

V JORNADAS
INTERNACIONALES
DE TECNOLOGÍAS
APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS



Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital

LIBRO DE ACTAS

VOLUMEN II

Las TIC y la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras

Ileana Yamina Gava - Gimena San Martín - Valeria Wilke

editores

Córdoba. 7, 8 y 9 de marzo de 2019

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

Las TIC y la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras – Volumen II editado por Ileana Yamina Gava; Gimena San Martín; Valeria Wilke. - 1a ed. - Córdoba : Fl copias , 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8382-09-8

1. Tecnología de la Información y las Comunicaciones. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Gava, Ileana Yamina, ed. II. San Martín, Gimena, ed. III. Wilke, Valeria, ed. IV. Título.
CDD 402.85



Actas de las V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas / coordinación general de Hebe E. Gargiulo; Víctor Hugo Sajoza Juric. - 1a ed. - Córdoba : Fl copias, 2021.
Libro digital, PDF
Diseño y compilación: Claudia Spataro

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8382-07-4

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Sajoza Juric, Víctor Hugo. II. Título.
CDD 407.1

COMISIÓN ORGANIZADORA

Ana Cecilia Cad
Hebe Gargiulo
Yamina Gava
Carolina Orgnero
Massimo Palmieri
Ana Cecilia Pérez

Víctor Hugo Sajoza Juric
Gimena San Martín
Claudia Spataro
Dolores Trebucq
Silvina Voltarel
Valeria Wilke

COMITÉ DE LECTURA

María José Alcázar
Milena Altamirano
Liliana Anglada
Ana Cecilia Cad
Anahí Carbó
Emilse Cruz
José Cuenca Montesino
María Eugenia Dominguez
Silvia Elstein
Emanuel Farcy
Lía Fernández
Mónica Ferreira
Rosanna Forestello
María Garay
María Laura García
Hebe Gargiulo
Yamina Gava
María Virginia González

Gabriela Helale
Laura Laurenti
Patricia Lauría
Julia Martínez
María José Morchio
Mariana Mussetta
Hernán Ojeda
Carolina Orgnero
Dolores Orta
Natalia Rojo
Gabriela Sabulzky
Víctor Sajoza
Gimena San Martín
Liliana Simón
Claudia Spataro
Sandra Trovarelli
Dolores Trebucq
Valeria Wilke



VOLUMEN II
Las TIC y la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras

Prólogo	2
Introducción	4
Gava, Y.; San Martín, G.; Wilke, V.	
Alfabetización digital, nuevas ventanas en el aula	6
Altamirano, M.; Comba, I.; Mora, M.	
Las TIC como herramienta de aprendizaje y motivación para el cierre de la clase, ¿es posible?	12
Barboza, P.; Escobar Bosco, A.; Tejeda, M.	
El celular en la clase de inglés como lengua extranjera: un estudio de caso	17
Butti, R.; Orgnero, C.	
Colaboración global: idiomas y TIC para cruzar fronteras	25
Carnicero, S.	
Inglés más allá del aula: las TIC desde una perspectiva crítica	30
Cheme Arriaga, R.; García, A.	
Las TIC y la enseñanza de las lenguas en el nivel secundario: la historieta policial entre lenguas	36
D`Errico, A.; González, R.; Martínez, M.; Usow, M.; Yantorno D.	
Las TIC en la clase de ILE: informe de trabajo de investigación	42
Femenía Alcaraz, P.	
Hipercuentos, pequeños grandes escritores	53
Funes, I.; Quevedo Fernández, M.	
Superando obstáculos: preparación virtual en el nivel medio para los Certificados en Lenguas Extranjeras (CLE-CABA)	57
Guillén, M.	
Te cuento, cuentos por Whatsapp	64
Kralj, M.	
Conocimiento y uso de las TIC en la enseñanza de lenguas en el sureste de Paraguay	68
Lugo, M.; Fleitas Leckosi, D.; López Almada, E.; Arias, G.	
Encuentro con la alteridad en un proyecto plurilingüe mediado por tecnología	83
Luque, B.; Lúgaro, M.	
El blog educativo en la clase de inglés de la educación secundaria: camino hacia la clase invertida	89
Ojeda, S.; García, M.	
El uso de TIC en un proyecto de articulación universidad – escuela	94
Ramos, R.; Forte, M.; Bacci, A.	
Diálogos complejos e interculturales mediados por TIC: expandiendo la escena educativa	99
Risso Patrón, Z.; Gasparini, G.; Scilipoti, P.	
Propuesta creativa desde infografías	105
Rodriguez, J; Frank, C.	



PRÓLOGO

Las Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas

Las *V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital* realizadas del 7 al 9 de marzo de 2019 dieron continuidad a los debates e intercambios iniciados en 2007 con las *I Jornadas internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Esas primeras jornadas surgieron ante la necesidad que las cátedras de didácticas de la Facultad de Lenguas percibían de transformar la formación docente de lenguas acorde a las demandas y prácticas discursivas del nuevo milenio. De esa forma, junto con el área de Educación a Distancia, se convocaron a docentes, practicantes, investigadores e investigadores en formación de nuestro medio y del extranjero para debatir e intercambiar experiencias relacionadas con esta área de conocimiento en los diferentes niveles del sistema educativo. De esta manera, desde 2007, las Jornadas se erigieron como un espacio legitimado de intercambio y debate de la aplicación de las TIC al ámbito de la docencia y la investigación

Los 12 años entre las primeras y la quinta jornada pusieron en la superficie transformaciones educativas sustanciales, no solo en el uso de tal o cual herramienta digital, sino en la posibilidad de concebir los aprendizajes desde nuevas perspectivas y diferentes entornos. En 2007, la Dra. Marie Noel Lamy presentó la Open University como un modelo de educación a distancia; doce años después, numerosas ponencias dan cuenta de cursos y carreras en línea, campus virtuales en las diferentes universidades y escuelas del país, de metodologías híbridas, emergentes, y espacios formativos en los que las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan entornos y propuestas innovadoras y disruptivas. Las conferencias plenarias, mesas redondas y ponencias pusieron en evidencia las transformaciones que el uso de las tecnologías posibilitan en los distintos niveles del sistema educativo, y cómo se constituyen en herramientas cognitivas y políticas tendientes a la democratización del saber en el marco de los escenarios culturales contemporáneos, como los definió Carina Lyon en el taller pre-jornadas, y cómo resignifican las prácticas profesionales y sociales desde un cambio de paradigma.

Y si entre las primeras y las quintas Jornadas transcurrieron 12 años, en los menos de dos años entre las V Jornadas y la materialización de estas actas, la situación mundial de pandemia y emergencia sanitaria significó transformaciones digitales en todos los órdenes de la vida y dejó al descubierto la necesidad de renovar y transformar las prácticas y procesos de enseñanza y de aprendizaje. En 2011 Inés Dussel afirmaba que la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas ya no tenía vuelta atrás; sin embargo, la coyuntura mundial en el 2020 exigió coercitivamente a los sistemas educativos y a cada uno de los docentes desde lo individual y desde lo colectivo repensar la educación en un nuevo orden social en el que las tecnologías de la comunicación y la información atraviesan y constituyen cualquier tipo de acción posible. Una relectura de las investigaciones y experiencias presentadas en esta jornadas y las jornadas anteriores, nos dan la certeza de cuánto se venía trabajando en este sentido y cómo, desde muchas instituciones el cambio de paradigma se había comenzado a gestar y consolidar.

Los tres volúmenes que conforman las Actas de las *V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital* están organizados en los siguientes ejes: Las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel superior

(volumen I); Las TIC y la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras (volumen II) y Las TIC y la formación de formadores, investigadores y tutores (volumen III). Agradecemos a cada uno de los colegas que se sumaron a la propuesta y a quienes desde 2007 nos acompañan en este desafío de revisar, repensar e investigar las prácticas de enseñanza y especialmente los conferencistas e invitados de las V Jornadas, María Elena Chan Nuñez, José María Cuenca Montesino, Christian Degache, Horacio Ferreira, Leo Ferres, Gabriela Kaplan, Carina Lion, Valeria Odetti y Rosalía Winocour. Agradecemos también a los miembros del comité de lectura, por el trabajo de selección de ponencias, a los coordinadores de mesas, a los participantes de mesas redondas y al equipo de asistentes que hicieron posible el encuentro de más de trescientos docentes e investigadores en un formato de Jornadas que, seguramente, hoy ya es historia.

Hebe Gargiulo y Víctor Sajoza



INTRODUCCIÓN

Este volumen recoge una selección de las ponencias presentadas en las *V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas "Rumbo al CILE 2019. Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital"*. Se incluyen cuatro trabajos de investigación y doce experiencias áulicas que se focalizan en el uso de las TIC para la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras en la enseñanza primaria y secundaria.

Los trabajos de investigación abordan diferentes temáticas. Desde Paraguay, el equipo de Mirta Lugo, Dionisio Fleitas Leckosi, Ernesto López Almada y Gloria Arias presenta los resultados de un primer relevamiento que buscó describir el conocimiento y los usos de materiales didácticos con aplicaciones tecnológicas en las aulas para la enseñanza de lenguas, en Educación Escolar Básica (EEB) y Media (EM) por docentes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Encarnación, Paraguay. El estudio de caso realizado por Roxana Butti y María Carolina Orgnero describe las percepciones de una alumna de un colegio secundario pre-universitario, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata respecto del uso del celular en la clase de inglés. En este trabajo las autoras reflexionan sobre la necesidad de concientizar tanto a los alumnos como a los docentes de lengua extranjera acerca de buenas prácticas pedagógicas basadas en el aprendizaje móvil. Pamela Femenía Alcaráz presenta actividades propuestas en las secuencias desarrolladas que forman parte de su investigación doctoral. Por último, con el proyecto interdisciplinario *Hipercuentos*, Aldana Funes y Mara Quevedo Fernández nos muestran el uso de las TIC en una propuesta interdisciplinaria en el nivel medio.

Numerosas experiencias áulicas socializan la temática de las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel primario y secundario. Milena Altamirano, Iohanna Comba y Marianela Mora presentan una secuencia didáctica en el marco de un proyecto de literatura realizado en un colegio bilingüe. Las autoras describen las actividades realizadas antes, durante y después de una entrevista realizada a un escritor estadounidense a través de Google Hangout. En su trabajo, Paola Lorena Barbosa, Agustina Escobar Bosco y Melina Tejeda describen actividades multimedia e interactivas para el cierre de la clase. Proponen el uso de las aplicaciones Kahoot, Plickers y Ruleta de decisiones para la práctica de distintos aspectos de la lengua en una clase de inglés en un colegio secundario privado. El artículo de Susana Carnicero describe proyectos telecolaborativos pertenecientes a las redes telemáticas RED IEARN y RED MEC y algunas herramientas utilizadas en estos proyectos, como Popplet y Storyboard That, entre otros. Ana D'Errico, Rita González, María Silvina Martínez, Margarete Usow y Damián Yantorno informan sobre un proyecto interdisciplinario para el aprendizaje de español, inglés y alemán llevado a cabo con alumnos de segundo año. Se realizó un acercamiento colaborativo a los textos literarios policiales, que implicó la práctica de la lectura y la escritura creativa mediante el recurso tecnológico Pixton. Esta experiencia didáctica redundó en una mayor motivación para el aprendizaje y fomentó el trabajo en equipo tanto de los alumnos como de los docentes. María Ayelén Guillén describe la implementación del proyecto en modalidad virtual a través de la plataforma Edmodo. La experiencia de aprendizaje ubicuo y asíncrono incluyó ejercitación complementaria y un seguimiento individualizado de cada alumno. Entre los logros, la autora menciona que las acciones llevadas a cabo influyeron de manera positiva no sólo en los resultados del examen, sino también en el creciente número de participantes. El

trabajo de Beatriz Luque y María Carolina Lúgaro aborda una experiencia didáctica cuyo objetivo fue desarrollar la competencia lingüística e intercultural, así como la alfabetización digital, a través de un proyecto de intercambio virtual entre estudiantes de escuelas secundarias públicas de Argentina y Brasil, quienes se comunicaron a través de un grupo cerrado de Facebook durante cuatro meses. Las tareas que realizaron en español y portugués utilizando las TIC culminaron con la publicación de una revista digital bilingüe español-portugués sobre temas de interés de los participantes. Por su parte, Zoraida Risso Patrón, Gabriela Gasparini y Paola Scilipoti de la UNComahue presentan una propuesta didáctica interdisciplinaria (español, inglés, literatura, historia y expresiones artísticas) para estudiantes secundarios que parte de la lectura del *Diario de Ana Frank* hacia un recorrido virtual para vivenciar contextos de libertad y encierro. El trabajo de Jorgelina Rodríguez y Carolina Frank presenta una experiencia llevada a cabo en el área de inglés del Colegio de la UNLPam, que consiste en el diseño de propuestas pedagógicas en la que las/los estudiantes de 5º año (nivel 'B' y 'C') y 6º año (nivel 'A' y 'C') son protagonistas de esta innovación educativa mediada por la tecnología a través del uso de infografías. En el marco de un proyecto de preparación de los estudiantes de nivel medio para los exámenes de las certificaciones en lenguas extranjeras,

En otra experiencia de educación secundaria, Sandra Ojeda y María Silvina García nos muestran una secuencia didáctica que consistió en la realización de numerosas actividades en un blog a lo largo de nueve clases. La propuesta se presenta como una alternativa que promueve la diversidad de estilos de aprendizaje, la autonomía de los estudiantes y el aprendizaje de la lengua extranjera, y eventualmente, el paso hacia la modalidad de la clase invertida.

En el contexto de la educación secundaria de adultos, Mónica Kralj nos comparte su experiencia de lectoescritura de cuentos en la clase de lengua y literatura. Las actividades incluyeron la lectura de cuentos maravillosos tradicionales compartidos en formato pdf a través de un grupo de Whatsapp creado para esta propuesta, la posterior reelaboración del cuento y la socialización de las producciones en el grupo. La autora rescata el impacto positivo de la experiencia áulica en los aprendizajes logrados y en la autoestima de los alumnos. Las autoras Romina Cheme Arriaga y Aurelia García se refieren a experiencias con TIC para la enseñanza de inglés en instituciones de gestión pública de niveles primario y secundario. Además del uso de herramientas digitales, las actividades describen usos comunicativos y contextualizados de la lengua extranjera que van más allá de la interacción propia del aula. Por su parte, Raquel Ramos, María Julia Forte y Ana Laura Bacci socializan un proyecto de articulación entre la universidad y una escuela secundaria de General Pico, La Pampa. Como parte de una iniciativa de extensión universitaria, se presentan los materiales y actividades diseñadas de un módulo *online* desarrollado en el campus virtual de la universidad para mejorar la competencia lingüística de los alumnos y su posible inserción en las carreras de la Facultad de Ingeniería afines con la modalidad de la escuela. Las autoras reflexionan sobre los logros y las dificultades de la experiencia.

Agradecemos a todos los autores por su gran contribución para la creación de este volumen centrado en el uso de las TIC para la enseñanza de lenguas en el nivel primario y secundario y esperamos que los trabajos de investigación y las experiencias áulicas aquí compartidas sirvan de fuente de guía e inspiración para los lectores.

Yamina Gava, Gimena San Martín y Valeria Wilke

ALFABETIZACIÓN DIGITAL, NUEVAS VENTANAS EN EL AULA

Altamirano, Milena
milena.altamirano11@gmail.com

Comba, Iohanna
iohannacomba_2014@hotmail.com

Mora, Marianela
moramarianela@hotmail.com

Facultad de Lenguas, UNC - Colegio San Patricio

En las últimas décadas, el impacto de la tecnología para la comunicación tanto en la vida cotidiana como en la educación ha sido tan grande que distintos autores han ampliado el concepto de alfabetización para incluir distintas habilidades y procesos esenciales para el procesamiento de la información (Richmond, Robinson y Sachs-Israel, 2008). El sujeto del siglo XXI se encuentra inmerso en un universo en que es preciso ser capaz de decodificar información que se presenta a través de diversas tipologías textuales, desde textos en línea a textos multimodales. Estos desafíos han generado la necesidad de desarrollar ciertas habilidades y pensar la alfabetización desde un nuevo paradigma. En el marco del desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua-cultura extranjera, creemos fundamental repensar la alfabetización en este marco a fin de generar y fomentar las competencias necesarias para aprender y desenvolverse en el mundo contemporáneo.

En esta ponencia presentaremos una secuencia didáctica en el marco del Proyecto *Literary Hangout* en el cual alumnos de sexto grado de un colegio bilingüe de la ciudad de Córdoba se comunican a través de la plataforma Google Hangout con un autor de libros infantiles de Estados Unidos. El objetivo de esta comunicación es describir las actividades realizadas previamente, durante y posteriormente a la entrevista con el autor y exponer cómo estas acciones y procedimientos se relacionan con el desarrollo de una nueva alfabetización. La propuesta persigue pensar, revisar y originar modos de articular la gran variedad de recursos didácticos que la tecnología ofrece en el entorno del aula de una clase de lengua extranjera.

Palabras clave: alfabetización, enseñanza bilingüe, secuencia didáctica, TIC en el aula

Descripción del problema

Uno de los desafíos que se nos presenta como docentes de Lengua y Literatura Inglesa es el poder generar espacios en que los alumnos logren disfrutar de un libro. Así, como promotores de lectura, permanentemente proponemos textos con contenido de su interés, aunque, en muchas oportunidades, nuestro objetivo no se cumple. Así es que hemos pensado instancias en que el formato de texto sea a través de un dispositivo electrónico para que les resulte más atractivo e incluso más apropiado al contexto sociocultural actual.

Otro inconveniente que enfrentamos con frecuencia es crear situaciones comunicativas auténticas en las que los alumnos puedan hacer uso espontáneamente de sus habilidades lingüísticas en el segundo idioma, particularmente espacios donde los alumnos puedan interactuar con hablantes nativos.

El proyecto de aula *Literary Hangout* brinda la posibilidad de una "virtual author visit" (visita virtual de un autor), lo que permite hacer frente a los dos desafíos mencionados en un contexto en que, a la vez, se expone a los alumnos a distintas plataformas y se fortalecen

destrezas en el uso de herramientas tecnológicas.

Descripción del contexto de intervención

Nuestra vivencia surge a partir de una propuesta por parte del Departamento de Computación de realizar con alumnos de sexto grado del colegio bilingüe una entrevista en línea a un autor norteamericano de literatura infantil. Consideramos que esta era una oportunidad para incluir el uso de las TIC en nuestra práctica educativa, ya que acordamos con Ramírez Montoya en que su inclusión en las aulas significa “procesos de enseñanza más efectivos y aprendizaje más duradero” (2013, p. 86).

El autor norteamericano por entrevistar, Kevin Kurtz, sugerido también por el Departamento de Computación, es un escritor de literatura infantil. Su formación académica se ha centrado en biología y geología marinas, temáticas que afloran en todos sus textos. Luego de una exploración de la obra del escritor, se seleccionó para la secuencia didáctica el *ebook Living and Nonliving Things, A Compare and Contrast Book*, ya que este es un tema que forma parte del programa de quinto grado, lo cual ofrecía la oportunidad de recuperar y recontextualizar conceptos.

Actividades previas a la entrevista

En una primera instancia, los alumnos realizaron lecturas exploratorias sobre la vida del autor. A través del uso de imágenes, también analizaron los títulos y las portadas de las distintas obras literarias escritas por el autor, lo que los llevó a inferir la temática que todas ellas comparten: la ciencia.

A su vez, dado que el escritor también mantiene un blog sobre los temas científicos abordados en sus libros, se aprovechó esta oportunidad para exponer a los alumnos a un nuevo tipo textual. Para esto, exploraron la página web del autor y navegaron a través de los distintos posteos en su blog. Se los invitó a leer algún artículo que llame su atención, para luego enfocarse de manera conjunta en uno de los textos para debatir sobre su contenido.

Posteriormente, se los incentivó a establecer conexiones entre las obras y la vida del autor mediante una puesta en común. Teniendo en cuenta la información aportada por la investigación, los alumnos debieron formular preguntas, poniendo énfasis en el contenido. Sin perder el foco en la comunicación, esta práctica favoreció el desarrollo de la precisión en la estructura de la formación de preguntas.

El primer acercamiento a la lectura del *ebook* consistió en el análisis de las posibilidades que este formato presentaba, por ejemplo, el hacer “*zoom*” sobre imágenes o almacenar varios textos en un mismo dispositivo que ocupa menor espacio que libros en forma impresa. Luego, se observaron las características generales del libro donde se destacó la importancia de las imágenes, a partir de las cuales se predijo el contenido de la obra mediante el planteamiento de interrogantes. Esta actividad permitió, a su vez, examinar los saberes que los estudiantes ya poseían sobre la temática abordada y establecer conexiones con el espacio curricular de *Science*, a partir del estudio de las descripciones y las comparaciones planteadas por el autor entre los seres vivos y los no vivos. En este sentido, la multimodalidad del texto tomaba especial relevancia ya que algunas de estas comparaciones no estaban explícitas en el texto, sino que se arribaba a ellas luego del análisis de las imágenes que acompañaban las descripciones. Esto favoreció que los alumnos pudieran considerar la importancia de “leer” toda la información aportada por el texto y que pusieran en práctica estrategias tales como inferir y elaborar conclusiones.

La instancia posterior a la lectura resultó clave ya que se realizó un debate en el aula, lo que facilitó no solo el intercambio de ideas entre los pares sino también, la evaluación de la comprensión del texto. Luego de haber analizado el texto en profundidad, los estudiantes debieron nuevamente formular preguntas variadas, pero esta vez relacionadas a la lectura.

Para la estructuración de la entrevista se conformaron grupos que formularían las preguntas, cada uno de ellos en torno a un tópico. Si bien la disposición de las preguntas respondía a un esquema lógico, se intentó enfatizar el marco del género conversacional en que se desenvolvería la entrevista y la consecuente coconstrucción de la interacción.

En esta etapa preparatoria, también se debatió sobre cómo este modo de comunicación virtual en la cual el interlocutor no coincide espacialmente con ellos, sino que esta “presente” a través de la plataforma de videoconferencia *online* sería diferente de una conversación de manera presencial.

Durante la entrevista

En el intercambio oral, a pesar de que el interlocutor no compartía el “aquí” con los estudiantes, su presencia ejerció una mirada que motivó a los alumnos a querer proyectar una imagen positiva de sí mismos a través del uso de sus conocimientos en el lenguaje.

La comunicación comenzó con una breve presentación por parte del autor, quien compartió información sobre su profesión y obras. Luego de esto, un par de alumnos realizó una introducción del grupo acompañado de una descripción del trabajo previo que desarrollaron, para luego comenzar con la entrevista. Si bien algunas de las preguntas fueron pensadas con anterioridad, otros interrogantes surgieron dado al interés de los alumnos provocado por la información brindada por el autor. En este sentido, durante la comunicación en línea, los alumnos debieron poner en práctica habilidades como la escucha atenta, la capacidad de seguir el hilo conductor de la conversación y de realizar preguntas e interactuar sobre temas que surgían espontáneamente durante el diálogo. Es importante mencionar que se realizaron preguntas personales en relación con la vida del autor; sin embargo, hubo cuestiones más complejas relacionadas con contenidos tratados en el área de *Science*, por ejemplo, la capacidad del cuerpo humano para producir electricidad.

Actividades posteriores

Al finalizar la entrevista, se gestionó una instancia de puesta en común en la que los alumnos compartieron sus opiniones sobre la experiencia y los nuevos conocimientos que adquirieron. Cabe mencionar que, si bien se invitó a todos los alumnos a tomar nota de información que llame su atención al momento de realizar la entrevista, algunos alumnos demostraron mayor entusiasmo por esta tarea y hasta la necesidad de concluir la propuesta por medio de la escritura espontánea de un párrafo, narrando la experiencia y exponiendo datos de interés recabados en sus notas.

Contextualización – objetivos

Los propósitos didácticos que orientaron el proyecto *Literary Hangout* fueron los siguientes:

- promover el uso de la segunda lengua a través de una entrevista con un autor anglófono,
- propiciar las destrezas necesarias para desenvolverse en un entorno multimedial,
- fomentar el uso de las TIC en el aula a través de la lectura de diversos géneros textuales en línea (blog, *ebook*, página web) y comunicación en línea,
- favorecer el trabajo colaborativo y el intercambio entre pares,
- guiar la selección crítica de información y su comprensión.

Como referentes para evaluar los aprendizajes de los alumnos se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- recopilación, selección y jerarquización de información con respecto del autor neoyorkino Kevin Kurtz,
- selección y elaboración de preguntas para entrevistar al escritor en relación con su biografía y su obra,
- participación en una entrevista en la segunda lengua en un entorno virtual a través de la videoconferencia *online*,
- participación en la puesta en común de la experiencia,
- redacción de un párrafo en el cual se relata la experiencia (este último punto surgió espontáneamente por parte de algunos alumnos luego de la puesta en común que, a la vez, nos sirvió de una valiosa herramienta de retroalimentación).

Contenidos trabajados

El tema principal de la obra, así como lo revela su título, son las características, similitudes y diferencias de los seres vivos y no vivos. Desde el área de *Science*, fue posible seleccionar y analizar la información sobre este tema proporcionada por el libro. Los contenidos de *Social Studies* resultaron indispensables, ya que proporcionaron un marco para esta actividad con datos relevantes acerca de la vida del autor además de otras obras previas. El género del libro y sus características fueron examinados en el espacio curricular de *Literature*. Cabe destacar que el contenido estudiado estuvo atravesado por los contenidos de *Language* al tratarse de una unidad de planeamiento en una segunda lengua. En este sentido, el foco principal fue la elaboración de preguntas en distintos tiempos verbales (pasado, presente, presente perfecto y futuro). Al tratarse de un género conversacional, ciertas funciones del lenguaje como saludos, presentaciones, agradecimientos y reacciones espontáneas fueron necesarias. Cabe aclarar que algunas de estas fueron ensayadas, mientras que otras surgieron naturalmente por parte de los alumnos al momento de llevar a cabo la entrevista. Por ejemplo, algunos de los alumnos reaccionaron espontáneamente a la respuesta del autor con comentarios, tales como “*That’s fantastic!*”, o “*That’s great!*”, lo que evidenció que estábamos frente a una propuesta colmada de sentido para los estudiantes.

Espacios curriculares involucrados

El desafío consistía en diseñar una unidad de planeamiento que, si bien surgía del área de Computación, tuviera articulación con diversos espacios curriculares, tal como se sugiere para cada proyecto en nuestro Proyecto Educativo Bilingüe.

Iniciada la instancia de planificación, era evidente que la temática del texto podía abordarse desde una perspectiva transdisciplinar, específicamente, se podía integrar y generar puentes hacia distintos espacios curriculares: *Language, Literature, Social Studies, Science* y *Computing*.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Esta experiencia de trabajo en el aula, enmarcada en la alfabetización digital, intentó promover un acercamiento a diversas tipologías textuales (biografía, artículo periodístico, texto expositivo, etc.) a través de distintos dispositivos tecnológicos (PC, tablet, smartboard). Entre las aplicaciones utilizadas enumeramos Google Hangout y Kindle y la herramienta de Google Search. Cada uno de estos instrumentos tomó relevancia en distintos momentos de la secuencia didáctica. Durante la lectura de la obra, la aplicación Kindle resultó indispensable, ya que nos brindó la posibilidad de explorar las imágenes en detalle y explotar la riqueza que aportaban al texto escrito. Cabe mencionar que esta instancia de lectura de un libro electrónico constituyó la primera experiencia de lectura digital para los alumnos del curso. Como es de suponer, la familiaridad de los estudiantes con pantallas digitales se tradujo en un fácil y ágil acceso al libro electrónico. Sabemos que entre las competencias digitales que

deberá desarrollar el alumno se encuentra la necesidad de consolidarse no solo como un lector digital, sino como un lector multisoporte, objetivo también perseguido en la propuesta didáctica delineada.

