

El desarrollo de la competencia digital en la normativa curricular española

Beatriz Manzano García

Universidad de Granada, España

beatrizmg@ugr.es

Resumen

El establecimiento de ocho competencias básicas en el curriculum escolar, supone un continuo desafío debido al cumplimiento de la normativa en relación al desarrollo de dichas competencias entre las que se encuentra la competencia digital. Esta investigación pretende comprobar cómo contribuye la legislación española a su desarrollo a través de la materia “Primera Lengua Extranjera, especialidad inglés” en la etapa de Primaria. Realizándose un análisis comparativo de frecuencias mediante la utilización de un sistema de categorías, previamente elaborado. Tras el análisis de los datos los resultados obtenidos muestran diferencias entre las autonomías en relación al desarrollo de la competencia digital.

Palabras clave: Competencias básicas, competencia digital, TIC, Educación Primaria.

The Development of the Digital Competence in the Spanish Basic Educational Law

Abstract

The establishment of eight basic competences in the basic curriculum is a continuous challenge, due to the necessity to follow the law to develop them. One of these competences is that regarding digital skills. This research aims to see how the Spanish legislation contributes to its

development through the subject “First Foreign Language, English specialty” in primary level. Performing a comparative analysis of frequency using a category system, previously prepared. After having analyzed the data the results show differences between the regions in relation to the development of the digital competence.

Keywords: Basic skills, digital competence, ICT, Primary Level.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en uno de los agentes más eficaces del cambio social. Frente a esta situación el mundo educativo tampoco puede quedar al margen, debido a que proporcionan entornos de enseñanza y aprendizaje innovadores que implican tanto al alumnado como al profesorado. (Domingo y Marqués, 2011). La introducción de dichas tecnologías en las aulas supone, un continuo desafío que, según Carneiro *et al.* (2010), requiere como paso previo acordar el objetivo que se espera lograr y la forma y el momento como este será evaluado. En España, por un lado, las competencias básicas definidas por la Comisión Europea de Educación como la capacidad para responder a las tareas complejas y al mismo tiempo realizar tareas de manera adecuada. Y, por el otro, el establecimiento por la ya derogada Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo de Educación (LOE, 2006)¹, de ocho competencias básicas entre las que se encuentra la competencia digital y para el tratamiento de la información, y su continuidad en la actual Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013)¹, han supuesto el punto de partida para su incorporación al currículum. Dicha competencia consiste en el desarrollo de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Según Gutiérrez y Tyner (2012), la competencia digital incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes. Además incluye la utilización de TIC para informarse, aprender y comunicarse. Su incorporación a la normativa curricular ha conllevado un cambio metodológico en las prácticas docentes, así como la elaboración de nuevas tareas educativas en las aulas a través del uso de las TIC. Como consecuencia, se están generando necesidades formativas tanto en el profesorado como en el alumnado acerca del uso de

las tecnologías como herramientas educativas para el fomento del desarrollo de la competencia digital en el contexto educativo.

Por otra parte, según Ricoy *et al.* (2010), la relación e interacción con tecnologías requiere encontrar y ofrecer a los agentes encargados de diseñar e implementar ese tipo de procesos formativos, modelos pedagógicos que contribuyan a consensuar y desarrollar prácticas educativas a través de los medios con un gran potencial innovador. Ya que tal y como señalan Barroso y Llorente (2006), el gran reto es formar ciudadanos preparados para vivir y trabajar en la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento. Siendo éste en la actualidad, también, uno de los mayores retos para el sistema educativo actual.

Esta investigación pretende comprobar cómo contribuye la normativa curricular al desarrollo de la competencia digital en el alumnado de Primaria con el fin de detectar necesidades formativas en el profesorado y conseguir futuras mejoras en los contenidos. Para lo cual se ha realizado la revisión de los contenidos en la materia de “Primera Lengua Extranjera especialidad inglés” en la etapa de Primaria en las distintas comunidades autónomas de España. Y se ha realizado un análisis comparativo de frecuencias mediante la utilización de un sistema de categorías previamente elaborado y sometido a validez de contenido mediante el método de juicio de expertos. Tras el análisis de los datos, llevado a cabo mediante el software de análisis cualitativo ATLAS.Ti, los resultados obtenidos muestran diferencias entre las comunidades autónomas en relación al desarrollo de la competencia digital.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Las TIC y la competencia digital en el ámbito educativo

El debate sobre el establecimiento del currículo de las TIC en los centros educativos debe ser comprendido en el contexto de sus políticas educativas. En ese contexto, uno de los desafíos en la escuela está en la complejidad de la definición de competencias digitales que han de ser medidas, especialmente por su tangencia con otras competencias del currículo escolar para el siglo XXI. Existe así un diálogo en constante desarrollo sobre los objetivos y finalidades del uso de las TIC en los centros educativos en el ámbito universal y en el ámbito local. (Carneiro *et al.*, 2010). En este escenario se están construyendo currículos de TIC en los

