

Agosto 2021
Vol. 8, No. 2

revie

Revista de Investigación y Evaluación Educativa

e-ISSN: 2409-1553
<https://revie.gob.do>

 **ideice**
Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

DESCRIPCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice), es un órgano técnico del Ministerio de Educación de República Dominicana (Minerd) cuya misión es desarrollar procesos de evaluación e investigación, científicamente fundamentados, que aporten evidencias sobre la calidad educativa y fomenten la mejora continua del Sistema Educativo Dominicano.

Desde el 2014, el Ideice ha venido entregando semestralmente la Revista de Investigación y Evaluación Educativa (Revie), revista digital que cumple con el objetivo de divulgar los avances de las investigaciones realizadas por los expertos en el área de educación y que sirva de insumo para generar debates constructivos, que lleven a ideas y propuestas para la mejora del sistema educativo. Revie es interactiva y de libre acceso.

EQUIPO EDITORIAL

Directora

Dra. Carmen Caraballo

Editor general

Dr. Julián Álvarez Acosta

Editora técnica

Ing. Dilcia D. Armesto Núñez

Secretaría

M.A. Annette Viola

Editores de sección

Ing. Lidia Moreta

Mtr. Francisco Javier Martínez Cruz

Consejo de redacción

Dr. Ernesto Colomo Magaña

Dra. Ivanovna Milqueya Cruz-Pichardo

Don Antonio Palacios Rodríguez

Dr. Juan Homaldo Veras Díaz

CONSEJO TÉCNICO

Soporte de tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez

Diseño y maquetación

Lic. Natasha Mercedes Arias

Lic. Yeimy Olivier Salcedo

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Julio Cabero Almenara

Dra. Carmen Llorente Cejudo

Dr. Héctor Valdés

Dra. Verónica Marín

Dr. Julio Ruiz Palmero

Dr. Juan Manuel Trujillo Torres

Dra. Consuelo Prado

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo

Dra. Margarita Carmenate

Dra. Mu-Kien Sang Ben

Dra. Jeanette Chaljub Hasbun

Dr. Alfredo Antonio Gorrochotegui

Dra. Ana María Ortíz

Dr. Daniel Enrique Ariza Gómez

Dr. Daniel Vargas Peña

Dr. Enrique Sánchez Rivas

Dra. Gladys Milena Vargas Beltrán

Dra. Gloria Calvo

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

Dr. José Leopoldo Artilles Gil

Dra. Josefina Vijil

Dra. Liliana Montenegro

Lic. Luis Enrique Rodríguez

Dr. Marcos J. Villamán

Dra. Marta J. Lafuente

Dra. Morella Alvarado

Dr. Pablo Mella

Lic. Patricia Carolina Matos Lluberés

M.A. Pavel Corniel

Dr. Ramón Leonardo Díaz

Mag. Renato Opertti

Dr. Rene Jorge Piedra de la Torre

Dr. Rodrigo Moreno Aponte

Dra. Aida Alexandra González Pons

Dra. Sandra Martínez Pérez

Dra. Sor Ana Julia Suriel Sánchez

Dra. Katusca Manzur Herra

Dr. Dustin Muñoz

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Atribución-NoComercial-Sin-Derivar 4.0 Internacional.



ÍNDICE

- 04** | **01. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE LAS TIC: EL PROYECTO AROSE**
DEVELOPMENT OF LINGUISTIC SKILLS USING ICT: AROSE PROJECT
Prendes-Espinosa, M. Paz • Sánchez-Vera, M. del Mar • De Jódar Bonilla, Óscar
- 25** | **02. LAS DIFERENCIAS AL APRENDER A ESCRIBIR EN DOS ESCENARIOS HISTÓRICOS: INICIOS DEL SIGLO XIX Y LA ACTUALIDAD**
THE DIFFERENCES IN LEARNING TO WRITE IN TWO HISTORICAL SETTINGS: THE BEGINNING OF NINETEENTH CENTURY AND PRESENT TIME
Márquez, María Silvina
- 40** | **03. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR ALUMNOS DEL SEGUNDO CICLO DE SECUNDARIA DE DOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA REGIONAL 10 DE SANTO DOMINGO**
LEARNING STRATEGIES IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM TWO SCHOOLS OF REGIONAL 10 IN SANTO DOMINGO
Ega, Emily
- 68** | **04. UNA PROPUESTA PARA LOS PROCESOS DIDÁCTICOS EN LA ESPECIALIDAD DE MATEMÁTICA DEL NUEVO CURRÍCULO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA EN LAS TRES DIMENSIONES**
A PROPOSAL FOR THE DIDACTICAL PROCESS IN THE MATHEMATIC SPECIALTY OF THE NEW CURRICULUM OF THE DOMINICAN REPUBLIC IN THE THREE DIMENSIONS
Cavani, Mario
- 85** | **05. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA PROPUESTA POR EL DECRETO 67/2018 DE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN ESCOLAR DEL MINEDUC, CHILE**
EDUCATIONAL PERCEPTION ON THE FORMATIVE EVALUATION PROPOSED BY DECREE 67/2018 OF SCHOOL EVALUATION, QUALIFICATION AND PROMOTION OF MINEDUC, CHILE
Contreras-Carrasco, Melissa • Jara-Coatt, Pilar

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE LAS TIC: EL PROYECTO AROSE

DEVELOPMENT OF LINGUISTIC SKILLS USING ICT: AROSE PROJECT

  **Prendes-Espinosa, M. Paz**

Universidad de Murcia, España

  **Sánchez-Vera, M. del Mar**

Universidad de Murcia, España

 **De Jódar Bonilla, Óscar**

Universidad de Murcia, España

Recibido: 2021/04/22

Aceptado para su publicación: 2021/05/26

Publicado: 2021/08/01

RESUMEN

Este artículo se centra en el análisis de las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de la educación y, de forma más concreta, en su uso para contribuir a la adquisición de competencias orales en una lengua extranjera (el inglés en este caso). Recogemos como punto de partida un análisis sobre la formación por competencias y algunos datos actualizados sobre plataformas TIC para la enseñanza. A partir de esta revisión, se ha diseñado una plataforma en el marco del proyecto internacional AROSE financiado por la Comisión Europea (Erasmus+). Esta herramienta se ha diseñado para que sea útil de cara a la evaluación de la adquisición de competencias orales en una lengua extranjera. Está siendo usada y evaluada por profesorado de secundaria en todos los países participantes en el proyecto (España, Italia, Portugal y Turquía). La evaluación se sustenta en una investigación basada en el diseño (IBD), con una recogida de información apoyada en métodos mixtos usando para ello técnicas cuantitativas y cualitativas.