Además de la lectura en el dispositivo portátil, la entrevista se llevó a cabo gracias a la mediación de Google Hangout, lo cual acortó distancias y posibilitó la comunicación e interacción con un “entrevistado” y “entrevistadores” en coordenadas espaciales diferentes.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

En esta experiencia didáctica, apostamos al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer la adquisición de diferentes habilidades tanto comunicativas como así también las digitales. Consideramos que la alfabetización del siglo XXI en la sociedad de la información de la que somos parte incluye las competencias digitales, es decir, la habilidad de emplear y explotar los recursos tecnológicos disponibles de manera eficiente. En el encadenamiento de actividades los alumnos pusieron en práctica sus competencias relacionadas al aprendizaje en sí, como son la búsqueda, selección, organización y análisis crítico de la información; y la elaboración de sus producciones en lengua extranjera. Además, se evidenció la práctica de habilidades específicas referidas al manejo de los nuevos tipos de textos (*ebook*, blog, página web) y la comprensión intercultural al tratarse de un interlocutor situado en otro espacio sociocultural. En el momento de la entrevista se pusieron en juego no solo el conocimiento del código de la lengua extranjera, sino también, el manejo del ámbito pragmático, referido al uso de la lengua en una situación particular.

A su vez, a lo largo de la secuencia se gestionaron actividades que ofrecieron oportunidades de colaborar entre pares ya que coincidimos con Gros Salvat (2011) en que

el aprendizaje colaborativo prepara al estudiante para asumir y cumplir compromisos grupales, ayudar a los compañeros, solicitar ayudas a los demás, aprender a aceptar los puntos de vista de los compañeros, descubrir soluciones que beneficien a todos, ver puntos de vistas culturales diferentes, aprender a aceptar crítica de los demás, exponer sus ideas y planteamientos en forma razonada, y familiarizarse con procesos democráticos. (p. 76)

Entendemos que como educadores es necesario proporcionar oportunidades para desarrollar las habilidades que favorecen el trabajo en equipo y las capacidades requeridas para explorar y manejar las tecnologías digitales y así hacer frente a las nuevas demandas que plantea la educación.

En síntesis, la propuesta se halla atravesada por las diversas competencias del siglo XXI de acuerdo con lo establecido por el proyecto ATC21: creatividad, pensamiento crítico, manejo de información, colaboración, comunicación y uso de herramientas tecnológicas.

Impacto y evaluación de la experiencia

Debido a que el proyecto se pensó para desarrollarse hacia fines del ciclo lectivo, no se contó con el tiempo material para presentar una propuesta, por ejemplo, para que los alumnos vuelquen información sobre el texto abordado y la biografía del autor a una presentación interactiva con imágenes, videos, etc., actividad que puede realizarse con alguna aplicación como Padlet o similar.

Nuestra propuesta intenta enmarcarse en los conceptos delineados por Bello Díaz (2005) de “aulas sin paredes”, en donde se genera un entorno virtual en que alumnos de 6.º grado son capaces de trascender fronteras lingüísticas y espaciales. Asimismo, la instancia de trabajo implica confrontar a los actores participantes con nuevos formatos de texto como lo es el *e-book* que, en este caso, combina el texto descriptivo con un profuso uso de imágenes en versión digital.

El escenario de aprendizaje sugerido fue propicio para el desarrollo de las diferentes capacidades fundamentales y las competencias digitales de los alumnos ya que permitió, además de la lectura del texto y la puesta en común, a través del trabajo colaborativo, pensar con una actitud crítica, cómo llevar a cabo y organizar la entrevista. La serie de actividades, podemos decir con seguridad, les permitió a los alumnos ser protagonistas de una situación en donde se construyeron saberes significativos tanto en el plano individual como grupal. De igual manera, el entusiasmo manifestado por los estudiantes en cada una de las actividades de la secuencia didáctica delineada y la riqueza de conclusiones a las que el grupo arribó nos incitan a continuar abriendo ventanas en nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- Bello Díaz, R. E. (2005). *Educación Virtual: Aulas sin Paredes*. Mérida, Venezuela: ULA. Recuperado de: <https://docplayer.es/11321769-Educacion-virtual-aulas-sin-paredes-dr-rafael-emilio-bello-diaz.html>
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación (2016). *Secuencias didácticas, reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño*. Córdoba: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2016-Docs/SD.pdf>
- Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Competencias de educación digital*. Bs. As.: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf
- Ramírez Montoya, M. (2013). *Competencias docentes y prácticas educativas abiertas en educación a distancia*. México: LULU.com.

LAS TIC COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN PARA EL CIERRE DE CLASE, ¿ES POSIBLE?

Barboza, Paola Lorena
Colegio Gabriel Taborín, Córdoba
paolbarboza@gmail.com

Escobar Bosco, Agustina
Colegio San Patricio, Córdoba
British School, Córdoba
agos.eb@gmail.com

Tejeda, Melina
Colegio Gabriel Taborín, Córdoba
tejedamelina@gmail.com

Como profesoras de inglés en el nivel secundario, sabemos que una de las problemáticas recurrentes es la de explotar los últimos minutos de la clase, cuando nuestros alumnos se encuentran cansados y dispersos. Por eso, en el presente trabajo, nos proponemos compartir estrategias que nos han resultado provechosas para resolver esta cuestión. Describiremos actividades didácticas, multimedia e interactivas que propician la ejercitación de vocabulario o estructuras gramaticales, como así también de comprensión, y que no requieren demasiada preparación previa. Además, nos referiremos a cómo las actividades propuestas pueden repercutir positivamente en el aprendizaje de una lengua. Ya que consideramos que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sirven como herramienta de motivación para los adolescentes, especialmente al momento del cierre de la clase, se decidió llevar a cabo las experiencias en tercer año de un colegio privado de la ciudad de Córdoba que cuenta con pantallas interactivas y acceso a internet, y donde los alumnos poseen tablets o celulares. Pretendemos de esta manera demostrar que, contrario a lo que normalmente se cree, el uso de TIC no demanda vastos conocimientos en el área ni extensa planificación, sino que pueden ser integradas a nuestras tareas de aula tradicionales y, así, promover que la escuela se encuentre a la par de los avances tecnológicos, y no en constante retraso. No obstante, planteamos una herramienta diferente para aquellos colegios tanto privados como públicos que no cuentan con los mismos recursos tecnológicos para que puedan implementar, de igual manera, la tecnología en sus clases. Tedesco (2009), quien afirma que el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento, resume nuestra mirada respecto del rol de la escuela en el siglo XXI.

Palabras clave: nivel secundario, aplicaciones, motivación, TIC, multimedia

Descripción del problema

Como profesoras de inglés en distintos niveles, la falta de motivación e interés de los estudiantes en el nivel secundario es una de las mayores preocupaciones. Revertir esta situación no suele ser tarea sencilla, pero sabemos que no es imposible.

Muchos alumnos, aun sin ser plenamente conscientes, se desmotivan por falta de estímulos suficientes en el aula; en las programaciones no siempre se tienen en cuenta sus intereses, y el proceso educativo sigue más centrado en la enseñanza y el profesorado que en el aprendizaje y en el alumnado (Martínez-Otero, 2010).

A partir de esta realidad que cada día impacta más negativamente en los objetivos académicos y en las tareas docentes cotidianas, surge la necesidad de hallar nuevas estrategias que nos permitan alcanzar dos objetivos fundamentales en nuestra escuela del siglo XXI: motivar a nuestros alumnos y alinear nuestros procesos de enseñanza al mundo digital, que es el mundo que nuestros alumnos conocen. Por ello, resulta necesario adaptarse a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para elaborar, adquirir y transmitir los conocimientos y de esa forma poder estimular a los alumnos. Más específicamente, el objetivo de nuestro proyecto fue optimizar el uso de las TIC para maximizar los últimos minutos de clases que son tan importantes y que, generalmente, no son aprovechados para fines académicos.

Quienes estamos inmersos en el mundo de la enseñanza sabemos que una de las claves para llevar la motivación al proceso de enseñanza y aprendizaje está directamente ligada a la incorporación de elementos y técnicas de juego. También somos conscientes de que un proceso bien utilizado aporta ventajas significativas a la hora de construir y enriquecer el vínculo entre docentes y alumnos, y, en consecuencia, el clima en el aula. Si tenemos en cuenta que la característica central que define a nuestros alumnos de la escuela media es que pertenecen a la denominada generación *Gamers*, no podemos pensar que las actividades lúdicas tradicionales continuaran siendo motivadoras si no incorporamos la tecnología.

Descripción del contexto de intervención

Las experiencias se llevaron a cabo en tercer año de un colegio mixto privado de la ciudad de Córdoba, que cuenta con pantallas interactivas y acceso a internet, y donde los alumnos poseen tablets y *smartphones*. El curso tiene una carga horaria total de cinco horas semanales divididas en dos encuentros a primera hora de la mañana, que es cuando los alumnos permanecen 120 minutos en el aula hasta el primer recreo. El notorio desgaste y cansancio que evidencian los alumnos durante los últimos minutos de cada encuentro propició la oportunidad para repensar, evaluar y llevar a cabo actividades que cumplieran la doble función de consolidar lo trabajado en clases y motivar a los alumnos.

Si bien las experiencias se llevaron a cabo en espacios en los que la falta de recursos tecnológicos no presentaba inconvenientes, somos conscientes de que esta situación no es la realidad de todas las escuelas de nuestro país. Por eso que se realizaron tres actividades que se diferenciaban no solo por el tiempo de preparación, sino también por el número de recursos tecnológicos necesarios para poder llevarlas a cabo.

Descripción de la experiencia

En las experiencias se utilizaron tres herramientas durante los últimos minutos de cada encuentro para consolidar distintos ejes temáticos desarrollados en clase. Las aplicaciones utilizadas fueron: Kahoot, Ruleta de Decisiones y Plickers. Cabe destacar que dichas aplicaciones fueron seleccionadas teniendo en cuenta la flexibilidad de las distintas actividades lúdicas en términos de planificación, preparación y dependencia de las TIC para su implementación. Los alumnos recibieron instrucciones precisas respecto de la participación en cada actividad (consignas, reglas generales, etc.) y, dependiendo del tipo de herramienta que se utilizó, se requirió del uso del teléfono celular de cada alumno y de una pizarra interactiva.

Contextualización – objetivos

Los objetivos de la primera aplicación utilizada, Kahoot, fueron fortalecer la comprensión de la lengua extranjera inglés, consolidar el vocabulario y reflexionar acerca de las diferencias culturales de los países de habla inglesa. Las dos aplicaciones restantes, Plickers y Ruleta de decisiones, fueron seleccionadas para afianzar el vocabulario estudiado en instancias de

repaso preevaluación.

Todas las experiencias mencionadas tuvieron, a su vez, como objetivo principal aprovechar los últimos minutos de clase en los que no es posible iniciar una nueva ejercitación ni presentar un nuevo tema y, al mismo tiempo, contrarrestar el cansancio del final de la clase con actividades entretenidas y motivadoras que permitan, mediante el juego, afianzar contenidos.

Contenidos trabajados

Los contenidos trabajados durante las distintas experiencias fueron los que correspondían al programa y planificación anual del curso. Las TIC se utilizaron como herramientas de ejercitación y de repaso previo a instancias de evaluación, lo cual demostraría la capacidad de flexibilidad y adaptación de estas herramientas a cualquier contenido y eje temático.

Los contenidos desarrollados en cada aplicación fueron los siguientes:

- a. Kahoot: Celebración de Halloween en Estados Unidos
- b. Plickers: Desastres naturales (en el marco del proyecto institucional "Montserrat")
- c. Ruleta de decisiones: Deportes extremos

Espacios curriculares involucrados

Debido a que la institución donde se realizó la experiencia cuenta con todos los recursos tecnológicos, no fue necesario trabajar en conjunto, por ejemplo, con el área de informática. Sin embargo, el proyecto institucional "E-Mission: Operación Montserrat" en el que los alumnos desarrollan competencias para enfrentar situaciones problemáticas extremas -como el modo de actuar ante una catástrofe natural-, se implementa anualmente con la finalidad de favorecer un espacio de trabajo interdisciplinario, por lo que la ejercitación mediante la herramienta Plickers se realizó en el marco de un plan de trabajo en conjunto con otros espacios curriculares.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

En la experiencia realizada con la herramienta [Kahoot](#), los alumnos respondieron preguntas con respuestas de opción múltiple desde sus dispositivos. En el marco del eje temático "Celebraciones", se realizó un cuestionario acerca de la tradicional celebración de Halloween en Estados Unidos, el cual los alumnos visualizaban a través de una pizarra interactiva. Para poder contestar cada pregunta, los alumnos debían acceder al cuestionario a través de un código, crear un nombre de usuario y seleccionar la que consideraban era la respuesta correcta desde su celular. Cabe destacar que en caso de que algún alumno no pudiera utilizar su teléfono, el inconveniente se solucionaba agrupándose con un compañero así todos participaban. Resultó particularmente motivante proponer a los alumnos cambiar sus nombres (o inventar seudónimos) para que el juego fuese anónimo y, principalmente, para que aquellos alumnos que se muestran más tímidos no se sintieran expuestos.

En el caso de la segunda experiencia, la docente creó una clase dentro de la plataforma [Plickers](#), introdujo los nombres de sus alumnos, le asignó un número a cada uno e imprimió sus respectivos códigos (similares a los códigos QR), que contaban con cuatro lados: A, B, C y D. La docente proyectó preguntas acerca de vocabulario de desastres naturales y las posibles respuestas en la pizarra interactiva. Para responder, los alumnos debían levantar su tarjeta con el lado que consideraban tenía la respuesta correcta. Por ejemplo, si la opción correcta era la A, debían posicionar el lado A del código hacia arriba. Luego, la docente realizó un barrido con su celular para que, en tiempo real, las respuestas quedaran registradas. En este caso, la docente necesita su propio celular y, en caso de querer proyectar las preguntas, se necesita una pizarra o una computadora, pero la actividad puede realizarse sin estos últimos recursos.

Finalmente, se utilizó la aplicación Ruleta de Decisiones para afianzar el vocabulario de

deportes extremos. La dinámica del juego consistió en dividir al curso en dos grupos y que los alumnos se turnen para pasar al frente a girar la ruleta. La docente (o, a veces, un alumno) eligió un término de la lista de vocabulario trabajada y, luego de girar la ruleta, los miembros de un equipo debían adivinar dicho término, cumpliendo con la consigna que dictaba la ruleta de manera aleatoria. Algunas de las categorías elegidas para el juego fueron: dibujar, hacer la mímica, dar una definición o ejemplo, etc. Se otorgaron puntos al grupo que consiguió adivinar el deporte representado en el tiempo estimado. Durante la experiencia, los alumnos se mostraron entusiasmados y ansiosos por tener la oportunidad de girar la ruleta, lo que demuestra que a veces no es necesario elaborar juegos complejos, ya que basta con una herramienta simple para cambiar la rutina y generar interés en los alumnos. A diferencia de las anteriores, esta herramienta no requiere de una pantalla ni proyector ni conexión a internet, lo cual facilita su uso en cualquier ámbito independientemente de que cuente con dichos recursos.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

La nueva era digital plantea nuevos desafíos. Los docentes debemos estar capacitados para poder guiar a los alumnos. La competencia digital no solo supone la posesión de tales habilidades, conocimientos y actitudes, sino la capacidad de ponerlos en acción, combinarlos y transferirlos, para actuar de manera consciente y eficaz con vistas a una finalidad. Esto no significa que el docente tenga que ser un experto en informática, simplemente debe animarse a utilizar las nuevas herramientas para promover un verdadero aprendizaje en un contexto enriquecido por la tecnología. Para hacer uso de las aplicaciones que se describieron en esta experiencia: Kahoot, Ruleta de decisiones y Plickers se necesita tener conocimientos básicos de computación, internet, y uso de *smartphones*. No resulta novedoso que nuestros alumnos, al ser nativos tecnológicos, sepan intuitivamente cómo manejar las distintas herramientas y que, a veces, sean ellos quienes instruyen o facilitan el trabajo a los docentes, por lo que la falta de conocimiento o experiencia en el “mundo digital” no deberían ser un impedimento para incorporar estas simples herramientas en nuestro quehacer docente.

Impacto y evaluación de la experiencia

Consideramos que las experiencias realizadas han tenido un impacto positivo en el contexto del aula, ya que los alumnos se mostraron activos y motivados a la hora de realizar las actividades.

Sin importar el tipo de TIC que se utilizó, todas las herramientas permitieron aprovechar los últimos minutos de cada encuentro en un ambiente de trabajo distendido, pero no menos enriquecedor, a la hora de consolidar ejes temáticos y contenidos claves para el desarrollo del curso. Los alumnos mostraron una actitud más positiva al momento de realizar actividades que no implican “trabajar en una hoja” o “usar el libro”, que igualmente permiten alcanzar los objetivos de una clase. Además, al analizar los resultados de las experiencias, reflexionamos acerca de la urgencia que requiere flexibilizar nuestra actitud, y a veces reticencia, frente al cambio y a incorporación de las TIC en nuestras tareas docentes cotidianas. Si bien todo cambio requiere de un esfuerzo de aprendizaje y adaptación, los resultados y el impacto en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos transforman ese esfuerzo en una inversión a mediano plazo tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Las TIC llegaron para quedarse y para revolucionar nuestro quehacer como educadores. No desperdiciemos la oportunidad de aprovechar al máximo su potencial.

Referencias bibliográficas

Martínez-Otero, V. (2010). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIX, núm. 1-2, 2009, pp. 11-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27015065002.pdf>

Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Bs. As: Fondo de Cultura Económico. Recuperado de: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/tedesco-carlos-educar-en-la-sociedad-del-conocimiento.pdf>

Wheeling Jesuit University/ Challenger Learning Center. (1998-2004). *E-Mission: Operación Monserrat*. Recuperado de: <http://www.e-missions.net/OMesp/>

EL CELULAR EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UN ESTUDIO DE CASO

Butti, Roxana Carina
Colegio Nacional "Dr. A. U. Illia", UNMDP
buttiroxana@hotmail.com

Orgnero, María Carolina
Facultad de Lenguas, UNC
carolina.orgnero@gmail.com

El problema de investigación que motivó la realización del presente estudio de caso fue comprender y describir la situación de interacción permanente de los alumnos con sus celulares e integrar estos aparatos móviles en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE). La pregunta de investigación inicial buscó responder cómo el celular contribuía en el aprendizaje del ILE para el desarrollo de habilidades del siglo XXI como son la comunicación y la colaboración. El objetivo principal fue describir las percepciones de una alumna al usar el celular en la resolución de actividades adaptadas para el aprendizaje del ILE. El marco teórico se encuadró dentro del aprendizaje móvil como forma de desarrollar las alfabetizaciones digitales necesarias para el siglo XXI con foco en la comunicación y la colaboración. Asimismo, estas habilidades son compatibles con el enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma inglés (Celce-Murcia, 2014). En una primera etapa se adaptaron actividades por cada categoría del modelo de Puentadura (2010) para la integración de la tecnología en diferentes estadios. En este estudio cualitativo participó una estudiante adolescente de 14 años que cursó el segundo año de una escuela secundaria pública. Los datos se recolectaron a través de observaciones, reflexiones y entrevistas a la alumna elegida. Como resultado de este trabajo de investigación se aprecia que la integración del aparato móvil motiva a los alumnos a socializar con sus compañeros, a desarrollar habilidades necesarias del siglo XXI, a explorar otras formas de aprendizaje y a profundizar el aprendizaje del idioma inglés. Este estudio sugiere concientizar a los alumnos en un uso apropiado de sus celulares en clase a la vez que los docentes que consideren implementar el celular en sus clases de inglés exploren nuevas formas de enseñanza compatibles con el aprendizaje móvil.

Palabras clave: comunicación, colaboración, alfabetizaciones digitales, enfoque comunicativo, aprendizaje móvil

Introducción

El tema de esta investigación plantea la exigencia pedagógica y profesional en tiempos actuales de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) en todo ámbito educativo. En relación con el uso de las TIC, Shin y Crandall (2014) resaltan una conexión muy fuerte entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera (en adelante, ILE) y las habilidades tecnológicas requeridas para formar ciudadanos de un mundo globalizado (p. 324). Las autoras afirman que, sin una adecuada preparación en habilidades del siglo XXI como son la colaboración y la comunicación, nuestros alumnos no estarán en condiciones de usar el idioma inglés en un mundo tecnológicamente intercomunicado.

En los últimos tiempos las políticas públicas de los gobiernos han propiciado la entrega de dispositivos móviles en escuelas secundarias a nivel internacional y, en América Latina en lo específico, para la disminución de la brecha digital (UNESCO, 2014). Se entiende por brecha digital tanto el acceso a los aparatos móviles como el aprendizaje de habilidades para poder

manejarse con efectividad en la resolución de actividades por medio de la tecnología. En esta dirección para reducir la brecha digital “hacia la sociedad de la información” se han impulsado diversos planes de conectividad en la región como en nuestro país el “Plan Nacional Argentina Conectada”. Este plan regional da cuenta de dos características afines que son las TIC como herramientas para el desarrollo social por un lado mientras que también contribuyen a la inclusión y fortalecimiento de los derechos sociales (Lugo, Ruiz, Brito y Brawerman, 2016, p. 25).

El problema que originó esta investigación fue comprender y describir la situación de interacción permanente de nuestros alumnos con sus celulares e integrar estos aparatos móviles en el diseño de una clase de ILE. El acceso de los estudiantes a internet a través de sus teléfonos celulares se presenta como una solución a la falta de conectividad de las computadoras del plan nacional Conectar Igualdad que cada alumno ha recibido en los últimos años en Argentina (*Mobile Learning for teachers in Latin America*, 2012, p. 8). Además, el aprendizaje móvil nos habilita a desarrollar habilidades del siglo XXI como son la comunicación y la colaboración inyectando vida y modernizando nuestro currículum (Shin y Crandall, 2014, p. 329). Se entiende por aprendizaje móvil aquel que utiliza aparatos móviles y que se realiza tanto dentro como fuera de la clase. Es un proceso de por vida que incentiva la autonomía en el alumno en su propio aprendizaje. Si bien existe una variedad de iniciativas de aprendizaje móvil en marcha en América Latina (Lugo et al., 2016, p. 38) muchas de estas experiencias resultan anecdóticas por lo que esta investigación intenta ofrecer un sustento basado en evidencia. Es debido a esto que el objetivo principal de este proyecto consistió en describir cómo fueron las percepciones de una joven estudiante de un colegio secundario público al usar el celular en el aprendizaje del ILE para el desarrollo de habilidades del siglo XXI como son la comunicación y la colaboración.

En cuanto al estado de la cuestión referente al desarrollo del aprendizaje móvil en relación con el inglés, Hockly (2012, p. 81) menciona que Mobile Assisted Language Learning (MALL) [aprendizaje del lenguaje asistido por dispositivos móviles]¹ apareció en el campo de la enseñanza del idioma inglés hacia fines de la década del 2000 con aplicaciones o programas móviles para la enseñanza de un idioma como las desarrolladas por el British Council [Consejo Británico]. Estas aplicaciones fueron implementadas por editores de libros de textos para la enseñanza del inglés. Sin embargo, la implementación de MALL en la enseñanza del inglés es muy escasa en contraposición a la integración de MALL en la enseñanza en general. En el área de inglés, el British Council ha llevado a cabo proyectos en países en desarrollo, pero los resultados de estos estudios son escasos, ya que la evolución rápida de los aparatos dificulta la investigación a largo plazo que se suma a la situación de muchas instituciones que prohíben el uso de aparatos móviles en las aulas.

Hockly y Dudeney (2014) describen los beneficios del uso del celular en la enseñanza del idioma inglés por lo que los autores consideran que estos aparatos móviles pueden reemplazar herramientas típicas de la clase como son el grabador y el aparato de video (p. 8). Hockly y Dudeney utilizaron recursos en los teléfonos celulares como la cámara y aplicaciones disponibles en la red con el fin de publicar actividades que demostraban su uso en la clase de ILE. Estas actividades fueron clasificadas en secciones según el tipo de producción y habilidad lingüística requerida: escrita, visual, auditiva y videos (p. 31). Dentro de cada sección las actividades están secuenciadas en distintos niveles de complejidad de acuerdo con el modelo de Puentedura (2010), quien sugiere que las tareas que usan tecnología sean agrupadas en dos campos principales como son las tareas de mejoras y las de transformación (p. 26).

El aprendizaje móvil presenta beneficios y problemáticas al momento de realizar actividades con dispositivos móviles en el aula de inglés. En concordancia con la situación planteada anteriormente, el British Council presentó en el 2015 una guía para orientar a los docentes de inglés en cuanto al Aprendizaje del Lenguaje Asistido por Dispositivos Móviles (MALL) y sus

¹ Traducción propia

posibilidades dentro del aula. Esta guía propone el uso de actividades que explotan la dinámica del lenguaje en un contexto tecnológico mientras se focaliza en las capacidades personales de los docentes y alumnos. El trabajo realizado por el British Council resalta la importancia de la experiencia pedagógica del docente al implementar actividades móviles en el aula y las características de movilidad que presentan los alumnos en cuanto a distintos contextos de aprendizaje. El Aprendizaje del Lenguaje Asistido por Dispositivos Móviles no significa transferir prácticas del aula y material de enseñanza directamente a un aparato móvil. Los autores Kukulka-Hulme, Norris y Donohue (2015, p. 3) afirman que este es un camino de reconceptualización del proceso de enseñanza y aprendizaje lo que significa un cambio en las estrategias pedagógicas en cuanto al uso de los aparatos móviles para la enseñanza del inglés.

Marco teórico

El marco teórico de este trabajo está enfocado desde los conceptos de alfabetización digital (Area y Pessoa, 2012), habilidades del siglo XXI (Lai y Viering, 2012), el modelo de tareas de aprendizaje móvil de Puentedura (2010) y el enfoque comunicativo para el aprendizaje del ILE (Celce-Murcia, 2014).

Como lo detallan Area y Pessoa (2012), la alfabetización tradicional ha sufrido una evolución que va más allá de leer y escribir. En la actualidad también es necesario desarrollar la alfabetización digital, lo que significa no solo el manejo de la tecnología en sí misma como herramienta, sino también el aprendizaje de nuevas habilidades para acceder a la información. Estas habilidades involucran al usuario en la búsqueda, selección y evaluación de la información, especialmente, en un medio global donde la información se presenta tanto en forma desmesurada como desbordante. El objetivo es que el alumno transforme esa información en conocimiento de una forma activa como productor y consumidor. Al mismo tiempo, esta alfabetización digital requiere de usuarios que logren desarrollar las habilidades comunicacionales necesarias para poder interactuar favorablemente en entornos digitales. De esta forma estas nuevas habilidades preparan al ciudadano digital para apropiarse de nuevas expresiones multimodales y ofrecer un nuevo significado a la información que encuentra en la red.

Uno de los principales objetivos en educación en la actualidad es la integración de las habilidades del siglo XXI en la enseñanza para todos los alumnos. Estas habilidades pueden ser desarrolladas en conjunto con el aprendizaje móvil, ya que en este proceso se proponen metas a cumplir que se relacionan con preparar a los alumnos para la universidad y sus futuras carreras laborales (Shin y Crandall, 2014, p. 354). Según Partnership for 21st Century Skills (citado en Lai y Viering, 2012, p. 3) las habilidades para la universidad y el trabajo son las siguientes:

- Habilidades de aprendizaje e innovación: que incluyen creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, y comunicación y colaboración.
- Habilidades de información, medios y tecnología: incluyen la alfabetización de información, de los medios, comunicaciones y tecnología. Habilidades de vida y de carrera laboral: incluyen flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autodirección.
- Habilidades sociales e interculturales: comprenden la productividad y contabilidad, y el liderazgo y la responsabilidad.

