

COMPETENCIA COMUNICATIVA DOCENTE EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LENGUA ESPAÑOLA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA*

Carmen María SÁNCHEZ MORILLAS
María GARCÍA FERNÁNDEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es inevitable indicar que si bien la Didáctica de la lengua es una disciplina específica, no es menos cierto que en los programas de formación universitarios de los planes de estudios del Grado de Magisterio es necesario que el alumno conozca cuáles son los fundamentos de la lengua española; estos se relacionan con los niveles de estudio de la lengua¹ (fonética-fonología, gramática, morfosintaxis, sociolingüística, pragmática, el análisis del discurso o la psicología). Se trata, por tanto, de establecer, como indican Díez Mediavilla y Clemente Egío², una confluencia entre los conocimientos propios de la teoría lingüística de la lengua española con la especificidad de la didáctica de la lengua materna.

La formación de los maestros ha de incluir la revisión teórica de los fundamentos relativos a los contenidos curriculares que se extraen de los bloques de contenido, pero, además, han de recibir una instrucción

* Este trabajo forma parte del *Proyecto de Innovación Docente (PIMED_UJA 2019-2023): Innovación docente en el aula: Culturas e inclusión* que pertenece a la Universidad de Jaén.

¹ Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN (2019), p. 206.

² Antonio Díez MEDIAYILLA y Vicente CLEMENTE EGÍO (2017), p. 157.

exhaustiva de la Didáctica de la lengua³ en relación con el nivel de Educación Primaria. En este sentido, los núcleos de contenido de los planes de formación universitarios de enseñanza de la lengua española y su didáctica específica se suelen dividir en dos áreas: *a)* los fundamentos teóricos del estudio de la lengua española, y *b)* los fundamentos didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua español dirigido a un alumnado de Educación Primaria. Estos núcleos temáticos están relacionados, a su vez, con los contenidos curriculares de los bloques de contenido de la Educación Primaria en el Área de Lengua y Literatura.

Durante el siglo XXI, en el sector educativo se han elaborado hasta cuatro leyes educativas hasta el año 2024, lo que indica un sistema legislativo complejo para desarrollar una enseñanza de calidad además de clarificación en cuanto a contenidos o desarrollo de investigaciones posteriores. La secuencia temporal se puede establecer en las siguientes etapas:

- LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (2002).
- LOE: Ley Orgánica de Educación (2006).
- LOMCE (Ley Wert): Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013).
- LOMLOE (Ley Celaá): Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (2020).

Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se encuentra en proceso de implantación. En dicho texto se establecen las siguientes competencias clave:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia plurilingüe.
3. Competencia matemática en ciencia, tecnología e ingeniería.
4. Competencia digital.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender.
6. Competencia ciudadana.
7. Competencia emprendedora.
8. Competencia en conciencia y expresión cultural.

De todas ellas, la más que nos interesa es la competencia en comunicación lingüística que se define como:

«La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o

³ Teodoro ÁLVAREZ ANGULO (2013).

multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. Esta constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la asignación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria»⁴.

Los contenidos curriculares de los planes de formación universitarios del Grado de Educación Primaria, por tanto, han de tener en cuenta cada una de las caracterizaciones que se desprende de las leyes educativas pues implica que el proceso de enseñanza esté al tanto de todas las novedades que se incorporan en el sistema educativo de la educación básica española. En este sentido, el estudio de la lengua española y su didáctica responde que a lo que Camps y Ruiz Bikandi⁵ señalaban como objetivo primordial: «La Didáctica de la lengua española constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas en las situaciones cambiantes que en esta actividad se desarrollan».

En la formación universitaria del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Jaén responde, en la actualidad, a un conjunto de 16 créditos que se corresponden con dos asignaturas obligatorias anuales y que se imparten en dos cursos académicos: Lengua española y su didáctica I (LED I) y Lengua española y su didáctica II (LED II).

La asignatura del primer curso (LED I) estaría más centrada en los saberes propios y básicos de la lengua española (unidades de estudio dentro de los niveles de lenguaje, la norma lingüística, lengua y sociedad...), además de un estudio introductorio a la normativa vigente del currículo escolar sobre el Área de Lengua castellana y Literatura en Educación Primaria. Por su parte, la asignatura del tercer curso (LED II) se sustenta en los contenidos de la anterior y en ella se lleva a cabo un análisis reflexivo, de carácter propedeúico, sobre los aspectos de enseñanza de la lengua española en la Educación Primaria, pero partiendo desde el eje central de la competencia comunicativa y las habilidades lingüísticas.