centros educativos, a partir de la definición adoptada de competencia digital y sobre el papel de las tecnologías en el ámbito educativo. Según estos autores, las diferentes propuestas se organizan en torno a los enfoques de “aprender sobre tecnologías”, enfocada en el desarrollo de habilidades de manejo técnico de herramientas informáticas; y “aprender con tecnologías”, que implica la incorporación de las competencias de selección y organización de información, comunicación, trabajo en red o colaboración. Por otra parte, la creencia de que las TIC podían ser resolver gran parte de los problemas educativos existentes, dando un rápido impulso a la calidad de la enseñanza se ha ido desvaneciendo ante los grandes retos pendientes y la dificultad de modificar la organización de las escuelas y la forma de enseñar de los profesores. Nuevas reflexiones, modelos e iniciativas están surgiendo y permiten albergar renovadas expectativas. (Carneiro *et al.*, 2010). Sin embargo, una de las grandes ventajas que las TIC aportan al ámbito educativo es la cantidad de información que puede ser puesta de manera virtual a disposición de los estudiantes. Situación imparabile, según Cabero & Llorente (2008), ya que los sitios *webs* dedicados a la formación van creciendo tanto de forma cuantitativa, como cualitativa debido a las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías en este contexto a través de los códigos audiovisuales, las animaciones en 3D, la navegación hipertextual e hipermedia o la simulación de fenómenos mediante técnicas digitales. Sin embargo, según señalan los autores, resulta necesario diferenciar entre información y conocimiento. Debido a que es un error pensar que la exposición a la información conlleva la adquisición de conocimientos significativos en el alumnado, ya que dicho fenómeno requiere actuaciones que faciliten su participación activa y constructiva en un contexto organizado y estructurado. Por tanto, la adquisición de conocimientos significativos a través de los medios requiere cambios metodológicos en las prácticas educativas, es decir, nuevos modelos pedagógicos para el aprendizaje y la enseñanza mediante las TIC.

2.1.1. El modelo pedagógico digital en la etapa de Primaria

La inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje plantea una serie de retos y necesidades formativas, ya que dichas tecnologías contribuyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sirven como vehículo de comunicación y de intercambio de información (Cano y Gras, 2006). En la actual sociedad, toda la población está expuesta a nuevas relaciones e interacciones comunicativas, especialmente los más jóvenes que

forman parte de la “generación interactiva” y la “generación multiárea”. A ellos se refiere Aguaded (2011:8) como los “niños y adolescentes que han nacido y crecido en medio de pantallas y que se sienten cómodos con la cultura mosaico de la navegación hiper-vinculada, pero que al mismo tiempo hacen múltiples tareas simultáneas”. Esta situación, origina nuevas necesidades formativas en el uso de las TIC, y favorece la adopción de un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos digitales. (Expósito y Manzano, 2013). Debido a que tal y como señalan Aznar y Soto (2010), el aprendizaje para toda la vida, o *lifelong learning*, necesita de nuevos modelos de intervención que motiven nuevas propuestas para el desarrollo de políticas orientadas a la formación y el desarrollo de aprendizajes a través de las TIC. Sin embargo, estas herramientas por sí mismas no garantizan ningún aprendizaje, su validez educativa reside en el uso que se haga de la misma en los contextos educativos, donde la falta de motivación hacia el aprendizaje experimentada por el alumnado lo largo de los últimos años ha influido de manera negativa en sus resultados académicos, lo que requiere una reflexión profunda acerca del origen real de esta problemática (Expósito y Manzano, 2010). Ante esta situación, las TIC se presentan como las nuevas herramientas educativas que pueden contribuir a disminuir esa falta de motivación. Sin embargo su uso en las aulas requiere un cambio en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la temporalización, la evaluación y en la organización de espacios y tiempos, así como en la adopción de nuevos roles por parte del profesorado y del alumnado. Se trata, entonces, de reelaborar las propuestas didácticas tradicionales y adaptarlas a la nueva situación, lo que implica el paso de los modelos pedagógicos tradicionales a un modelo de enseñanza y aprendizaje que se ha denominado modelo pedagógico digital. Definido en Manzano (2012) como “el conjunto de aspectos metodológicos y organizativos necesarios para promover el uso de las TIC como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje a través de los medios” (2012:79). Es decir, este modelo se basa en la necesidad de adaptar las prácticas docentes tradicionales con el fin de beneficiarse de las amplias posibilidades educativas que ofrecen los dispositivos tecnológicos disponibles en las actuales aulas digitales, aunando esfuerzos desde las distintas disciplinas implicadas en el proceso. Ya que tal y como señala Piscitelli (2009), el trabajo entre pedagogos y tecnólogos ha desembocado en desacreditaciones mutuas, y por tanto, urge sintetizar una cultura de la experimentación alrededor de las nuevas tecnologías.

El uso de las TIC, en la etapa de Primaria, está justificado por la normativa que desarrolla el actual sistema educativo en España donde se reconoce el acceso y el uso de las TIC como uno de los principios establecidos para la etapa de Primaria y uno de los derechos del alumnado. También se reconoce, que uno de los deberes del alumnado es el uso responsable y solidario de las instalaciones y del material didáctico, contribuyendo a su conservación y mantenimiento. Además, las tecnologías se están convirtiendo en herramientas a través de las cuales las personas pueden acceder a la información necesaria, favoreciendo a su vez la creación de nuevos entornos de aprendizaje. En este contexto, la adaptación del profesorado y el alumnado a dichos entornos, ha generado nuevas necesidades formativas. Debido a que ya no basta con adquirir conocimientos acerca de su uso, sino que también es necesario adquirir conocimientos acerca del uso de éstas como herramientas para el aprendizaje y la interacción social desde la responsabilidad. Ya que según recomendaciones del Parlamento Europeo en el año 2001, la competencia digital conlleva el uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación. Lo que exige, a su vez, la adopción de nuevos roles en docentes y alumnado. Por ello puede considerarse que la inclusión digital va más allá de la mera presencia de los recursos instrumentales, puesto que implica el desarrollo de conocimientos y habilidades que posibiliten la participación mediada en foros, *chats*, *e-mails*, televisión o videojuegos. Aires y Melro (2011). Es decir, la inclusión de las tecnologías e Internet en el contexto educativo implica no solo la dotación de recursos tecnológicos, sino la formación de los docentes en aspectos tecno-pedagógicos. Su irrupción en el contexto educativo ha promovido una nueva visión del conocimiento y del aprendizaje y está generando una serie de cambios en la enseñanza “de” las TIC y “con” las TIC. Esta nueva situación exige que el alumnado deba aprender a leer, escribir e interpretar nuevos formatos y códigos relacionados con dichas tecnologías. Ante esta nueva situación, la escuela del siglo XXI tiene el compromiso de favorecer la alfabetización digital del alumnado y el desarrollo de la competencia digital desde las etapas educativas más básicas.