La enseñanza de las mencionadas habilidades del Siglo XXI para la universidad y el trabajo, especialmente la comunicación y la colaboración pueden ser desarrolladas en clase a través del modelo SAMR de Puentedura (2010) dentro de las alfabetizaciones digitales. El modelo SAMR le permite al docente establecer el grado de integración de la tecnología en sus prácticas docentes. Sus siglas representan 4 niveles de complejidad de tareas de aprendizaje, en este caso móvil, con sus nombres en inglés:

Substitution (sustitución): la tecnología actúa como una herramienta que reemplaza pero

que no posee un cambio funcional;

Augmentation (aumento): la tecnología se convierte en una herramienta directa de sustitución con alguna mejora funcional;

Modification (modificación): la tecnología permite un rediseño significativo de la tarea;

Redefinition (redefinición): la tecnología permite la creación de tareas nuevas previamente inconcebibles.

Los dos primeros niveles son vistos como mejoras en las tareas de aprendizaje mientras que los dos últimos permiten la transformación. Hockly y Dudeney (2014) sugieren que los docentes comiencen con actividades móviles del primer nivel cuando se comienza a implementar tecnología, en este caso con celulares, para sustituir herramientas tradicionales para el aprendizaje en la clase de inglés. Una vez que los docentes adquieren confianza en el uso de estos aparatos móviles y aprenden el uso de funciones de mayor complejidad como la geolocalización pueden introducir actividades móviles que requieran estas herramientas. Estas tareas involucran el uso de celulares con conexión a internet e implican la movilidad de los alumnos. En algunos casos la falta de internet en los colegios puede estar relacionada con la falta de infraestructura disponible en las instituciones educativas. Con respecto a la implementación de actividades que promulguen el uso de las TIC, el modelo SAMR de Puentedura (2010) también puede ser utilizado para clasificar el tipo de actividad móvil que podemos administrar para la enseñanza del idioma inglés por medio de dispositivos móviles.

Dentro de los cuatro grupos de habilidades del siglo XXI antes mencionadas, la comunicación y colaboración pueden ser enseñadas a través del aprendizaje móvil ya que se alinean con el enfoque comunicativo para el aprendizaje del ILE. Este enfoque pedagógico parte de la teoría socio-constructivista de Vygotsky quien postulaba la interacción social como forma de coconstrucción del conocimiento sobre la base del aprendizaje cooperativo (Larsen-Freeman y Anderson, 2013, p. 200), con la comunicación y la colaboración como pilares fundamentales de este modelo. Las nociones sobre aprendizaje móvil a través del uso de celulares son compatibles con el enfoque comunicativo en la clase de ILE, ya que el lenguaje es visto como un sistema de significados para la comunicación (Celce-Murcia, 2014, p. 8).

En conclusión y en concordancia con la bibliografía revisada, el aprendizaje móvil a través de aparatos como son los celulares podría contribuir al desarrollo de habilidades del siglo XXI como son la comunicación y colaboración para el aprendizaje del ILE. La alfabetización digital es necesaria, ya que muchos de nuestros alumnos dispondrán de aparatos móviles, pero necesitarán nuevas competencias digitales para realizar el mejor uso de estos dispositivos para optimizar sus estudios o carreras laborales a futuro. El aprendizaje móvil, por otro lado, es compatible con el enfoque comunicativo ya que las actividades focalizan en situaciones de interacción entre los alumnos y el lenguaje que se necesita para realizar las tareas con los celulares.

Metodología

Dentro del enfoque cualitativo se eligió el diseño de Estudio de Caso y este estudio se centró en una sola participante de un grupo determinado para alcanzar una mejor comprensión del problema planteado en este proyecto de investigación. Cabe aclarar que, aunque las observaciones se concentraron solo en una alumna, el resto de los alumnos y sus opiniones también fueron tenidos en cuenta para contextualizar las reflexiones de la alumna elegida.

Esta investigación se inició con la implementación del proyecto en un curso piloto destinado a probar tanto actividades de concientización como actividades móviles. Al finalizar el piloto, se inició el curso proyecto con el propósito de implementar las mismas actividades para dar respuesta a la pregunta de investigación. El estudio fue realizado entre los meses de marzo y junio de 2017 en dos etapas principales: una fase piloto en un curso de una escuela secundaria municipal y el proyecto en sí mismo con otro curso de un colegio secundario nacional. La etapa piloto sirvió para probar las actividades antes de administrarlas con el curso elegido para el

proyecto. Este segundo curso fue el que se eligió para recolectar los datos que respondieron a la pregunta de investigación.

El curso que se eligió para desarrollar el proyecto fue un curso de un colegio secundario preuniversitario público urbano que depende de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los alumnos del curso proyecto fueron 22 y pertenecieron a un nivel elemental (B1) de inglés como lengua extranjera. Las edades de los alumnos estaban comprendidas entre 13 y 14 años. Con respecto a la edad de los alumnos se consideró que era óptima para obtener resultados satisfactorios, ya que los alumnos no eran ingresantes y tampoco eran alumnos avanzados del colegio. Estos alumnos pertenecían a una clase media con un estado socioeconómico parecido al colegio municipal.

En esta investigación, tanto en el piloto como en el curso que fue parte del proyecto, se decidió buscar un/a alumno/a que reuniera las siguientes características: asistencia regular a las clases, buen rendimiento en la materia y que aceptara ser parte del objeto de estudio a través de los distintos instrumentos de investigación: observaciones, reflexiones guiadas y entrevistas semiestructuradas. Esta participante formó parte de una clase donde el resto de los estudiantes también trabajaron con las actividades presentadas. El nombre real de la participante fue cambiado para preservar la anonimidad y la confidencialidad, particularmente porque se trata de una menor de edad. El nombre ficticio es Laura, tenía 13 años y su nivel de inglés era elemental al momento de llevarse a cabo este proyecto.

En este trabajo de investigación cualitativa, el instrumento de recolección de datos fue la docente e investigadora creadora del proyecto y las herramientas de recolección de datos fueron las observaciones de la alumna participante, las reflexiones escritas guiadas de la alumna y sus respuestas a entrevistas semiestructuradas. Las observaciones de la alumna permitieron describir lo que la participante realizó en cada actividad y el desempeño que logró en cada una de ellas. Al final de cada clase, la alumna seleccionada realizó una reflexión escrita guiada para describir sus percepciones en la resolución de la actividad propuesta. A la estudiante se la entrevistó, siguiendo un formato semiestructurado al final de cada actividad para profundizar sobre sus percepciones en cuanto a los logros alcanzados. Este cruzamiento de información, denominado proceso de triangulación, que los tres tipos de instrumentos aportaron aseguró a este estudio un alto nivel de confiabilidad. La fiabilidad del estudio se establece en la consistencia que existe entre los resultados obtenidos y los datos recopilados (Merriam, 2002).

Resultados alcanzados

Los resultados se presentan en dos etapas. Por un lado, los que corresponden a la etapa de actividades de concientización sobre el uso del celular en la clase de inglés. En esta etapa se obtuvieron resultados generales de todos los estudiantes que constituyeron el contexto en el que se encontraba la alumna participante en este estudio de caso. Luego, se presentan tres temas que se originan de los resultados en cuanto a los datos relevados de la alumna. El primer tema se relacionó con las emociones de Laura, el segundo tema se conectó con su desarrollo personal en lo social y nuevas formas de aprendizaje. El tercer tema se vinculó con la situación de conectividad al usar su celular en la clase. Los resultados de las etapas se elaboran a continuación.

De las actividades de concientización se encontraron tres situaciones predominantes en las respuestas de los alumnos. En una primera instancia los alumnos consideraron que el celular que cada uno poseía podía ser utilizado en clase para mejorar su aprendizaje del idioma inglés. Se observó que la mayoría de los estudiantes portaban un celular inteligente con conexión a internet y que lo traían todos los días a clase. Por otro lado, los alumnos reconocieron funciones útiles en sus celulares que pueden ser beneficiosas en la clase de inglés. La mayoría creía que era necesaria su inclusión en las clases debido a ciertas funciones o aplicaciones que favorecían el aprendizaje de un idioma extranjero como por ejemplo el traductor o la cámara

de fotos. Sin embargo, los alumnos encontraron problemáticas en el uso del celular en la clase y establecieron reglas para un uso apropiado en el aula. También propusieron acordar pautas para su implementación en la resolución de actividades en clase cuando fuera necesario.

En síntesis, de la etapa de concientización, los alumnos demostraron conocimiento en cuanto a los posibles usos del celular dentro de la clase. Los jóvenes estudiantes estaban dispuestos a usarlos con fines educativos y preparados para acordar reglas de uso en clase. Al mismo tiempo, los alumnos entendieron la importancia del proyecto y su implementación en la clase de inglés como preparación en el desarrollo digital de habilidades del siglo XXI como son la comunicación y la colaboración necesarias para estudiar y trabajar.

El primer tema que surgió de los resultados se relacionó con las emociones de la alumna. Estos mostraron que Laura se sintió entretenida y divertida al usar su celular para trabajar en la clase de inglés. Asimismo, la alumna expresó que este proceso fue enriquecedor para su aprendizaje del idioma. Principalmente, Laura dijo que su vocabulario se había enriquecido y también su comprensión auditiva. En las entrevistas, explicó que fue muy alentador presentar información con su celular y a la vez, conocer diferentes aplicaciones de presentación en la red como WeVideo, MovieMaker, Kinemaster o Filmora. También la alumna expresó que disfrutó haber seleccionado información sobre su personaje favorito para poder realizar un trabajo grupal en clase con su celular. Laura respondió afirmativamente cuando se le preguntó si le había gustado presentar la biografía de su personaje favorito en formato video de imágenes y sonido: *“Sí, porque fue entretenido, porque pudimos aprender a usar aplicaciones que no conocíamos y pudimos aprender vocabulario nuevo y más información sobre nuestro personaje favorito”*. Durante estas actividades la alumna conjugó la diversión en clase con el aprendizaje del idioma inglés, ya que en sus reflexiones escritas ella expresó: *“Sí, porque nos divertimos y al mismo tiempo practicamos inglés”*. Las respuestas evidenciaron una conexión directa entre sus emociones positivas y sus logros alcanzados en cuanto al aprendizaje del inglés.

Un segundo tema se conectó con el desarrollo positivo de habilidades sociales y formas nuevas de aprendizaje. La alumna manifestó que el uso del celular para completar tareas en forma colaborativa con sus pares y comunicarse para comentar sobre los trabajos de sus compañeros le aportó un conocimiento extra de sus compañeros de clase. La alumna accedió a información personal sobre la vida de sus pares en la clase al usar el celular para intercambiar información con compañeros nuevos o aquellos que no conocía tanto. Durante las actividades donde Laura tuvo que mostrar sus fotos y ver las de sus compañeros en sus celulares, ella respondió que le agradó compartirlas: *“Sí, me gustó porque pude conocer más de los demás y pude trabajar de manera diferente”*. Luego, cuando se le preguntó si le pareció interesante subir el trabajo escrito al grupo de clase en Edmodo para ser compartido y comentado por otros compañeros, ella contestó que: *“Sí, porque pude aprender más a través de sus [compañeros] comentarios”*. Durante las actividades con el celular, Laura desarrolló su habilidad comunicativa cuando manifestó que logró conocer detalles personales de sus compañeros de clase y socializar con ellos en inglés al usar su celular para interactuar con sus compañeros.

Asimismo, Laura desarrolló nuevas formas de continuar con su aprendizaje fuera del aula. Durante las actividades con el celular, debió resolver ciertas consignas en clase y también hubo tareas que pudo concluir fuera de la clase. Por ejemplo, Laura pudo escuchar un audio varias veces antes de realizar la tarea en clase. Durante las actividades Laura escuchó los audios tantas veces como necesitó para completar las tareas, así como también corroboró respuestas por medio de su celular personal y sus auriculares. La alumna escuchó el audio antes de asistir a clase, fortaleciendo su comprensión del contenido, ya que se le había pedido que lo escuchara antes de realizar la actividad auditiva en clase. Asimismo, Laura pudo analizar un video modelo fuera de la clase para poder tener como guía para su propio trabajo la clase siguiente. Por consiguiente, demostró haber avanzado en lo educativo también ya que emprendió otras formas de aprendizaje que traspasan las puertas del aula.

El tercer tema se relacionó con la dificultad al usar el celular para resolver actividades en inglés porque la conectividad fue escasa o nula dentro de la clase. Muchas de las actividades

propuestas requieren de la conexión personal del paquete de datos que la alumna tenía en su celular. Esta problemática fue evidente en las reflexiones escritas donde respondió que lo que no le gustó de las actividades propuestas con el celular fue: “No tener conectividad, lo que tarda en cargar la página”. Laura se sintió disgustada al querer acceder a una página y encontrar que tardaba demasiado y dificultaba el progreso de la actividad de clase. En definitiva, el mayor problema para poder resolver las actividades de inglés fue que Laura no dispuso de una conexión a internet en forma constante y con la velocidad necesaria para poder usar su celular en clase.

Conclusiones

El celular es utilizado como una herramienta para desarrollar autonomía en el aprendizaje del idioma inglés. Los alumnos de siglo XXI requieren de esta habilidad para buscar y procesar nueva información en forma independiente (Shin y Crandall, 2014). La autonomía en el aprendizaje será vital a futuro para poder adaptarse a la naturaleza cambiante del mundo. En este proceso estos jóvenes necesitarán haber desarrollado capacidades del mundo tecnológicamente mediado y habilidades sociales como son la comunicación y la colaboración en trabajos en red que no precisen de un espacio físico o temporal determinado.

De acuerdo con los datos relevados, las habilidades del siglo XXI como son la comunicación y la colaboración pueden ser desarrolladas en clase por medio del celular y de esta forma alfabetizar digitalmente a nuestros alumnos. Por lo tanto, es necesario integrar las TIC con todas sus herramientas, como son los celulares, para fortalecer y convertir el aprendizaje en la resolución de tareas reales que pueden ser muy similares a las que encontrara en la vida diaria cuando utilice el idioma inglés para comunicarse. El docente debe acompañar al alumno en cómo resuelve la actividad con el celular, ya que el aparato móvil cambiará a corto plazo y el alumno necesitará como dice Toffler “aprender, desaprender y volver a aprender” con alguna otra herramienta tecnológica (como se citó en Shin y Crandall, 2014, p. 326). En conclusión, el uso de la tecnología móvil profundiza las experiencias lingüísticas de aprendizaje por lo que contribuye a reformular una mejor comprensión en cuanto a la naturaleza del idioma.

Referencias bibliográficas

- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar* XIX, 38. Recuperado de: <https://www.cavila.org/es/node/613>
- Celce-Murcia, M. (2014). An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. Celce-Murcia, M.; Brinton, D. & Snow, M. (Eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States: National Geographic Learning. pp.2-14.
- Hockly, N. (2012). Mobile Learning. *ELT Journal* 67/1 January 2013. Oxford University Press.
- Hockly, N., & Dudeney, G. (2014). *Going mobile: Teaching with Hand-held Devices*. Delta Publishing.
- Kukulka-Hulme, A., Norris, L., & Donohue, J. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. London, UK: British Council.
- Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. Vancouver: Pearson.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching 3rd Edition*. Oxford University Press.
- Lugo, M. T., Ruiz, V., Brito, A., & Brawerman, J. (2016). *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina: los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*. UNESCO Publishing.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Inc Pub.

- Puentedura, R. (2010). *SAMR, TPCK, and Educational Technology: Three presentations*. Recuperado de: <http://hippasus.com/blog/archives/date/2010/12>
- Shin, J. K., & Crandall, J. A. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. National Geographic Learning
- UNESCO (2012). *Mobile Learning for teachers in Latin America*. Paris, France.
- _____. (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

COLABORACIÓN GLOBAL: IDIOMAS Y TIC PARA CRUZAR FRONTERAS

Carnicero, Silvana
silvanacar01@yahoo.com.ar

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se convirtieron en grandes aliadas del aprendizaje basado en proyectos (ABP) principalmente en las clases de lengua extranjera. Una metodología caracterizada por la indagación sobre problemáticas reales, el trabajo en equipos, la colaboración, la comunicación y la creación de un producto final basado en la inteligencia colectiva se alinean para apoyar el desarrollo de habilidades lingüísticas. Los proyectos telecolaborativos darán el lugar necesario para que los estudiantes de lenguas extranjeras, en este caso inglés, puedan usar el idioma que aprenden genuinamente y desarrollar las macrohabilidades: lectocomprensión, oralidad, audiocomprensión y redacción.

NUEVAS TECNOLOGÍAS + APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS + IDIOMAS

Proyectos Colaborativos

Los proyectos telecolaborativos responden a diferentes clasificaciones según lo que se considere:

- Cantidad de participantes: bilaterales (2), abiertos (ilimitado) y cerrados (limitado por el organizador)
- Estructura de la actividad: intercambios personales, recolección de datos y resolución de problemas. Cada una de estas categorías se subdivide en otras seis
- Producción colaborativa: complementaria, secuenciada, conjunta, en espejo, mosaico

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de UNESCO, que son parte de la Agenda educativa 2010, fueron el punto de partida para la selección de proyectos telecolaborativos que se llevaron a cabo y que muestran diferentes herramientas tecnológicas usadas en las distintas fases del proceso de telecolaboración. La selección de la temática se basa en que los ODS (o SDG por su nombre en inglés, *Sustainable Development Goals*) representan problemáticas locales de impacto global.



Mientras que los alumnos trabajan en red en proyectos telecolaborativos aprendiendo sobre temas que los preocupan y nos preocupan como parte de una sociedad global desarrollan lo que conocemos como las “6 C” que son habilidades básicas para la educación del siglo XXI:

- Comunicación
- Colaboración
- Creatividad
- Pensamiento crítico (en inglés “critical thinking”, por eso la C)
- Ciudadanía
- Competencia intercultural

Los proyectos telecolaborativos seleccionados pertenecen a dos redes telemáticas diferentes con características que cumplen distintos objetivos para los docentes:

RED IEARN (International and Educational Resource Network)

<http://collaborate.earn.org>



En ella podemos encontrar:

1. Foros de discusión docente
2. Foros de discusión de alumnos
3. Proyectos telecolaborativos para los diferentes espacios curriculares
4. Todos los proyectos alineados con los ODS
5. Proyectos de participación asincrónica
6. Acepta traducción
7. Material de lectura sobre telecolaboración y aprendizaje basado en proyectos

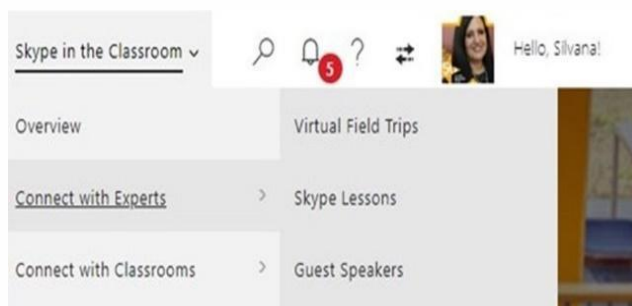
RED MEC (Microsoft Educator Community)

<https://education.microsoft.com/>



En ella podemos encontrar:

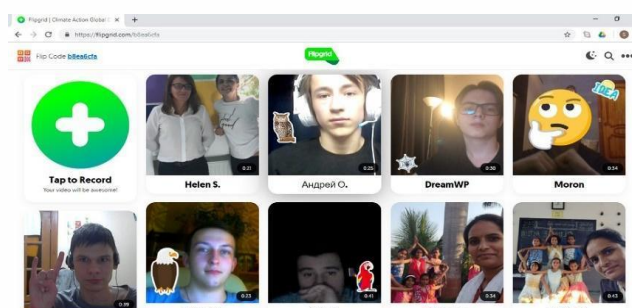
1. Herramientas tecnológicas para usar gratuitamente
2. Tutoriales de herramientas Microsoft para el aula
3. Cursos de capacitación docente autogestionados tanto en el área de herramientas TIC y alfabetización digital que otorgan insignias y certificados
4. Cursos de capacitación docente autogestionados en el área de metodologías activas y desarrollo de habilidades del siglo XXI que otorgan insignias y certificados
5. Planes de clase con distintas herramientas
6. Invitaciones a participar de proyectos telecolaborativos
7. Expertos para llevar a tu aula a través de Skype en el aula



Herramientas utilizadas en los proyectos telecolaborativos

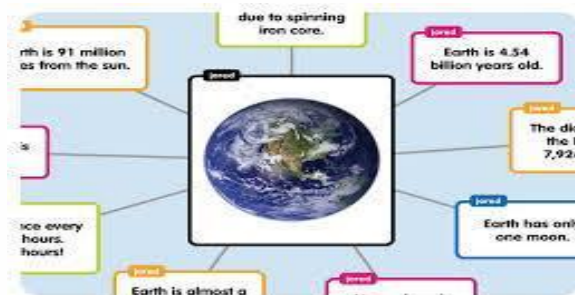
Flipgrid

Esta herramienta permite que los alumnos se graben desde su dispositivo y se arma un mosaico con todas las contribuciones al tema. En el aula de lengua extranjera, fomenta el desarrollo de la oralidad y la audiocomprensión.



Popplet

Esta herramienta permite crear redes conceptuales colaborativas fomentando el trabajo en equipo desde la nube. En el aula de lengua extranjera, fomenta el desarrollo de la lectocomprensión y la redacción. También fomenta el lenguaje audiovisual, ya que las redes pueden ser enriquecidas con imágenes y videos.



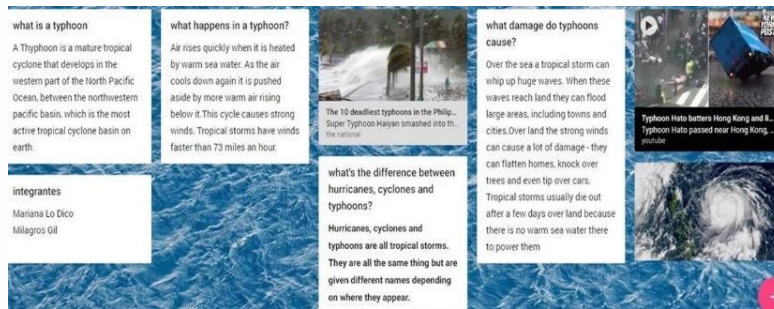
Storyboard That

Esta herramienta permite realizar narrativas digitales en forma de historieta o comics insertando escenarios y personajes predeterminados o propios según la selección de época o lugar al igual que cuadros de diálogos. En el aula de lengua extranjera, fomenta la escritura creativa y el contacto con la literatura a través de distintos medios.



Padlet

Esta herramienta permite crear murales digitales colaborativos en distintos formatos según selección del usuario lo cual permite armar lluvias de ideas colaborativas, clasificaciones, secuencias y muchas otras posibilidades. Los participantes pueden dar devoluciones a otros usuarios y también lo puede hacer el docente según lo establecido en los ajustes iniciales. El mural creado se puede descargar como imagen o como PDF con el formato de revista. También puede compartirse por *link* o por código QR. También permite la inserción de imágenes y videos. En el aula de lengua extranjera fomenta la lectura y la escritura tanto individual como colaborativa en la nube



Proyecto telecolaborativo 1: Climate Change

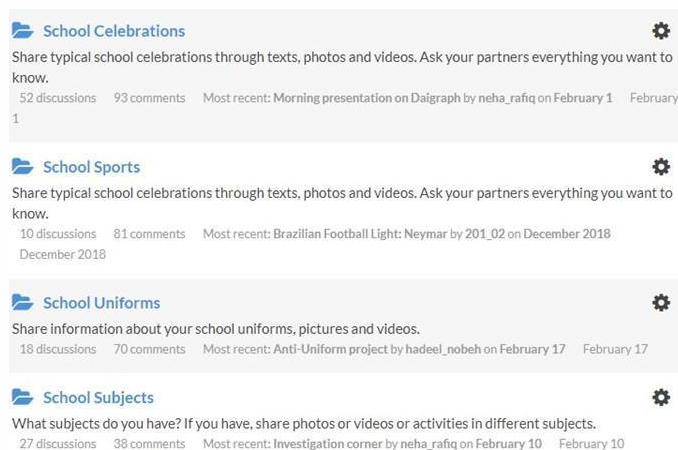
Los alumnos participaron en un proyecto telecolaborativo abierto de producción mosaico con la estructura de actividad de resolución de problemas. Investigaron armando redes colaborativas en Popplet, luego volcaron la información y la ilustraron en Padlet. Grabaron las problemáticas del clima de su país usando una Flipgrid que había sido creada por el facilitador del proyecto para que los participantes de los 270 centros educativos participantes pudieran contribuir con la información referente a su país. Accediendo al nombre de cada país, se pueden ver las producciones compartidas



Proyecto telecolaborativo 2: *My School, Your School*



Es un proyecto de la Red IEARN que invita a las escuelas a contar cómo es la vida en sus centros educativos. Los alumnos se comunican de manera asincrónica a través de un foro temático alojando en el espacio de la red y comparten información de sus escuelas: rutinas, celebraciones, deportes, uniformes, historia, etc. Cada grupo participante arma presentaciones las cuales se comparten en el blog del proyecto.



En conclusión, los proyectos telecolaborativos mediados por las nuevas tecnologías prometen ser una estrategia didáctica innovadora que deberíamos llevar a nuestras aulas de idiomas para plantear una propuesta de enseñanza potente que se transforme en aprendizajes significativos para la vida de los alumnos dentro y fuera de la escuela mientras que desarrollan la competencia intercultural que los ayuda a vivir mejor en un mundo globalizado.

INGLÉS MÁS ALLÁ DEL AULA: LAS TIC DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Cheme Arriaga, Romina
rominacheme@gmail.com

García, Aurelia
aure.garcia09@gmail.com

ICEII, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

La enseñanza de una lengua extranjera, en nuestro contexto particular, resulta propicia para la implementación de las TIC en el proceso del aprendizaje. El hecho de que nuestros alumnos y alumnas no estén inmersos en un entorno sociocultural que demande el uso inmediato de la lengua se vuelve motivador para la aplicación de herramientas que promuevan actividades desde un enfoque comunicativo, creativo y crítico. Desde un rol docente comprometido, atravesamos nuestro sentido de la enseñanza de la lengua extranjera inglés por nuestro propósito de inspirar instancias de reflexión acerca de la importancia del aprendizaje del inglés como medio para la comunicación con otras personas y de comprensión de universos culturales propios y de otros. Así, guiamos nuestras prácticas desde enfoques metodológicos que promuevan el uso de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (Sancho, 2008), el desarrollo de competencias digitales diversas (Ripani, 2016), enmarcando nuestras propuestas didácticas desde la construcción de un currículum integrado (Torres Santomé, 1998) y desde una perspectiva holística y ecléctica (Kumaravadivelu, 2006). Nos proponemos, entonces, compartir experiencias de implementación de herramientas tecnológicas digitales en los niveles primario y secundario, en instituciones de gestión pública de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa, Argentina), desde el espacio curricular Lengua Extranjera Inglés, en las que cada alumno y alumna ha tenido la oportunidad tanto de poner en uso, de modo contextualizado, la lengua aprendida como de utilizar múltiples herramientas y recursos con el propósito de interactuar de modo genuino, trascendiendo el contexto no solo del aula, sino también de la escuela.

Palabras clave: tecnología educativa, inglés, competencias digitales, perspectiva crítica

Descripción del problema

Los niños y adolescentes que son parte de nuestros contextos de enseñanza están cada vez más expuestos a las tecnologías digitales e inmersos en el mundo virtual, principalmente en actividades de entretenimiento, en las que los canales de video, los videojuegos y las redes sociales son los más frecuentados. Condiciones y circunstancias del entorno extraescolar impactan inevitablemente al interior del contexto escolar y, concibiendo a nuestros estudiantes como sujetos sociales e integrales, estas experiencias influyen directamente en sus hábitos y estilos de vida. Superando la concepción de las tecnologías desde una perspectiva instrumental, hoy es necesario formar a los niños y adolescentes en el uso adecuado de estas. Esto surge no solamente por ser una demanda de la realidad del contexto actual, sino porque es su derecho contar con conocimientos e instancias que promuevan el desarrollo de competencias y capacidades. El abordaje de temas transversales (por ejemplo, seguridad en la Web, derechos y responsabilidades en el uso de internet, entre otros), así como la implementación de los recursos y herramientas desde el respeto y el compromiso hacia terceros resultan disparadores significativos para nuestros estudiantes.

Los diseños curriculares de la provincia de La Pampa, en sintonía con la Ley de Educación

Nacional vigente², promueven la enseñanza del inglés desde un enfoque holístico, al sostener que el aprendizaje de las lenguas extranjeras no debe centrarse en un aspecto meramente lingüístico sino promover actitudes responsables y comprometidas para “la construcción de la identidad y en la formación para la ciudadanía” (*Inglés, Materiales Curriculares, Educación Primaria*, 2015, p. 12). Para la Educación Secundaria, los diseños curriculares expresan que “la inclusión de una lengua extranjera en la educación obligatoria contribuye a la formación integral de los alumnos, pues los ayuda a: reflexionar sobre el funcionamiento de la propia lengua, conocer otras culturas, y ampliar la propia visión del mundo” (*Materiales Curriculares - Ciclo Básico de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera - Inglés*, 2009, p. 1).

Las tecnologías digitales ya son parte de los recursos disponibles en cada escuela y colegio de nuestra ciudad (Santa Rosa, La Pampa), por lo que la formación no resulta necesaria, sino urgente.

Descripción del contexto de intervención

Las instituciones educativas que son parte de las experiencias descritas en este trabajo, Escuela N.º 4 “Coronel Remigio Gil” y Colegio Secundario de la UNLPam, son establecimientos de la ciudad de Santa Rosa (capital de la provincia de La Pampa) de nivel primario y secundario, respectivamente, ambas instituciones de modalidad común. Los alumnos y alumnas de la Escuela N.º 4, principalmente de 6º grado, hacen uso de tecnologías digitales, frecuentan redes sociales y otros sitios y aplicaciones en línea. Si bien no todos cuentan con dispositivos propios, sí están en contacto con aquellos de sus familiares o allegados.

Los y las estudiantes del Colegio de la UNLPam, principalmente del Ciclo Básico de Educación Secundaria (grupos que en ocasiones incluyen exalumnos y exalumnas de la Escuela N.º 4), utilizan cotidianamente las netbooks que se entregaron en el marco del Programa Conectar Igualdad, *smartphones*, tablets, entre otros dispositivos, frecuentando también el uso de redes sociales, canales de video, juegos y otras aplicaciones.

Descripción de la experiencia

Desde el espacio de Lengua Extranjera, ambas docentes nos propusimos propiciar el reconocimiento de ventajas y riesgos de las tecnologías digitales, para utilizarlas desde una perspectiva respetuosa y crítica, promover instancias de interacción en inglés a partir de situaciones disparadoras desde diversos espacios curriculares e incentivar la reflexión sobre el uso adecuado de los recursos, los derechos y las responsabilidades en el uso de las TIC y la participación en línea. Las expectativas de logro por parte de los grupos de clase se centran en la recuperación y construcción de saberes vinculados a todas las disciplinas involucradas en cada propuesta, la revisión y aplicación de estrategias de enseñanza y de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, la interacción en inglés y la reflexión sobre temáticas que impulsen actitudes y puntos de vista críticos.

Contextualización – objetivos

La expansión de las TIC está modificando los entornos educativos y los propios procesos de enseñanza y aprendizaje retando a los docentes a emprender la gran aventura de crear nuevos contextos de aprendizaje donde lo visual y lo auditivo acompañados de la interactividad y la participación colaborativa se entrometen en nuestras tareas. Reflexionar sobre el uso adecuado de los dispositivos tecnológicos resulta imperioso para que nuestros niños y adolescentes puedan desarrollar conciencia sobre la importancia de un uso saludable de las tecnologías y sobre sus derechos y responsabilidades en cuanto al uso de las TIC. Hacer esto

² Ley N.º 26.206, específicamente en su artículo 11, incisos b y c.

desde el espacio curricular de Lengua Extranjera permite contextualizar el aprendizaje del idioma de forma significativa. Por ello, desde nuestras clases nos proponemos:

- Guiar el aprendizaje de inglés y el conocimiento de diversas culturas atravesadas en el proceso para contribuir a la formación ciudadana, revalorizando la lengua y cultura propias.
- Estimular la reflexión acerca de la lengua y su funcionamiento, desde la comparación con el español, como también el desarrollo de estrategias que fortalezcan el trabajo colaborativo y cooperativo.
- Impulsar la comprensión y producción oral y escrita, la expresión individual y colectiva y la interacción significativa en inglés.
- Hacer uso de recursos tecnológicos para construir conocimiento junto a otras disciplinas.
- Alentar la confianza en alumnos/as para aprender inglés, de acuerdo con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje.

Contenidos trabajados

Desde un enfoque holístico de la enseñanza de la lengua extranjera, lo primordial es enseñarla como medio para la expresión de la ideología para poder relacionar la palabra con el mundo (Kumaravadelu, 2006). Si bien la enseñanza del inglés como sistema lingüístico es necesaria, lo central recae en el propósito último de expresión e interacción crítica por medio de la lengua. En relación con ello, los saberes³ trabajados desde el espacio de Lengua Extranjera (a partir de un recorte de los lineamientos curriculares provinciales) son:

- La ampliación del universo cultural y el aprendizaje de saberes relacionados con otras áreas del currículum, considerando la lengua extranjera oral y escrita como medio privilegiado para tal fin, identificando elementos socioculturales relevantes en los materiales trabajados.
- La comprensión y producción de textos orales provenientes de diversas fuentes (docente, grupo de clase, videos), con propósitos variados, apelando a diferentes estrategias.
- La lectura de textos de diversos géneros, relacionados con las temáticas seleccionadas.
- La escritura progresiva de textos, de manera individual o colectiva, a partir de disparadores seleccionados.
- La reflexión, con ayuda del docente, sobre algunos aspectos fundamentales del funcionamiento de la lengua extranjera que se aprende.

Espacios curriculares involucrados

Los acuerdos para la construcción de un currículum integrado (Torres Santomé, 1998) no resulta proceso sencillo. A partir de nuestra experiencia, en la institución de nivel primario se enfrenta generalmente la falta de espacios y tiempos para encuentros y reuniones con colegas de otras disciplinas. Ello conlleva a que dicha integración se lleve adelante desde el interior de la planificación de la clase de inglés antes que desde la interacción o participación de varios docentes desde diversas clases. En el Colegio de la UNLPam, se han compartido experiencias con docentes de las cátedras de Geografía, Ciudadanía, Biología, Educación Tecnológica, Educación Física y Lenguajes Artísticos-Comunicacionales, habiendo podido coordinar tareas simultáneas a partir de la planificación conjunta.

De este modo, en ambas instituciones se abordaron desde el espacio curricular de Lengua

³ “Saberes: conjunto de procedimientos y conceptos que, mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo, relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural” (*Materiales Curriculares - Ciclo Básico de la Educación Secundaria: Lengua Extranjera - Inglés*, 2009, p. 5)

Extranjera no solo contenidos disciplinares de los espacios mencionados, sino también lineamientos definidos por programas transversales (por ejemplo, Educación Sexual Integral, Educación Vial, Prevención de Consumo Problemático, Normas de Convivencia Escolar).

En relación con la inclusión de las tecnologías en el plano educativo para el nivel primario, parte de los datos en análisis del trabajo de tesis de maestría⁴ que una de las autoras lleva a cabo evidencia que en general se hace un uso aislado de las tecnologías digitales, sin una articulación entre disciplinas ni una implementación sostenida y transversal. El testimonio de alumnos de 6to grado de quince instituciones da cuenta que, al no aplicarse las TIC con una continuidad planificada, las actividades resultan incidentales y, por ende, con un impacto efímero en el aprendizaje.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La implementación de las TIC en el contexto educativo se concreta a partir del enfoque TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* o Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido), definido como un modelo que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza (Mishra y Koehler, 2006). Desde esta propuesta, los alumnos y alumnas participantes usan las tecnologías como medios para expresar sus ideas e interactuar en inglés, más allá de aprender la dinámica y uso de determinadas herramientas o recursos.

Desde el espacio de Lengua Extranjera, en la Escuela N.º 4, se comenzó a implementar el uso de blog⁵ para compartir recursos, para promover actividades de interacción en línea, para incorporar herramientas digitales que enriquezcan el proceso de aprendizaje de modo integral y, principalmente, para guiar a los alumnos y alumnas en la reflexión sobre el uso responsable de las tecnologías digitales. Algunos ejemplos de actividades son:

- a. Derechos y Responsabilidades de los niños: diseño de pósters digitales sobre los derechos de los niños (uso de buscadores en línea y procesadores de texto) y edición de viñetas (uso de editores de imagen).
- b. Mural sobre Derechos del Niño: elaboración de un mural colaborativo en línea para expresar derechos de los niños.
- c. Derechos Vulnerados y Derechos Respetados: comentarios en galería virtual a fotos de obras de arte realizadas por los alumnos y alumnas en el espacio Artes Visuales, relacionadas a la obra del artista Antonio Berni, "Juanito Laguna".
- d. Políticas de Cuidado: actividades interactivas en línea, diseñadas por la docente, para la práctica de léxico y gramática desde temáticas transversales (Prevención del Consumo Problemático, Educación Sexual Integral, Educación Vial).

Desde el espacio de Lengua Extranjera, en el Colegio de la UNLPam se han programado, diseñado y puesto en marcha gran diversidad de proyectos para el Ciclo Básico. Ilustramos desde estos ejemplos:

Descubriendo mi ciudad: Se propone hacer una salida simulando un "tour fotográfico", para finalmente armar una presentación en distintos soportes para regalarles de recuerdo a posibles visitantes, mostrando los principales atractivos del centro de Santa Rosa. Esta situación resulta muy novedosa para muchos de los/las alumnos/as que viven en barrios distantes del centro y que han asistido a la escuela cercana a sus domicilios, por lo que a menudo relatan que sus visitas al centro son esporádicas y con sus familias.

⁴ Avances del trabajo de tesis "Análisis de la inclusión de las TIC en escuelas públicas, de nivel primario, de Santa Rosa (La Pampa, Argentina) a partir de la implementación del Programa Primaria Digital", a cargo de la Prof. Romina Cheme Arriaga, en el marco de la Maestría en Procesos Educativos Medios por Tecnologías, dependiente del CEA de la Universidad de Córdoba (Dictamen N.º 20/2017, CEA-Facultad de Ciencias Sociales, UNC).

⁵ Todas las actividades listadas se encuentran incluidas en www.mrsromi.blogspot.com

Somos sanos, activos y creativos: respaldada en un enfoque metodológico de aula invertida, *flipped classroom*, iniciamos la mirada desde el video documental [Patch Adams y payamédicos en Iquitos, Amazonas peruano](#). Se invita a compartir una entrevista a la Prof. Ana Lía Fite, payamédica pampeana, quien ilumina con su relato las múltiples facetas de este increíble “doctor-payaso” Patch Adams y su misión en Payamédicos. El cierre de la secuencia propone a partir de una captura de imagen del video producir un texto breve (prosa o diálogo), que dé respuesta a los múltiples interrogantes que despierta la temática.

Ésta también es mi escuela, ¡te invito a descubrirla!: libro digital ilustrado con imágenes que los/as alumnos/as de 3er. año tomaron con sus celulares sin recorrido prefijado. Entrevistaron a personal de la escuela sobre sus miradas hacia la institución, gustos y deseos respecto de posibles cambios en nuestra escuela. Los documentos individuales fueron compilados y socializados en el blog que acompaña nuestro año académico: <https://3aesbcolumlpam.blogspot.com/2018/04/unlpam-high-school.html>

Habilidades/ competencias comunicativas y digitales

La inclusión de tecnologías digitales implica un avance en la concepción original, promoviendo la aplicación de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (Sancho, 2008) y el desarrollo de competencias digitales (Ripani, 2016) que favorezcan habilidades más allá de las específicamente lingüísticas. Las experiencias de actividades anteriormente mencionadas dan cuenta de la puesta en práctica de las siguientes competencias:

- a. Creatividad e innovación: los alumnos pueden construir conocimiento a través del uso adecuado de las tecnologías seleccionadas.
- b. Comunicación y colaboración: los alumnos contribuyen, desde un rol activo, al desarrollo de su propio aprendizaje y del resto del grupo de clase.
- c. Información y representación: los alumnos evidencian un rol protagónico y participan en la búsqueda, selección y uso de información, entendiendo y aplicando lógicas de representación y expresión en el mundo digital.
- d. Participación responsable y solidaria: los alumnos demuestran responsabilidad y solidaridad desde su participación comprometida en entornos digitales.
- e. Pensamiento crítico: los alumnos demuestran una gradual apropiación de herramientas y recursos digitales desde el abordaje de temáticas y problemas relevantes y la toma de decisiones desde una perspectiva crítica.
- f. Uso autónomo de las TIC: los alumnos logran desarrollar comprensión sobre el funcionamiento de las tecnologías digitales que usan.

El trabajo de investigación de tesis mencionado focalizó también en el rastreo de competencias desarrolladas por los alumnos y alumnas. Los datos demuestran que en el nivel primario las competencias se centran mayormente en la categoría de *información y representación*, a partir de actividades de búsqueda, selección y uso de información en línea (texto e imágenes) y edición de documentos de texto y presentaciones digitales.

Impacto y evaluación de la experiencia

A lo largo de la implementación de cada una de las experiencias aquí compartidas se vivieron circunstancias particulares:

- adaptación a los cambios (roles, tiempos, espacios y recursos).
- uso de diversos recursos tecnológicos altamente beneficioso para el aprendizaje de inglés y de las competencias digitales que se promovieron.
- acuerdos entre los alumnos para concretar las tareas (estrategias de interacción más allá de las propias del contexto escolar).

- la motivación resultó un aspecto fundamental para la concreción exitosa de cada tarea (“No sé si aprendí más de inglés, pero me divertí más, profe...”).

Referencias bibliográficas

- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de La Pampa. *Materiales Curriculares*. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales>
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. Michigan: Michigan State University.
- Ripani, M. F. (2016). Competencias de Educación Digital. Bs. As.: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Educ.ar. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005452.pdf>
- Sancho Gil, J. M. (2008). De TIC a TAC: el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*. Universidad de Barcelona, pp.19-30.
- Torres Santomé, J. (1998). *Las razones del currículum integrado. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

LAS TIC Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL NIVEL SECUNDARIO

D'Errico, Ana María
ana.d.errico@colegioalemancba.edu.ar

González, Rita Cecilia
cecilia.gonzalez@colegioalemancba.edu.ar

Martínez, María Silvina
silvina.martinez@colegioalemancba.edu.ar

Usow, Margarete
margarete.usow@colegioalemancba.edu.ar

Yantorno, Damián
damian.yantorno@colegioalemancba.edu.ar

Colegio Alemán Córdoba

En este proyecto llevado a cabo con alumnos de segundo año del Colegio Alemán compartimos una perspectiva sobre el aprendizaje de las lenguas español, inglés y alemán, tomando como referencia nuestro Proyecto Educativo Institucional. Este define a nuestra institución como bicultural y plurilingüe, cuya opción de enseñanza de la lengua materna y extranjeras permite a sus alumnos potenciar sus competencias lingüísticas y el acceso a su mundo cultural. Además, esta experiencia propone la incorporación de las TIC como herramientas indispensables de aprendizaje. Estas no solo generan dinámicas para enseñar y aprender, sino también ofrecen posibilidades en cuanto a contenidos, interacción, acceso a la información y comunicación. Por otro lado, este trabajo interdisciplinario permite participar de un modelo de enseñanza plural, construido entre varias voces que articulen una sola trama de enseñanza. Inicialmente, los docentes generaron un acercamiento de los estudiantes a los textos literarios policiales de autores representativos en las diferentes lenguas. Luego de reconocer los elementos fundamentales del género, los alumnos escribieron un borrador en español de su propio cuento para luego recrearlo en alemán o inglés en formato digital a través del recurso tecnológico Pixton. Los estudiantes hicieron uso de las computadoras en el gabinete informático y fueron guiados por la profesora de Tecnología, quien presentó las características básicas de la aplicación: elección de escenario, incorporación de diálogos, elaboración de personajes para que luego ellos trabajaran colaborativamente en sus creaciones. Consideramos que este trabajo fue relevante para la comunidad educativa ya que el proceso y el producto final mostraron un trabajo articulado entre las diferentes asignaturas. A su vez reconocemos un impacto positivo a través de la evidencia de aprendizaje de los alumnos dado que pudieron, mediante un trabajo en equipo, realizar las producciones digitales motivados por el uso creativo de esta herramienta tecnológica.

Palabras clave: trabajo colaborativo, lenguas, historieta, TIC

Descripción del problema

El presente proyecto por compartir en el marco del Congreso de Lenguas hace referencia a una experiencia didáctica llevada a cabo durante el año 2018 en el Colegio Alemán Córdoba,

correspondiente al Nivel Secundario, Ciclo Básico y, específicamente, en segundo año. La idea sobre la cual se funda este trabajo surge a partir de nuestra concepción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientado a pensar la enseñanza de las lenguas materna y extranjeras - español, alemán e inglés- con una mirada que contemple de manera articulada su acercamiento y aprendizaje. Consideramos que se torna imprescindible la puesta en marcha en el espacio del aula de un trabajo interdisciplinario y colaborativo que posibilite a los alumnos una comprensión integral de los contenidos lingüísticos, discursivos y culturales puestos en juego. Esta nueva concepción o paradigma educativo que viene a habilitar el diálogo entre distintas disciplinas o asignaturas curriculares no solo es valiosa para el educando como modelo de trabajo colaborativo y participativo, sino también para los docentes que intervenimos en las prácticas de enseñanza, puesto que renueva el modelo tradicional de nuestro ejercicio y *praxis* sumando nuevas voces y perspectivas al objeto de estudio seleccionado. Esto exige ajustar puntos en común, acordar estrategias, pautas, requisitos, competencias y tiempos, entre otros aspectos. Hemos podido observar que esta primera experiencia de trabajo articulado permitió enriquecernos y enriquecer nuestra tarea docente, así como también brindar la posibilidad de un aprendizaje más significativo para nuestros alumnos.

Con este fin decidimos armar un proyecto de escritura creativa que implementara el uso de las TIC, para elaborar una historieta de subgénero policial, ya que nos pareció una propuesta novedosa y atractiva. Resolvimos que era preciso implementar nuevos modos de producción artístico-literaria; por lo tanto, elegimos utilizar una aplicación denominada Pixton, de fácil y entretenido acceso para crear microhistorietas digitales de carácter policial, en las cuales se pudo observar el dinámico entramado de lenguajes, tanto icónico como verbal.

Descripción del contexto de intervención

La población con la que trabajamos estuvo conformada por treinta y tres alumnos (veintiuna mujeres y doce varones) de segundo año, cuyas edades oscilan entre trece y catorce años. La asistencia al colegio de este grupo es de jornada completa y tienen una carga horaria de cinco, siete y ocho horas semanales en español, inglés y alemán respectivamente.

Además, los alumnos cuentan con dos horas semanales de Tecnología que son dictadas en la sala de informática.

La cantidad de docentes involucrados en este proyecto fueron dos por cada lengua, esta actividad se realizó durante ocho semanas (meses de agosto y septiembre) y se le dedicó desde el área de Español tres horas semanales; y en Inglés y Alemán dos horas semanales.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia comenzó con la introducción al análisis del género policial, sus características y sus principales representantes. Para ello, se realizó en primer lugar la lectura compartida en clase de diferentes textos en los tres idiomas (español, alemán e inglés), pertenecientes a dicho género; luego, los estudiantes realizaron la relectura individual y después reflexionaron acerca de la narrativa policial. Los cuentos seleccionados fueron, en español: "Las 12 figuras del mundo" de H. Bustos Domecq (Borges y Bioy Casares), en inglés: *The Black Cat* de Edgar Allan Poe (versión adaptada) y en alemán: *Lerche in Leipzig* de Cordula Schurig. Finalmente, se propusieron guías para completar el estudio de estos.

A continuación, la clase fue dividida en ocho grupos de cuatro alumnos y dos de cinco. De esta manera, ellos escribieron un cuento policial original en español en forma colaborativa empleando características representativas del género.

Seguidamente, se presentaron diferentes ejemplos del formato historieta. A partir de las producciones de los cuentos que ellos mismos esbozaron en español, los estudiantes fueron capaces de elaborar historietas/cómics utilizando la aplicación Pixton en el idioma extranjero

que les fue asignado (tres grupos lo hicieron en alemán y los otros tres, en inglés). Fue importante el aporte desde el espacio curricular Tecnología, mediante el cual se brindaron las explicaciones generales para el uso de esta aplicación. Finalmente, los alumnos compartieron la presentación de sus historietas al resto de los grupos.

Contextualización – objetivos

Como objetivos comunes a los tres idiomas nos propusimos fomentar la lectura de cuentos y potenciar en los alumnos la escritura de textos literarios. Además, quisimos brindarles la oportunidad de explorar, experimentar y utilizar con originalidad distintos recursos, proponiendo soluciones innovadoras. El uso de las TIC fue de vital importancia ya que se propició la utilización de la aplicación Pixton lo que les permitió el acceso a una herramienta tecnológica para comunicar sus ideas. A su vez, se plantearon espacios donde los alumnos pudieran comprometerse en el desarrollo de capacidades relacionadas con el trabajo en colaboración y la resolución de problemas con propuestas innovadoras.

Desde la especificidad de los diferentes idiomas se estimuló el acercamiento a la lectura de textos literarios del género policial, identificando sus características propias y autores representativos. De este modo, los alumnos pudieron reconocer y diferenciar las particularidades específicas de las historietas para luego inventar sus propios cómics en formato digital.

Contenidos trabajados

Los contenidos y aprendizajes que se trabajaron durante este proyecto de articulación entre lenguas fueron: lectura comprensiva e interpretativa de relatos como acceso al género policial; identificación de sus elementos característicos; lectura relacionada de las biografías de los autores, que colaboraron con el nivel interpretativo del relato y escritura creativa en formato de historieta utilizando entornos de trabajo colaborativo y herramientas digitales educativas.

Espacios curriculares involucrados

Esta experiencia áulica se realizó en los siguientes espacios curriculares: Lengua y Literatura II, Alemán, Inglés y Tecnología.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

En la actualidad los procesos educativos implican un cambio de paradigmas frente a la manera cómo los estudiantes aprenden y, al mismo tiempo, cómo el profesor enseña; debido al avance e incorporación de las nuevas tecnologías a cada uno de los diferentes contextos y, en especial, al educativo donde, poco a poco, han comenzado a utilizarse herramientas que favorecen el desarrollo de habilidades y destrezas.

En este marco, las diferentes estrategias para la incorporación de las TIC al aula se han vuelto indispensables y recurrentes, ya que los múltiples recursos tecnológicos generan dinámicas diferentes para enseñar y aprender, dadas las diversas posibilidades que ofrecen en cuanto a contenidos, almacenamiento, interacción, acceso a la información, comunicación, entre otros; aspectos que han motivado la implementación de metodologías flexibles en la clase, donde el estudiante aprende haciendo, interactuando, descubriendo; y, al mismo tiempo, el docente asume un rol de acompañante, de guía y orientador, que aprende de manera permanente, y donde el sentido de enseñar se convierte en una doble vía.

Considerando lo expresado anteriormente, el equipo docente decidió la incorporación de las TIC en esta experiencia mediante el uso de la aplicación Pixton, para que los alumnos pudieran usarla y crear sus propias historietas.

Se eligió esta herramienta en línea, ya que permite construir cómics desde el inicio, sin un conocimiento profundo de medios digitales. Además, es muy atractiva e intuitiva y brinda una amplia galería de escenarios, elementos y personajes, los cuales se pueden modificar tanto en movimiento como en expresiones faciales para lograr muchas más posibilidades.

Desde el espacio Tecnología se les brindaron a los estudiantes las explicaciones básicas acerca del uso de esta aplicación como, por ejemplo: cómo registrarse, cómo comenzar a crear la historia, qué formato elegir, cómo seleccionar la escena, cómo crear un personaje, cómo utilizar las diferentes herramientas de la aplicación, cómo agregar diálogos y qué accesorios utilizar.

Una vez que contaron con todos estos conocimientos, los estudiantes en un trabajo grupal y colaborativo transformaron los cuentos policiales que ellos habían producido en español en historietas/cómics usando la mencionada aplicación. Esta actividad fue realizada utilizando el idioma extranjero (alemán o inglés) que les fue asignado por sus docentes.

Por último, cada uno de los grupos presentó su historieta al resto de sus compañeros para compartir el trabajo realizado. Para ilustrar todo lo expuesto anteriormente, se ofrece el siguiente *link* donde se encuentran todas producciones: [Cómics / segundo año / CA](#)

Habilidades/competencias comunicativas digitales

Nuestra experiencia de trabajo articulado entre lenguas tuvo lugar en un entorno educativo que favoreció el acceso al conocimiento a través del empleo de las TIC y fomentó el desarrollo de la capacidad de aplicar la tecnología para mejorar los procesos de aprendizaje. Nuestros alumnos incorporaron destrezas necesarias para el aprendizaje y el desenvolvimiento en la era digital tales como: búsqueda, procesamiento de información y comunicación de ideas para su transformación en conocimiento. Esto generó la creación de espacios orientados a lograr autonomía y responsabilidad para que los estudiantes sean capaces de alcanzar sus objetivos en contextos tecnológicos y con herramientas digitales.

Se favoreció también la producción de recursos expresivos utilizando distintos lenguajes y técnicas, fomentando la capacidad de expresión y comunicación. Por último, es importante señalar que esta experiencia facilitó la elaboración colectiva de contenido digital lo que posibilitó que nuestros alumnos se convirtieran en protagonistas de su propio aprendizaje.

Impacto y evaluación de la experiencia

Partiendo de la premisa de que el núcleo de la acción educativa es el aprendizaje, el trabajo de lectura y producción textual realizado por los alumnos de segundo año fue acompañado por un proceso evaluativo por parte de los docentes y de los mismos estudiantes.

A lo largo de todo el proyecto, se plantearon cuatro momentos didácticos/evaluativos. Una primera instancia estuvo atravesada por un trabajo diario de observación por parte de los docentes. Allí, se hizo hincapié en aspectos tales como las pautas de interpretación y la participación colaborativa.

En segundo lugar, el criterio de identificación de ejes o puntos claves del género policial fueron ponderados mediante un cuestionario/guía para relevar la comprensión textual.

En tercer lugar, se llevó a cabo la producción final de cómics. En este punto se valoró la correcta interpretación del instrumento de evaluación donde se tuvo en cuenta el contenido/idea, la organización, el vocabulario/selección de palabras y las convenciones (uso correcto de estructuras, ortografía, puntuación).

Luego de trabajar en las horas asignadas de ambos idiomas se les pidió a los alumnos que entregaran los trabajos de manera impresa y digital. Se les solicitó, además, que incluyeran todos los bocetos trabajados desde el principio en idioma español. De este modo, los diferentes docentes pudimos obtener una visión global de todo el proceso de esta secuencia didáctica.

A partir de esto se planteó el siguiente criterio de evaluación: PLAN/ORGANIZACIÓN, 15 puntos; EDICIÓN, (escritura/edición), 15 puntos; COHERENCIA Y COHESIÓN (escritura/organización de ideas), 20 puntos; CREATIVIDAD, 25 puntos; y USO DE LA LENGUA, 25 puntos.

Finalmente, como dijimos al comienzo de este apartado, reconocemos una cuarta instancia de autoevaluación por parte de los docentes y los alumnos. Por ello, para que los alumnos pudieran evaluar lo que significó este proyecto y lo que aprendieron después de haberlo realizado, se les propuso que respondieran a los siguientes interrogantes: 1. ¿Lograste comprender los textos propuestos para la lectura en las tres lenguas? 2. ¿Se presentaron dificultades en el proceso de escritura del cuento que crearon? 3. ¿Qué parte del proyecto te gustó más: modalidad de trabajo individual y en equipo, lectura, escritura o diseño de la historieta?

Con respecto a la primera pregunta, los alumnos en su mayoría respondieron que comprendieron sin dificultad los textos propuestos. Sin embargo, algunos mencionaron que encontraron inconvenientes para comprender ciertos textos en español ya que el vocabulario era bastante complicado y necesitaban hacer varias lecturas para poder entenderlos.

En el caso de la segunda respuesta, los alumnos refieren a que una de las dificultades planteadas se basaba en la discusión grupal acerca de qué y cómo escribir, para luego lograr un acuerdo. Además, les resultó difícil pasar del cuento al formato de cómic y por último encontrar el vocabulario adecuado para desarrollar las ideas al momento de escribir en alemán e inglés. Sin embargo, manifiestan, que, a pesar de esto, resolvieron la situación y fueron capaces de llevar adelante la tarea propuesta.

Finalmente, en la tercera pregunta la respuesta fue unánime: lo que más les gustó fue crear la historia con sus personajes e inventar el cómic. El diseño de la historieta fue lo más divertido para ellos y el trabajo colaborativo tuvo gran importancia ya que pudieron plasmar las ideas de todos los miembros del grupo en una producción creativa.

Con respecto a la autoevaluación que realizamos como docentes, reconocemos que este proyecto fue enriquecedor ya que nos permitió elaborar una actividad en conjunto con las tres lenguas. La labor colaborativa que tanto anhelamos por parte de los alumnos también se vio reflejada en el trabajo por parte de los docentes de las diversas lenguas, ya que este proyecto nos instó a mantenernos en constante comunicación para llevar a cabo un correcto acompañamiento en las diversas instancias de la producción de cómics policiales.

En la última reunión de docentes de este proyecto llegamos a la conclusión de que este trabajo tuvo un impacto positivo en nuestra comunidad educativa. Esto se reconoció a través de las estrategias, los indicadores e instrumentos para evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes, el valor del proyecto en sí mismo, la participación de todos los miembros y la autoevaluación de los alumnos y los docentes.

Referencias bibliográficas

- Arlt, R. (1997). El crimen casi perfecto. Lafforgue, J. *Cuentos Policiales Argentinos*. Bs. As.: Alfaguara.
- Borges, J. L. (1997). Las doce figuras del mundo. *Obras completas en colaboración*. Bs. As.: Emecé.
- Christie, A. (1957). La aventura de la cocinera. *Ocho casos de Poirot*. Madrid: Editorial Molino.
- Doyle, A. C. (2002). La aventura de los tres estudiantes. *Sherlock Holmes I. El sabueso de los Baskerville. Reaparece Sherlock Holmes. Sherlock Holmes no ha muerto*. Barcelona: Editorial Óptima.
- Poe, E. A. (2011). *The Black Cat and Other Stories*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Pearson Education SA.
- Poe, E. A. (2000). La carta robada. *Antología. Historias extraordinarias de E.A. Poe*. Madrid: Akal.

Schurig, C. (2014). *Die Lerche aus Leipzig*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Walsh, R. (1987). Tres portugueses. *Cuentos para tahúres y otros relatos policiales*. Bs. As.: Punto Sur.

LAS TIC EN LA CLASE DE ILE: INFORME DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Femenía Alcaráz, Pamela Alicia
Departamento de Lengua y Literatura Inglesa
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan
pamefemenia@gmail.com

La presencia e implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE) representan un área de gran interés. Los constantes cambios ocurridos en el mundo digital demandan de los docentes una continua adaptación a las características de las sociedades actuales. Sin embargo, el desarrollo e influencia de las TIC ha sido tan acelerado que no todos tienen acceso a los medios necesarios para adaptarse a los cambios de la misma manera. Esto enfrenta a los docentes con el desafío de repensar y rediseñar sus prácticas pedagógicas asiduamente.

La presente ponencia apunta a comunicar parte de una investigación que se está desarrollando en el marco de una beca doctoral cofinanciada entre CONICET y la UNSJ, y que constituye el trabajo de tesis de la autora en la carrera Doctorado en Educación, dictada por la UCCuyo. El objetivo general de esta investigación es diseñar, implementar y analizar propuestas de intervención pedagógica que incorporen recursos TIC y que promuevan el desarrollo de conocimientos y habilidades en ILE. Se formula como hipótesis principal que el empleo de TIC mediante propuestas didácticas que incorporen dispositivos móviles favorece los logros de aprendizaje y el desarrollo de habilidades en ILE de los alumnos. Se utiliza una metodología de investigación basada en diseño (Rinaudo y Donolo, 2010) y un método mixto (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006). Los datos son recabados con métodos cuantitativos y cualitativos y se triangulan. Se espera que el trabajo contribuya con docentes e investigadores del campo de las TIC y la educación al momento de evaluar, revisar y planificar propuestas didácticas innovadoras. En esta comunicación se dará cuenta de una de las actividades propuestas en las secuencias desarrolladas en la investigación y de algunos de los resultados obtenidos hasta el momento.

Palabras clave: TIC, inglés, enseñanza, aprendizaje

Introducción

Resulta inevitable percibir a diario los grandes cambios que van ocurriendo en torno a los permanentes desarrollos tecnológicos. El mundo cambia constantemente debido al incesante crecimiento e influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las sociedades actuales en sus diferentes ámbitos han recibido el impacto de estos progresos. En educación, particularmente, no es posible negar la influencia de las TIC, sino, por el contrario, es necesario prestar atención al presente tecnológico y a las características particulares de los estudiantes en este mundo digital. De alguna manera, todo lo que sucede en el mundo real, fuera de los contextos educativos, afecta lo que hacemos dentro del aula. Las nuevas tecnologías, en general, llegan para quedarse, otras pueden tener un breve periodo de éxito y luego desaparecer, lo cierto es que nuestros alumnos, y nosotros mismos en diversos aspectos de nuestras vidas, ineludiblemente estamos en contacto o estamos afectados por las TIC. Por lo tanto, como educadores en esta era, tenemos la responsabilidad de reflexionar y actuar, modificando nuestros esquemas y enriqueciendo nuestras prácticas pedagógicas aspirando a favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos.

De todas las tecnologías disponibles a nuestro alrededor, el teléfono móvil es el que lleva la delantera en cuanto a adquisición y uso. Hay más teléfonos celulares en las manos de nuestros

alumnos que cualquier otra tecnología. Dudeney y Hockly (2018) consideran que muchos avances se pueden hacer en educación haciendo uso de estos dispositivos móviles al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La realidad dada posibilita la implementación de una estrategia derivada de MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) denominada BYOD (*Bring Your Own Device*), en español: “Trae tu Propio Dispositivo” (Burston, 2015; Hockly y Dudeney, 2014; McQuiggan, Kosturko, McQuiggan y Sabourin, 2015). Esta estrategia permite al alumno explorar y poner en práctica usos efectivos de sus dispositivos móviles con propósitos productivos y educativos, y ofrece, además, la gran posibilidad de involucrar realmente al estudiante con el contenido, ya que este puede revisarlo en cualquier momento, desde cualquier lugar, puede extender el aprendizaje más allá de la clase, puede personalizar este proceso, y así también incrementar su interés.

Dado este contexto, y tomando como base los resultados de un estudio exploratorio-descriptivo realizado en la provincia de San Juan (Femenía, 2014), sobre el empleo de las TIC en la clase de inglés en escuelas estatales del nivel medio, surgió el interés por indagar acerca de la medida en que diversas prácticas didácticas de integración de TIC pueden contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Se plantea el postulado de que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) en el nivel medio puede optimizarse haciendo uso de las TIC en diversas propuestas didácticas como, por ejemplo, a través de la implementación de dispositivos móviles. Esta iniciativa llegó a lo que es hoy un trabajo de tesis doctoral cuyo objetivo fundamental es diseñar, implementar y analizar propuestas de intervención pedagógica que incorporen recursos TIC, mediante el empleo de dispositivos móviles, y que promuevan el desarrollo de conocimientos y de habilidades de los alumnos en ILE.

La presente comunicación apunta a informar acerca del trabajo de investigación que se está llevando a cabo en el marco de la tesis doctoral de la autora en la carrera Doctorado en Educación. Específicamente, se hará referencia a una de las actividades propuestas en las secuencias desarrolladas en el trabajo de campo y se dará cuenta de algunos de los resultados obtenidos hasta el momento.

Marco teórico

Reflexionar y modificar la manera de enseñar y de aprender en esta era digital resulta de gran necesidad si se pretende adaptarse al constante crecimiento de las TIC. Las modificaciones tienen que suceder para dar lugar a la introducción y aplicación de diferentes recursos tecnológicos y de estructuras de aprendizaje emergentes. Tanto docentes como alumnos requieren ser educados en torno a las nuevas posibilidades y nuevos paradigmas en educación. Estos cambios, de llevarse a cabo evolutivamente, fomentan experiencias de aprendizaje más relevantes y cautivadoras para los alumnos de hoy (McQuiggan et al., 2015). Ya lo anticipaban Dudeney y Hockly (2007) cuando sostenían que, si bien el uso de las TIC para la enseñanza de idiomas no estaba generalizado, el empleo de tecnologías en el aula ya se estaba volviendo cada vez más notable y aseguraban que pronto pasarían a formar parte corriente de las prácticas de enseñanza del inglés.

La implementación de TIC puede llevar a cambios radicales en el proceso de aprendizaje centrado en el alumno. Pero esto no depende solamente de la inclusión de estas herramientas a las aulas, sino que está condicionado por el uso que los docentes hagan de los nuevos recursos. Es decir, las mejoras que puedan darse en educación usando TIC dependerán del éxito de las propuestas pedagógicas que planteen los docentes haciendo uso de ellas. El empleo de tecnologías puede llevar a experiencias de aprendizaje más prácticas, más relacionadas con el quehacer, más activas y dinámicas. Las TIC son herramientas que actúan como mediadoras de la actividad mental constructiva de los alumnos (Coll, Mauri y Onrubia, 2008), es decir que, son consideradas como elementos que facilitan a las personas, en general, y a los aprendices, en particular, re-presentar de diversas maneras su conocimiento y

reflexionar sobre él, apropiándose de manera más significativa (Area, 2005). Por este motivo, se considera que la educación con TIC puede ser un tipo de educación acorde a la visión constructivista de 'aprender haciendo' (Coll, 2009). Al respecto, Coll (2014) se refiere a una nueva ecología del aprendizaje y uno de sus rasgos más destacados es la aparición de novedosos contextos de actividad que ofrecen a los individuos nuevas oportunidades, herramientas y recursos para aprender.

El desarrollo de propuestas pedagógicas que incluyan el empleo de TIC puede representar grandes beneficios. Por un lado, estas pueden promover la creatividad, fomentar la autonomía y afianzar el trabajo colaborativo. Por otro lado, el uso de TIC brinda oportunidades de construcción de aprendizajes significativos, ya que posibilita que el trabajo del aula sea más interactivo al ofrecer nuevas formas de expresión. Prensky (2011) asegura que la introducción de las TIC en educación reduce el margen entre aprendizaje y acción significativa, lo cual es muy importante, ya que los alumnos de hoy buscan que lo que aprenden en la escuela "no sea solo relevante, sino aplicable a la realidad" (Prensky, 2011, p. 14).

La incorporación de las TIC en educación ha redefinido la tarea del educador. También lo anticipaba Perrenoud (2001) cuando afirmaba que el papel del maestro como "dispensador del saber" (p. 7) se convertiría en creador de situaciones de aprendizaje, organizador del trabajo escolar. El docente ahora desempeña un rol de facilitador que sirve de guía y ayuda para los estudiantes. Osuna (2011, citado en Villalonga Gómez y Marta-Lazo, 2015) expone que, en el contexto actual mediado por tecnologías, el rol del educador tiende a ser mediador, capaz de "orientar, estimular, guiar y motivar a los estudiantes" (p. 144).

Al respecto, Dudeney y Hockly (2018) aseguran que los educadores continuarán desempeñando un rol importante en el proceso de aprendizaje de sus alumnos a pesar de los desarrollos tecnológicos. No obstante, sin una adecuada formación en cuanto al uso de las tecnologías para enseñar y aprender tanto antes como durante la labor docente, los educadores se encontrarán en un ambiente cada vez más desafiante donde trabajar (Dudeney y Hockly, 2018). Claramente el incentivar a un docente a que emplee dispositivos tecnológicos en sus propuestas pedagógicas sin guía o formación previa no es la manera más apropiada de hacer uso eficiente de estos recursos (McQuiggan S. et al., 2015). Parece ser que la falta de formación docente en esta área de conocimiento indica que aún hay camino por recorrer hasta que, finalmente, las TIC se vuelvan parte integral de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Dudeney y Hockly, 2007).

Las TIC, en sus distintas formas, han estado siempre presentes en las aulas. Desde el lápiz y papel, la pizarra en sus variedades, el libro de texto, la computadora de escritorio, el proyector y, las tecnologías más modernas, como la laptop, el I-pod / I-pad, la tablet, hasta el teléfono celular, han ido incorporándose progresivamente a las prácticas educativas. Sin embargo, como se menciona anteriormente, las tecnologías no pueden simplemente aparecer en el aula, sino que cada uno de estos instrumentos requiere de un modelo pedagógico-didáctico que oriente su incorporación y uso (Area Moreira, 2008).

Entre los distintos modelos planteados en torno al empleo de tecnologías en la enseñanza del ILE, se encuentran, por ejemplo, CALL, en inglés *Computer Assisted Language Learning*, modelo que surgió en la década de los '80 (Chapelle, 2001 citado en Jarvis y Achilleos, 2013) y que ha avanzado del simple uso de programas computarizados para incluir el empleo de Internet y de diversas herramientas web (Dudeney y Hockly, 2007). Luego, el término TELL (*Technology Enhanced Language Learning*) (Bush y Terry, 1997, citado en Jarvis y Achilleos, 2013; Dudeney y Hockly, 2007) surgió en respuesta a las progresivas posibilidades que ofrecía el Internet y las tecnologías de la comunicación. Por otro lado, WELL (*Web-Enhanced Language Learning*) emergió poniendo énfasis en el Internet como medio de instrucción y más tarde, Warschauer y Kern (2000 citado en Jarvis y Achilleos, 2013) propusieron el acrónimo NBLL (*Network-Based Language Learning*) para referirse a un modelo de aprendizaje que acentúa el uso de computadoras interconectadas y la comunicación entre usuarios como foco principal. Si bien estas diferentes propuestas enfatizan diversos aspectos del proceso de aprendizaje con

tecnologías, no dejan de ser derivados del inicial CALL. Finalmente, el acrónimo que sucede a los anteriores es MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) (Burston, 2013; Jarvis y Achilleos, 2013), el cual también surgió en los años 90 y que difiere de CALL por su uso específico de dispositivos portátiles para promover y facilitar nuevas formas de aprender una LE (Mosavi y Nezarat, 2012), pero comparte con CALL el carácter de aprendizaje ‘asistido’, en este caso por aparatos móviles.

MALL se basó en sus comienzos en el empleo de dispositivos móviles tales como: diccionarios electrónicos de bolsillo, computadoras, reproductores de MP3; luego, en los últimos 10 años aproximadamente, el foco se centró en el uso de dispositivos ultra portables más recientes, como son la tablet y el teléfono celular. La amplia disponibilidad de estos recursos dada por el hecho de que, hoy en día, cada persona, o la gran mayoría, dispone de su propio teléfono móvil, ha disipado las dificultades encontradas en cuanto a infraestructura y altos costos que algunas iniciativas requerían. Además, esto ha hecho viable la implementación de una estrategia de MALL denominada BYOD (*Bring Your Own Device*), en español “Trae tu Propio Dispositivo” (Burston, 2015; Hockly y Dudeney, 2014; McQuiggan S. et al., 2015), la cual ha sido introducida progresivamente en las aulas durante los últimos años (Hockly y Dudeney, 2014) en el contexto de países más desarrollados.

Los programas basados en la estrategia BYOD logran disminuir la separación entre lo que sucede dentro y fuera del aula (McQuiggan S. et al., 2015). Los programas BYOD destacan la inmensidad de oportunidades de aprendizaje que los dispositivos móviles ofrecen y promueven en los estudiantes el desarrollo de habilidades necesarias para su éxito futuro (McQuiggan S. et al., 2015). Esta estrategia permite al alumno explorar y poner en práctica usos efectivos de sus dispositivos con propósitos productivos y educativos, y ofrece, además, la gran posibilidad de involucrar realmente al estudiante con el contenido, ya que puede revisarlo en cualquier momento, desde cualquier lugar, puede extender el aprendizaje más allá de la clase, puede personalizar este proceso e incrementar su interés. McQuiggan S. et al. (2015) sostienen que el empleo de estos instrumentos en educación promueve experiencias de aprendizaje que son relevantes, reales y motivadoras. Esto es así porque emplear TIC posibilita el trabajo con contenido relevante y actual, y facilita que las experiencias de aprendizaje sean aplicables a la realidad (Prensky, 2011).

Con el fin de promover un uso eficiente y eficaz de las tecnologías en las propuestas de los docentes, Mishra y Koehler (2006) desarrollaron un marco teórico conceptual llamado TPACK (por sus siglas en inglés *Technological Pedagogical Content Knowledge*), el cual sirve de referencia y guía para que los educadores puedan planificar tareas que incorporen el uso de las TIC y que orienten al alumno en su proceso de aprendizaje. Tomando como punto de partida la idea de Shulman (1986) sobre la existencia de un conocimiento pedagógico de lo disciplinar, Mishra y Koehler (2006) sostienen que el uso adecuado de las TIC en la enseñanza requiere del desarrollo de un conocimiento tecnológico pedagógico del contenido disciplinar: TPACK. La verdadera integración de tecnología precisa comprender la relación dinámica y transaccional entre estos tres componentes –conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar- así como los diferentes tipos de conocimientos creados en las intersecciones entre los anteriores (ver figura 1).

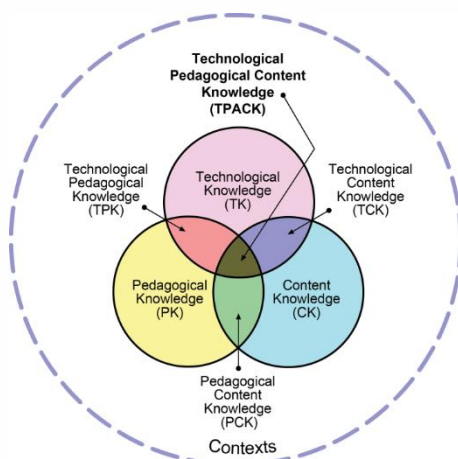


Figura 1. Modelo TPACK. Fuente: <http://www.tpack.org/>

Puentedura (2011 citado en McQuiggan S. et al., 2015), por su parte, desarrolló otro modelo orientado a la integración de las TIC, el cual puede ser usado como complemento al TPACK. El modelo SAMR (*substitution, augmentation, modification, redefinition*) (Puentedura, 2011 citado en Dudeney, Hockly y Pegrum, 2013; Puentedura, 2011 citado en McQuiggan S. et al., 2015) permite categorizar los usos que se hacen de las TIC en dos niveles: en un nivel bajo, en el que las TIC son empleadas como herramientas de ‘sustitución’ sin cambio funcional o como herramientas de ‘sustitución con una finalidad diferente’; y en un nivel más alto, en el que los usos que se hacen de las TIC implican una ‘modificación’ de las tareas o una ‘redefinición’ total de las propuestas (ver figura 2).

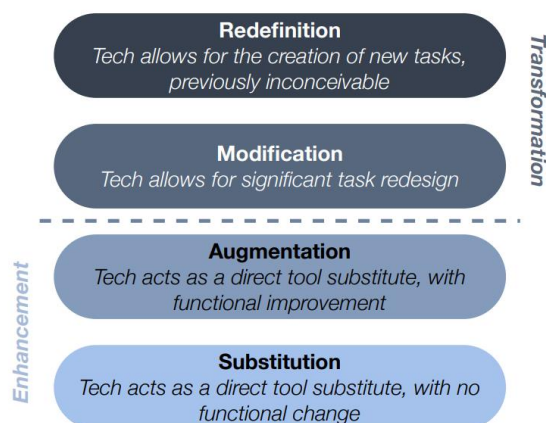


Figura 2. Modelo SAMR. Fuente: Puentedura (2011)

Ambos modelos fueron creados con la aspiración de ayudar a los educadores en la apropiada implementación de tecnologías en sus prácticas pedagógicas en beneficio del aprendizaje de sus alumnos.

Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto en la presente exploración, se utiliza una metodología de investigación basada en diseño que, de acuerdo con Rinaudo y Donolo (2010), apunta a generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas y que propicie el desarrollo de teorías educativas (Brown, 1992; Collins, Joseph y Bielaczyc, 2004; diSessa y Cobb, 2004; Edelson, 2002). El valor de este tipo de investigación está fundamentado en el hecho de “estudiar los problemas de aprendizaje en sus contextos naturales con el propósito explícito de producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes” (Rinaudo y

Donolo, 2010, p. 4). Además, el actual estudio, perteneciente a las líneas de investigación de la Didáctica de Lenguas Extranjeras y de las TIC en Educación, apela a un método mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La recolección y el análisis de datos cuantitativos como cualitativos son esenciales en este trabajo, como así también, su triangulación.

Los sujetos participantes son dos grupos de alumnos de un establecimiento educativo de nivel medio de la provincia de San Juan, específicamente alumnos de quinto año del ciclo orientado secundario (un total de 52 alumnos), y sus respectivas profesoras de ILE. El diseño de la investigación está conformado por secuencias de tareas propuestas para ser realizadas por los alumnos con sus docentes, con el objeto de analizar en el proceso tanto las dificultades como las potencialidades de las actividades planteadas e ir aplicando las modificaciones que se consideren necesarias. Se desarrollarán un total de tres secuencias en las que se emplearán TIC, mediante el uso de dispositivos móviles, y serán planeadas acorde a los contenidos del currículo correspondiente al nivel mencionado. Hasta el momento, se han llevado a cabo dos secuencias de actividades.

Constituyen instrumentos de recolección de datos: la observación, las entrevistas estructuradas y las propuestas didácticas, por un lado, y los pre/posttests, los cuestionarios, los resultados en tareas realizadas y el rendimiento académico de los alumnos, por otro. Como se menciona anteriormente, la triangulación de datos es un aspecto fundamental del análisis.

Resultados alcanzados

Una de las actividades propuestas en la primera secuencia de tareas consistió en la creación de una imagen con texto, del estilo de imágenes que se comparten en las redes sociales con frases y mensajes. Luego de haber realizado otras tareas en las que se expuso, se analizó y se practicó cómo expresar situaciones hipotéticas en ILE (utilizando la estructura gramatical del segundo condicional), se planteó a los estudiantes la idea de crear una imagen con frases en las que se expresara lo que harían “si tuviesen un día perfecto”. Los alumnos debían elegir una imagen y agregarle texto, como para postearla en alguna red social, por ejemplo, *Instagram*. Se les sugirió la aplicación (*app*) Textgram, disponible para iPhone y Android, simple de usar y liviana en cuanto a almacenamiento, pero se dejó libertad de emplear el recurso que cada uno tuviese disponible en su dispositivo y también de acuerdo a la preferencia de cada alumno, ya que debían usar su creatividad en esta tarea.

Se observó que algunos estudiantes descargaron la *app* sugerida y aprendieron rápidamente cómo usarla, otros alumnos optaron por crear la imagen en Instagram y guardarla, otros utilizaron recursos propios de sus celulares, como se vio en quienes tenían iPhone, y otros simplemente compartieron una imagen en el grupo de WhatsApp⁶ y agregaron un mensaje de texto con sus frases. También se percibió que mientras algunos alumnos demoraron más en la parte visual de la tarea, es decir, en la elección de la imagen, los colores, el tipo y tamaño de letra, etc., otros estudiantes dedicaron más tiempo a la redacción de las frases. Se observó que, sin estar plenamente conscientes de que debían utilizar la estructura gramatical estudiada, rápidamente supieron cómo expresar el mensaje. Se propusieron diversas formas de comenzar las frases y ellos debían elegir y completar al menos tres o cuatro ideas, en las que se expresara qué harían si tuviesen un día perfecto, por ejemplo.

A continuación, algunas de las creaciones de los estudiantes participantes en esta tarea (ver figuras 3 y 4):

⁶ Es importante aclarar que, al inicio del trabajo con los dos grupos de alumnos seleccionados para la presente investigación, se crearon dos grupos de *WhatsApp*, uno para quinto año “A” y otro para quinto año “B”, incluidas sus respectivas profesoras de ILE, con el fin de compartir allí tanto consignas de trabajo, enlaces útiles, encuestas para completar, imágenes, audios, videos, como así también las producciones de los alumnos. Se eligió la red social mencionada ya que se consideró la más práctica a la hora de estar en contacto con los alumnos en cualquier momento y lugar.

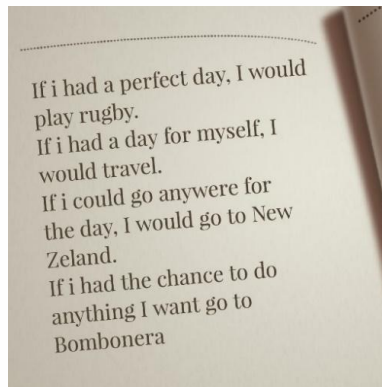


Figura 3. producciones de los alumnos (imagen con texto).

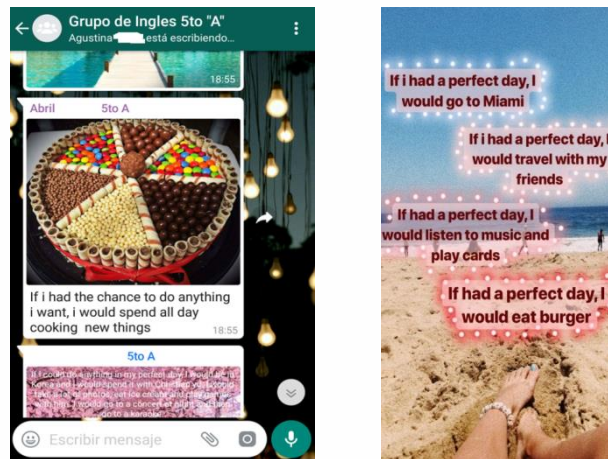


Figura 4. producciones de los alumnos (imagen con texto).

En una encuesta realizada al finalizar la primera secuencia de actividades, el 98 % de los alumnos afirmó sentir que aprendieron acerca de expresar situaciones hipotéticas (53,8 % expresó haber aprendido “algo” y 44,2 % manifestó haber aprendido “mucho”). Solamente un estudiante (1,9 %) optó por la opción “nada” (ver gráfico 1). Considerando estos resultados junto con lo observado en clase, puede decirse que la perspectiva de la tarea propuesta y el uso de recursos tecnológicos (el celular y sus aplicaciones en este caso), por un lado, fomentaron la motivación y participación de los alumnos en la clase, y, por otro lado, facilitaron a los estudiantes el empleo de una estructura gramatical del ILE para expresar una idea y un sentimiento sin pensar específicamente en la gramática sino en el mensaje que querían transmitir.

1) ¿Cuánto consideras que aprendiste respecto a expresarte acerca de situaciones hipotéticas (segundo condicional) en esta experiencia?

52 responses

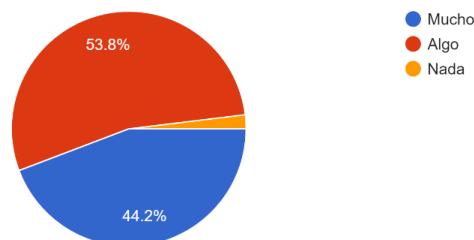


Gráfico 1. ¿Cuánto consideras que aprendiste acerca de expresar situaciones hipotéticas?

En la misma encuesta, se les preguntó cuánto consideraban que la metodología implementada los había ayudado en su aprendizaje, a lo que un 73,1 % respondió que los ayudó “mucho”, un 26,9 % optó por “algo” y ningún alumno eligió la opción “nada” (ver gráfico 2). El hecho de que la totalidad de los estudiantes considerara que la metodología fue útil para ellos resulta altamente llamativo y positivo para la presente investigación, ya que su opinión como protagonistas de su proceso de aprendizaje es sumamente valiosa. Por lo tanto, si bien los datos aún no han sido cuantificados y correlacionados completamente, desde la observación y evaluación cualitativa realizada hasta el momento, se puede decir que la propuesta tuvo buenos resultados ya que se considera que generó una instancia de aprendizaje significativo para el alumno.

3) ¿Cuánto te ayudó en tu aprendizaje la metodología implementada por la profesora Pamela usando el celular?

52 respuestas

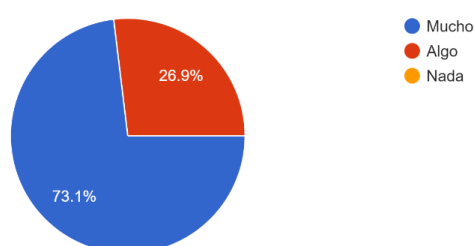


Gráfico 2. ¿Cuánto te ayudó en tu aprendizaje la metodología implementada?

Posteriormente, en la entrevista realizada a los participantes al finalizar las dos primeras secuencias, los estudiantes manifestaron su opinión acerca de la metodología empleada en clase (ver gráfico 3). Diferentes categorías se crearon según las respuestas de los estudiantes a este interrogante. Cada alumno respondió con una o más de esas categorías. Un importante porcentaje de alumnos, 61,5 %, manifestó que les gustó mucho haber trabajado de esa manera, también expresaron que fue algo totalmente diferente e innovador (40 %), que fue más entretenido y que llamó su atención (38,5 %), algunos alumnos manifestaron haber aprendido más o haber comprendido mejor (25 %). También expresaron que fue más fácil y práctico (25 %), más dinámico, divertido y relacionado con lo que hacen fuera del colegio (15,4 %).

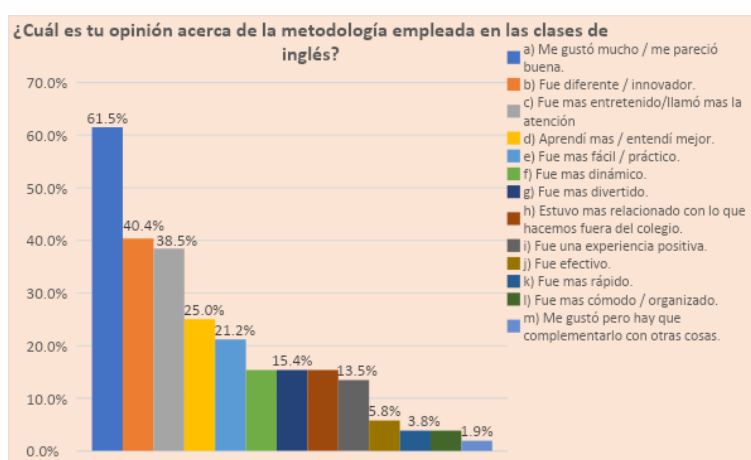


Gráfico 3. ¿Cuál es tu opinión acerca de la metodología empleada en las clases de inglés?

La opinión de los estudiantes confirma algunos de los supuestos teóricos mencionados con

anterioridad. Recordemos que McQuiggan et al. (2015) sostienen que la implementación de tecnologías con fines educativos fomenta experiencias de aprendizaje más relevantes y cautivadoras para los alumnos de hoy, de la misma manera los participantes de esta investigación aseguran que la experiencia empleando TIC en clase fue entretenida, diferente y llamó su atención. Además, tal como Prensky (2011) aseguraba, poner las tecnologías al servicio de la educación reduce el margen entre aprendizaje y acción significativa, es decir, posibilita que las experiencias de aprendizaje constituyan prácticas aplicables a su realidad – así los estudiantes expresaron que las actividades se relacionaron con lo que hacen fuera del colegio. Coll (2009) decía que la educación con TIC es un tipo de educación constructivista en la que el alumno aprende haciendo cosas con el objeto de estudio y se apropia más de su aprendizaje. En ese sentido, observamos en esta exploración que los estudiantes sienten que aprenden mejor ya que son capaces de llevar a cabo acciones reales utilizando la LE como medio de comunicación.

Conclusiones

A modo de cierre, es importante considerar que la implementación de tecnologías en las aulas puede ser una forma de adaptarnos a los constantes cambios que ocurren en las sociedades actuales. Las TIC ocupan un lugar predominante en la vida de nuestros estudiantes, y nosotros, como docentes, no podemos hacer oídos sordos a esa realidad. Por el contrario, hay que atender y actuar de la manera que consideremos que más favorecerá a los alumnos en su proceso de aprendizaje. Introducir las tecnologías en nuestras propuestas pedagógicas es una forma de acotar la distancia entre lo que se hace en el aula y el mundo real fuera de ella. Es también una manera de motivar a los estudiantes, de incentivarlos a involucrarse y ser protagonistas de su aprendizaje. Pero no se trata solo de incluir nuevas herramientas sino de hacer un uso propicio de ellas. La mejora dependerá de los usos que se hagan de las TIC al servicio de la educación.

Para la presente investigación es importante constatar si la implementación de recursos tecnológicos en las aulas beneficia el aprendizaje, en este caso, de una LE. Este estudio pretende contribuir, mediante sus resultados, al perfeccionamiento de la teoría y práctica educativa sobre la implementación de las TIC en educación. Se espera que el trabajo contribuya con docentes e investigadores en el campo de la educación y TIC al momento de evaluar, revisar y planificar propuestas didácticas innovadoras.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2005). Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. *Revista Cooperación Educativa Del MCEP*. Monográfico “La Investigación Escolar Salta a La Red”, .nº 79, pp.1–11. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/86ed/4be4db1f6c52471cad40f5bd5004cbb1c68f.pdf>
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, N.º 64, pp.5-18. Recuperado de: http://manarea.webs.ull.es/articulos/art16_investigacionescuela.pdf
- Brown, A. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), pp.141–178. Recuperado de: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls0202_2
- Burston, J. (2013). Mobile Assisted Language Learning: A Selected Annotated Bibliography of Implementations Studies 1994 – 2012. *Language Learning & Technology*. Volume 17. Number 3, pp.157–225. Recuperado de: http://128.171.57.22/bitstream/10125/44344/17_03_burston.pdf
- Burston, J. (2015). The Future of Foreign Language Instructional Technology: BYOD MALL. *The*

- EUROCALL Review*. Volume 23, number 2, pp.3-9. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301826732_The_Future_of_Foreign_Language_Instructional_Technology_BYOD_MALL/link/5758118108aef6cbe3627434/download
- Coll, C.; Mauri Majos, M. T. y Onrubia Goni, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *REDIE [online]*. Volumen 10, n.º 1, pp.1-18. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100001
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Universia*, (s/d).
- Coll, C. (2014). Los profesores, las TIC y la nueva ecología del aprendizaje. *Nova Escola En Línea*, (s/d), pp.1–5. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/264859824_Los_profesores_las_TIC_y_la_nueva_ecologia_del_aprendizaje/link/53f36acd0cf2dd48950cbc51/download
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- DiSessa, A., & Cobb, P. (2004). Ontological Innovation and the Role of Theory in Design Experiments. *Journal of the Learning Sciences*, volume 13 (1), pp. 77–103. Disponible en: <https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301>
- Dudeny, G.; Hockly, N. & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. (J. Harmer, Ed.). England: Pearson Education Limited.
- Dudeny, G., & Hockly, N. (2018). Current and Future Digital Trends in ELT. *RELC Journal*, Volume 49 (2), pp.164–178. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0033688218777318>
- Edelson, D. C. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. *Journal of the Learning Sciences*, volume 11 (1), pp.105–121. Disponible en: https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hockly, N.; Dudeny, G. (2014). *Going Mobile: Teaching with hand-held devices*. England: Delta Publishing.
- Jarvis, H., & Achilleos, M. (2013). From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). *Tesl-Ej*, volume 16, n.º 4 (March), pp.1–18. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1004355.pdf>
- McQuiggan, S.; Kosturko, L.; McQuiggan, J. & Sabourin, J. (2015). *Mobile Learning: A Handbook for Developers, educators, and Learners*. Wiley. E-book.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, volumen 108, n.º 6, pp.1017–1054. Recuperado de: http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Mosavi, T., & Nezarat, A. (2012). Mobile Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, volume 3, n.º 1, pp.309-319. Recueprado de: <http://airccse.org/journal/ijdps/papers/0112ijdps26.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. México: SM Ediciones.
- Puentedura, R. (2011). A Brief Introduction to TPCK and SAMR Metaphors. *Ruben R. Puentedura's Weblog*. Recuperado de: <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf>
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, número 22, pp.3–29. Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf

- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, volume 15, n.º 2, pp.4-14. Recuperado de: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf
- Villalonga Gómez, C. y Marta-Lazo, C. (2015). Modelo de integración educomunicativa de “apps” móviles para la enseñanza y aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, n.º 46, enero-junio, pp.137-153. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273336896_Modelo_de_integracion_educomunicativa_de_'apps'_moviles_para_la_ensenanza_y_aprendizaje

PROYECTO HIPERCUENTOS: PEQUEÑOS GRANDES ESCRITORES

Funes, Aldana
Colegio Gabriel Taborin, Instituto Santa Teresa de Jesús
aldana.funes@gmail.com

Quevedo Fernández, Mara
Colegio Gabriel Taborin, Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano
maragqf@gmail.com

El *Proyecto hipercuentos: pequeños grandes escritores* pone de manifiesto la importancia de las TIC dentro del diseño de documentos curriculares en el área de Lengua y Literatura castellana para alumnos de segundo año del ciclo básico de la enseñanza media.

Esta propuesta interdisciplinaria entre Educación Tecnológica y Lengua y Literatura castellana consiste en la utilización de las TIC para la producción de hipercuentos; es decir, narraciones breves en las que se plantean alternativas de desenlaces a partir del diseño de un sitio web. De esta manera, el lector puede realizar un recorrido optando por diferentes itinerarios de hiperlectura según sus preferencias; además, le posibilita variados itinerarios que propugna el sitio web, como por ejemplo un audiolibro que involucra como concepto fundamental el manejo de la oralidad como recurso expresivo. Esto permite disfrutar de una obra literaria, creación de los alumnos de segundo año.

Para el proyecto *Hipercuentos*, el área de Lengua y Literatura castellana, promueve la adquisición de conocimientos literarios (tipo de cuento, características, elementos de la narración), sintácticos y ortográficos. Desde el área de Educación Tecnológica, los contenidos aportados son el diseño web mediante la utilización de hipervínculos incorporando recursos multimediales.

Ambas disciplinas utilizan como metodología participativa la modalidad aula-taller que opera sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de constitución y la participación real de pequeños grupos de alumnos, y a su vez con el grupo áulico en su totalidad. Se entiende por participación real y colaborativa a aquella que ocurre cuando los miembros de un grupo a través de sus acciones, mediadas por el conocimiento impartido, inciden de manera efectiva en el producto final.

Este proyecto busca la aprehensión significativa que imparten las disciplinas involucradas para que el alumno aprenda a pensar desde el hacer colaborativo, participativo e interdisciplinario. A su vez, el propósito específico de este proyecto es que el educando pueda visualizar cómo las TIC pueden vincularse en este caso con Lengua y la Literatura; además cómo las TIC aportan creatividad al proceso de escritura y de lectura. Junto con la utilización de herramientas informáticas y de recursos hipermediales el alumno logra confianza en la capacidad de expresión oral y escrita, destreza y autonomía en el uso de herramientas y recursos informáticos.

En este proyecto se ponen en juego diversas capacidades de construcción colaborativa de aprendizajes tales como: participación, compromiso, respeto por las diferencias, aceptación de lo diverso y lo múltiple, observación, la reflexión de su proceso de aprehensión. Los alumnos se esfuerzan en superar resultados individuales para maximizar el aprendizaje grupal. Cada miembro del grupo asume su responsabilidad y estimula a los demás a cumplir con tareas asignadas, comparten metas y la comunicación interpersonal es más fluida. El grupo de alumnos pone de manifiesto de manera implícita la metacognición en todo el proceso de escritura mediado por las TIC.

Palabras clave: hipercuentos, hiperlectura, metacognición, aprendizaje colaborativo

Aspecto/s a mejorar

La escritura y la lectura hipermedial se originan como un proceso de exploración a raíz de la necesidad que presentaban diversos grupos áulicos en relación a la sintaxis y su vínculo con la lectura y con la comprensión lectora, con la lectura hipermedial y con la escritura. La sintaxis se presenta en el contexto escolar como un conocimiento estanco, en ocasiones anquilosado, en el que el alumno sólo recuerda las “cajitas” que separan sujeto y predicado pero no han incorporado la importancia de la sintaxis en la elaboración y comprensión de un texto.

Descripción del contexto de intervención

A raíz de la problemática descrita *ut-supra*, se partió de la necesidad de vincular los contenidos sintácticos, ortográficos y literarios con la asignatura Educación Tecnológica que brinda entornos familiares para nuestros alumnos quienes serán los artífices de sus propios relatos literarios y de sus sitios web incorporando los aprendizajes que involucran al proyecto en su totalidad.

Descripción de la experiencia

En esta instancia se valora cómo los alumnos trabajan de manera colaborativa, se autoevalúan, y se corrigen entre sí. A su vez, buscan y valoran información, se cuestionan la aplicación de los conocimientos que poseen para llevarlos de manera coherente a la práctica. Cabe destacar que la puesta en práctica del proyecto ha sido altamente valorada de manera positiva por nuestros estudiantes los que al principio se muestran un poco escépticos en cuanto a la modalidad, los objetivos que se plantean, y por sobre todo por el trabajo de escritura y su vínculo directo con la sintaxis, la ortografía y el conocimiento del tipo de texto que realizan. Los educandos miran el proceso de escritura de manera diferente; entienden que el la escritura ya no se logra en una primera instancia, sino que requiere la revisión, la relectura, el poder cambiar aspectos normativos, ampliar, en suma reescribir.

Contextualización – objetivos

- Se pretende que el alumno logre desarrollar:
Habilidad en la redacción, mediante la incorporación de conocimientos lingüísticos, vocabulario adecuado y apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria.
Reflexionar sobre el proceso de escritura y multimedial.
Canalizar la creatividad a través del proceso de escritura y la utilización de herramientas informáticas y recursos hipermediales.
Establecer vínculos entre la lectura y la escritura.
Confianza en la capacidad de expresión escrita.
Capacidad en el uso de herramientas informáticas y recursos hipermediales como estrategia de comunicación y expresión.
- Habilidad para organizar las actividades utilizando herramientas informáticas para el trabajo colaborativo como experiencia social y académica de aprendizaje demostrado compromiso y responsabilidad en el trabajo grupal.
- Participación, compromiso, respeto por las diferencias, aceptación de lo diverso y lo múltiple.
Manifiestar dominio de la norma ortográfica, gramatical y sintáctica.

Contenidos trabajados

Lengua y Literatura:

- Ortografía.
- Sintaxis (oración simple y compuesta).
- Incorporación de palabras nuevas.
- Utilización adecuada de nexos coordinantes y de la yuxtaposición.
- Correcta uso de los tiempos para la narración.
- Etapas del proceso de escritura colaborativa.
- La narración oral.
- Elaboración de textos adecuados, coherentes y cohesivos.
- Respeto por la superestructura narrativa y elementos de la narración.
- Presentación en el tiempo establecido y prolijidad.
- Características del relato tradicional y la microficción.
- Lecto-comprensión textual y de consignas.
- Trabajo colaborativo.

Educación Tecnológica:

- Diseño web: Conociendo la Web: Ayer y hoy. Planificación y diseño web. Claves sobre el diseño web. Decisiones estéticas. Elaboración de un hipertexto mediante la utilización de hipervínculos.
- Trabajo colaborativo: Herramientas de Google Drive. Compartir documentos. Escritura colaborativa.
- Audio-libro: Aplicación para grabar audios. Compartir audios. Vincular audios como hipervínculo en sitio web.
- Libro digital: Estructura y partes. Compartir libro. Vincular libro digital como hipervínculo en sitio web.
- Digitalización de imágenes.
- Animaciones: La lógica de la programación para la creación de animaciones.

Espacios curriculares involucrados

Lengua y Literatura. Educación Tecnológica

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las Tics

Desde el área de Educación tecnológica se realiza lo siguiente: Formar los grupos de trabajo (máximo 4 alumnos). Utilizar la plataforma de Google Docs para trabajar sobre un documento compartido con los integrantes de todo el grupo en donde escribirán sus cuentos y le darán el formato establecido por el docente. Diseñar un Sitio Web para la presentación de los cuentos, respetando una determinada estructura. Diseñar un Libro en formato digital para ser visualizado en la web utilizando una plataforma apropiada para tal fin. Realizar las ilustraciones de cada cuento, utilizando un Graficador. Generar un archivo de Audio con el relato de los cuentos. Exponer sus producciones.

Desde el área de Lengua y Literatura las actividades son : Realizar lecturas de diversos cuentos (durante el año 2108 se trabajó sobre el relato tradicional y la microficción). Elaborar dos relatos: tradicional y microficción desde la plataforma Google Docs. Cada cuento debe tener dos finales alternativos. Las narraciones deben respetar ortografía, sintaxis de la oración simple y compuesta por coordinación. Estructurar los cuentos en base a la superestructura narrativa, mantener un mismo narrador. Tener en cuenta los elementos de la narración y el tiempo de la narración. Colocar los relatos en el sitio web diseñado y en el libro digital.

Realizar una puesta en común de las producciones en forma oral y entregar los relatos por escrito.

En los siguientes enlaces se pueden visualizar ejemplos de sitios web pertenecientes al proyecto realizado por alumnos de segundo año en el ciclo lectivo 2018:

hipercuentosgrupo72d.jimdofree.com

hipercuentogrupa12a.jimdofree.com

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

El proyecto *Hipercuentos* pone de manifiesto las siguientes habilidades de pensamiento: la observación, la relación, la comparación, la descripción. Asimismo, formulan suposiciones, realizan inferencias, incorporan puntos de vista, reflexionan, reorganizan, reconocen ideas, contemplan diversos puntos de vista, resuelven situaciones problemáticas a las que se enfrentan en ambas disciplinas. En cuanto a las competencias comunicativas y digitales se fomenta la sensibilidad por el receptor, advierten los significados de los símbolos, dominio de lo lingüístico y gramatical. Se fomenta la capacidad de comunicarse de manera precisa y efectiva, la capacidad para la búsqueda de información como así también la capacidad de manejar lenguajes y técnicas estrategias propias de diversos soportes tales como el digital, audiovisual y multimedia.

Impacto y evaluación de la experiencia

El proyecto *Hipercuentos* ha tenido muy buena recepción desde los participantes activos como los pasivos, es decir aquellos alumnos que son espectadores cuando se realizan las presentaciones de los diferentes hipercuentos juntos al recorrido hipermedial que ofrece cada sitio web. También es necesario mencionar que son textos que han sido trabajados por otros niveles y cursos de la Institución Gabriel Taborin. Sumado a esto desde hace dos años se realiza una edición impresa que contiene la antología realizada por los cuatro segundos años del nivel de enseñanza media. En cada relato impreso se encuentra además de las ilustraciones realizadas en el sitio web la dirección web que posee cada relato. De esta manera, el lector tiene la posibilidad de encontrar un final alternativo en cada relato.

Referencias bibliográficas

Anijovich, Rebeca; Malbergier, Mirta; Sigal, Celia. *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2012, 13-44.

SUPERANDO OBSTÁCULOS: PREPARACIÓN VIRTUAL EN NIVEL MEDIO PARA LOS CERTIFICADOS EN LENGUAS EXTRANJERAS (CLE-CABA)

Guillén, María Ayelén
Escuela Normal Superior N.º 7 D.E. 2 “José María Torres”, CABA
maria.guillen@bue.edu.ar

Este trabajo presenta una experiencia de aprendizaje ubicuo y asíncrono mediado por TIC a partir de la utilización de la plataforma Edmodo para la preparación de los estudiantes de nivel medio para los exámenes de las certificaciones en lenguas extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires. Un cambio en la disponibilidad de espacios en la institución puso en peligro la continuidad del proyecto de preparación tal como se realizaba hasta el momento: encuentros presenciales en un día y horario fijados por la disponibilidad de aulas y de docentes. Como respuesta a esta problemática se generó un espacio virtual para llevar adelante este proyecto que, por su ubicuidad y asincronicidad, permitió la participación simultánea de estudiantes de diferentes años y cursos del ciclo orientado. Por medio de la creación de un grupo general de trabajo del proyecto y subgrupos enfocados en cada uno de los niveles del examen, se pudo trabajar de forma simultánea con modelos de ejercicios de la parte escrita del examen, haciendo un seguimiento individual del desempeño de cada uno y proveyendo material de refuerzo (videos explicativos, ejercitación adicional), según las necesidades de cada grupo o estudiante. Aquellos estudiantes que participaron de manera activa en esta instancia pudieron rendir (con éxito) sus exámenes escritos. De este modo, esta experiencia no solo permitió darle continuidad a un proyecto que de otro modo se hubiera perdido, sino que amplió el número de estudiantes participantes e incidentalmente difundió entre la comunidad de docentes la existencia de este tipo de herramientas y sus aplicaciones.

Palabras clave: inglés, aula virtual, exámenes estandarizados, Edmodo

Descripción del problema y contexto de intervención

La propuesta de trabajo aquí presentada fue llevada a cabo con estudiantes del ciclo orientado del nivel medio de la Escuela Normal Superior N.º 7 de la Ciudad de Buenos Aires en el marco de la preparación de los estudiantes del nivel medio para los exámenes de los Certificados en Lenguas Extranjeras (CLE) de la Ciudad de Buenos Aires.

A través de los Certificados en Lenguas Extranjeras, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires ofrece a los estudiantes de los niveles primario y medio de escuelas de gestión estatal y privada la oportunidad de obtener una acreditación de sus conocimientos en diversas lenguas en forma gratuita. Los niveles ofrecidos para los exámenes están distribuidos según el diseño curricular de lenguas adicionales de la ciudad para las distintas ofertas educativas existentes en esta área.

Desde la escuela se brindaba la oportunidad a aquellos estudiantes que desearan presentarse a rendir estos exámenes de realizar una preparación previa para familiarizarse con el examen y reforzar contenidos de ser necesario. Este trabajo era realizado en el marco de encuentros presenciales en el turno tarde con aquellos estudiantes que no estuvieran afectados a otras actividades tales como educación física o los proyectos de previas por parciales o apoyo escolar.

La continuidad de esta preparación se vio afectada a partir del año 2016 como resultado de la reducción de los espacios disponibles en el turno tarde de la escuela. Es necesario aclarar que el nivel medio de esta escuela comparte su edificio con los niveles inicial, primario y terciario de la misma institución y con dos escuelas de comercio en el turno tarde y vespertino. En este

contexto, la implementación de la Nueva Escuela Secundaria en las escuelas medias que comparten el edificio, junto con la extensión de la jornada del nivel primario tuvo como resultado que se redujera la oferta de actividades en contraturno para los estudiantes y que se priorizaran aquellos proyectos relacionados con fortalecer la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Como resultado, el trabajo de preparación de los estudiantes para los CLE tal como se estaba realizando hasta el momento debió ser cancelado.

Descripción de la experiencia

En respuesta a la problemática de la falta de espacios, se diseñó una propuesta de trabajo en formato virtual a distancia que habilitara, a su vez, la posibilidad de trabajo asíncrono para ampliar la oferta a todos los estudiantes del ciclo orientado, independientemente de su participación en otras actividades.

Se generó entonces, un espacio de trabajo en la plataforma Edmodo en el que se reunían todos los estudiantes que participaban de la preparación. Dentro del grupo principal, se publicaba información general y común a todos los niveles acerca de los exámenes: presentación oficial elaborada por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, partes del examen, consejos para el día del examen, etc.

Los estudiantes se distribuían luego en subgrupos correspondientes al nivel del examen al que se presentarían. Dentro de estos espacios se desarrollaban prácticas relacionadas con las tareas que integran la parte escrita de los exámenes CLE, a saber:

- comprensión oral
- comprensión lectora
- producción escrita
- reconocimiento del sistema lingüístico

Se incluyó también para cada subgrupo material de apoyo tal como videos, sitios web, resúmenes de gramática, etc., sobre los contenidos (tipos textuales; áreas temáticas; contenidos gramaticales, lexicales y funcionales) incluidos en el examen para que puedan repasar aquellos temas que presentaron dificultades.

El desarrollo de esta propuesta implicó, además del acompañamiento pedagógico, un asesoramiento tecnológico frecuente. Si bien la herramienta ya había sido utilizada por algunos de los estudiantes, no todos ellos estaban familiarizados con esta y, en muchos casos, no conocían todas las funcionalidades involucradas. Por este motivo, fue necesario elaborar tutoriales sobre el uso de la herramienta a medida que surgían problemas o dudas.

Contextualización – objetivos

Los objetivos de este proyecto fueron:

- que los estudiantes se familiarizaran con las tareas propuestas por el examen de Certificación en Lenguas Extranjeras del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y pudieran resolverlas;
- que los estudiantes utilizaran herramientas digitales para atravesar una experiencia de aprendizaje “a distancia”;
- que la modalidad de la propuesta la hiciera accesible a la mayor cantidad de estudiantes posible;
- que el uso de la plataforma permitiera el trabajo simultáneo con estudiantes que se estuvieran preparando para rendir distintos niveles del examen.

Contenidos trabajados

Los exámenes abordan distintos aspectos relacionados con las cuatro habilidades comunicativas: comprensión oral y escrita y producción oral y escrita y establecen para cada nivel contenidos mínimos a ser evaluados (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2018)

El trabajo en esta plataforma se enfocó en el entrenamiento para el examen de inglés según el nivel: familiarización con sus partes, tipos de ejercicios (cerrados, abiertos) y refuerzo de contenidos mínimos. Por este motivo, la organización del trabajo se centró en la realización de ejercicios que siguieran el modelo de cada una de las partes del examen. Cada ejercitación era acompañada por material de apoyo pertinente para el punto que se evaluaba: junto con los ejercicios de comprensión se trabajaron estrategias de lectura y escucha, mientras que los ejercicios de producción escrita contaban con material de refuerzo teórico y práctico en temas de gramática y vocabulario.

Espacios curriculares involucrados

El proyecto abarcó el trabajo con contenidos correspondientes al área de lengua adicional inglés. Sin embargo, es necesario señalar que se llevó a cabo de manera independiente e inconexa con el desarrollo curricular de la asignatura. Si bien se solicitó el acompañamiento de los docentes a cargo de cada curso en la difusión de la propuesta y el asesoramiento a los estudiantes en la opción por el nivel a rendir, la participación de estos docentes fue escasa o nula. En muchos casos, en la etapa de difusión, tanto los profesores tutores como los preceptores funcionaron como intermediarios.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La utilización de esta herramienta de trabajo se enmarcó en el paradigma educativo denominado “aprendizaje ubicuo” (Cope y Kalantzis, 2009) que sostiene que, a través de la implementación de herramientas tecnológicas, “el hecho educativo puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento” (p.10).

La elección de esta herramienta por sobre otras similares se basó, principalmente, en su diseño “amigable”, su manejo intuitivo para aquellos que frecuentan redes sociales y en el hecho de que algunos estudiantes ya la habían utilizado en el nivel primario para el trabajo en otras áreas. A esto se sumó la protección de la privacidad de los estudiantes, que solo podrían interactuar con aquellos grupos de trabajo de los cuales son parte, y la posibilidad de hacer partícipe a la comunidad escolar extendida ya que la plataforma permite integrar el grupo (en diversas funciones) padres, docentes y autoridades escolares.

En primer lugar, fue necesario que aquellos estudiantes que estuvieran interesados en participar se registraran en la plataforma Edmodo. Para este fin, a fines del mes de marzo, se realizó una serie de recorridas por los cursos de 3° a 5° año para difundir la propuesta e invitar a los estudiantes interesados. Esta estrategia de difusión fue acompañada por carteles en los pasillos de la escuela, que también fueron publicados en el blog de la escuela, en el sitio personal de la docente a cargo y en algunas redes sociales no-oficiales de la escuela, gestionadas por preceptores. Estos carteles contenían datos de contacto y horarios de consulta para obtener más información y asesoramiento, y códigos QR que dirigían al sitio del proyecto y a la página de registro de Edmodo.

Figura 1. [Cartel de difusión](#)

La mayoría de los estudiantes se registró sin inconvenientes, pero algunos se acercaron en los horarios de consulta para recibir asesoramiento en relación con el registro. En el segundo año del proyecto, se utilizó una netbook conectada a una red de datos de celular -no había una red de wifi accesible en la escuela- durante la recorrida para facilitar el registro inmediato de los estudiantes y la recolección de los datos necesarios para el formulario de inscripción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Una vez que los estudiantes se hubieran sumado al grupo general (CLE 2016/ 2017), se los subdividió de acuerdo con el nivel de examen que rendirían (CIC, CIL, CIE, CIA). Para aquellos estudiantes que no estaban seguros de su nivel -y cuyos profesores del curso no pudieron asesorarlos en este punto- se ofreció en la plataforma un examen de nivelación por medio de un ejercicio de elección múltiple que brindaría información útil para esta decisión.

Figura 2. [Ejemplo de ejercicio de la prueba de nivel](#)

Dentro de cada grupo, se asignó a los estudiantes ejercicios de práctica que respetaran los modelos de las tareas que forman parte del examen escrito de su nivel. Para este fin se utilizaron las funciones de “Prueba” y “Asignación” ofrecidas en esta plataforma. Las tareas compuestas de ítems cerrados (verdadero falso o ejercicios de elección múltiple) eran corregidas automáticamente, por lo que el estudiante recibía una retroalimentación inmediata. Estas actividades permitían también la realización de comentarios en la actividad, aspecto que fue utilizado para discutir con los estudiantes los errores y acercar explicaciones cuando así fuera necesario. En los casos que se considerara de utilidad, se compartió también en el espacio del subgrupo material de apoyo o ampliatorio de temas que pudieran resultar útiles para todos los participantes.

[Video 1: Ejemplo de realización de una tarea de comprensión lectora.](#)

[Video 2: Ejemplo de realización de una tarea de comprensión oral.](#)

[Video 3: Ejemplo de página de subgrupos con material de apoyo proveniente de diversas fuentes.](#)

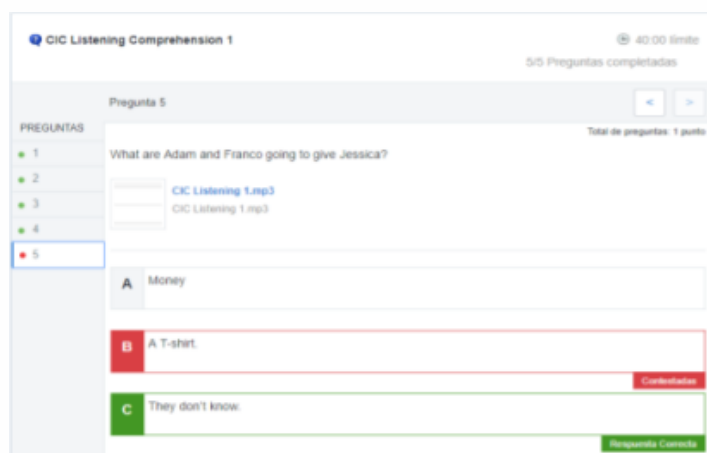


Figura 3. [Ejemplo de tarea realizada con la función “Prueba”](#)

Las tareas de producción escrita eran corregidas por la docente, quien realizó un seguimiento de las tareas realizadas por cada estudiante a fin de hacer devoluciones significativas y reforzar aquellos aspectos que necesitasen ser trabajados en mayor profundidad.

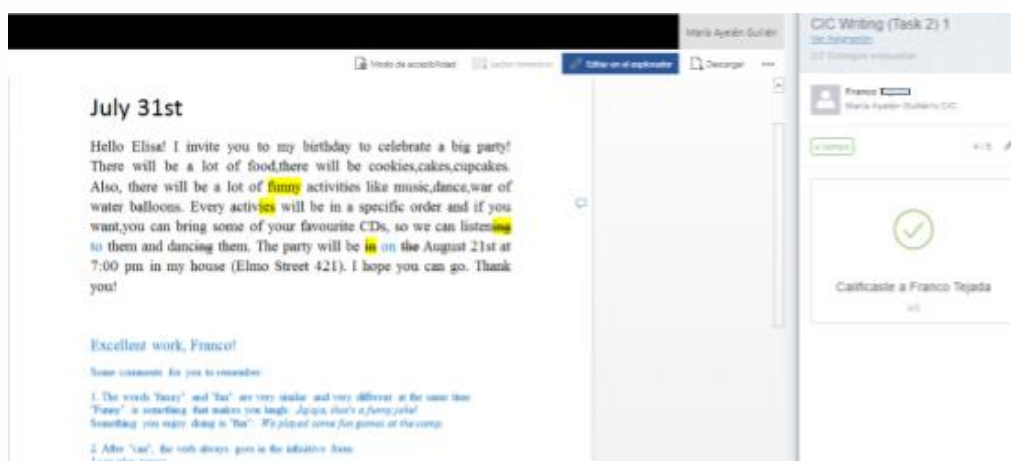


Figura 4. [Ejemplo de tarea de producción escrita utilizando la herramienta “Asignaciones”](#)

Dentro del grupo general los estudiantes encontraban material para guiarlos en relación con el formato del examen y sus tareas y con los contenidos que serían evaluados en cada nivel, así como también avisos pertinentes relacionados con las fechas del examen escrito y oral y cualquier otro anuncio que fuera necesario.

En ocasiones, el funcionamiento del proyecto requirió la elaboración de tutoriales para orientar a los estudiantes en el funcionamiento de la plataforma. Para este fin se utilizó una cuenta de usuario “Estudiante” ficticia, que permitía la visualización de la plataforma desde la perspectiva de estos usuarios y la realización de capturas de pantalla para los tutoriales.

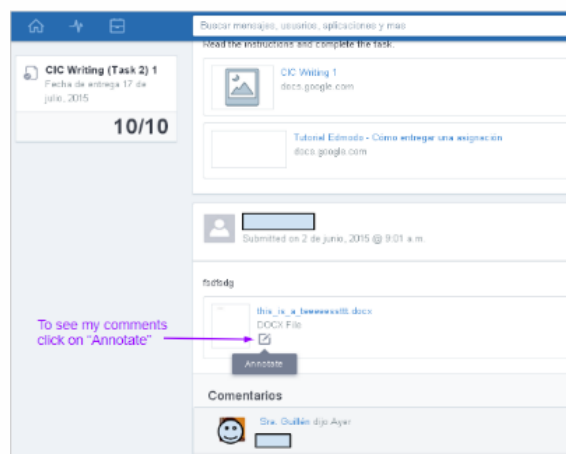


Figura 5. [Cómo ver comentarios en un writing](#)

[Tutorial: Cómo entregar una asignación](#)

[Tutorial: Acceder a subgrupos](#)

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Las competencias comunicativas vinculadas con la lengua adicional trabajadas en este proyecto variaron según en nivel para el cual los estudiantes se preparaban. A través de la plataforma se trabajó la comprensión de diversos tipos de textos orales y escritos y la producción de textos escritos de diversa complejidad.

Durante este proyecto se trabajaron habilidades digitales como:

- la creación y edición de contenido digital
- el uso seguro de herramientas tecnológicas
- la interacción mediada por tecnologías, incluyendo normas de conducta en entornos digitales o “netiquette”
- el intercambio de información, datos, y contenidos digitales
- resolución de problemas específicos de los entornos virtuales

Impacto y evaluación de la experiencia

La implementación de esta propuesta tuvo numerosos beneficios que corresponden a características específicas del aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009). En primer lugar, se amplió significativamente la cantidad de estudiantes que participaron de la preparación por no depender de un horario específico, ya que el uso de la herramienta digital permitió desdibujar las barreras físicas y temporales típicas de la institución educativa. En segundo lugar, posibilitó el trabajo simultáneo con grupos de distintos niveles que realizaban tareas distintas. Asimismo, dentro de cada subgrupo, los estudiantes podían trabajar a su propio ritmo, según sus necesidades. Por último, permitió la inclusión de una gran variedad de modos de representación para ampliar los materiales de apoyo ofrecidos a los estudiantes.

Por otra parte, la propuesta fue exitosa en tanto que aquellos estudiantes que participaron activamente de la preparación por medio del entorno virtual rindieron y aprobaron el examen escrito.

Las características de la modalidad de trabajo planteada por esta experiencia presentaron un desafío novedoso a los estudiantes: tener que trabajar con un docente con quien, en la mayoría de los casos, no tienen otro contacto que aquel realizado en el entorno virtual y con pares que, si bien pueden ser conocidos de otros espacios institucionales, por lo general no comparten materias, profesores ni horarios de cursada. Por ello, fue necesario para los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas específicas para este entorno.

El desarrollo de este proyecto implicó también un desafío para el rol docente, ya que tanto el proceso administrativo, como el acompañamiento pedagógico y tecnológico fueron altamente demandantes y fue necesario dedicarles más de las dos horas cátedra atribuidas al proyecto. El desarrollo de este proyecto tuvo un beneficio incidental e inesperado, dado que, por causa de la difusión de este proyecto en distintos espacios de la escuela, algunos docentes se interesaron por las posibilidades ofrecidas por plataformas como Edmodo y se generaron espacios informales de intercambio de experiencias relacionadas con las tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Ubiquitous Learning: An Agenda for Educational Transformation. Cope B. & Kalantzis M. (Eds.). *Ubiquitous Learning* Urbana, EE. UU.: University of Illinois Press. pp.3-14.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2018). Contenidos de Exámenes. Certificados en Lenguas Extranjeras. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/certificados-en-lenguas-extranjeras/informacion-para-alumnas-y-escuelas/contenidos-de-examenes>
- European Commission (2018). The Digital Competence Framework 2.0. EU Science Hub. Disponible en: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Las imágenes y los hipervínculos incluidos en el texto están disponibles en: <https://tinyurl.com/ybsd66g>

Te cuento, cuentos por WhatsApp 😊

Kralj, Monica del Valle
CENMA Cosquín, Córdoba, Argentina
movalka180573@outlook.com

Dentro del marco de las Plan Estratégico Nacional 2016-2021 y trabajando con estudiantes jóvenes y adultos, se procuró acortar la brecha cultural que existe entre los textos “tradicionales” y la realidad multimedia de los que hoy asisten a las aulas. Desde el espacio Curricular Lengua y Literatura de 2.º año, se les propone a los 31 estudiantes, de entre 18 y 45 años, la participación en clases de lectoescritura y para esto se proporciona materiales en soporte digital, como archivo PDF, para que lean en sus celulares, ya que se les dificulta el acceso a otros soportes por temas económicos, además de que los estudiantes no poseen hábito lector. Los textos luego se utilizaron para ser adaptados en producciones escritas, utilizando WhatsApp. Se trabajó bajo la consigna ¿Cómo dirías vos “hoy” lo mismo que dicen los cuentos?, con esto se logró que los estudiantes al actualizar el cronolecto y el dialecto se apropien del texto reelaborado y pongan en juego habilidades propias de su realidad multimedial. En primer lugar, los estudiantes reciben un texto que trabajaron por grupos. En segunda instancia realizaron una lectura comprensiva para llegar, en tercer lugar, al momento de producción de la reescritura del cuento, donde entró en juego el bagaje cultural de cada uno de ellos y se hizo hincapié en la creatividad; luego se realizó la socialización de los mensajes con la adaptación. La propuesta contemplaba dos clases de 80 minutos, en dos semanas. Para esta propuesta se tuvo en cuenta que los estudiantes del CENMA hacen un gran esfuerzo para asistir, por lo que se enfocó la experiencia para que sea significativa en la construcción de nuevos aprendizajes, elevando su autoestima y valoración como estudiantes, aunque hayan tenido dificultades en su recorrido escolar.

Palabras clave: lectoescritura, multimedia, TIC

Descripción del problema

Los estudiantes que llegan a cursar en las aulas de los CENMA son jóvenes y adultos que por diversos motivos han abandonado la escuela media común, hoy se ve cada vez más jóvenes que deben llevar el sustento a sus hogares y por ese motivo trabajan durante el día y cursan el secundario en el turno noche. Se debe tener en cuenta, también, que mucho han fracasado en la secundaria común por problemas de conducta o curricular y los lleva a tener una muy baja autoestima como estudiantes. En el CENMA la consigna principal que se tiene es acompañar a los estudiantes a reconocer sus capacidades y sus valores en cuanto a su desarrollo intelectual. El difícil acceso a bienes materiales hace que se coarten algunas estrategias de trabajo convencionales como, por ejemplo, el trabajar con copias impresas de ejemplares de libros o con fotocopias de estos. Por esto, el acceso a archivos Pdf es una solución a esas trabas.

Descripción del contexto de intervención

Un CENMA es una escuela secundaria que trabaja con jóvenes mayores de 17 años y adultos quienes, por diversas circunstancias, han debido que abandonar el secundario común. El tiempo de cursado es de tres años y existen diferentes especialidades en lo que es el ciclo orientado (2º y 3º año). En Particular en el curso donde se llevó a cabo la experiencia es el 2º año “A” del CENMA Cosquín, que tiene sede en la escuela primaria Juan Bautista Busto de la

misma ciudad. El grupo de estudiantes es heterogéneo y en él conviven jóvenes de 19 años con señoras amas de casa que tiene cerca de 45 años con hijos de la misma edad que sus compañeros. La realidad socioeconómica de la gran mayoría es compleja por lo que se les dificulta la compra de libros incluso apuntes fotocopiados, pero la voluntad de aprender es una constante en ellos.

Descripción de la experiencia

Esta propuesta se desarrolló en un plazo de dos semanas donde los estudiantes trabajaron tanto dentro de la escuela como en sus casas. El uso de internet en la escuela es muy limitado ya que los CENMA no se encuentran conectados por red, lo que hizo que se trabajara con el internet proporcionado por la docente y algunos estudiantes.

Los estudiantes más jóvenes no encontraron dificultad al descargar una nueva app, pero los mayores debieron tomarse unos minutos para interactuar con la nueva interfaz.

Al ser todos mayores el trabajar con cuentos fantásticos tradicionales les permitió una experiencia lúdica, en la cual algunas estudiantes que son abuelas se encontraron posteriormente narrándoles cuentos tradicionales a sus nietos.

El trabajo era sencillo debían elegir un cuento entre los propuestos, leerlo y reelaborarlo en un mensaje de WhatsApp donde pondrían en juego diferentes competencias lingüísticas y su creatividad. Uno de los pilares fundamentales del trabajo fue el hacerlo de manera colaborativa, puesto que todos los integrantes de cada grupo debían tener total conocimiento de los pasos realizados para la elaboración del cuento a presentar.

Contextualización – objetivos

- Participación frecuente en talleres de producción de relatos literarios con el fin de la producción interdiscursiva entre el texto y el audiovisual.
- Reflexionar acerca del modo en que se caracterizan épocas, grupos y ambientes sociales en los textos literarios.
- Ampliación de las posibilidades de conocimiento e interpretación del mundo, de enriquecimiento personal y de acción social y comunicativa de los estudiantes.
- Ampliar y fortalecer su capacidad de expresar y compartir emociones, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita.
- Participar en diversas situaciones de escucha como interlocutor activo y participativo.
- Valorar la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.
- Apropiarse reflexivamente de los aspectos normativos, gramaticales y textuales inherentes a las demandas de la acción e interacción lingüística.
- Enriquecer progresivamente sus procesos interpretativos de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria.
- Fortalecer su interés por saber más acerca de la lengua y la literatura para conocer y comprender el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.
- Experimentar la lectura literaria como experiencia receptiva, comunicativa y productiva.

Contenidos trabajados

- Frecuentación de obras de la literatura universal de género narrativo, lírico y dramático de diversas épocas y autores.
- Resignificación de sentidos de textos leídos poniendo en juego saberes básicos sobre sus contextos sociohistóricos y culturales de producción.

- Reconocimiento y significación de diferentes formas de intertextualidad: Intertextualidad general (vinculación de la literatura con otros discursos sociales, científicos y estéticos).
- Utilización de espacios virtuales para compartir y socializar opiniones, propuestas y producciones: foros, chat, blog, redes sociales.

Espacios curriculares involucrados

Lengua y Literatura

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Link de enlace para compartir la experiencia

http://prezi.com/iq7h1fa1vfv6/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

1º clase 80 minutos

- Dividir a los estudiantes en grupos, 5 min
- Crear un grupo de WhatsApp con todos los estudiantes y la docente, 10 min



- Proponerles que descarguen la aplicación Adobe Reader en sus celulares, mediante el sig. link, 10 min

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.adobe.reader&hl=es>

El cual se compartió en el grupo de WhatsApp creado con el fin de llevar adelante la experiencia



- Darles unos minutos a los estudiantes para que se familiaricen con la interfaz de la app, 10 min
- Entregar los archivos Pdf de cuentos maravillosos tradicionales en forma de adjuntos en el grupo para que los estudiantes puedan leer y mediante consenso grupal, elegir uno para trabajar, 15 min
- La docente les recordará que el grupo de WhatsApp fue creado con fines didácticos (socialización de dudas, entrega de materiales etc.) y que no deberá ser usado de manera impropia), 20 min
- Hacer una primera lectura a uno o dos seleccionados que de ahí elegirán el cuento a trabajar ellos deberán, 10min
- Elaborar una síntesis que deberán socializar en el grupo la síntesis realizada por los compañeros y el cuento original.

2º Clase 80 minutos

- Realizar una puesta en común de todos los cuentos “WhatsAppeados” mediante una presentación visual realizada con las capturas de pantallas de los distintos cuentos trabajados por los grupos y se promoverá una discusión literaria sobre la manera que fueron sintetizados cada uno de los cuentos propuestos, a la vez que se irá completando una grilla de evaluación en el pizarrón donde los mismos estudiantes irán valorando ciertos ítems como, por ejemplo:

- Capacidad de síntesis
- Hechos importantes
- Descripción de los personajes
- Descripción de los escenarios
- Creatividad para presentar el mensaje
- Se calificará con logrado o no logrado cada uno y se les propondrá que mejoren lo que no ha sido logrado, 40 min
- Los últimos 40 minutos serán dedicados a las reelaboraciones que los estudiantes consideren necesarias.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

La propuesta supone desarrollar capacidades para:

- Planificar la narración: elegir la voz narradora, determinar los personajes, sus tipos y acciones claves, definir sus roles, esquematizar las acciones centrales y secundarias y su orden, determinar espacios y tiempos donde transcurren las acciones, etc.
- Revisar la producción, identificar inconvenientes y tomar decisiones para su resolución (de manera individual, compartida o con consulta al docente).
- Reescribir el guion a partir de la revisión, reflexionar sobre la funcionalidad de los borradores en el proceso de producción.
- Monitorear el propio proceso de producción, registrar inconvenientes frecuentes y dificultades personales, desarrollar estrategias para revertirlos: consultas al docente, ejercitación anexa, etc.
- Interactuar a través de una variedad de tecnologías digitales y comprender los medios de comunicación digital apropiados para un contexto dado.
- Compartir datos, información y contenido digital con otros a través de tecnologías digitales apropiadas. Actuar como intermediario, conocer las prácticas de referencia y atribución.
- Utilizar herramientas y tecnologías digitales para procesos colaborativos y para la coconstrucción y cocreación de recursos y conocimientos.

Impacto y evaluación de la experiencia

El impacto logrado fue altamente positivo ya que los estudiantes respondieron a la propuesta de manera colaborativa y comprometida. La evaluación fue no solo cuantitativa, sino mayormente cualitativa, y dependió del esfuerzo y compromiso aportado por los estudiantes, mediante la coevaluación y una propuesta superadora de los trabajos presentados en primera instancia.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). Bibliotecas en la era digital. Bonilla E., Goldin D. y Salaberria R. *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Méjico. Océano. pp.311-337.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Bs. As.: Santillana.
- Recuperado de: <https://blogs.upm.es/biblioetsidiupm/wp-content/uploads/sites/162/2018/01/Libro-Aprender-y-ense%C3%B1ar-en-la-era-digital.pdf>
- Eco, U. (1988). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.

CONOCIMIENTO Y USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL SURESTE DE PARAGUAY

Mirtha Dalila Lugo
midaluka@gmail.com

Dionisio Fleitas Lecoski
dlecoski@gmail.com

Ernesto López Almada
ernestlopez@outlook.com

Gloria Arias
garias@uni.edu.py

Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay

Cuando la Reforma Educativa implementada en Paraguay desde 1994 se encuentra en revisión y el Ministerio de Educación y Ciencias llama a consultas a los distintos actores que pueden intervenir, el aporte de los investigadores del área de lenguas es fundamental para construir propuestas de trabajo con miras a mejores logros y la aplicación en el Paraguay, de la Ley 4251/2010 de Lenguas. Este trabajo se desprende del Programa de Investigación sobre el “Multilingüismo en el Departamento de Itapúa”⁷ y presenta los resultados de un primer relevamiento que buscó describir el conocimiento y los usos de materiales didácticos con aplicaciones tecnológicas en las aulas para la enseñanza de lenguas, en Educación Escolar Básica (EEB) y Media (EM) por docentes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Encarnación, Paraguay. En un muestreo no probabilístico por conveniencia, los docentes respondieron a un cuestionario con preguntas de alternativas fijas, administrado a través de la herramienta de Google Drive, lo cual facilitó el procesamiento de la información primaria. Los conocimientos y usos de algunas TIC para la enseñanza de las lenguas en las aulas de EEB y EM parecen estar bastante desarrollados si se toma en cuenta que la mayor parte de los docentes conoce y emplea en su labor diaria, más en el ámbito personal que en el aula. En cuanto a los condicionantes que impiden un aprovechamiento de los recursos TIC en la enseñanza de lenguas, sobresale el perfil de las instituciones sin recursos para soportarlos, seguido de estudiantes en condiciones de privación, falta de capacitación y/o desconocimiento de los propios docentes. Una parte considerable de las herramientas TIC relacionadas a la gestión de información y actividades compartidas en línea se ubica en segundo lugar después de las tecnologías tradicionales como los chats, redes sociales, correo electrónico, las que quedan todavía detrás del conocimiento y uso de otras tecnologías más tradicionales.

Palabras clave: conocimiento, uso, enseñanza de lenguas, TIC, Paraguay

Introducción

Paraguay es uno de los países que en los últimos 20 años ha implementado una reforma de su régimen político, legal y educativo atendiendo a la acumulación histórica de numerosas crisis que lo mantenían disonante en relación a la tendencia de otros países de la región y del mundo.

En la misma dirección, ciertos estudios concluyen que algunas de sus particularidades son la

⁷ El multilingüismo en el Paraguay: las lenguas oficiales, nativas y extranjeras en contacto. Proyecto 14-INV-222. Universidad Nacional de Itapúa (UNI)-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), 2016-2018.

convergencia de una diversidad de pueblos originarios integrados a la vida nacional, pero persistentes en sus particularidades lingüísticas, territorios comunitarios y memoria histórica, al lado de poblaciones descendientes de migraciones dispersas e igualmente integradas al mundo nacional.

La población en franca recuperación y crecimiento ronda los 7 millones, dispersa en áreas rurales y cabeceras urbanas de los Departamentos, con excepción de Asunción que ya no registra áreas rurales. Históricamente su población ha sido predominantemente guaraní hablante y castellano–guaraní hablante, predominantemente alfabetizada a partir del castellano como lengua de enseñanza y ello, a pesar de los esfuerzos particulares y colectivos por combatir la subordinación del guaraní a las errantes políticas educativas o lingüísticas que se han aplicado con variantes desde tiempos inmemoriales.

La desigual integración territorial de las comunidades a lo largo del país ha creado y favorecido un régimen de gobierno nacional de orientación unitaria con predominancia del papel de la ciudad de Asunción y su área metropolitana, y de otras dos áreas como Ciudad del Este en el Departamento de Alto Paraná y Encarnación en Itapúa, que tiene sus propias particularidades habida cuenta de su frontera internacional con Argentina y Brasil.

Entre 1989 y 1992, la reformulación de su régimen político lo llevó de un modelo al que se ha denominado dictatorial a otro democrático, caracterizado principalmente por la realización de elecciones periódicas y en condiciones de mayor apertura que las anteriores. Discutió, redactó sancionó e implementó una nueva carta magna más acorde con los debates internacionales sobre derechos humanos, impulsando a partir de entonces otras reformas como la educativa, con la sanción en 1998 de la Ley General de Educación – aunque iniciada en las aulas en 1994 - y la sanción de una Ley de Lenguas en 2010.

Todo este cambio de régimen, sin embargo, mantuvo el sistema organizativo territorial unitario, con predominio de áreas tradicionalmente dominante como Asunción y el Departamento Central en el gobierno de la República, creando y sosteniendo amplias áreas parcialmente integradas al sistema nacional, comenzando por la región oriental y siguiendo por desiguales desarrollos territoriales en las zonas rurales y a favor de cabeceras departamentales.