El desarrollo de la Didáctica de la lengua española establece también un cambio de orientación en relación con el tratamiento de los contenidos, no solo de la metodología de enseñanza. Los métodos tradicionales, todavía centrados en los contenidos de tipo normativo-gramaticales,

⁴ Anexo I. Competencia en comunicación lingüística (CCL). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

⁵ Anna CAMPS y Uri RUIZ BIKANDI (2011), p. 71.

poseían un carácter enciclopédico y prevalecía el estudio de la norma culta, fijada en los textos literarios escritos. En los planes formativos solo interesaba el desarrollo de la producción del texto escrito. Posteriormente, en el panorama de enseñanza de la lengua materna de los estudios del magisterio aparecieron los conceptos distinguidores entre competencia y actuación de Chomsky⁶ o el desarrollo de la competencia comunicativa de Hymes⁷, además de la enriquecedora perspectiva que aportaba al proceso de interacción comunicativa del alumnado, la aplicación del diseño de la teoría de los actos de habla de Austin⁸ y Searle⁹.

Décadas más tarde, Canale¹⁰ distinguió las cuatro subcompetencias que consolidaron la competencia comunicativa: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva/textual y la estratégica; Van Ek¹¹ añadía la competencia sociocultural y social, si bien Bachman¹² aunó la competencia lingüística con la estratégica.

De este modo el Enfoque comunicativo influyó en las diferentes metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, además de la enseñanza en lengua materna existentes hasta la fecha. La competencia comunicativa pasaba a ser el eje central de estudio si bien se agregó, además, relevancia de la dimensión social del lenguaje; la importancia que reside en este hecho arroja sobre el propio proceso de enseñanza de la lengua: el aprendizaje de esta no se simplifica en la transmisión y comprensión de los contenidos, sino en atender, e interpretar, los contextos de cultura, las diversas manifestaciones de expresión (oral y escrita) y la progresión de una comunicación más efectiva y compleja¹³.

La acción pedagógica del maestro ha de centrarse en entrenar la competencia comunicativa como el instrumento de adquisición de todo conocimiento y de comunicación; por tanto, el docente ha de conocer los contextos reales donde el alumnado se ubica, debe asimilar las metodologías de tipo participativo y emplear, en la medida que las circunstancias lo permitan recursos motivadores¹⁴ donde, sin lugar a dudas, la expresión oral, el fomento lector y el empleo adecuado de las TICS¹⁵ tengan un lugar privilegiado. En este sentido, la competencia digital docente plantea lo siguiente¹⁶:

⁶ Noam CHOMSKY (1965).

⁷ Dell HYMES (1962).

⁸ John Langshaw AUSTIN (1962).

⁹ John SEARLE (1969).

¹⁰ Michael CANALE (1983), pp. 63-83.

¹¹ Jan Ate VAN EK (1986).

¹² Lyle BACHMAN (1990).

¹³ Julia AVECILLAS (2017), p. 161.

¹⁴ Rosabel ROIG, Santiago MENGUAL y Patricia QUINTO (2015).

¹⁵ UNESCO (2019); INTEF (2017); Panagiotis KAMPLYS, Yves Punie PUNIE y Jim DEVINE (2016).

¹⁶ COMISIÓN EUROPEA (2007), p. 1.

«Necesitamos disponer de nuevas capacidades que nos permitan estar a la altura de todo un nuevo mundo digital, no solo por medio de la adquisición de nuevas habilidades técnicas, sino a través de una mejor comprensión de las oportunidades, los desafíos e, incluso, las cuestiones éticas que plantean las nuevas tecnologías».

2. CONCEPCIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE

La metodología docente de la asignatura es una pieza clave para llevar a cabo toda acción docente porque, además, es una puesta en práctica total de la concepción personal de la docencia universitaria; como indica Zabalba¹⁷ dicha concepción, o la idea de enseñanza, se traza desde tres puntos de vista:

1. Aproximación empírica o personal (aquella que está basada en la propia experiencia personal durante el periodo como estudiante universitario);

2. Aproximación profesional (aquella que está organizada en torno a la formación específica del perfil docente universitario, experto en un área de conocimiento concreta);

3. Aproximación técnica especializada (aquella que está enfocada a la marcha de los pasos necesarios hacia la investigación del propio proceso sobre la enseñanza y aprendizaje).

Son muchas las preguntas que cabe hacerse cuando todo docente se inicia en la ardua tarea de programar una asignatura: si bien hemos de acertar cuando procedemos a seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, no podemos olvidar que hemos de conjugar este hecho con el de la acción de su puesta en marcha a pie de aula cuando nos encontramos ante el alumnado. Si volvemos a recurrir a Zabalba¹⁸ se trata de encontrar el equilibrio entre el escoger los contenidos más relevantes del ámbito disciplinar, pero, a su vez el cómo saber distribuirlos en el transcurso del tiempo académico, empleando los mejores recursos a nuestra disposición, y lograr presentarlos de un modo didáctico lo más accesible e interesante para el alumnado.

Nuestra metodología docente parte desde esta tríada y está centrada en el núcleo conceptual del desarrollo de la competencia comunicativa del docente¹⁹, competencia propia del entrenamiento profesional de un docente universitario. Zabalba²⁰ define la competencia comunicativa como la capacidad: «Para gestionar didácticamente la información y las destrezas que pretende transmitir a los estudiantes».

¹⁷ Miguel Ángel ZABALBA (2009), pp. 68-69.

¹⁸ *Ibid.*, p. 79.

¹⁹ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018).

²⁰ Miguel Ángel ZABALBA (2009), p. 82.

Comprendemos que el proceso de enseñanza en el aula universitaria implica que se establece una comunicación con dos interlocutores principales: el docente y el conjunto del alumnado. Este diálogo académico²¹, a su vez, se relaciona con la dimensión social puesto que consideramos que nuestros alumnos no son únicamente receptores pasivos del proceso, sino emisores y protagonistas de su propio aprendizaje y formación. En este sentido, nosotros mismos apelamos a nuestra anterior condición de estudiantes y a la necesidad que teníamos de «ser escuchados» por nuestros profesores. Como profesores hemos de realizar un ejercicio de escucha activa hacia el alumnado para mejorar y mantener la calidad de nuestras interacciones docentes²².

Además, en este diálogo académico la tarea del profesorado transcurre desde el rol de mediador²³ planificador curricular y responsable directo de la interacción de toda práctica docente²⁴. El diseño y selección aplicados a las tareas docentes y del alumnado persiguen el reto de estar orientados hacia las nuevas demandas cognitivas y formativas de nuestros alumnas y alumnos en el momento actual. Por otra parte, nuestra metodología docente está enfocada hacia la consecución del logro de la calidad docente. En este sentido, intentamos seguir las orientaciones que Paricio²⁵ marca como orientaciones básicas del modelo del Marco de Desarrollo Académico Docente²⁶:

- a) Enseñanza clara y bien organizada.
- b) Cercanía, expresividad y credibilidad.
- c) Aprendizaje activo. Una planificación focalizada en lo que el estudiante hace.
- d) Actividades y experiencias de alto impacto educativo,
- e) Facilitación del cambio y desarrollo conceptual,
- f) Investigación sobre las prácticas de alto valor educativo y los problemas de comprensión y cambio conceptual en ámbitos específicos.

Así, la metodología engloba un conjunto de decisiones docentes que se ponen en práctica por medio de las tareas enfocadas al docente y al alumnado. A continuación, en los siguientes subapartados, abordaremos la descripción y análisis de cada una de ellas.

²¹ Gustavo SEGURA-LAZCANO, Carolina CAICEDO-DÍAZ y Emmanuel MORENO-RIVERA (2016).

²² Elena CANO (2010), p. 70.

²³ Francesc IMBERNÓN y José Luis MEDINA (2008); Aldolfo SÁNCHEZ CUADRADO (2022); Francisco José CANTERO SERENA y Sara RECIO-PINEDA (2023).

²⁴ Elena CANO (2010), p. 29.