2.1.2. La competencia digital en el ámbito educativo

La competencia digital es definida por Ala-Mutka *et al.* (2008) como la habilidad para acceder a los recursos tecnológicos, para comprender y evaluar de manera crítica sus diferentes aspectos y contenidos, y comunicarse de manera efectiva en contextos diversos. Para este estu-

dio, se escoge la definición de Ferrari (2012) aportada tras analizar en su estudio diferentes ámbitos relacionados con las TIC, por considerar que resume de manera completa y detallada los aspectos básicos necesarios para el uso y aprovechamiento de las TIC en cualquier contexto, incluyendo el ámbito educativo. Así la competencia digital queda definida como:

Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes (se incluyen las habilidades, estrategias, y los valores) que son requeridos cuando se usan las TIC para realizar tareas; resolver problemas; comunicarse; manejar información; colaborar; crear y compartir contenidos; y elaborar conocimiento de una manera eficaz, eficiente, apropiada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética y reflexiva para el trabajo, el tiempo de ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el desarrollo (2012:43).

La proposición de la UNESCO, del año 2002, señala cuatro aspectos relacionados con la competencia digital. En primer lugar la *literacidad* digital, que considera tanto el manejo de recursos informáticos y de Internet como el conocimiento de aspectos sociales, éticos y usos profesionales de las TIC. En segundo lugar, las TIC como herramientas de trabajo para todas las áreas del currículo. Las TIC como herramienta para proyectos interdisciplinarios, colaborativos y orientados a mostrar su potencial en las resoluciones de problemas actuales y de la realidad. Y por último, la especialización profesional en TIC con introducción a la programación, análisis y creación de sistemas de información, gestión de proyectos en diversas áreas. Según Carneiro *et al.* (2010), los elementos relacionados “aprender con tecnologías” presentan un mayor número de matices, tales como la relación entre los sujetos que enseñan y los que aprenden, la relación con el currículo propuesto y el interés que él despierta, las condiciones y situaciones de uso de los recursos en el contexto de aprendizaje constituido, por ejemplo. Además, interfieren en el impacto del uso de las tecnologías como herramientas de aprendizaje, el acceso a contenidos de calidad, la capacidad de los docentes para seleccionar tales contenidos y para prácticas pedagógicas apropiadas para su uso. La competencia digital está relacionada a su vez con la capacidad de la escuela para facilitar proyectos innovadores necesarios y suficientes para el aprovechamiento del potencial educativo de tales recursos, así como la capacidad de los programas informáticos instalados para ofrecer y mantener el apoyo pedagógico necesario a las escuelas. En estos esce-

narios la presencia de Internet ha supuesto cambios en todos los ámbitos de la vida, especialmente notables en los ámbitos laboral y educativo.

Por otra parte, desde el paradigma comunicacional, autores como Chan (2005), planteaban hace algunos años, un tipo de competencias demandadas para actuar en escenarios digitales, denominadas entonces competencias mediacionales. En dichos entornos digitales, el desarrollo de nuevas competencias que faciliten la interacción con objetos de conocimiento se percibe, según Ricoy et al. (2010) como parte del fenómeno de transformación de las prácticas sociales, y por tanto también educativas, como consecuencia de la incorporación de los recursos tecnológicos. A partir de estas aportaciones se deduce que el desarrollo de la competencia digital resulta clave como elemento que posibilita la interacción de la persona con las TIC e Internet en el contexto de la actual sociedad de la información, las tecnologías y el conocimiento.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Objetivo

El propósito de esta investigación es comprobar cómo contribuye la normativa curricular al desarrollo de la competencia digital en el alumnado de Primaria con el fin de detectar necesidades formativas en el profesorado y obtener futuras mejoras en los contenidos de la materia de “Primera Lengua Extranjera, especialidad inglés”, realizándose la revisión de los contenidos de dicha materia en el currículum básico en la etapa de Primaria para las distintas comunidades autónomas de España. Para lo cual se ha realizado un análisis comparativo de frecuencias mediante la utilización de un sistema de categorías previamente elaborado y sometido a validez de contenido mediante el método de juicio de expertos.

3.2. Muestra

La muestra está compuesta por las legislaciones que desarrollan el currículum de la etapa de Educación Primaria correspondientes a las 19 comunidades autónomas de España (N=19) (Tabla 1).

Se trata de un muestreo no probabilístico, en la que de forma intencional se eligieron las normativas curriculares de cada una de las autonomías, correspondientes a la etapa de primaria.

Tabla 1. Legislaciones analizadas y su autonomía correspondiente

Comunidad Autónoma	Legislación
Andalucía	Orden 17 de marzo de 2015. (BOJA nº 60, 27.03.2015).
Aragón	Orden 9 de mayo de 2007. (BOA, nº 65, 01.06.2007).
Asturias	Decreto 82/2014, de 28 agosto. (BOPA, nº 202, 30.08.2014).
Baleares	Decreto 32/2014, de 18 de julio. (BOIB, nº 97, 19.07.2014).
Canarias	Decreto 89/2014, de 1 de agosto. (BOCA, nº 156, 13.08.2014).
Cantabria	Decreto 27/2014, de 5 de junio. (BOC, nº 29, 13.06.2014).
Castilla la Mancha	Decreto 54/2014, de 10 de julio. (DOCM, nº132, 11.07.2014).
Castilla y León	Orden EDU/519/2014, de 17 de junio. (BOCyL, nº 117, 20.06.2014).
Cataluña	Decreto 142/2007, de 26 de junio. (DOGC, nº 4915, 29.06.2007).
Ceuta y Melilla	Orden ECD/686/2014, de 23 de abril. (BOE, nº106, 01.05.2014).
Extremadura	Decreto 103/2014, de 10 de junio. (DOE, nº 114, 16.06.2014).
Galicia	Decreto 105/2014, de 4 de septiembre. (DOG, nº 171, 09.08.2014).
La Rioja	Decreto 24/2014, de 13 de junio. (BOR, nº 74, 16.06.2014).
Madrid	Decreto 89/2014, de 24 de julio. (BOCM, nº 175, 25.07.2014).
Murcia	Decreto 198/2014, de 5 de septiembre. (BORM, nº 206, 06.09.2014).
Navarra	Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio. (BON, nº 174, 05.09.2014).
País Vasco	Decreto 175/2007, de 16 de octubre. (BOPV, nº 218, 13.11.2007).
Valencia	Decreto 108/2014, de 4 de julio. (DOCV, nº 7311, 07.07.2014).