ABSTRACT

This paper tries to be an analysis of the implementation of information and communication technologies (ICT) in the field of education and, more specifically, of their use to foster the acquisition of oral competences in a foreign language (English in this case). As a starting point, we have undertaken a review of competence-based learning and some updated data on ICT platforms for teaching and learning. Based on this review, a platform has been designed within the framework of the AROSE international project funded by the European Commission (Erasmus+). This tool has been designed for the assessment of the acquisition of oral competences in a foreign language. It is currently being used and evaluated by secondary school teachers in all the participating countries in this project (Turkey, Italy, Portugal and Spain). The evaluation has been carried out using Design Based Research (DBR), with mixed methods data collection using both quantitative and qualitative techniques.

PALABRAS CLAVE

Plataformas de enseñanza, competencia, enseñanza secundaria, evaluación educativa, enseñanza de las lenguas, lengua extranjera.

KEYWORDS

LMS, competence, secondary education, educational evaluation, language instruction, foreign languages.

1. INTRODUCCIÓN

Todos los modelos de formación del presente siglo se sustentan en el concepto de competencia. La formación por competencias implica una revisión de las metas, pero también de las estrategias y modelos que sustentan los procesos para lograr esas metas competenciales entendidas como resultados del aprendizaje. Y este cambio conceptual, a la par que empírico, afecta a la enseñanza en todos los niveles y etapas.

A partir del análisis de la formación por competencias, vamos a ver cómo las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) pueden ser herramientas muy útiles en este nuevo contexto social del siglo XXI, pues nos permiten aunar los objetivos formativos concretos que en cada caso se planteen, con la necesaria competencia digital que adquiere, en este caso, un carácter transversal. Y como ejemplo de una propuesta real vamos a presentar el proyecto AROSE, un proyecto internacional financiado por la convocatoria Erasmus+ en el cual se trabajan las competencias orales en inglés como segunda lengua y para ello se utiliza una plataforma digital diseñada y desarrollada ad hoc para ello.

En este proyecto, por tanto, la tecnología educativa viene a responder a un problema concreto derivado de las dificultades reales que tienen muchos estudiantes (en este caso de Enseñanza Secundaria) cuando abordan el aprendizaje de un idioma extranjero.

1.1. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Las competencias han adquirido un significativo valor en el contexto de la pedagogía en las últimas décadas, tanto en el aspecto teórico y de investigación como en el ámbito de la práctica educativa real. Se han elaborado numerosas definiciones de la competencia (Gutiérrez, 2014; Le Boterf, 2000; Marín, 2017). Le Boterf (2000) aporta una visión antagónica de dos tendencias: una concepción técnica (basada en las destrezas para realizar una actividad profesional), frente a una concepción más compleja y holística (competencia como un "saber actuar" y ligada no solamente al desarrollo profesional, sino también al personal y a la capacidad de innovación). Esta segunda visión es la que aparece mayoritariamente en otros trabajos como el de Monereo (2005, p. 13): "alguien competente es una persona que sabe leer con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo". Perrenoud (2004, p. 11) define que la "competencia es la capacidad de movilizar varios recursos

cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones". O Pavié (2011, p. 77): "La competencia es un grupo de elementos combinados (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se movilizan e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción". Abundando en esta definición, el autor considera que un profesional competente ha de "ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas" (p. 79). Por su parte Zabalza (2012) indica que existe un discurso conceptual (clarificar y cuestionar el origen del trabajo por competencias), un discurso técnico (cómo planificar y aplicar un trabajo por competencias) y un discurso cultural (establece el marco actitudinal y cognitivo sobre el que operan los dos anteriores). Marín (2017) concluye señalando tres elementos: 1) que las competencias incluyen capacidades o aptitudes; 2) que incluyen recursos cognitivos (saberes, actitudes, información,...) para afrontar la resolución de problemas y situaciones complejas; y 3) son evaluables, pues se reflejan en un saber actuar.

Se pueden analizar seis niveles o ámbitos de competencia (Zabalza, 2009, p.3):

1. Las competencias como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los alumnos deben adquirir durante su formación: *cognitive-based competencies*.
2. Las competencias como conjunto de actuaciones prácticas que los alumnos han de ser capaces de ejecutar efectivamente: *performance-based competencies*.
3. Las competencias como ejercicio eficaz de una función. Eficacia que se establece en base al resultado de las operaciones llevadas a cabo por el aprendiz.
4. Las competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc. que se supone han de caracterizar la actuación de un alumno "educado" cuando actúa en un contexto determinado: *affective competencies*.
5. Las competencias como conjunto de experiencias por las que el aprendiz ha de pasar (generalmente relacionadas con algún otro tipo de competencia): *exploratory competences*.
6. Las competencias como conjunto de conocimientos, habilidades/destrezas, etc. que los sujetos ya poseen, al margen de dónde y cómo las hayan adquirido.

1.2. COMPETENCIAS EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Entre las competencias básicas y necesarias que describe la Comisión Europea (2006, p. 2) para el aprendizaje permanente, encontramos la competencia de “comunicarse en una lengua extranjera”, que es entendida como “la capacidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones tanto de manera oral como escrita, en una lengua extranjera”. La Unión Europea tiene 24 idiomas oficiales, siendo el inglés la lengua que se aprende como segundo idioma en muchos países, al ser uno de los más utilizados en las relaciones internacionales. En Europa, el 96,1% de los alumnos de Educación Secundaria estudia inglés como segundo idioma. En España, el 25,4% del alumnado recibe su educación en programas de aprendizaje integrado en lengua extranjera, siendo en estos casos el 97% en inglés (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), es decir, este idioma es el vehicular a través del que se articulan algunas enseñanzas básicas de otras asignaturas.

Por otro lado, las pruebas de evaluación externa del dominio del inglés de los europeos recogen sistemáticamente resultados que demuestran la baja capacidad de los estudiantes de los países del sur de Europa en las habilidades orales del inglés (*listening* y *speaking*), con un desequilibrio evidente en comparación con el norte de Europa. En un informe reciente (EF English Proficiency, 2020) se puede comprobar que los países nórdicos son los que reflejan un mejor nivel de inglés. El índice EPI (*English Proficiency Index*) de 2018 sitúa a España en el número 32, a Italia en el 34, o a Portugal en el 19, posiciones bajas en comparación con los primeros países europeos de la cabeza: Suecia, Holanda, Noruega o Dinamarca.

Una de las razones de este desequilibrio podría ser el escaso peso de las pruebas de expresión oral y de comprensión en los niveles de secundaria. La bibliografía sobre evaluación del inglés como lengua extranjera ha demostrado que la incorporación de pruebas de evaluación de estas destrezas en particular tiene un efecto en la capacidad de adquisición de los aprendices. Es el llamado "efecto de retorno", el impacto de pruebas de evaluación en el currículo, la práctica docente y los comportamientos y expectativas de los alumnos (Andrews, Fullilove y Wong 2002; McKinley y Thompson, 2018; Saville y Hawkey, 2004). Nuestra percepción es que, debido a la falta de pruebas efectivas de habilidades orales para los alumnos de lengua extranjera, asumen que el aprendizaje de un idioma puede lograrse concentrándose en la gramática y las destrezas escritas, con el resultado no deseado de que la capacidad comunicativa de los estudiantes en un

contexto real no les permite la movilidad en un contexto europeo y, por lo tanto, perjudica su empleabilidad.

Nuestro objetivo final es incluir pruebas efectivas de evaluación de las destrezas orales en los exámenes finales de estos niveles de secundaria. Estas pruebas tendrían un peso específico en la nota final, lo que hará que profesores y alumnos, así como a los demás actores de la educación (directores, padres, interesados, administración) sean conscientes de la necesidad de incluir pruebas sistemáticas y estandarizadas para evaluar las habilidades orales de una manera rentable. Las razones por las que estas prácticas no están extendidas en España, a pesar de estar incluido en la legislación y recomendado por la metodología comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, son varias. Una de ellas es la difícil administración de la prueba en grupos numerosos de alumnos y la complejidad de lograr una evidente objetividad en la evaluación y asignación de la nota especialmente en la expresión oral (Luoma, 2004). Otra es la práctica de la enseñanza del inglés en determinados contextos en los que se ha observado por parte de algunos autores un déficit de formación en materia de exámenes (Saylag, 2012) En tercer lugar, la suposición de que el aprendizaje de la lengua oral se puede hacer mejor en el país donde se hablada, lo que condena a muchos de nuestros estudiantes a niveles inferiores de competencia y perjudica su éxito académico y la empleabilidad (Byram y Feng, 2006). Nuestro proyecto pretende proporcionar a los profesores herramientas de evaluación innovadoras (modelo, pruebas, recursos abiertos, directrices y plataforma) y dar a esta prueba un lugar central en la evaluación del inglés como lengua extranjera en los niveles preuniversitarios.

De hecho, los niveles preuniversitarios son fundamentales para promover las competencias ciudadanas relativas a los idiomas. Muchos de nuestros estudiantes de secundaria no continuarán sus estudios y, si lo hacen, es muy probable que una lengua extranjera no figure en el plan de estudios. Por lo tanto, es de vital importancia que alcancen un nivel suficiente de inglés antes de salir de los institutos. Y por suficiente nos referimos a un dominio de las habilidades orales que les permita utilizar el idioma en la mayoría de las situaciones cotidianas.

Estos objetivos están en consonancia con las necesidades de nuestros destinatarios: que los profesores renueven su metodología en la práctica docente, pero en última instancia como evaluadores eficaces de la lengua. Para que los alumnos mejoren sus capacidades comunicativas en una lengua extranjera, reforzando así su empleabilidad. Para que las autoridades educativas

garanticen que el sistema educativo está orientado al mundo real en términos de formar ciudadanos válidos que puedan seguir una carrera en un contexto europeo.

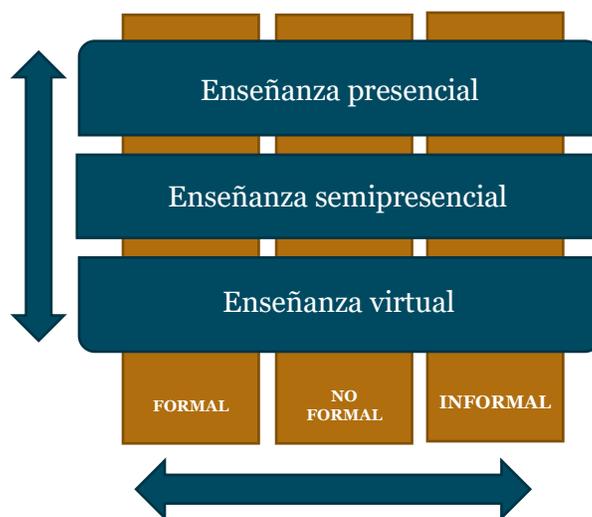
Para lograrlo, un enfoque transnacional como el de nuestro proyecto enriquece la visión del problema y las propuestas de soluciones. Los diferentes contextos educativos de los países participantes en el proyecto proporcionarán un punto de partida para analizar lo que falla en la práctica de la evaluación de la oralidad en la educación secundaria, explorará áreas de mejora en dicha materia y nos dará la masa crítica necesaria para probar nuestros materiales en diferentes sistemas educativos nacionales. Las diferentes primeras lenguas de los cuatro países implicados serán útiles para probar nuestras hipótesis, una de ellas basada en que no es la falta de contacto con los angloparlantes, sino la integración deficiente de la evaluación efectiva en la certificación de los niveles educativos secundarios lo que explica que nuestros países tengan un largo camino por delante para que una parte significativa de la población sea de hablantes competentes en inglés.