²⁵ Javier PARICIO (2019), p. 57.

²⁶ Javier PARICIO (2019).

2.1. Estrategias docentes comunicativas

2.1.1. Clase expositiva-teórica

Las clases expositivas teóricas —también denominadas clases magistrales— en nuestra propuesta han sido implementadas por medio de las orientaciones estratégicas que ofrecen Zabalba²⁷ y Entwistle²⁸. Para ello tuvimos en cuenta los siguientes pasos:

- Explicaciones comprensibles y organizadas en función del tiempo real de la clase de contenido teórico; se han agrupado las explicaciones teniendo en cuenta los núcleos temáticos propios de cada tema, así como los subnúcleos que se han incluido en el desglose de la guía académica de la asignatura.

- Cada una de las explosiones teóricas se han visto reforzadas por la aplicación de un espacio de diálogo retroalimentador entre profesorado-alumnado: se han relacionado lo que se ha ido exponiendo en cada secuencia explicativa con el temario en general.

- Empleo de informaciones de apoyo por medio de diferentes tipos de texto multimodales.

- Al final de núcleo de explicación temática, se han introducido preguntas breves para reforzar o contrastar la recepción y proceso de comprensión del contenido teórico; asimismo, siempre se les ha dejado un tiempo de respuesta al alumnado para que se abriese la posibilidad del desarrollo de contestaciones todo lo más completas posibles, incluso que exista la posibilidad de que no contestar si no se veían capaces y que no se les penalizase por ello.

- Tomar nota de la participación de los alumnos del aporte activo de los alumnos que respondan de manera voluntaria tras la presentación de un pequeño debate, cuestiones breves o cometen alguna experiencia propia a raíz del comentario de una anécdota o noticia de prensa, siempre que guarde relación con la temática que se trabaja en clase.

El objetivo general que se persigue con esta estrategia docente es la construcción de un diálogo proactivo que cumpla no solo con la función informativa y apelativa por parte del docente hacia el alumnado, sino el logro de un canal de comunicación apoyado en una carga emotiva relativa al «querer aprender» gracias a la generación de interés hacia la materia que se estudia.

2.1.2. Clase de activación y seguimiento del aprendizaje

Estas actividades están enfocadas al desarrollo y entrenamiento de la competencia digital del alumnado, en concreto, al hecho de la creación

²⁷ Miguel Ángel ZABALBA (2009).

²⁸ Noel ENTWISTLE (2000).

y gestión de contenidos como prosumidores²⁹. También se aprovecharán estas tareas para informar al estudiante de la existencia de las Licencias *Creative Commons*, que se pueden encontrar en muchos de los portales y bancos de recursos, que se emplearán en la asignatura, y de la aplicación de la herramienta Turnitin para evitar el plagio y la detección de escritura de textos realizados por Inteligencia Artificial (IA).

El esquema general de estas tareas es el siguiente: *a)* explicación del objetivo general de la tarea y de sus pasos tras el término de cada tema teórico; *b)* explicación de la relación del objetivo de la tarea con los contenidos del tema explicado y la ejemplificación de la resolución de un caso práctico extraído de casos prácticos recopilados desde varios medios de comunicación digital; *c)* resolver las primeras dudas que puedan surgir en clase. Asimismo, se podrán establecer tutorías individualizadas para realizar consultas de mayor amplitud, *d)* exposición de las orientaciones principales para resolver el caso o la pregunta de reflexión que se realiza, para que la alumna o el alumno los analice y aplique una posible solución. Los contenidos digitales que han de producir y crear para responder a la tarea son los siguientes: índice/esquema del guion de la resolución del caso (Procesador de texto); desarrollo de un elemento gráfico que contemple de un modo visual la propuesta de solución alcanzada y un video corto (dos minutos de duración) exponiendo, de manera sintética, sus conclusiones principales.