3.3. Instrumento de evaluación

En este estudio se ha utilizado un sistema de categorías previamente elaborado a partir de la literatura, cuya validez de contenido se ha sometido a la consulta de jueces expertos. Según Utkin (2006) el juicio de expertos es una parte importante de la información cuando las observaciones experimentales encuentran ciertas limitaciones. El sistema de categorías para esta investigación está compuesto por las siguientes 7 dimensiones relacionadas con la competencia digital: 1) Utilización de

TIC en el aula como apoyo a la docencia; 2) Producción de textos mediante soporte tecnológicos; 3) Las TIC como herramientas para el aprendizaje en el aula a través del juego; 4) Comprensión de textos en soporte digital o audiovisual; 5) Utilización de las TIC como herramientas para la comunicación; 6) Búsqueda de información a través de recursos digitales y 7) Cultura digital. Y 25 categorías incluidas dentro de estas 7 dimensiones, con sus correspondientes indicadores, quedando dicho sistema como se resume en el Anexo 1. Para llevar a cabo el estudio se accedió a las legislaciones en la etapa de Educación Primaria de las 19 Comunidades Autónomas de España. Una vez obtenida las legislaciones completas se analizaron las frecuencias de aparición de la competencia digital en los contenidos curriculares correspondientes a la materia “Primera Lengua Extranjera especialidad inglés”, por poseer elementos comunes que permitían su análisis comparativo.

3.4. Análisis de datos

Los análisis de los datos se llevaron a cabo mediante el software de análisis cualitativo ATLAS. Ti. Teniendo en cuenta que cada rango de medida era diferente en cada legislación, se contabilizaron los valores presentes en cada una y se normalizaron el número de frecuencias en porcentajes utilizando la siguiente fórmula:

$$\% \text{ de la subcategoría} = \frac{\text{valor subcategoría} \times 100}{\text{valores totales}}$$

Gráfico 1. Fórmula de normalización del rango de medida

Fuente: Tomé (2012).

3.5. Resultados y discusión

En las siguientes Tablas se presenta las frecuencias de los valores interculturales obtenidos en cada una de las legislaciones de educación básica evaluadas.

Tal y como muestra la Tabla 2, los resultados obtenidos en relación a la dimensión “Utilización de TIC en el aula como apoyo a la docencia” para la categoría “Uso de TIC para el refuerzo del aprendizaje” (*UsoTIC*), cuyos porcentajes tras la aplicación de la fórmula representada en el Gráfico 1, ordenados de mayor a menor, han sido [6.04/0.40/3.77/1.13/7.17/8.30/0.00] correspondientes a Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Canta-

Tabla 2. Porcentajes obtenidos para las frecuencias de las categorías de competencia digital en Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria y Castilla La Mancha

Dimensión	Categoría	Andalucía	Aragón	Asturias	Baleares	Canarias	Cantabria	CLM ¹
TIC apoyo docencia.	<i>Uso TIC</i>	6.04	0.40	3.77	1.13	7.17	8.30	0.00
	<i>Prog inform</i>	0.00	0.00	0.00	0.40	0.00	0.00	0.00
	<i>Recur entorn</i>	0.40	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
	<i>Utiprogram</i>	0.00	0.80	0.00	0.40	0.00	0.00	0.00
	<i>Dib animad</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.13
Producción de textos.	<i>Redactext esc</i>	0.40	0.80	0.00	1.51	0.00	0.00	0.00
	<i>Compr text</i>	0.80	0.00	0.00	1.13	0.00	0.00	0.00
Aprendizaje a través del juego.	<i>Jueg digit</i>	0.00	0.00	0.00	0.40	0.00	0.00	0.00
Herramientas comunicación.	<i>InteraccTIC</i>	0.00	0.40	0.00	0.40	1.51	0.00	0.00
Búsqueda de información.	<i>Diacc.Virt</i>	0.00	0.00	2.26	0.40	0.00	0.00	0.00
Cultura digital	<i>VocabTIC</i>	0.40	0.00	0.00	0.40	0.00	0.00	1.89

¹Castilla La Mancha.

bria y Castilla La Mancha, respectivamente. Según estos resultados, Cantabria es la autonomía cuya normativa curricular en la materia de “Primera Lengua Extranjera especialidad inglés”, más contenidos relacionados con el uso de las TIC como herramientas como apoyo a la docencia presenta, con un porcentaje de (8.30), seguido de Canarias (7.17) y Andalucía (6.04). En relación a la categoría “Uso de recursos y actividades en entornos virtuales de aprendizaje” (*Recur entorn*), se observa que, para estas autonomías, sólo Andalucía puntúa en dicha categoría por un porcentaje de (0.40). Lo que significa que sólo en esta comunidad autónoma se han planteado la utilización de recursos y actividades relacionados con el entorno virtual, tales como subida o descarga de archivos digitales o discusión en foros¹. Al igual que sucediera con la categoría “Acercamiento a la lengua a través de dibujos animados” (*Dib animad*), donde según la tabla, sólo Castilla La Mancha, con un porcentaje de (1.13), incluye en su normativa contenidos relacionados con el refuerzo de la lengua extranjera a través del visionado de dibujos animados para el alumnado de Primaria. Para las dimensiones “Producción de textos escritos mediante soporte tecnológicos”, para la categoría “Redacción textos escritos en soporte digital” (*Redactext esc*) y “Comprensión de textos orales o escritos en soporte digital o audiovisual” (*Compr text*), sólo las normativas curriculares de dos autonomías, Andalucía y Aragón, han puntuado para dichas categorías. Obteniéndose los siguientes porcentajes: en Andalucía, (0.40) en la redacción de textos a través de medios digitales y (0.80) en su comprensión. En Aragón, sin embargo, se ha obtenido solo puntuación para la comprensión de textos digitales con un porcentaje de (0.80).

Por otra parte, en la dimensión “Utilización de las TIC como herramientas para la comunicación”, para la categoría “Interacción con personas de otras culturas a través de las TIC” (*InteraccTIC*), según la Tabla, Aragón y Canarias, son las únicas autonomías, de entre las cuatro restantes, que apuestan por usar los medios tecnológicos como elementos para favorecer el intercambio cultural y lingüístico con otros alumnos/as pertenecientes a países con diferente idioma (en este caso con países de lengua anglosajona). Con respecto a la dimensión “Búsqueda de información a través de recursos digitales”, y su categoría “Uso de diccionarios virtuales como medio de consulta y aprendizaje” (*Dicc. Virt*), tal y como muestra la Tabla 2, sólo Asturias incluye en su normativa la posibilidad de hacer uso de diccionarios online para realizar búsquedas de información a través de Internet, con un porcentaje total de (2.26).

Por último, tanto Andalucía como Castilla La Mancha, han puntuado (0.40/1.89), respectivamente, en la dimensión “Cultura digital”, para la categoría “Vocabulario relacionado con TIC” (*VocabTIC*). Esto quiere decir que ambas autonomías apuestan por incluir en su normativa contenidos relacionados con la cultura digital a partir del aprendizaje-enseñanza de vocabulario, en inglés, relativo a los dispositivos tecnológicos e Internet.

Según los resultados obtenidos para las autonomías, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, Galicia, La Rioja y Madrid, resumidos en la Tabla 3, en relación a la dimensión “Utilización de TIC en el aula como apoyo a la docencia” para la categoría “Uso de TIC para el refuerzo del aprendizaje” (*UsoTIC*), cuyos porcentajes tras la aplicación de la fórmula representada en el Gráfico 1, ordenados de más a menos puntuación, han sido [0.80/0.80/0.40/0.40//0.40/0.00/0.00], correspondientes a Extremadura, La Rioja, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Castilla La Mancha y Madrid, respectivamente. Por último cabe destacar, que para dicha dimensión, ni Castilla La Mancha, ni Madrid, han obtenido puntuaciones. Lo que quiere decir, que ninguna de estas dos autonomías han optado en sus normativas, por aprovechar las posibilidades que las TIC pueden ofrecer al curriculum de la materia como elementos favorecedores de aprendizajes y como un apoyo innovador y al mismo tiempo útil a la docencia.

En relación a la categoría “Acercamiento a la lengua a través de dibujos animados” (*Dib animad*), sólo Castilla y León, Cataluña y la Rioja incluyen como contenido en sus normativas, la posibilidad de favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera a través del visionado de dibujos animados, con un porcentaje de (0.40/0.40/0.40), respectivamente, para las tres autonomías. Según los resultados, solo Cataluña, Galicia y Madrid, han obtenido puntuación para las dimensiones “Producción de textos mediante soporte tecnológicos” y “Búsqueda de información a través de recursos digitales”. En el primer caso, en Cataluña se ha obtenido un porcentaje de (1.51) para la categoría “Redacción de textos escritos en soporte digital” (*Redactext esc*), y en Galicia de (0.80); mientras que en Madrid se ha obtenido (2,26) para la categoría “Escribir correspondencia (email, chat, sms)” (*Escrib corresp*). En el segundo caso, en Galicia se ha obtenido (0.40), frente al (0.80/2.26) en Cataluña y Madrid, respectivamente, para la categoría “Uso de diccionarios virtuales como medio de consulta y aprendizaje” (*Dicc.Virt*).

Tabla 3. Porcentajes obtenidos para las frecuencias de las categorías de competencia digital en Castilla y León, Cataluña, Ceuta y Melilla, Extremadura, Galicia, La Rioja y Madrid

Dimensión	Categoría	CyL ¹	Cat ²	CyM ³	Extremadura	Galicia	Rioja	Madrid
TIC apoyo docencia.	<i>Uso TIC</i>	0.40	0.40	0.00	0.80	0.40	0.80	0.00
	<i>Utiprogtic</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.40	0.00	0.00
	<i>Imte/grab</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.40	0.00	0.00
	<i>Dib animad</i>	0.40	0.40	0.00	0.00	0.00	0.40	0.00
Producción de textos.	<i>Redactext esc</i>	0.00	1.51	0.00	0.00	0.80	0.00	0.00
	<i>Escre corresp</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.26
Búsqueda de información	<i>Dicc. Virtual</i>	0.00	0.80	0.00	0.00	0.40	0.00	2.26
	<i>Inform videos/grabac</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.40	0.00
Aprendizaje través del juego	<i>Jueg digit</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.13	0.00
	<i>Jueg ling online</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.40	1.89	0.00
	<i>Lect guiada</i>	0.00	0.40	0.00	0.00	0.00	1.51	0.00
	<i>Compr text</i>	0.80	1.89	0.00	0.00	0.00	0.80	0.00
Comprensión textos.	<i>Compr Tv</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.80	2.26
	<i>Compr anu</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.40	2.26
	<i>Compr corr</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.26
	<i>Compr notic</i>	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.26
Culturadigital	<i>VocabTIC</i>	0.00	0.40	9.06	0.00	0.00	0.00	0.00

¹Castilla y León. ²Cataluña. ³Ceuta y Melilla.