2. TIC COMO HERRAMIENTAS DE APOYO A LA ENSEÑANZA REGLADA PRESENCIAL

La pedagogía del siglo XXI se caracteriza por el impacto de las TIC y su multitud de aplicaciones. Ya en los albores de este siglo, la UNESCO afirmaba en uno de sus informes que “los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan actualmente al desafío de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, siendo las TIC necesarias para “proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI” (UNESCO, 2004, p. 13).

A efectos del análisis de la integración curricular de TIC, entendemos la enseñanza como un eje continuo que abarca desde la enseñanza tradicional (basada en situaciones comunicativas presenciales o cara a cara) hasta la enseñanza a distancia, en la cual entre alumnos y profesores existe una distancia física salvable gracias a la ayuda de las tecnologías, por lo que se denomina este modelo como teleenseñanza, e-learning, enseñanza virtual o enseñanza en red. Entre uno y otro extremo, hay múltiples posibilidades de situaciones de enseñanza en las que la presencialidad y la teleenseñanza serán más o menos representativas (Figura 1).

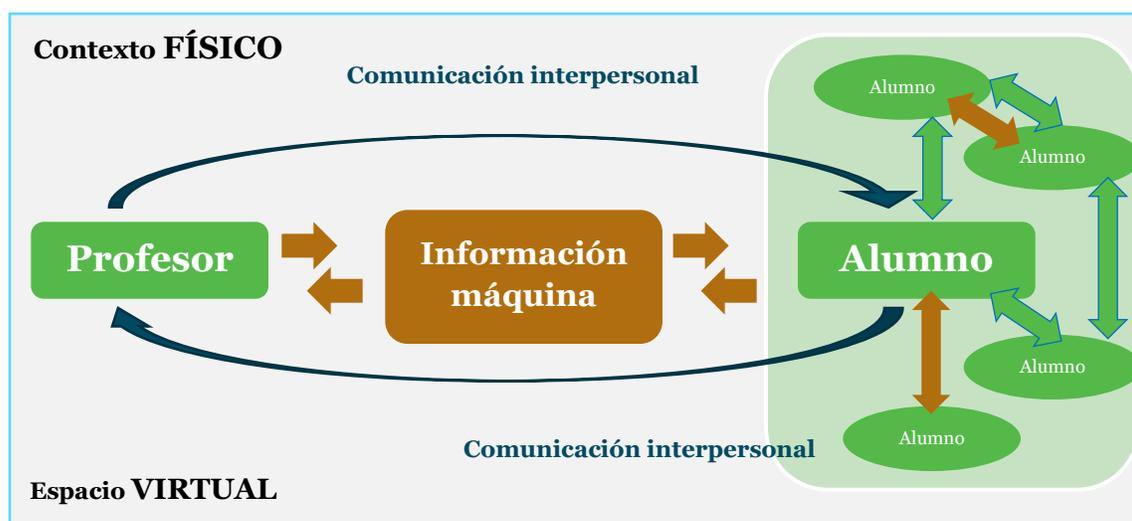
FIGURA 1.
DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL A LA ENSEÑANZA VIRTUAL



Nota: Elaboración propia.

Estos modelos diversos de integración de las TIC suponen una concepción flexible de la enseñanza. Las TIC sirven, al igual que los medios de comunicación de épocas anteriores, para contribuir a la eficacia didáctica desde una perspectiva en la cual las tecnologías se ponen al servicio de la educación. En este marco, hemos de analizar estas tecnologías como una poderosa herramienta que influirá y condicionará estos procesos desde una doble perspectiva: la interacción cognitiva y la interacción instrumental. La Figura 2 nos sirve para presentar de modo esquemático la relevancia que en la formación flexible adquieren los principales agentes (profesorado y alumnado) junto con la importancia de los procesos de interacción que tienen lugar, tanto de interactividad cognitiva como instrumental (Cabero y Llorente, 2008; Prendes, 2004). Es un modelo que toma como punto de partida el enfoque clásico desde el cual se contemplan los procesos formativos como procesos de comunicación. Es, en definitiva, una adaptación del clásico triángulo de la interacción didáctica y tiene en cuenta como principales elementos el profesorado, el alumnado y los medios como herramientas para la comunicación educativa.

FIGURA 2.
ESPACIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA



Nota: Elaboración propia.

2.1. PROFESORES INNOVADORES USANDO TIC

Quizás de todos los trabajos sobre competencia docente, el más conocido y que mayor impacto ha tenido haya sido el de Mishra y Koehler (2006) con su modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) sobre el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Mientras el conocimiento disciplinar se refiere a la materia, el conocimiento pedagógico se refiere a la capacidad de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el conocimiento tecnológico hace alusión a la capacidad de usar medios, así como la capacidad para comprender sus posibilidades y limitaciones. Las interacciones de estos tres tipos de competencia acaban configurando, en el círculo central, el modelo ideal de docente competente en los tres ámbitos. Un instrumento de evaluación de la competencia según el modelo TPACK puede encontrarse en Cabero y Barroso (2016) y en Cabero, Marín y Castaño (2016).

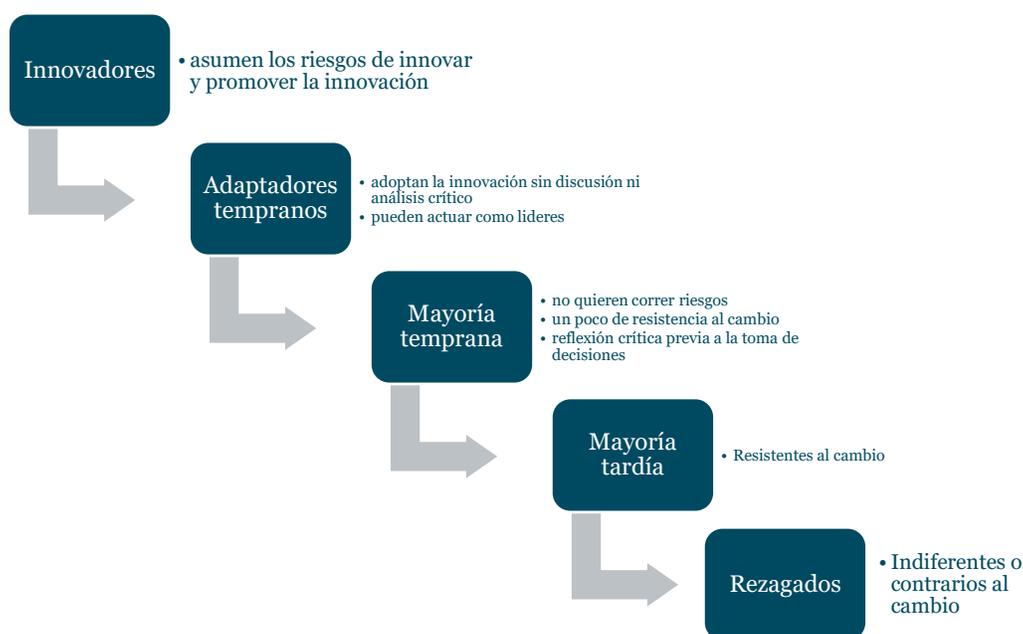
Es importante que el profesorado adquiera competencias para el uso de TIC en la enseñanza y que la innovación educativa impregne su actividad cotidiana. Podemos entender la innovación docente como "la capacidad para crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas,

metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientadas a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje" (Pagés et al., 2016, p. 35).

Uno de los elementos básicos ha de ser el papel del profesorado como agente de cambio y como profesional cuyos procesos de formación a lo largo de la vida estarán inevitablemente ligados al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Casas y Stojanovic (2013) consideran que los profesores pueden clasificarse en 5 grupos, desde los rezagados o reticentes al cambio, hasta los que acogen las innovaciones tecnológicas con entusiasmo. Toda una diversidad de actitudes frente a la innovación con TIC que puede dificultar la incorporación de estos cambios en educación si no somos conscientes de la diversidad de actitudes y si las instituciones no planifican las acciones de innovación con TIC en función de esta heterogeneidad (véase la Figura 3).

FIGURA 3.

TIPOS DE PROFESORES FRENTE A LA INNOVACIÓN CON TIC



Nota: Tomado de Prendes (2020, p. 30)

2.2. PLATAFORMAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Es incuestionable la importancia que de forma progresiva han adquirido las plataformas tecnológicas orientadas al aprendizaje. La UNESCO (2016, p. 31) indica que estas herramientas suponen una oportunidad para la creatividad y las prácticas transformadoras de los docentes, una oportunidad para construir comunidades de aprendizaje colaborativo en línea entre docentes, una oportunidad para facilitar y personalizar la formación continua -superando obstáculos financieros y logísticos-, y por último, una oportunidad de construir colecciones de materiales didácticos compartidos. A ello añaden el potencial de las tecnologías móviles, pues consideran que servirán para "mejorar y facilitar el aprendizaje, en particular en las comunidades donde existen pocas oportunidades educativas" (p. 32).

En relación con las utilidades que pueden tener las TIC en la formación y su interés específico vinculado a la heterogeneidad de los aprendices, encontramos en Cabero y Llorente (2008) las siguientes posibilidades:

- adaptar la información a las necesidades y características individuales;
- diseñar muy diversas experiencias; diseñar materiales con distintos lenguajes y en distintos soportes;
- ofrecer diferentes perspectivas de la información a partir de diferentes narrativas;
- promover aprendizajes individuales y colaborativos;
- usar herramientas adaptativas que respondan a la interacción con el aprendiz;
- materiales diversificados para promover el desarrollo de las capacidades en relación a las inteligencias múltiples;
- y registrar la información, lo que facilitará la evaluación y/o diagnóstico.

En cuanto a plataformas para la enseñanza, Morales-Salas et al. (2020) analizan trabajos anteriores y señalan que el aprendizaje autorregulado y autónomo es decisivo, así como todos los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes en el marco de las estrategias para construir el conocimiento. Además remarcan otros elementos tales como: la interactividad, tanto por los contenidos, que deben presentarse en diversos tipos y formatos, como por la interacción

en espacios sociales; flexibilidad, para posibilitar diversos tipos de diseño instruccional, incluyendo herramientas que faciliten espacios basados en ejercicios o resolución de problemas; escalabilidad, permitiendo trabajar del mismo modo con grupos grandes o pequeños; y estandarización, pudiendo importar y exportar cursos y materiales.

Encontramos en la literatura científica numerosas experiencias con plataformas digitales integradas en la enseñanza presencial y, de forma especialmente significativa, en estos últimos meses por los efectos del Covid-19. García y García (2021) en su trabajo muestran que 4 de cada 10 profesores (de todas las etapas educativas) utilizan a diario o casi a diario una plataforma de enseñanza virtual, siendo las más utilizadas Moodle y Google Classroom. También indican que mayoritariamente los encuestados consideran que el uso de herramientas digitales es necesario y se muestran satisfechos con su experiencia de uso. Jordan et al. (2021) remarcan la importancia del acceso a las tecnologías en los países con bajos ingresos, pues son las tecnologías las herramientas fundamentales para apoyar la educación en tiempos de pandemia por la reducción de la presencialidad, garantizando entre otros aspectos la facilidad para el feedback, accesibilidad a contenidos digitales, planificación de la acción educativa, gamificación apoyada en TIC, personalización y en general un uso educativo para promover la equidad y paliar las brechas producidas por la falta de acceso a las escuelas. A pesar de la incertidumbre que se ha creado, las TIC pueden ser herramientas que nos ayuden a dar un gran salto cualitativo en nuestros sistemas educativos y coadyuvar a que evolucionen hacia modelos más ajustados a las necesidades de los estudiantes actuales.