2.1.3. Clase expositiva práctica

La asignatura en la que nos hemos basado es de carácter anual lo que nos ha permitido un periodo de dos secuenciaciones de tareas de enseñanza por cada cuatrimestre que, a su vez, que, a su vez, está relacionado con el proceso de explicación y seguimiento de las fases de ejecución que componen la creación y diseño de la programación didáctica los subgrupos del alumnado han de llevar a cabo. Por tanto, en la siguiente tabla podemos observar las tareas de enseñanza llevadas a cabo en la clase expositiva durante las sesiones de prácticas. Para una mejor comprensión de lo que indicamos más arriba, añadimos, abajo, un ejemplo por cada cuatrimestre:

Primer cuatrimestre (Desarrollo inicial básico en cinco sesiones de trabajo orientado)

— Durante la primera sesión se llevará la descripción del trabajo: fases de diseño y presentación (elementos formales escritos y orales);

²⁹ Rosa GARCÍA RUIZ, Antonia RAMÍREZ GARCÍA y María RODRÍGUEZ ROSELL (2014); María GRANDE DE PRADO, Ruth CAÑÓN RODRÍGUEZ, Sheila GARCÍA MARTÍN e Isabel CANTÓN MAYO (2021), pp. 331-347.

explicación del proceso de evaluación el texto escrito final y la exposición oral grupal; organización y revisión final de los subgrupos de prácticas.

— En la segunda sesión se pasará a la explicación general del guion o esquema inicial del proyecto educativo; se comentarán algunos posibles ejemplos de estructuras de trabajos; se hará lluvia de posibles ideas o temas para comenzar a trabajar; se concertará con los alumnos un primer día de tutoría grupal para llevar a cabo una primera entrevista y análisis del tema seleccionado por el grupo.

Entre la tercera y la quinta sesión se procederá a explicar de manera pormenorizada cada una de las partes que integran el proyecto educativo que han de redactar y defender ante el gran grupo de clase. Así, se puede establecer esta pequeña secuenciación:

— Sesión 3: repaso de los tres niveles de concreción curricular de un curso de Educación Primaria; diseño de los objetivos didácticos que guardarán relación con marco normativo, el currículo de Educación Primaria y los contenidos teóricos de la asignatura de Lengua Española y su didáctica II, principalmente; indicaciones para saber cómo se hace la justificación de un proyecto educativo; comentario y análisis sobre cómo establece la relación entre los siguientes elementos: objetivos lingüísticos, competencias, bloques de contenidos del currículo y habilidades lingüísticas y proceso de evaluación.

— Sesión 4: explicación del proceso del diseño del proyecto educativo: Metodología docente (centrada principalmente en las metodologías activas como Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje servicio, Gamificación, Clase invertida, etc.), cronograma, secuenciación de los contenidos, descripción de las sesiones (actividades), descripción de recursos, espacios y agrupamientos empleados.

— Sesión 5: ejemplificación del diseño de tablas para reflejar la relación que establece entre los diferentes elementos de un proyecto educativo; comentario sobre posibles consejos y orientaciones para elaborar la bibliografía, los anexos y la presentación visual para la exposición final.

Segundo cuatrimestre (Desarrollo inicial de diez sesiones de orientación y exposición del gran grupo)

Todas estas sesiones tendrán una estructura común, pues se trata de la exposición oral grupal del conjunto de integrantes de cada subagrupación que, durante el curso académico, ha diseñado y elaborado un proyecto educativo.

— La primera tarea de enseñanza durante estas sesiones es recordarles el mecanismo de esta: a) presentación formal de los integrantes del subgrupo y el título del proyecto; b) recordatorio que cada subgrupo

solo posee quince minutos de exposición y que pueden hacer uso de una presentación audiovisual; *c)* tras la finalización de la exposición, se realizará comentarios sobre el transcurso de la exposición oral e indicando posibles aspectos de mejora, si fuera necesario, y *d)* se le recordará a cada pequeño grupo que han de entregar la memoria final del proyecto en la plataforma virtual de docencia correspondiente.

En todas estas clases se llevará a cabo un discurso académico asociado a los principios de cooperación básica, según se recoge en los principios de Johnson y Johnson³⁰: interacciones cara a cara, responsabilidad individual frente al grupo, entrenamiento de las habilidades comunicativas intra e interpersonales y avance procesual como grupo de aprendizaje.