Por otra parte, con respecto a la dimensión “Las TIC como herramientas para el aprendizaje en el aula a través del juego”, sólo Galicia, Cataluña y La Rioja han obtenido puntuación, y observando las Tablas 2, 3 y 4 son las únicas autonomías, con respecto al total, que han apostado en su normativa por incluir el juego como un elemento de aprendizaje facilitador y motivador de la lengua extranjera para el alumnado de primaria. Según resultados, se han obtenido los siguientes porcentajes (0.40/1.89) en la categoría “Participación en juegos lingüísticos con ayuda de recursos digitales” (*Jueg ling online*), para Galicia y La Rioja, respectivamente. Frente al (1.13) obtenido en La Rioja para la categoría “Juegos con material digital” (*Jueg digit*). En relación a la dimensión “Comprensión de textos en soporte digital o audiovisual”, según se observa en la Tabla 3, Madrid es la autonomía que mayor puntuación ha obtenido en dicha dimensión, obteniendo los siguientes porcentajes: (2.26/2.26/2.26/2.26) en las categorías “Comprensión de mensajes en programas de TV u otro material audiovisual sobre temas cotidianos” (*Compr TV*) y “Comprensión de anuncios publicitarios” (*Compr anu*), “Comprensión de correspondencia (sms, email)” (*Compr corresp*) y “Comprensión de noticias y artículos de revistas online” (*Compr notic*), respectivamente. Además, tal y como se muestra en dicha tabla, ni Ceuta y Melilla, ni Extremadura, ni Galicia han obtenido puntuaciones en esta dimensión. Ello significa que sus normativas no incluyen contenidos relacionados con la comprensión de cualquier tipo de texto presentado en soporte diferente al material impreso. Por último, en relación a la dimensión “Cultura digital”, solo Cataluña junto con Ceuta y Melilla, puntúan con un porcentaje de (0.40/9.06), para la categoría “Vocabulario relacionado con TIC” (*VocabTIC*), respectivamente.

La Tabla 4 muestra los resultados obtenidos para las comunidades autónomas de Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia. En relación a la dimensión “Utilización de TIC en el aula como apoyo a la docencia”, se observa que la comunidad valenciana es la autonomía que más ha puntuado en dicha dimensión con porcentajes de (0.80/0.80) para las categorías “Uso de TIC para el refuerzo del aprendizaje” (*UsoTIC*) y “Uso de recursos y actividades en entornos virtuales de aprendizaje” (*Recur entorn*), respectivamente.

Por otra parte, según los resultados obtenidos en la dimensión “Búsqueda de información a través de recursos digitales”, las autonomías de Murcia y Navarra, no han puntuado en ninguna de las categorías incluidas en dicha dimensión. Lo que significa que estas comunidades autónomas no han incluido, en su normativa curricular, contenidos rela-

Tabla 4. Porcentajes obtenidos para las frecuencias de las categorías de competencia digital en Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia.

Dimensión	Categoría	Murcia	Navarra	País Vasco	Valencia
Apoyo a la docencia.	<i>Uso TIC</i>	0.40	1.13	0.00	0.80
	<i>Prog inform</i>	0.00	0.00	0.40	0.00
	<i>Recur entorn</i>	0.00	0.00	0.00	0.80
Producción de textos.	<i>Producc oral text</i>	0.40	2.26	0.00	0.00
	<i>Redactext esc</i>	0.00	0.00	0.40	0.80
	<i>Exposic ideas</i>	0.00	0.00	0.00	0.80
Búsqueda información.	<i>Dicc. Virtual</i>	0.00	0.00	0.00	0.40
	<i>Biblio yTIC</i>	0.00	0.00	0.40	0.00
	<i>Búsqued inform</i>	0.00	0.00	0.40	1.89
Comprensión de textos.	<i>Compr text</i>	0.40	0.40	0.00	0.00
	<i>Interacc TIC</i>	0.00	0.00	0.00	2.26
Herramientas comunicación.	<i>Cooperac herram</i>	0.00	0.40	0.00	0.40

cionados con el aprovechamiento de las TIC como herramientas para la búsqueda de información útil para ampliación del conocimiento escolar a través de Internet. Frente al País Vasco que ha obtenido los siguientes porcentajes: (0.40/0.40) en las categorías “Búsqueda de información de manera guiada” (*Búsqued inform*) y “Uso de biblioteca del aula y TIC para leer” (*Biblio y TIC*). Y Valencia que ha puntuado: (0.40/1.89) para las categorías “Uso de diccionarios virtuales como medio de consulta y aprendizaje” (*Dicc. Virt*) y “Búsqueda de información de manera guiada” (*Búsqued inform*), respectivamente. Con respecto a la dimensión “Comprensión de textos orales o escritos en soporte digital o audiovisual”, Murcia y Navarra apuestan en sus normativas por el uso de las TIC para facilitar la comprensión de textos escritos en lengua extranjera (inglés) con porcentajes de: (0.40/0.40), respectivamente. Frente al País Vasco y Valencia que no han puntuado en dicha dimensión.

Y por último, cabe destacar que, en relación a la dimensión “Utilización de las TIC como herramientas para la comunicación”, solo Valencia ha obtenido puntuación para la categoría “Interacción con personas de otras culturas a través de las TIC” (*Interacc TIC*), frente a Murcia, Navarra y País Vasco, con un porcentaje de (2.26). Lo que significa que Valencia apuesta en gran medida en su normativa curricular por el uso de las tecnologías para facilitar la comunicación con alumnado de países con cultura anglosajona, con el fin de practicar la lengua y de aprender acerca de su cultura. A partir de los resultados obtenidos se observa que la categoría que más ha sido puntuada en la mayoría de las autonomías es “Uso de TIC para el refuerzo del aprendizaje” (*UsoTIC*), tal y como se resume en el Gráfico 2.