3. PROYECTO AROSE

El proyecto AROSE tiene como objetivo el desarrollo de una plataforma (la plataforma AROSE) que sirva para la evaluación de las competencias orales (*listening* y *speaking*) en Educación Secundaria. El proyecto pretende incidir en el desarrollo de las habilidades de evaluación del profesorado para mejorar la reflexión sobre la práctica docente y proporcionar una mejor comprensión del aumento de las posibilidades de éxito de los estudiantes con la aplicación de una evaluación de competencias. En el proyecto se encuentran socios de Italia, Portugal, Turquía y España, países en los que el inglés es la lengua extranjera que se estudia mayoritariamente como segundo idioma en el sistema educativo de enseñanza obligatoria.

La plataforma pretende apoyar el trabajo de los profesores en el aula e incluye un repositorio de recursos para la evaluación de las destrezas orales en inglés, compuesto por recursos ya existentes y nuevos que se crean en el marco del proyecto por profesorado de diferentes centros educativos de los países participantes. Hemos diseñado un manual de ayuda para el profesorado y actualmente estamos en fase de evaluación.

3.1. PLATAFORMA AROSE

La plataforma AROSE se basa en un sistema de gestión de contenidos web. Para hacer la herramienta más fácil de usar, adaptable y modular, se ha considerado una solución basada en una adaptación de WordPress apoyada en la instalación de plugins específicos para la enseñanza virtual. Estamos utilizando “LearnDash LMS” como plugin principal de e-Learning y “Elementor” como constructor visual. El objetivo de la plataforma es construir un entorno digital que facilite la evaluación de competencias orales de los estudiantes y, a la par, el uso de recursos digitales para mejorar esas competencias orales en inglés, así como también recoger las directrices del modelo de evaluación de las competencias orales en inglés.

La aplicación incluye un sistema de autenticación del usuario que permite el seguimiento personalizado del aprendizaje del alumnado. También permite definir las diferentes tareas del equipo docente. Los alumnos podrán ser agrupados y calificados en diferentes niveles de enseñanza y categorías dentro de cada nivel de competencia lingüística. El diseño de la herramienta pretende ser adaptable a cualquier dispositivo (diseño *responsive*), ordenador, móviles y tabletas, facilitando así el aprendizaje móvil y ubicuo (*m-learning* y *u-learning*).

3.1.1. DISEÑO DE LA PLATAFORMA AROSE

El proceso de trabajo para el diseño de la plataforma ha partido del análisis de las necesidades del profesorado y los estudiantes de Secundaria en relación al tema que nos ocupa, el desarrollo de competencias orales en inglés. Para ello se ha trabajado con un método de grupos focales.

Por un lado, se ha llevado a cabo un grupo de discusión entre los socios españoles, incluyendo un enfoque técnico de la plataforma. Por otro lado, se han desarrollado grupos focales en cada centro de enseñanza secundaria de los cuatro países participantes en el proyecto. Todo este

trabajo concluyó con un informe en el que se detectaban las necesidades planteadas por el profesorado de Educación Secundaria en cuanto a los aspectos principales que debía tener la herramienta.

En ese informe se determinaba que la plataforma requería de varios elementos esenciales: 1) la visualización de datos (con hojas para conocer el progreso del alumnado, la gestión de resultados de exámenes, etc.); 2) un banco de recursos sobre buenas prácticas, que incluya pruebas de evaluación, para los niveles A2 y B2 (los escogidos por los socios del proyecto, al ser los niveles que se imparten en Educación Secundaria de los diferentes países); y 3) herramientas de comunicación que permitan, de manera tanto sincrónica o asincrónica, la comunicación entre grupos de estudiantes y entre estudiantes y profesorado.

Algunas utilidades requeridas por el profesorado participante fueron: usabilidad y facilidad de uso; repositorio de contenidos digitales con acceso multinivel (acceso abierto, grupal, privado); retroalimentación automática (encuestas en tiempo real, herramientas de evaluación...); herramientas de aprendizaje autorregulado; banco de recursos digitales (modelos de exámenes, modelos de rúbricas, consejos para preparar los exámenes y claves de corrección); habilidades de comprensión oral; herramientas para grabar fragmentos de sonido y editarlos; herramienta de autoevaluación con formato de opción múltiple y respuesta corta. Se descartaron por considerarlas innecesarias otras posibilidades propuestas en el análisis técnico, tales como la integración de blog, analíticas de aprendizaje, gestión de permisos o algunas herramientas colaborativas para estudiantes.

De este modo, tras este primer análisis de necesidades se genera una propuesta para poder trabajar en la creación de la plataforma.

En la propuesta, se plantean algunas o funcionalidades que serán básicas en la aplicación. Por un lado se considera especialmente relevante el banco de recursos, organizados por metadatos, que permitirá al profesorado acceder a recursos para la evaluación tales como diversos tipos de pruebas orales, ejemplos de actividades, rúbricas y ficheros de audio. Serán recursos diseñados en el marco del proyecto, pero también recursos con licencia libre que se encuentren en la red y que se consideren útiles para la evaluación tanto formativa como sumativa de las competencias orales en inglés.

Por otro lado, otro de los bloques con relevancia es el de la comunicación. Se destaca la importancia de incluir aplicaciones de comunicación sincrónica y asincrónica, que permitan a los diferentes agentes educativos (profesorado y alumnado) comunicarse. Se han implementado herramientas básicas como mensajería, foros y chat.

Finalmente, se considera la posibilidad de generar itinerarios de evaluación que se fundamenten en un enfoque por competencias. Los itinerarios podrán ser tanto individuales, como grupales (con diversos tamaños de agrupamientos según decida el profesorado). En esta dimensión de la plataforma, se ha considerado la rúbrica como una herramienta fundamental para la evaluación de procesos y es por ello que se ha incorporado un plugin específico de rúbricas (también de LearnDash).

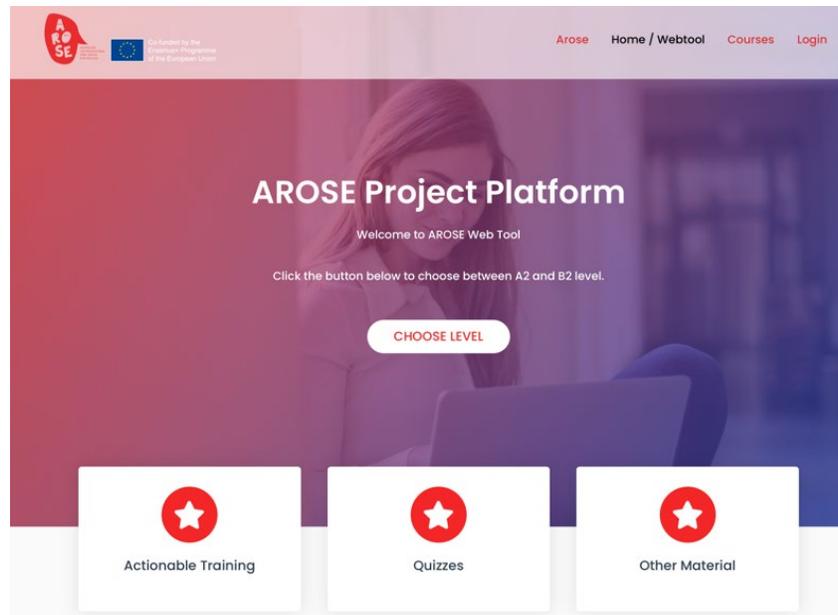
3.1.2. DESARROLLO DE LA VERSIÓN BETA

Tras ese primer análisis de necesidades, se desarrolló una versión beta de la plataforma, que incluye las siguientes utilidades:

- Registro de usuario.
- Repositorio de recursos para la evaluación del inglés. Organizado de tal forma que cada docente puede escoger las actividades que quiera para crear itinerarios.
- Apartado de mensajería privada, en la pestaña de chat.
- Chat persistente y público.
- Foro organizado por niveles.
- Herramientas de evaluación, como cuestionarios.
- Sistema de rúbricas de evaluación.

El banco de recursos se organiza de la siguiente manera. Por un lado encontramos el repositorio de exámenes orales, y por otro lado, recursos para la evaluación de las competencias comunicativas. Encontramos recursos de tipo auditivo, audiovisual, textual y ejemplos de actividades de diferente tipo para la evaluación del inglés. Los niveles escogidos en el marco del proyecto son los niveles A2 y B2, por lo que en el ámbito de la evaluación, encontraremos rúbricas para cada nivel y ejemplos. También se incluye la posibilidad de que los profesores puedan generar y compartir nuevos recursos con los que puedan ir mejorando el repositorio.

FIGURA 4.
ACCESO A LA PLATAFORMA AROSE



Nota: En <https://www.um.es/aroseproject/webtool/>

3.2. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

El diseño del software es una parte fundamental del proceso de creación de un entorno digital para la evaluación online, pero también lo es la planificación de la evaluación y la calidad de la misma. De esta forma, el proyecto AROSE incluye una propuesta de evaluación del entorno digital que se articula de la siguiente manera:

- **Primera evaluación.** La primera fase de evaluación de la plataforma se realiza a través de una escala de evaluación (tipo Likert) en la que se indican aspectos tanto técnicos (funcionamiento, usabilidad y accesibilidad), como educativos (utilidad, calidad didáctica), para corregir fallos de funcionamiento y poder mejorar el prototipo para las sucesivas versiones. Esta primera evaluación se realiza por parte de los socios del proyecto con una técnica de juicio de expertos.
- **Segunda evaluación.** La segunda evaluación de la plataforma se realiza a través de un cuestionario proporcionado al profesorado participante en el pilotaje de la

herramienta. En este cuestionario se valoran también elementos de accesibilidad, usabilidad, adaptabilidad, navegabilidad y potencialidad didáctica. Esta segunda evaluación se realiza por parte de los docentes de centros de Educación Secundaria que son socios del proyecto AROSE.

- Evaluación final. La evaluación final se llevará a cabo en centros de Educación Secundaria de Italia, Portugal, Turquía y España. Tras los sucesivos cambios y mejoras que se irán introduciendo en el proceso de análisis del prototipo, profesorado y alumnado de la asignatura de inglés de Secundaria en estos países podrán indicar específicamente su valoración respecto a la plataforma y a los repositorios de recursos que se encuentran accesibles en ella.

FIGURA 5.

DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DE LA PLATAFORMA AROSE



Nota: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

El proyecto pretende contribuir al desarrollo de las competencias de evaluación del profesorado de inglés como lengua extranjera, así como potenciar la reflexión sobre esta necesidad y también proporcionar una mejor comprensión del aumento de las posibilidades de

éxito de los alumnos con la aplicación de una evaluación de competencias. Entendemos que una adecuada evaluación de competencias, integrada en el proceso de enseñanza, favorece la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. El modelo evaluativo influye en el nivel de compromiso y corresponsabilidad de los principales actores del proceso educativo y en la reducción del fracaso y el abandono escolar (uno de los principales objetivos en educación de la Estrategia Europa 2020).

Pretendemos contribuir a mejorar el dominio del inglés como segunda lengua, en relación específicamente con las habilidades orales. El diseño de un modelo y la producción de una herramienta para facilitar que los profesores evalúen de forma exhaustiva y sistemática las destrezas orales en inglés es un pequeño paso en esa dirección, pero partimos de la creencia de que la evaluación envía un mensaje a los alumnos como usuarios del sistema educativo: las destrezas orales tienen un peso importante en la nota global y por tanto deben practicarse de forma constante si se quiere dominar el idioma.

El principal elemento de la estrategia de mejora es una plataforma (AROSE) que facilita la realización de pruebas orales y da acceso a una colección de recursos educativos digitales. Además hemos diseñado materiales específicos y recursos de ayuda para el uso de la plataforma. Principalmente esperamos apoyar la evaluación de las habilidades orales en inglés y contribuir a la mejora de la competencia en un segundo idioma para que realmente pueda ser una herramienta útil para la comunicación y la empleabilidad futura de los estudiantes de Secundaria.

5. FINANCIACIÓN

El proyecto “*AROSE Advancing and Reassessing Oral Skills in English*” está financiado por la Comisión Europea, dentro del programa Erasmus+ (Referencia: 2019-1-ES01-KA201-065597). Participan 9 entidades y 24 investigadores, siendo la IP M^a. Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia).

REFERENCIAS

- Andrews, S., Fullilove, J. & Wong, Y. (2002). Targeting washback: A case-study. *System*, 30(2), 207-223. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00005-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00005-2)
- Byram, M. & Feng, A. (2006). *Living and Studying Abroad. Research and Practice*. Multilingual Matters.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2016). Formación del profesorado en TIC. Una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación*, 28(3), 647-663. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1203526>
- Cabero, J. & Llorente, M.C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos. Competencias Digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28. <https://bit.ly/3eaRnP6>
- Cabero, J., Marín, V. & Castaño, C.M. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *@TIC, revista d'innovació educativa*, 14, 13-22. <https://doi.org/10.7203/attic>
- Casas, M. & Stojanovic, L. (2013). Innovación en la universidad iberoamericana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 61-74. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1345>
- Comisión Europea (2006). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. <https://bit.ly/3ggjWec>
- De Benito, B. & Salinas, J. (2008). Los entornos tecnológicos en la universidad. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, 32, 83-101. <https://bit.ly/3asUQrv>
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED Revista de Educación a distancia*, 6, 1-23. <https://bit.ly/3egx82F>
- EF-EPI (2020). *Índice EF de nivel de inglés. Resumen ejecutivo*. <https://bit.ly/3grd8wP>
- García Martín, J. & García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por Covid-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 151-173.

- Gutiérrez Porlán, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (44), 51-65. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.04>
- Jordan, K., David, R., Phillips, T. & Pellini, A. (2021). Education during the Covid-19 crisis: opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries. *RED Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6018/red.453621>
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Gestión 2000.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
- Marín Trejo, R. (2017). *Diseño y evaluación de un instrumento de la competencia digital docente* (Tesis Doctoral). Universidad de Islas Baleares.
- Mckinley, J. & Thompson, G. (2018). Washback effect in teaching English as an international language. En J. I. Lontas, M. DelliCarpini, y S. Abrar-ul-Hassan (Eds.), *TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. <https://bit.ly/3egwKkJ>
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A Framework for Teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://bit.ly/3sAc24y>
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Graó.
- Morales-Salas, R. E., Infante-Moro, J. C. & Gallardo-Pérez, J. (2020). Evaluation of virtual learning environments. A management to improve. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 13, 126–142. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4593>
- Morgan, C. & O'Reilly, M. (1999). *Assessing Open and Distance Learning*. Kogan y Page.

- Ortiz, A., Olmos, S. & Sánchez, J.C. (2021). Calidad en e-learning: identificación de sus dimensiones, propuestas y validación de un modelo para su evaluación en Educación Superior. *RIED: revista iberoamericana de Educación a Distancia*, 24, 2. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29073>
- Pagés, T., Hernández, C., Abadía, A.R., Bueno, C., Ubieto-Artur, I., Márquez, D., Sabaté, S. & Jorba, H. (2016). La innovación como competencia docente en la universidad: innovación orientada a la mejora de aprendizaje. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(1), 33-43.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Prendes Espinosa, M. P (2004). 2001: una odisea en el ciberespacio. En F. Martínez Sánchez y M.P. Prendes Espinosa (Coords.), *Nuevas Tecnologías y Educación* (pp. 171-194). Pearson/Prentice Hall.
- Prendes Espinosa, M. P (2020). Tecnologías en enseñanza superior: profesores innovadores e instituciones innovadoras. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, 1, 23-39. <https://doi.org/10.14198/ambos.2020.1.3>
- Prendes Espinosa, M.P. & Gutiérrez Porlán, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. <https://bit.ly/3n4A2LT>
- Rubio, M.J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 101-120.
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D. & Cabrera, M. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>

- Saville, N. & Hawkey, R. (2004). The IELTS Impact Study: Investigating washback on teaching materials. En L. Cheng, Y. Watanabe y A. Curtis (eds.), *Washback in Language Testing. Research Contexts and Methods*. Routledge.
- Saylag, R. (2012). Self Reflection on the Teaching Practice of English as a Second Language: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 3847-3851. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.158>
- UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente. Guía de Planificación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244957s.pdf>
- Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E. & Fernández-Álvarez, M. (2014). El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en entornos virtuales de aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12, 135-157. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6414>
- Zabala, A. & Arnau, L. (2002). La enseñanza por competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 40-46.
- Zabalza, M.A. (2009). Retos de la escuela del siglo XXI. El trabajo por competencias. *Revista HISTEDBR online*, 34, 3-18. <https://bit.ly/3tvFvoG>
- Zabalza, M.A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20. <https://bit.ly/32vft1L>

CÓMO CITAR:

- Prendes-Espinosa, P., Sánchez-Vera, M. & De Jódar Bonilla, O. (2021). Desarrollo de la competencia lingüística a través de las TIC: el Proyecto AROSE. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa-Revie*, 8(2), 04-24. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.21>