Las actividades planteadas para el alumnado, que serán siempre supervisadas y orientadas por el profesorado, se basan en los siguientes principios:

- Enriquecimiento del proceso didáctico con nuevos conocimientos.
- Variedad en estilo y planteamiento de las actividades.
- a)* Presentación formal de los integrantes del subgrupo y el título del proyecto.
- b)* Recordatorio que cada subgrupo solo posee quince minutos de exposición y que pueden hacer uso de una presentación audiovisual.
- c)* Tras la finalización de la exposición, se realizará comentarios sobre el transcurso de la exposición oral e indicando posibles aspectos de mejora, si fuera necesario.
- d)* Se le recordará a cada pequeño grupo que han de entregar la memoria final de proyecto en la actividad, habilitada para ello, dentro de la plataforma en docencia virtual correspondiente

— Actividades conectadas con la realidad (se parte desde situaciones de aprendizaje de reales) y la futura formación como maestras y maestros, así como con temas educativos de actualidad. En este sentido, hemos procurado conectar algunos de los contenidos de las actividades de aprendizaje con algunos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible del Horizonte 2030. En nuestro programa docente se seleccionan, en concreto, los siguientes: 1 (Fin de la pobreza), 4 (Educación de Calidad) y 5 (Igualdad de Género); este último está enlazado con el principio de llevar a cabo buenas prácticas docentes en género e igualdad³¹.

— Tareas enfocadas hacia el producto final y su proceso (borradores).

— Principio de innovación: empleo de herramientas tecnológicas y otros elementos relacionados con procesos educativos de innovación.

³⁰ David JOHNSON y Roger JOHNSON (2008).

³¹ Fátima CISNEROS-ÁVILA (2022).

— Entrenamiento de la Competencia Digital: uno de los requisitos formativos que han de mejorar, y de desempeñar en el futuro, es la de la Competencia Digital y sus correspondientes habilidades. Partiendo desde el documento Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente³² se diseñan actividades que respondan a los principios y orientaciones que se exponen en el mismo.

Por otra parte, hemos de recordar que la metodología empleada en el desarrollo de las tareas del alumnado está conectada con la tipología de las tareas: individuales o grupales. Las actividades han de ser significativas y poseer un sentido funcional para nuestros estudiantes porque, por otra parte, son un ejemplo factible de nuestra propia concepción docente, tanto si se trata de aciertos como de errores³³.

3. CONCLUSIONES

En el siguiente trabajo hemos expuesto una selección de estrategias docentes enfocadas hacia el logro de la mejora de la comunicación en un entorno de aula de Educación Superior, en concreto, en el contexto de la formación de futuros maestros de Educación Primaria dentro del Área de la Didáctica de la Lengua Española.

Todas y cada una de las estrategias seleccionadas han sido implementadas en el aula de clase, dentro de un contexto real, y hemos podido observar los primeros indicios de mejora en la relación y calidad comunicativa entre profesorado y alumnado. Dado que nos encontramos en el desarrollo de un Proyecto de Innovación Docente, cuya ejecución se centra entre septiembre 2023-2025, los datos aquí comentados serán debidamente contrastados en una segunda fase de análisis cuantitativo por medio de un cuestionario de respuestas múltiples y que será publicado en 2025.

El objetivo general que se persigue con esta investigación docente se fundamenta en la construcción de un diálogo proactivo que cumpla tanto con la función comunicativa de aula como apelativa del docente hacia el alumnado. Además, se presta atención al trabajo de la formación a futuros maestros y maestras apoyado en una carga emotiva relativa al «querer aprender» gracias a la generación de interés que promueve la propia materia.

Una de las metas que deseamos alcanzar es la de que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la acción docente pedagógica de la figura de los maestros y las maestras. La acción pedagógica del maestro ha de centrarse en entrenar la competencia comunicativa

³² INTEF (2017).

³³ Miguel Ángel ZABALBA (2009), p. 114.

como el instrumento de adquisición de todo conocimiento y de comunicación; por tanto, el docente ha de conocer los contextos reales donde el alumnado se ubica, debe asimilar las metodologías de tipo participativo y emplear, en la medida que las circunstancias lo permitan recursos motivadores donde, sin lugar a dudas, la expresión oral, el fomento lector y el empleo adecuado de las TICS tengan un lugar privilegiado.

4. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (2013). «Didáctica de la lengua para la formación de maestros», *Octaedro Colección Recursos*, núm. 139.
- AUSTIN, John Langshaw (1962). *How to Do Things With Words*, Cambridge (Mass.) 1962; Paperback, Harvard University Press, 2.^a ed., 2005.
- AVECILLAS, Julia (2017). «Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y la literatura», *Revista científica. RUNAE*, 1, 155-168.
- BACHMAN, Lyle (1990). «Habilidad lingüística comunicativa», en M. LLOBERA (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, 105-129.
- CAMPS, Anna y RUIZ BIKANDI, Uri (2011). «El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura», en U. RUIZ BIKANDI (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Graò, 13-34.
- CANALE, Michael (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en M. LLOBERA (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, 63-83.
- CANO, Elena (2010). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Graò.
- CANTERO SERENA, Francisco José y RECIO-PINEDA, Sara (2023). *Para una didáctica de la mediación lingüística*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- CISNEROS-ÁVILA, Fátima (2022). *Guía de buenas prácticas docentes en género e igualdad*.
- COMISIÓN EUROPEA (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2018). «Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente», *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 4 de junio de 2018.
- CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press.
- DÍEZ MEDIAYLLA, Antonio y CLEMENTE EGÍO, Vicente (2017). «Didáctica de la lengua y la literatura para los estudiantes para maestro/a: Saberes previos y reflexión didáctica», en R. ROIG-VILA (ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, Octaedro, 167-174.
- ENTWISTLE, Noel (2000). «Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment», en J. C. SMART (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. XV, Agathon Press, 156-218.

- FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia (2019). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*, Paraninfo Universidad.
- GARCÍA RUIZ, Rosa; RAMÍREZ GARCÍA, Antonia y RODRÍGUEZ ROSELL, María (2014). «Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora», *Comunicar*, 21, 843.
- GRANDE DE PRADO, María; CAÑÓN RODRÍGUEZ, Ruth; GARCÍA MARTÍN, Sheila y CANTÓN MAYO, Isabel (2021). «Creación de contenidos digitales en futuros maestros de primaria. Profesorado», *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 331-347.
- HYMES, Dell (1962). *The Ethnography of Speaking*, Pensilvania University.
- IMBERNÓN, Francesc y MEDINA, José Luis (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació & Ediciones Octaedro.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*, octubre, Ministerio de Educación.
- JOHNSON, David y JOHNSON, Roger (2008). «Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's role», en R. M. GILLIES, A. F. ASHMAN y J TERWEL (eds.), *The Teacher's role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom. Computer-Supported Collaborative Learning*, 8, Springer, 9-37.
- KAMPLYS, Panagiotis; PUNIE, Yves Punie y DEVINE, Jim (2016). *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital. Un marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes* (trad. INTEF), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LOCE (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza*.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*.
- LOMCE (Ley Wert) (2013). *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa*.
- LOMLOE (Ley Celaá) (2020). *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación*.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- PARICIO, Javier (2019). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*, Zaragoza, REDU, Red Estatal de Docencia Universitaria.
- PARICIO, Javier; FERNÁNDEZ, Amparo y FERNÁNDEZ, Idoia (2019). *Cartografía de la buena docencia. Un Marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*, Madrid, Narcea.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REDU (RED DE DOCENCIA UNIVERSITARIA) (2019). *Marco de desarrollo académico docente. Un mapa para la buena Docencia universitaria*, 1.^a ed., Bilbao, REDU. Recuperado de https://red-u.org/archivos/Marco_REDU-2019.pdf.
- ROIG, Rosabel; MENGUAL, Santiago y QUINTO, Patricia (2015). «Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria», *Comunicar*, 45, 151-159.
- SÁNCHEZ CUADRADO, Adolfo (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas: Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya.
- SEARLE, John (1969). *Speech Acts: An essay in the Philosophy of language* (1969) (Actos de habla, Cátedra, 2001).

- SEGURA-LAZCANO, Gustavo; CAICEDO-DÍAZ, Carolina y MORENO-RIVERA, Emmanuel (2016). «La trascendencia del logos universitario: diálogo educativo/diálogo académico», *La Colmena*, (92).
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, UNESCO.
- VAN EK, Jan Ate (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, vol. I, Consejo de Europa.
- ZABALBA, Miguel Ángel (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea.