Huidobro (2001:217) afirmaba que «casi la única certeza que tenemos es lo que tenemos, como está, no sirve: la estructura de la escuela viene de un mundo que ya no existe». Pese a tener clara esta posición didáctica, se continúan repitiendo asiduamente modelos pedagógicos que tratan la didáctica de la Literatura dese la reproducción de estrategias que, sabiendo que no son siempre

---

1 De sus siglas en inglés Personal Learning Environment, que recibe en castellano la denominación Entorno Personal de Aprendizaje.

productivas, son una herencia que cuesta abandonar y que facilitan la corrección docente por encima de la productividad académica del alumnado.

La facilitación del cambio metodológico no es obligatoria únicamente para contextualizarla en los tiempos sino también por los tiempos de implementación de criterios de justicia en la escuela con la sociedad, puesto que –como hemos visto– en los procesos evolutivos de ambas se desarrollan paralelamente con intereses y crecimientos muy distantes. Las propuestas para llevarse a cabo no deben ser aleatorias: han de propiciar la calidad de los elementos constitutivos de la enseñanza literaria. Tal y como muestran Feldman & Palamidessi (2001:47), la selección de actividades exige relacionar propósitos y contenidos con condiciones y recursos, restricciones y tradiciones institucionales, características del alumnado y, también, de los profesores. Estos agentes son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los coetáneos de las prácticas originales que actualmente se llevan a cabo en las aulas. Debemos entender que, además de la tipificación que hemos visto sobre el alumnado existente en las aulas, su percepción del mundo y del aprendizaje activo –*Learning by doing*– es la más transgresora del mundo docente a la que hemos asistido. Cassany (2012:27) analiza esta interacción de los estudiantes con los medios vinculantes a la evolución de la tecnología educativa que han caracterizado a los adolescentes en cuanto a sus inquietudes y habilidades:

Antes de internet, los chicos encontraban en la escuela los artefactos que no tenían en casa (libros, enciclopedias, diccionarios, manuales) y los maestros que les enseñaban a usarlos para conseguir propósitos atractivos; por tanto, el aprendizaje de la lectura y la escritura tenía sentido e interés. En cambio, hoy muchos nativos tienen en casa los artefactos más sofisticados (ordenadores, tabletas), que aprendieron a usar de manera cooperativa y autónoma con los compañeros, mientras que en las escuela se mantienen los artefactos de papel de siempre, que ellos consideran obsoletos y aburridos, y encuentran también a unos maestros inmigrantes que tampoco conocen ni usan tan bien como ellos estos nuevos artefactos, cuando se presentan. Éste podría ser el motivo de su desinterés por los libros, la lectura y la escritura.

Esta línea discursiva tiene continuidad en los estudios que muestran no sólo la afinidad del grupo generacional adolescente con la tecnología, sino también con su versatilidad a la hora de emplearla como herramienta de aprendizaje formal e informal. Resulta evidente, pues, que el indicador esencial que muestran estas investigaciones constituye la brecha digital y actitudinal que marcará no sólo la competencia para utilizar la tecnología en el ámbito académico y personal, sino también la competencia para ser válido en una sociedad inconcebible sin su mediación en todos los ámbitos humanos. Este hecho es constatable desde los estudios de Rayón & Muñoz (2011) quienes sostienen que los alumnos se familiarizan con los recursos tecnológicos por medio de grupos de iguales o desde cualquier rincón de conexión, donde su contexto familiar tiene un grado de aceptación ambiguo a través de la cultura tecnológica puesto que es patente el temor de los *inmigrantes digitales* ante las prácticas relacionadas con la tecnología, pero dotan a los adolescentes de recursos tecnológicos como señal de estatus social, tal y como matiza Fresno (2011). Adolescentes y preadolescentes se apropian de la tecnología y contenidos a ella asociada, participan en redes sociales –pese a que esta apropiación sea contradictoria– y también, comienzan a devaluar el conocimiento adquirido en el ámbito escolar, al que llegan a considerar caduco o poco actualizado. Para Castells (2009), Benavides & Pedró (2007), se genera un currículum paralelo a través del cual el alumnado aprende fuera de la institución escolar. Si somos capaces de diferenciar, identificar y explicar estos aprendizajes en beneficio de la calidad educativa podremos superar el déficit docente existente. La tecnología es una oportunidad para ampliar y enriquecer el conocimiento, democratizando los saberes y situándolos, en consecuencia, al servicio de la inclusión y la justicia social. No hacerlo es negarle a una parte importante de la



población escolar la posibilidad de acceder a un capital cultural fundamental que está a través de la conectividad y participación en las redes de información y comunicación.