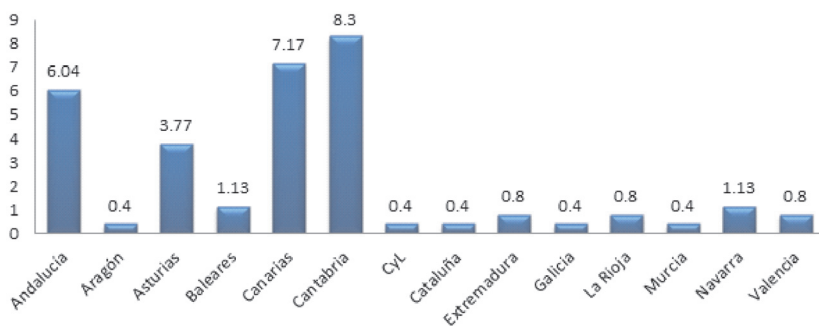


Gráfico 2. Porcentajes obtenidos para la categoría *UsoTIC* y autonomías correspondientes

Mientras que las categorías que ha obtenido menos puntuación y por tanto ha resultado menos popular entre las 17 autonomías han sido “Trabajos de cooperación mediante la utilización de herramientas de comunicación como vídeo y audio (*Cooperac herram*) y “Juegos con material digital” (*Jueg digit*) y “Participación en juegos lingüísticos con ayuda de recursos digitales” (*Jueg ling online*).

4. CONCLUSIONES

Los resultados y conclusiones del estudio, en relación al objetivo planteado para éste, se plantean en sus aspectos constitutivos. Así tras el análisis de los contenidos curriculares incluidos en la normativa en materia de educación correspondiente a las diferentes comunidades autónomas, se han obtenido las siguientes conclusiones:

- Todas las comunidades autónomas españolas incluyen en su normativa curricular básica, contenidos relacionados con la competencia digital en la materia de “Primera Lengua Extranjera, especialidad inglés”.
- El uso de las TIC para el refuerzo del aprendizaje, es la categoría que aparece con mayor frecuencia en la normativa curricular de la etapa de Primaria para dicha materia.
- La dimensión TIC como herramientas para el aprendizaje en el aula a través del juego es la categoría menos frecuente en las legislaciones analizadas.
- Las categorías: los trabajos de cooperación mediante la utilización de herramientas de comunicación como vídeo y audio, así como la localización información en vídeos y grabaciones sonoras propuestas por el docente, han sido las menos puntuadas en la normativa curricular española para la materia de inglés, en la etapa educativa de Primaria.
- Las normativas que menos puntuaciones han obtenido han sido la correspondiente a las siguientes comunidades autónomas: Cantabria, Canarias, Castilla y León, Ceuta y Melilla y Extremadura.
- Sólo las comunidades de Baleares y País Vasco, apuestan por hacer uso de programas informáticos educativos básicos para el fomento de la lectura y la escritura en inglés, en el alumnado de Primaria.

- Las comunidades de Andalucía y Valencia son las únicas autonomías que incluyen en su normativa curricular en la etapa de primaria y para la materia de inglés, contenidos relativos al uso de recursos y actividades en entornos virtuales de aprendizaje, como son los blogs, los foros de discusión o la descarga y subida de archivos digitales.
- Castilla La Mancha, Castilla y León y Cataluña son las únicas comunidades autónomas que optan por favorecer la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera a partir del visionado de dibujos animados en la etapa de Primaria.
- Sólo Aragón, Canarias y Valencia ofrecen como posibilidad dentro del curriculum básico de primaria, el uso de las tecnologías existentes en los centros educativos para interactuar con personas pertenecientes a países de habla anglosajón, como método de práctica del idioma a través de la interacción, y para el fomento del aprendizaje de los aspectos propios de su cultura.

Por último, todas las comunidades autónomas en sus normativas curriculares transmiten alguna de las categorías de competencia digital. Considerando esto fundamental para el desarrollo de dicha competencia en la etapa educativa de Primaria, también en el profesorado quien requiere cierta preparación tal y como señalan Ala-Mutka *et al.* (2008), a través de la recomendaciones realizadas por la Comisión Europea entre las que destacan la formación del profesorado, no sólo en el uso tecnológico de los dispositivos sino en su aprovechamiento pedagógico. Ya que el uso de las TIC cada vez es más frecuente entre los miembros de la actual sociedad de la información y el conocimiento, según Ferrari (2012) está surgiendo la necesidad de ser digitalmente más competentes para el uso de los recursos tecnológicos. Sin embargo, la cuestión es si el hecho de que la legislación incluya contenidos relacionados con la competencia digital es suficiente para el desarrollo de dicha competencia. Habría que tener en cuenta que el éxito de un curriculum basado en competencias básicas, implica considerar otros muchos factores ajenos a la normativa que no se han tenido en cuenta para este estudio. Nos referimos a factores de tipo personal, organizativo o económico que afectan a la hora de implantar lo planificado en la legislación en materia de educación, a nivel estatal y autonómico, en los centros educativos.