#### 4. PECHAKUCHA

La utilización de la técnica de Pechakucha persigue un enfoque centrado en y por la oralidad en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula. El formato Pechakucha surge en Japón en 2003 teniendo por objetivo la realización de una presentación compuesta por 20 diapositivas que transcurren de forma automática cada 20 segundos. Dadas estas características, se obtiene una presentación que tiene una duración máxima y mínima de 6 minutos con 40 segundos. Siguiendo la perspectiva y análisis establecida por Ramos (2014), Christianson & Payne (2011) y Luna (2013), este formato es el más atractivo y eficiente a la hora de consolidar las habilidades comunicativas mediadas por la tecnología, donde la interacción con otras competencias como la digital, artística, trabajo entre iguales, selección y filtrado de información, aprender a aprender y la matemática se compilan dentro de una actividad que lleva consigo los procesos lógico-deductivos tan esenciales para aprender a pensar, seleccionar componentes lingüísticos e interactuar con los procesos de evaluación de la actividad. Esta actividad se sumaría así a las diferentes propuestas de oralidad en el aula de Secundaria enunciadas por Vásquez (2011) como son el panel, simposio, el foro, el debate y la mesa redonda y que formularían un punto de partida de las actividades orales en el aula. Esta perspectiva dota al alumnado –y al docente– de la oportunidad de crear las habilidades comunicativas que Vásquez (2008, 2011) vertebra alrededor de cuatro ejes fundamentales de toda propuesta didáctica de la comunicación oral:

- Combinar los altos y los bajos para garantizar la atención.
- Acelerar y desacelerar en ciertos períodos para provocar la emoción.
- Hacer pausas con el fin de aguijonear la curiosidad.
- Otorgar a ciertos términos un énfasis especial buscando con ello movilizar el interés del oyente.

En el contexto de la propuesta didáctica, los 120 alumnos que componen los 4 grupos de 2º ESO tenían como lectura obligatoria de evaluación la obra *Mecanoscrito del segundo origen*, de Manuel de Pedrolo. Durante la lectura, los alumnos –de forma individual– debían ir seleccionando los pasajes que contenían descripciones, con especial atención a prosopografías, topografías, etopeyas y retratos, puesto que eran concomitantes con los aspectos curriculares de la asignatura. De igual forma, debían seleccionar los fragmentos que hacían a clara alusión a valores humanos que se defendiesen en el libro de una u otra forma. El objetivo no era otro que dotar al alumno de la consciencia de la educación en valores para poder sentar las bases del trabajo posterior.

En una segunda fase, se presenta al alumnado las características técnicas de la Pechakucha: a través de PowerPoint se realizan 20 diapositivas a las que se les dota de una transición automática cada 20 segundos, acción que implica una actividad directa sobre la competencia matemática. Al mismo tiempo, cada una de las diapositivas debe tener una serie de requerimientos técnico-metodológicos:

- Deben insertar una imagen de alta calidad visual, con sentido metonímico para el discurso que vayan a realizar se enhebre a partir de la imagen. De esta forma se busca la selección de las imágenes responda a la competencia artística así como a la búsqueda y selección de las imágenes a la toma de decisiones y al trabajo conjunto, puesto que es una actividad que deberán realizar por parejas.
- Las imágenes empleadas deben tener licencia de uso Creative Commons sin fines comerciales. De esta manera, se persigue la coeducación y concienciación de los sentidos de uso de las licencias de uso de las imágenes. Para ello se les dota de repositorios como

- Flickr: <https://www.flickr.com/creativecommons>
- Creative Commons Search: <http://search.creativecommons.org>
- Blue Mountains: <http://flickrcc.net/flickrCC>
- Compfight: <http://compfight.com>
- Foter: <http://foter.com>
- En cada diapositiva se permite un máximo de 5 palabras. De forma que el texto sea un pretexto para el desarrollo del discurso oral. En este sentido se persigue la síntesis, el mensaje conciso, el vocabulario adecuado y preciso, así como la capacidad para el uso de conectores textuales que faciliten una transición entre una y otra diapositiva.

En cuanto a aspectos formales se dota al alumnado de una rúbrica de evaluación<sup>2</sup> que establece los contenidos mínimos curriculares que se persiguen con la actividad y que se estructuran entorno al volumen del discurso, el lenguaje corporal empleado, la fluidez y claridad del discurso, la organización del tiempo, el vocabulario empleado, la comprensión lectora y la selección de imágenes.

## 5. PROCESO DE ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN

El alumnado dispone de iPads del centro para su uso en el aula. A través de determinadas Apps, se vertebra el proceso de creación y curación de contenidos que tienen como objetivo la optimización del tiempo así como la implicación del alumnado al tratarse de una metodología que rompe con las dinámicas esperadas de una clase *tradicional* de Literatura. Para ello, la aparición de los iPads, así como su combinación con herramientas gratuitas de Google (el centro dispone de una Google App para Educación) va a permitir estructurar y agilizar el proceso a través de las siguientes aplicaciones:

- Google Drive<sup>3</sup>: Esta herramienta va a permitir al alumnado tanto la creación de un *Storyboard* o guion gráfico de cuanto se va a ver y decir en cada diapositiva. Para su elaboración, es el docente quien crea la plantilla personalizada y la comparte con el alumnado a través del correo Google así como por Google Drive.
- Para la el trabajo de selección léxica, semántica e investigación metalingüística se opta por el trabajo con las aplicaciones de la RAE, Fundéu y WordReference<sup>4</sup>.
- Creación visual de la presentación. Se establecen dos itinerarios para el alumnado, que pueden optar entre la búsqueda de imágenes e insertarlas en un documento en PowerPoint o bien emplear la aplicación para iPad HaikuDeck que contiene un buscador de imágenes con licencias Creative Commons y que permite su exportación a formato PowerPoint una vez se finalice el proceso<sup>5</sup>.
- Gestión del tiempo. Para controlar el ajuste del discurso al tiempo marcado para cada diapositiva se aconseja el uso del propio cronómetro dispositivo, como también el de un reloj pulsera.

2 La rúbrica que se facilita al alumnado está a disposición de consulta en el siguiente enlace: <https://goo.gl/IL2SnN>

3 En el caso de no disposición de los iPad, se podía trabajar tanto en el centro, como fuera de él de forma colaborativa a través de la versión web <http://drive.google.com>

4 De igual forma que con la anterior cita, la falta de iPads puede reemplazarse con la versión en línea de estas aplicaciones. Para el diccionario RAE [www.rae.es](http://www.rae.es), para el banco de consultas de la Fundación del Español Urgente [www.fundeu.es](http://www.fundeu.es) y para la búsqueda de significados, sinonimia, antonimia se emplea Wordreference en su diccionario de español: [www.wordreference.com](http://www.wordreference.com)

5 Emulando las otras aplicaciones empleadas, también ésta dispone de una versión en línea: <http://www.haikudeck.com>. En el momento de desarrollo de la actividad (febrero-marzo de 2015) la aplicación permitía exportar sus creaciones de forma gratuita a pdf / PowerPoint / Keynote. A partir del verano de 2015 esta opción sólo está disponible bajo suscripción de pago.

La propuesta de evaluación de la actividad se estructura desde una evaluación completa. El docente evalúa a cada pareja mientras que está realizando la exposición. Al mismo tiempo, los compañeros que asisten a la misma realizan el proceso de coevaluación evaluando los aspectos de la rúbrica que les fue entregada al inicio de la actividad. De igual forma, cada pareja tras la exposición, evalúa tanto al compañero (proceso de coevaluación) como a sí mismo (realizando así la autoevaluación). Este proceso de evaluación total, puesto que todos los agentes implicados son parte activa de la realización y evaluación de la actividad, se distingue a partir de una diferenciación de los elementos evaluadores: 70% para la evaluación docente, 20% para la coevaluación y 10% para la autoevaluación. A fin de agilizar el proceso, un formulario de Google Drive con la rúbrica aplicada para cada uno de los alumnos permite centralizar todos los datos, reflejándose los valores necesarios para una evaluación cuantitativa de la misma.

## 6. CONCLUSIONES

Enfrentarse a nuevos mecanismos de elaboración, selección, exposición y evaluación de una actividad que tiene por objetivo el desarrollo de las competencias básicas mediadas por la tecnología suscita el mismo temor como atracción al alumnado. Por una parte el reto de enfrentarse a lo desconocido supone un desafío para ellos, si bien es cierto que –conforme avanza el proceso de la actividad– las carencias e inseguridades que detectan en los procesos comunicativos (que tanto han estudiado en el marco teórico pero de los cuales adolecen en contextos prácticos reales) hacen que se fomenten los temores. Si, como docentes, somos capaces de integrar esos puntos débiles a través de la viabilidad de la fortaleza y predisposición al trabajo con elementos tecnológicos, estaremos abriendo no sólo la puerta a nuevas metodologías, sino también al aprendizaje basado en problemas que –de forma inconsciente– nuestro alumnado cree dominar hasta que se tiene que enfrentarse a ello. En la línea de lo mostrado por Alcalá & Rasero (2004), Las nuevas tecnologías son poderosas herramientas didácticas que nos permiten a los docentes que las utilizamos ofrecer a nuestros discentes potentes aplicaciones complementarias a las disertaciones al uso. No nos cabe la menor duda que las espiraciones se enriquecen sobremedida si recurrimos los recursos multimedia ofertados en el mercado. La tecnología nos ayuda a trabajar mejor. (...) Se trata por tanto de recurrir a los nuevos métodos de enseñanza en el mejor sentido de la palabra y comprobar los óptimos resultados para el profesorado. Hoy día no podemos sustraernos a estas aplicaciones tan dinámicas en el ámbito educativo, la evolución de éstas son tan rápidas y cada vez de más sencillo manejo que no concebimos a quedarnos atrás, ya que nuestros alumnos se han formado con estos utensilios y nosotros debemos ofrecerles el mejor y mayor efecto a la hora de enseñar en nuestras clases.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. & CASTAÑEDA, L. (2012a): «Presente y futuro de los PLEs: Conceptualización, práctica y crítica de los Entornos Personales de Aprendizaje», en J. M. Sancho et alii, *III European Conference on Information Technology in Education and Society: a Critical Insight*, Barcelona, p. 185-193.
- (2012b): «Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?», en J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino & A. Vázquez (coord.) *Tendencias emergentes en educación con TIC*, Barcelona, Espiral, Educación y Tecnología, p. 13-33.
- ALCALÁ, J. & RASERO, J. (2004). «El papel de las TIC en la animación a la lectura», *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 3, 1, p. 395-416.

- BENAVIDES, F., & PEDRÓ, F. (2007): «Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos», *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, p. 19-52. < <http://www.rieoei.org/rie45a01.htm> > [Fecha de consulta 23/5/2015]
- BENITO-RUIZ, E. (2009). «Infocación 2.0», en M. Thomas, *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey: IGI Global.
- BORRÀS, L. (2002): «Investigación en teoría y de la literatura y tecnologías digitales», *Humanitas: revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén*, 2, p. 1-11.
- (2008): «Pero, ¿hay realmente un cambio de paradigma?: un análisis apresurado mientras la literatura pierde los papeles», *Literaturas del texto al hipermedia*, Rubí, Barcelona, Anthropos, p. 273-289.
  - (2012): «El risc de la lectura en les creacions literàries digitals», *Under construction: literatures digitals i aproximacions teòriques*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, p. 127-148.
- BRINGUÉ, X. & SÁDABA, C. (2009): *La Generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Navarra, Universidad de Navarra, Organización Universitaria Interamericana, Telefónica.
- <[http://www.osimga.org/export/sites/osimga/gl/documentos/d/Bringue-Sadaba\\_Generacion-interactiva-espana-1.pdf](http://www.osimga.org/export/sites/osimga/gl/documentos/d/Bringue-Sadaba_Generacion-interactiva-espana-1.pdf)> [Fecha de consulta 2/6/2015]
- CASSANY, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid, Alianza Ensayo.
- CHRISTIANSON, M., & PAYNE, S. (2011). «Helping students develop skills for better presentations: using the 20x20 format for presentation training», *Language Research Bulletin*, 26, p. 1-15.
- CORNELLA, A. (n.d.). «Cómo sobrevivir a la infocación», en *Conferencia del Acto de Entrega de Títulos de los Programas de Formación de Profesorado de la Universidad Oberta de Catalunya*: <http://tinyurl.com/cjmps2> [Fecha de consulta 11/1/2016]
- DIAS, P. (2014). «From 'infocación' to 'infosaturation': a theoretical overview of the cognitive and social effects of digital immersion», *Ámbitos: Revista Internacional de comunicación* (24), 31-40.
- FELDMAN, D., & PALAMIDESSI, M. (2001): *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. San Miguel, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- FREIXA, C. (2000): «Generación @ la juventud en la era digital», *Nómadas*, 13, p. 75-91.
- FREIXA, C., FERNÁNDEZ, A. & FIGUERAS, M. (2014): «#Generación», *De la generación@ a la #generación: la juventud en la era digital*, NED, Barcelona, p. 319-328.
- FRESNO, M. (2011). *Retos para la intervención social con familias en el siglo XXI*. Madrid, Trotta.
- GARCÍA ARETIO, L. (2014): *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*, Madrid, Síntesis.
- GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (2001). *Conflictos y alianzas en las reformas educativas: siete tesis basadas en la experiencia chilena Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: PREL/CIDE.
- GIMENO, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid, Ediciones Morata.
- HOWE, N. & STRAUSS, W. (2000). *Millenials Rising*, New York, Vintage Original.
- LANKSHEAR, C. & M. KNOBEL (2006): *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*, Maidenhead and New York: Open University Press.
- LUNA, M. E. (2013). «Pechakucha 20x20. Un formato adaptado a la clase de ELE para promover la comunicación de estudiantes de primer año», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a*

- la Enseñanza de las Lenguas: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/pechakucha-20x20> [Fecha de consulta 10/1/16]
- MACNAMARA, D. (2009): «Cinc dinàmiques mediàtiques globals per analitzar l'any 2010 i el futur proper», *L'audiovisual Local. Una mirada per afrontar el futur*. p. 29-35. Barcelona, Xarxa de Televisions Locals.
- MENA, S. (2014). «Herramientas contra la infoxicación en los Social Media: los 'Content Curators'». *Ámbitos: Revista Internacional de comunicación* (24), 11-20.
- MISHRA, P. & KOEHLER, M. J. (2006): «Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge», *Teachers College Record*. 108(6), p. 1017-1054. [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf) [Fecha de consulta 2/5/15]
- OBLINGER, D. (2003). «Boomers, Gen-Xers and Millennials: Understanding the New Students», *Educause Review*, 38(4), p. 37-47.
- PRENSKY, M. (2001a). *Digital game based learning*, New York, McGrawHill Press.
- (2001b). «Digital Natives, Digital Immigrants», [Fecha de consulta, vol. 9, nº5, en <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [Fecha de consulta 15/7/15]
  - (2004). «The emerging online life of the digital native: what they do differently because of technology, and how they do it», en <[http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf)> [Fecha de consulta 13/12/2014]
- RAMOS, S. (2014). «Educación musical de Tomás Luis de Victoria a través de Pechakucha», *Actas del II Congreso virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Innovagogía 2014*: <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2014/innovagogia2014/paper/viewFile/318/354> [Fecha de consulta 27/12/15]
- RAYÓN, L., & MUÑOZ, Y. (2011): «Tecnologías de la información y la comunicación y la igualdad de oportunidades: contenidos necesarios para la formación del profesorado», *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4). <http://www.rieoei.org/deloslectores/4529Munoz.pdf> [Fecha de consulta 23/5/2015]
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital. The rise of the Net Generation*, New York, McGraw-Hill.
- TORRE, A. de la (2009): «Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios», *Cultura digital y prácticas creativas en educación [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, nº 1. UOC. [Fecha de consulta 6/6/2015]. < <http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v6n1-de-la-torre/v6n1-torre>>
- TUBELLA, I., TABERNERO, C. & DWYER, V. (2008): *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*, Barcelona, Ariel.
- URBANO, C. (2010). «Algunas reflexiones a propósito de la 'infoxicación'», *Anuario ThinkEPI*: <http://tinyurl.com/p4jwtk3> [Fecha de consulta 3/1/16]
- VÁSQUEZ, F. (2008). «El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura», en F. Vásquez, *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura* (pp. 14-51). Bogotá: Kimpres.
- (2011). «La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad», *Enunciación*, p. 151-160.
- WHITE, D. y LE CORNU, A. *Visitantes y residentes: una nueva tipología para el usuario digital*. Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0ByyCWvaZMNQtWm03MXPuSHZicXM/edit?usp=sharing&pli=1> [Fecha de consulta 4/4/15]