Notas

1. LOE (2006). BOE, nº 106. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
2. LOMCE (2013). (BOE, nº 295 de 10 de diciembre de 2013. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
3. Tal y como queda expresamente redactado en la Orden 17 de marzo de 2015.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, José Ignacio. 2011. Niños y adolescentes: nuevas generaciones interactivas. **Comunicar**, 18 (36):7-8. DOI: 10.3916/C36-2011-01-01.
- AIRES, Luisa y MELRO, Ana. 2011. **Usos e apropriações das tecnologias digitais, em contexto escolar e familiar**. I Encuentro Ibérico de la ISCAR “Significado, mente y cultura”. Huelva. Febrero.
- ALA-MUTKA, Kirsti, PUNIE, Yves y REDECKER, Christine. 2008. **Digital competence for lifelong learning**. Institute for Prospective Technological Studies. European Commission.
- AZNAR, Virginia y SOTO, Jorge. 2010. Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. **REINED**, 7:83-90.
- BARROSO, Julio y LLORENTE, M^a Carmen. 2006. La utilización de las herramientas sincrónicas y asincrónicas para la teleformación. En CABERO, Julio y LLORENTE, M^a Carmen. 2008. La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. **Revista portuguesa de pedagogía**, 42 (2): 7-28.
- CABERO, Julio y LLORENTE, M^a Carmen. 2008. La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI. **Revista portuguesa de pedagogía**, 42 (2): 7-28.
- CANO, Marisa y GRAS, Albert. 2006. TIC@T: Una metodología no presencial para el aprendizaje de herramientas TIC y la formación interdisciplinar para toda la comunidad educativa. **Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa**, 1 (4).
- CARNEIRO, Roberto, TOSCANO, Juan Carlos y DÍAZ, Tamara. (Coord.) 2010. **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo**. Editorial Santillana. Madrid (España).
- CHAN, M^a Elena. 2005. Competencias mediacionales para la educación en línea. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 7 (2). Disponible

- en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>. Consultado el 11.08.2015.
- DOMINGO, María y MARQUÉS, Pere. 2011. Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. **Comunicar**, 19(37):169-175. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-03-09>.
- EXPÓSITO, Jorge y MANZANO, Beatriz. 2010. Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en Educación Primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías. **TESI**, 11 (1): 330-351. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/issue/view/441>. Consultado el 18.07.2015.
- EXPÓSITO, Jorge y MANZANO, Beatriz. 2013. Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de primaria en su contexto educativo y sociofamiliar. **EDU-TEC**, 45: 1-11. Disponible en: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/issue/view/3>. Consultado el 15.07.2015.
- FERRARI, Anusca. 2012. **Digital competence in practice: An analysis of frameworks**. Institute for prospective technological studies. European Commission.
- GUTIÉRREZ, Alfonso y TYNER, Kathleen. 2012. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. **Comunicar**, 19 (38): 31-39. DOI: 10.3916/c38-2012-02-03.
- MANZANO, Beatriz. 2012. **Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de primaria en su contexto educativo y sociofamiliar**. Editorial Universidad de Granada. Granada (España).
- PISCITELLI, Alejandro. 2009. **Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación**. Aula XXI. Santillana. Buenos Aires (Argentina).
- RICOY, M^a Carmen, FELIZ, Tiberio y SEVILLANO, M^a Luisa. 2010. Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. **Educación XXI**, 13 (1): 199-219.
- TOMÉ, María. 2012. **Estudio de los valores interculturales inmersos en la Educación para la Ciudadanía melillense**. Editorial Universidad de Granada. Granada (España).
- UTKIN, Lev. 2006. A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. **European Journal of Occupational and Organizational Psychology**. En ESCOBAR, Jazmine y CUERVO, Ángela. 2008. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. **Avances en Medición**, 6:27-36.

ANEXO

Anexo 1. Sistema de categorías e indicadores relacionados con la competencia digital

Dimensiones	Categorías	Indicadores
Utilización de TIC en el aula como apoyo a la docencia.	Uso de TIC para refuerzo del aprendizaje.	<i>Uso TIC</i>
	Utilización programas informáticos educativos básicos para leer y escribir.	<i>Prog inform</i>
	Uso de recursos y actividades en entornos virtuales de aprendizaje: blog, foros, descargas.	<i>Recur entorn</i>
	Utilización progresiva de las posibilidades que ofrecen las TIC para el aprendizaje.	<i>Utiprog TIC</i>
	Acercamiento a la lengua a través de dibujos animados.	<i>Dib animad</i>
Producción de textos orales o escritos mediante soporte tecnológico.	Escribir correspondencia (email, chat, sms).	<i>Escrib corresp</i>
	Interacciones orales o grabaciones en soporte audiovisual e informático.	<i>Interacc o grabac</i>
	Producción oral de textos presentados en soporte digital.	<i>Produce oral text</i>
	Redacción textos escritos en soporte digital.	<i>Redacc text esc</i>
	Exposición de ideas y opiniones mediante herramientas de comunicación.	<i>Exposic ideas</i>
Las TIC como herramientas para el aprendizaje en el aula a través del juego.	Juegos con material digital.	<i>Jueg digit</i>
	Participación en juegos lingüísticos con ayuda de recursos digitales.	<i>Jueg ling online</i>
Comprensión de textos orales o escritos en soporte digital o audiovisual.	Lectura guiada de textos en soporte digital.	<i>Lect guiada</i>
	Comprensión de textos online.	<i>Compr text</i>
	Comprensión de mensajes en programas de TV u otro material audiovisual sobre temas cotidianos.	<i>Compr mens TV</i>
	Comprensión de anuncios publicitarios.	<i>Compr anu</i>
	Comprensión de correspondencia (sms, email).	<i>Compr corresp</i>
	Comprensión de noticias y artículos de revistas online.	<i>Compr notic</i>
Utilización de las TIC como herramientas para la comunicación.	Interacción con personas de otras culturas a través de las TIC.	<i>Interacc TIC</i>
	Trabajos de cooperación mediante la utilización de herramientas de comunicación como vídeo y audio.	<i>Cooperac herram</i>

Anexo (Continuación)

Dimensiones	Categorías	Indicadores
Búsqueda de información a través de recursos digitales.	Localización información en vídeos y grabaciones sonoras propuestas por el docente.	<i>Inform videos/ grabac</i>
	Búsqueda de información de manera guiada.	<i>Búsqued inform</i>
	Uso de diccionarios virtuales como medio de consulta y aprendizaje.	<i>Dicc. Virt</i>
	Uso de biblioteca del aula y TIC para leer.	<i>Biblio y Tic</i>
Cultura digital.	Vocabulario relacionado con TIC.	<i>VocabTIC</i>