Estructura del sistema educativo

La Ley General de Educación estructura el sistema educativo nacional en: educación de régimen general, especial y otras modalidades de atención educativa. La educación de régimen general puede ser formal, no formal e informal o refleja. La educación formal se estructura en tres niveles de enseñanza: 1. Educación Inicial (EI) y la Educación Escolar Básica (EEB), 2. Educación Media (EM) y 3. Educación Superior (ES).

La Educación Inicial atiende a niños de hasta 5 años de edad. Comprende dos etapas: la etapa 1 (maternal) está destinada a niños y niñas desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. La etapa 2 abarca a niños y niñas de 3 hasta 5 años de edad. A esta etapa corresponden el pre jardín (3 años), jardín (4 años) y preescolar (5 años). El pre escolar es obligatorio y gratuito a partir de la promulgación de la Ley 4.088/2010.

La Educación Escolar Básica (EEB) comprende nueve años de estudios, es de carácter obligatorio y gratuito en las escuelas públicas de gestión oficial. Atiende a niños entre 6 y 14 años de edad y está organizada en tres ciclos.

La Educación Media, obligatoria desde 2010, atiende a adolescentes entre 15 y 17 años de edad. Ofrece una formación científica y tecnológica (Bachillerato Científico, con 3 énfasis, y Bachillerato Técnico, con 24 especialidades) y cuenta con un ciclo constituido por tres cursos.

La EM habilita al estudiante a continuar con estudios de nivel superior; como parte de la formación media, existen oportunidades de profesionalización de distintos grados de calificación y en diversas especialidades. La formación profesional media está dirigida a la formación en áreas relacionadas con la producción de bienes y servicios.

La Educación Superior (ES) incluye grados universitarios y no universitarios (institutos de formación docente e institutos técnicos superiores). La ES no universitaria ofrece, además de

la profesionalización y la formación docente inicial, cursos de especialización, capacitación y actualización a docentes en servicio. La ES universitaria, tanto del sector público como del privado, es autónoma y regentada por su respectivo rectorado. Ofrece licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados.

De la revolución de la informática a las necesidades de la internet

Desde que la informática revolucionó sus procesos de investigación, desarrollo e innovación, especialmente a partir de 1990, la computadora pasó de ser un objeto tecnológico excluyente de los centros de investigación a las empresas y los domicilios particulares, revolución que se complementó con la paulatina inauguración y extensión de internet para el consumo domiciliario. En el estudio producido por la investigación, a partir del procesamiento de los datos de la Encuesta Permanente de Hogares de Paraguay (DGEEC, Tercer Trimestre de 2018), se concluye que en el país, todavía una parte considerable de los hogares no dispone de computadora personal conectada a la red de servicios de internet, siendo afectada por las condiciones de ruralidad y pobreza del hogar. Así por ejemplo cuando se analizan los hogares urbanos con computadora personal y acceso a internet se aprecia que, de un total de 1.379.119 hogares urbanos del país, 261.728 (25%) hogares disponen de computadoras con acceso a internet, en tanto que los hogares con computadoras e internet en el área rural no superan el 1,8%. Como es comprensible, estos guarismos son muy diferentes para el área de Asunción, donde la internet está más desarrollada que en Itapúa, la probabilidad de que un hogar urbano no pobre disponga de computadora conectada apenas llega al 11%, en tanto los hogares pobre rurales su probabilidad no supera el 0,3%.

Ya se dijo en otra parte que las TIC son, en parte, dependientes de los recursos informáticos y de internet, por lo que el diagnóstico actualizado en las escuelas rurales y urbanas tenderá a presentar características parecidas a las descriptas para los hogares del Departamento.

El diagnóstico de las TIC en la educación Paraguaya

El programa público titulado “Mejoramiento de las condiciones de aprendizaje mediante la incorporación de TIC en establecimientos educativos y unidades de gestión educativa 2015-2019”, identificaba en Paraguay el problema u objetivo a resolver mediante su intervención, en los siguientes términos:

“Escasa incorporación de las tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos y administrativos en instituciones educativas de gestión oficial y en las unidades del MEC constituye una limitante para la mejora de las condiciones de aprendizaje y la eficiencia de los procesos en el sistema educativo paraguayo” (p. 3)

Y a la hora de formular su árbol de problemas, reconocía:

“Dicho problema, se debe a la limitada cantidad de instituciones educativas de gestión oficial y unidades del MEC con conectividad a internet, que a su vez puede ser explicada por la infraestructura tecnológica insuficiente a nivel nacional.

(...), otra de las causas que explican el problema principal es que existen insuficientes recursos tecnológicos y humanos calificados para la gestión pedagógica y administrativa, debido principalmente a la baja inversión del Estado en la dotación de recursos TIC y a la insuficiente cantidad de recursos humanos formados para realizar la asistencia técnica en TIC necesaria, considerando que a veces el equipamiento con el que se cuenta no recibe el mantenimiento necesario y cae en desuso más rápido de lo previsto.

Otra de las causas visibilizadas es la ausencia de políticas de sostenibilidad de innovaciones pedagógicas que incluyen el uso de TIC, debido principalmente al insuficiente acompañamiento al docente en su gestión pedagógica innovadora, y a las escasas oportunidades de formación en uso de TIC.

Finalmente, se ha encontrado como una causa importante del problema detectado la poca consolidación de la cultura de la innovación a partir de la generación de conocimientos.” (Paraguay, 2013, pág. 27-28)

A pesar de notarse un aumento en la disponibilidad de equipamientos y recursos, los resultados del diagnóstico nacional mencionan entre las limitaciones, la falta de estrategias

generales para orientar el desarrollo y el sostenimiento de las iniciativas, algunas de las cuales resultan importantes para el presente estudio: el 28 % de las instituciones educativas cuenta con al menos 1 computadora (61% en zonas urbanas y 18% en zonas rurales). La tasa es de 75 estudiantes por computadora (83 en zonas urbanas y 58 en zonas rurales); el 10% de las instituciones educativas tiene Internet (16% instituciones urbanas y 5% instituciones rurales); el 80% de los estudiantes matriculados, el 73% de los docentes, el 20% de directivos y el 18% de funcionarios administrativos de las instituciones que tienen computadoras, nunca la utilizan; el 20% de las computadoras declaradas no funciona; el 8% de las instituciones cuenta con servicio de soporte técnico gratuito (14% con técnicos particulares y 4% ACE-Asociación de Cooperación Escolar); el 59% del uso diario de las computadoras disponibles es para tareas administrativas, mientras que la mitad de las computadoras disponibles son compartidas por el personal administrativo, docente y estudiantes.

Aun cuando el 48% de las instituciones educativas al menos algún personal ha recibido capacitación en el uso de TIC, solo un 7% de los profesionales fue capacitado en el uso pedagógico de TIC. Todos los directores consideran importante el uso de TIC para mejorar la enseñanza; sin embargo, sólo un 27% de las instituciones cuentan con un proyecto educativo que incluya el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Paraguay, 2013, pág. 29).

Coincidiendo con el informe del MEC, se asume como principal problema la escasa incorporación de las tecnologías de información y comunicación en los procesos pedagógicos y administrativos en instituciones educativas de gestión oficial y en las unidades del MEC constituye una limitante para la mejora de las condiciones de aprendizaje y la eficiencia de los procesos en el sistema educativo paraguayo. Si bien, estos son datos nacionales, aportan a la discusión de los resultados obtenidos para el presente estudio.

El debate sobre la didáctica es aquel que interroga sobre el o los componentes de la actividad docente que se inserta/n directamente en la labor de la enseñanza y, en cierta medida, en el aprendizaje. Se ha dicho que es la metodología o la teoría de la metodología que responde al modo, proceso, actividad de la enseñanza y la que responde a la pregunta sobre la relación entre lo que se debe enseñar y cómo enseñar.

Por otro lado, el Paraguay se declara a través de su Constitución Nacional de 1992 - vigente - como bilingüe y pluricultural; bilingüe castellano-guaraní y establece que las modalidades de enseñanza de ambas lenguas se dará por ley (Art. 140), mientras que las lenguas indígenas y otras minorías – según lo menciona textualmente ese mismo artículo – forman parte del patrimonio cultural de la Nación. Asimismo, establece que la alfabetización en los inicios del proceso escolar se deberá dar en la lengua materna del educando (Art. 77)

Los resultados de la investigación sobre la educación bilingüe en el Departamento de Itapúa, en el contexto del Programa “Multilingüismo en el Departamento de Itapúa” (2016-2018) dan cuenta de que los docentes reciben capacitación de parte del MEC en mayor o menor medida; sin embargo los métodos de enseñanza de las lenguas que aplican son predominantemente tradicionales y gramaticalistas, con materiales elaborados por los mismos docentes y en parte proveídos por el MEC. En el mismo contexto, cuando se habla de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas, es posible aventurar la hipótesis de que las herramientas y recursos tecnológicos podrían ser la solución a la carencia de libros, lo cual suele ser la excusa para mejores resultados educativos.

El uso de las TIC para la enseñanza de lenguas puede constituirse como un recurso sino necesario, al menos facilitador sobre todo por la problemática del guaraní como lengua nacional, presente en todas las manifestaciones comunicativas como elemento de identidad y cohesión entre paraguayos; pero, atendiendo a su carácter dominante de lengua oral, donde los esfuerzos por la alfabetización escrita se siguen mostrando adversos.

Cuando la Reforma Educativa implementada en Paraguay desde 1994 se encuentra en revisión y el Ministerio de Educación y Ciencias llama a consultas a los distintos actores que pueden intervenir, el aporte de los investigadores del área del lenguas es fundamental para construir

propuestas de trabajo con miras a mejores logros y la aplicación en el Paraguay, de la Ley 4251/2010 De Lenguas. Este trabajo se desprende del Programa de Investigación sobre el “Multilingüismo en el Departamento de Itapúa” y presenta los resultados de un primer relevamiento que buscó describir el conocimiento y los usos de materiales didácticos con aplicaciones tecnológicas en las aulas para la enseñanza de lenguas, en Educación Escolar Básica (EEB) y Media (EM) por docentes de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Encarnación, Paraguay.

Marco teórico

La alfabetización tecnológica e informacional y las competencias TIC en docentes que trabajan la enseñanza de las lenguas

Mucho se habla de la necesidad que tienen los docentes de estar preparados para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; que, al mismo tiempo, deben utilizarlas y saber cómo estas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes. Son capacidades que forman parte de las competencias profesionales básicas de un docente, como lo menciona reiterativamente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO).

La economía del conocimiento y la competencia económica global plantean la necesidad de dar mayor prioridad a la calidad de la educación, al aprendizaje a lo largo de la vida y a la igualdad de oportunidades para todos. Los formuladores de políticas educativas han adoptado una postura común en el sentido de que un mejor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación brinda a las personas una mejor oportunidad de competir en la economía global, promoviendo el desarrollo de una fuerza de trabajo calificada y facilitando la movilidad social. (UNESCO, 2017)

Los expertos argumentan en el mismo informe que una sólida política sobre uso de TIC en educación puede redundar en mejoramiento de los aprendizajes, pues brinda nuevas competencias a los estudiantes, permite llevar a aquellos con escasas o ningunas posibilidades, facilita y mejora la formación docente y podría disminuir los costos asociados con la provisión de enseñanza.

En esa idea, que un docente no conozca algo de la informática, las herramientas y los medios masivos de comunicación social, es la versión del vulnerable total; el algo vulnerable es aquel que tiene conocimientos pero no se siente capacitado, contando, por supuesto con que la escuela dispone de los medios básicos para aplicar esos conocimientos, que los alumnos no cuenten con los medios resulta menos problemático a que la escuela no cuente con los recursos, y más si ese docente dice no sentirse capacitado o directamente desconoce su uso.

Esta es la perspectiva que no se puede perder, pero además, necesita ser fundamentada en términos epistemológicos, metodológicos.

¿Por qué es más crítico el uso de herramientas en la enseñanza de lenguas, y en una situación como la paraguaya, en la que el bilingüismo permea las asignaturas, donde hay que enseñar dos lenguas y en dos lenguas al mismo tiempo?

Las lenguas, no solo se leen, se escuchan, se hablan; la idea de la herramienta multimedial va con ese mundo en el cual pueden resultar un buen recurso, paliativo y hasta sustitutivo del libro, entendido este último como recurso, que, se ve encarecido ante la poca demanda, pero, paradójicamente percibe poca demanda, debido al alto costo y posibilidad de acceso.

Didáctica y TIC en el marco de la enseñanza de lenguas

El debate de la didáctica, a partir de los años noventa, del siglo pasado, ha incorporado a las TIC en ese debate, subsumiéndola primero como herramienta para hacer, alcanzar mejor el proceso enseñante, pero, en la actualidad, el cuestionamiento sobre las TIC ha ido más allá, pues deja de ser un problema de la enseñanza, para convertirse en otros relacionados con el aprendizaje y la construcción de capacidades y competencias ciudadanas más complejas que

solo la del capital humano.

En palabra de los autores:

Es el entorno educativo uno de los que mayores transformaciones ha sufrido con este acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC); es allí donde aparece el concepto de tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) (Granados Romero J, 2014, p.2).

Las TIC vienen entonces a representar una nueva versión del aula, pizarrón, tiza, marcador, etc., su sustitución o la ampliación de los recursos existentes, supeditada a la necesidad de crear las condiciones ideales para el aprendizaje, del cual, la enseñanza es apenas uno de sus elementos centrales.

Ni la enseñanza ni los enseñantes son homogéneos pues expresan un estado de situación de la formación docente, del desarrollo de las teorías de aprendizajes y la enseñanza, a lo que se suma el hecho de que las posibilidades para que se procesen las actividades está supeditado a un conjunto de recursos que dependen de procesos sociales que dicen cuánto recurso acumulado por la sociedad pueden y deben ser empleados por el Estado para invertir en la educación fundamental de sus ciudadanos, qué procesos socioculturales pueden admitirse como objeto curricular.

En su tesis de maestría, Escudero Sánchez, comentando la inserción de España a la Comunidad Económica Europea y el papel de las TIC en la educación bilingüe en las regiones autónomas al interior de la primera, afirma que:

Las TIC no solo están siendo un punto importante en la enseñanza de una nueva lengua sino en muchas otras áreas, pero si nos basamos en la enseñanza de una lengua el profesorado está utilizándolas como: medio para la enseñanza de otros idiomas, medio de comunicativo intercultural y plurilingüista, objeto que facilita y enriquece el acto de comunicación y la interacción, instrumento formador del profesorado en cualquiera de las modalidades de enseñanza (presencial, a distancia), herramienta para poner en práctica el profesorado su metodología en clase, herramienta que ayude al alumnado a desarrollar sus habilidades comunicativas (escuchar, hablar e interactuar, leer y escribir), para conseguir que el alumnado consiga la autonomía lingüística, Instrumento de acceso a la información presente en internet de forma selectiva (Escudero Sánchez, 2012, p.23).

En otra parte, el mismo autor, menciona que:

Se están utilizando medios para la adquisición de la competencia comunicativa en el que las TIC cobran una gran importancia, estas hacen que el alumnado pueda conocer el lenguaje en contexto, además de poder crear un aprendizaje autónomo. Según Littlewood (1998), este enfoque comunicativo es el conjunto de ideas y principios que considera el aprendizaje y la enseñanza de una lengua según las siguientes características fundamentales: desarrollo de la competencia comunicativa, enseñanza centrada en el alumno, consideración de las necesidades e intereses de los alumnos con respecto al aprendizaje, negociación de contenidos y actividades, promoción de la autonomía, potenciación de las capacidades de los alumnos y consideración de la dimensión sociocultural de la lengua, peculiaridades de la enseñanza comunicativa (Escudero Sánchez, 2012, p.21).

Y finalmente, considera que:

Será necesario proporcionar situaciones reales que hará que se consigan estos objetivos, utilizando canciones, chats, rimas, juegos,.. etc. que producen la motivación del alumnado y su participación activa y directa en el desarrollo de las clases. En primer lugar, a través de esta metodología, presentaremos el lenguaje de forma oral, para posteriormente introducir el lenguaje de forma escrita, de acuerdo con el currículum. Por lo que respecta al tratamiento de los errores, se considerarán como parte del proceso de aprendizaje; se corregirán solo aquellos errores más frecuentes o los que dificulten el proceso comunicativo (Escudero Sánchez, 2012, p.22).

Si bien, la educación bilingüe que busca atender el proyecto español no se restringe a la problemática de las lenguas regionales y la lengua española, aporta elemento para recalcar el papel que se ha reservado a las TIC en promover el bilingüismo, en sociedades plurales.

A su vez, y a diferencia de aquél, este estudio retoma en su investigación las formas en que los docentes se tienen que ver con las preguntas generales ¿qué TIC es o son necesarias en el proceso de educación y cuál o cuáles son los principales motivos por los que ellas no pueden ser empleadas en el ámbito de la educación de la enseñanza de las lenguas? Como se aprecia, se abandona la cuestión, por qué las TIC son buenas herramientas capaces de proveer mejores oportunidades para garantizar tanto la enseñanza como el aprendizaje de lenguas en contextos multilingües, en la medida en que hay un campo teórico que se ha autonomizado, sin posibilidad de resistir a la progresiva y veloz colonización de las TIC respecto de su pertinencia en la educación.

En cambio, intentar responder a las otras preguntas, se justifica en un campo en la que, a priori, las herramientas agrupadas en las TIC, vendrían a ofrecer variantes críticas para renovar los procesos fundamentales de enseñanza aprendizajes de las lenguas, máxime en un contexto histórico en que el bilingüismo es objeto de una renovada historia del guaraní y requiere un esfuerzo de la escuela que frene su riesgo de supervivencia y lo expanda de la tradicional oralidad a las nuevas exigencias de su multimodalidad (oralidad y lecto escritura) (Escudero Sánchez, 2012, p.4).

Existirían estudios que, en materia de enseñanza de lenguas, reclamaban la incorporación de estrategias que provean al trabajo con el estudiante de todos los elementos para eliminar o mantener controlados los obstáculos a la continuidad entre la oralidad de la lengua, dentro y fuera de la escuela, sin dejar de potenciar su actividad más específica, la atención a procesos como la alfabetización, tanto desde la tradicional lectura, hasta la difícil, renovada y problemática escritura que aspira a contribuir a una comunidad de productores de textos que expanda las fronteras tradicionales del guaraní y auxiliando a incorporarla como la lengua alterna de los nativos no guaraní hablantes.

En la investigación de la que forma parte el presente trabajo, se viene debatiendo desde hace dos años, la situación del bilingüismo en uno de los departamentos (provincias) del Paraguay, caracterizado al mismo tiempo por tener cuatro factores que no son convergentes para debatir y actuar en favor del bilingüismo: a) ruralidad, b) amplia frontera internacional, c) ampliación de la educación oficial bilingüe; d) fuertemente dependiente del castellano como lengua de enseñanza.

Entonces, si la enseñanza de lenguas es un ámbito fundamental para fortalecer desde la escuela la alfabetización bilingüe y si existe cierta tradición pedagógica e intelectual que admite que las TIC pueden contribuir a este rol, en el contexto específico de Encarnación, Itapúa, Paraguay, los docentes que enseñan lenguas ¿qué TIC emplean?, ¿cuáles desemplean? y ¿por qué?.

Respuestas a este tipo de preguntas contribuyen a comprender el estado de situación del bilingüismo desde las escuelas, y dentro de ellas, desde la enseñanza de las lenguas empleadas como herramientas de la comunicación doméstica y pública de las familias, escuelas y centros de enseñanza de lenguas extranjeras.

Metodología

El diseño metodológico encarado comprende un estudio descriptivo con avances hacia el nivel analítico, por el efecto de los resultados y las posibilidades de las herramientas teóricas movilizadas para producir el estudio.

Trabaja a partir de información provista por docentes de Encarnación Paraguay, respondiendo a una encuesta en línea, administrada por medio del aplicativo google formularios, y google drive, canalizado por medio de chat y WhatsApp. La información comprende a una muestra total de 50 docentes del nivel inicial al medio, incluyendo el de la Educación Escolar Básica.

La información colectada se derivó en una matriz que analizó las posibilidades de reducir su complejidad mediante técnicas de análisis factorial, hecho que no se concretó pues si bien el nivel de confiabilidad medido en términos de Alfa de Crombach registró valores superiores al 0,92, para las tres dimensiones de las TIC y las dos subdivisiones de conocimientos y factores de no uso de TIC en la labor docente.

En su lugar se utilizó una estratificación para cada dimensión de TIC siguiendo el método de adicionar cinco puntos (5) por cada aplicativo, herramienta y MMCCSS conocido y empleado por el docente en su labor educacional; 2 (2) puntos cuando el docente dice conocerlo, pero limita el recurso al ámbito privado; uno (1) punto cuando el docente dice que conoce pero no lo utiliza; en tanto que no suman puntos las respuestas que no conoce/no usa.

Para la estratificación de la vulnerabilidad, se adoptó el siguiente procedimiento: Se asigna siete puntos negativos (-7) cuando el docente dice desconocer cualquiera de las tres dimensiones en que se subdividen las TIC estudiadas; cinco puntos negativos (-5) cuando los docentes admiten conocer pero no se sienten capacitados para llevarlos al aula; dos puntos negativos (-2) cuando el docente dijo conocer, estar interesado y capacitado para llevar el recurso a la labor docente, pero no es posible porque la escuela no cuenta con los recursos suficientes para ese propósito; y -1 punto cuando, el único obstáculo reconocido por el docente por el que, aun estando capacitado, tener la escuela los recursos necesarios, son los estudiantes los privados de los recursos para poder hacer un uso efectivo de la aplicación de la TIC en la enseñanza de las lenguas; aquí el hecho de que un docente use la herramienta en su labor docente suma 0 puntos.

Con las puntuaciones organizadas en función de intervalos de frecuencias ideales, a partir de la asistencia del SPSS 24, se produjeron las siguientes escalas:

- a. Nivel de conocimiento y uso de TIC, parcial por cada dimensión, o para las tres dimensiones: Bajo, Medio bajo, Medio alto, Alto
- b. Nivel de vulnerabilidad para el no uso de TIC en el proceso de enseñanza de lenguas en escuelas del distrito de Encarnación: Totalmente vulnerable (alta vulnerabilidad), Algo Vulnerable (Vulnerabilidad media –alta), Nada Vulnerable (Vulnerabilidad media baja), Empoderado (baja vulnerabilidad).

Otra forma de reducir la complejidad del estudio, por la cantidad de indicadores medidos, consistió en realizar tratamientos estadísticos bajo la técnica de respuestas múltiples que permite agregar las respuestas a todos los indicadores dentro de una misma medición, escogiéndose estrategias dicotómicas o categoriales; esta última es la que se aplicó en esta investigación, atendiendo a las categorías que iban desde “No conoce/aplica”, hasta “aplica en la labor docente”, y aquellas en las que “no conoce” hasta “los alumnos no cuentan con los recursos necesarios”, pasando por las categorías intermedias.

La técnica estadística cuenta todas las veces (cantidad de indicadores) en que un docente escogió la misma categoría: no conoce, conoce pero no usa, etc. Valores que confirmaron la pertinencia de la técnica de estratificación encarada, y la decisión de desistir del estudio factorial, habida cuenta del valor reducido del estadístico KMO, requisito para poder usar este tipo de técnica de reducción de dimensiones.

La discreción de los valores numéricos de la escala antes explicada, dando lugar a estratos o categorías facilitó el empleo de las técnicas de análisis multidimensional combinado, tal como se conoce al estudio espacial de las distribuciones estadísticas conjuntas de dos o más variables categoriales múltiples.

Los resultados iniciales de la encuesta

Como su conceptualización lo define, representa a un conjunto variado y complejo de “herramientas” de la Información y la Comunicación, incluye el soporte material, los medios de comunicación y los programas o softwares capaces de favorecer determinado nivel de desarrollo de vinculaciones y acceso a información que no se limita al modelo virtual.

Primer bloque: las “ferreterías” o herramientas tradicionales y actuales como soporte para TIC

En una primera consulta, se interrogó a los docentes que dijeran en qué medida conocían y utilizaban cada uno de los siguientes elementos: radio/grabador, TV, Proyector, retroproyector, PC y Notebook. La pareja notebook proyector ocupó los dos primeros lugares con 89% y 86% respectivamente, en un tercer lugar aparece el radiograbador (74%), más lejos quedarán la PC, el retroproyector y cerrando con un 40% el televisor.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Conocimiento y uso de herramientas ^a	No conozco	128	38,2%	365,7%
	Conozco pero no lo utilizo	37	11,0%	105,7%
	Conozco y los utilizo en mi actividad privada	24	7,2%	68,6%
	Conozco y los utilizo en mi labor docente	146	43,6%	417,1%
Total		335	100,0%	957,1%

Tabla 1. Distribución de frecuencias de respuestas conjuntas para 22 ítems y 4 alternativas fijas en la dimensión: herramientas

Segundo bloque: los medios de comunicación social

Por igual en una segunda instancia se solicitó que se señalara para cada uno de los medios de comunicación social o MMCCSS enumerando en una lista no exhaustiva cuál o cuáles eran considerados y empleados como recurso didáctico en el aula.

Tanto los periódicos impresos en papel, prensa escrita, como los periódicos impresos en versión digital y disponible en línea, lideraron los recursos más escogidos, con 83% y 60% respectivamente, seguidos de películas en Youtube (77%) y en DVD (66%); radios de frecuencia am/fm con o sin presencia en internet y radios de frecuencia am/fm transmitidos por internet con 49% y 29% respectivamente, misma tendencia que la observada para la TV de aire digital/analógica sin y con presencia en internet, con valores del 46% y 31%.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Conocimiento y uso de MMCCSS ^a	No conozco	66	23,6%	188,6%
	Conozco y los utilizo en mi actividad privada	60	21,4%	171,4%
	Conozco y los utilizo en mi labor docente	154	55,0%	440,0%
Total		280	100,0%	800,0%

Tabla 2. Distribución de frecuencias de respuestas conjuntas para 6 ítems y 4 alternativas fijas en la dimensión: Medios de Comunicación Social

Tercer bloque: los programas informáticos, su conocimiento y usos, como TIC

Siguiendo la clasificación tripartita para los diferentes tipos de softwares que se reservan en la informática, se buscó determinar a partir de una lista provisoria de programas informáticos o software de tipo aplicativos (excluyendo, a los sistemas operativos y los de programación) aquellos que formaban parte del conocimiento y uso de los aplicativos (bases de datos, ofimáticos, redes sociales, etc.) en la labor docente. En total se listaron 22 subgrupos que van desde los aplicativos de email hasta las plataformas de aprendizaje participativos en línea.

El uso de los ítems de esta lista, a diferencia de las anteriores dos listas, requieren, todas ellas,

disponer de computadoras (PC/Notebook), con o sin accesos a servicios de internet. Dominan las menciones, los aplicativos agrupados en la ofimática (80%). Google, Yahoo!, base de datos académicas (63%) y los chats, incluyendo al WhatsApp (54%) que se agrupan porque su rango de mención supera el 50% de los mencionados. El segundo grupo, además de variado incluye siete grupos provisorios, con un rango de menciones del orden del 46% (Espacios de administración de archivos digitales, Dropbox hasta One Drive) y 31% (Foros: Moodle, Google groups), que incluye las plataformas de gestión de aprendizaje, herramientas de creación, repositorios institucionales, Blogs, Redes sociales. El cuarto grupo con menciones del orden del 29% hasta el 20%; y un cuarto agrupamiento que va desde los 17% (Turning point) hasta 5,6% (Lectores de Redes Sociales)

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Conocimiento y uso de TIC Aplicativos	No conozco	151	20,5%	431,4%
	Conozco pero no lo utilizo	177	24,1%	505,7%
	Conozco y los utilizo en mi actividad privada	167	22,7%	477,1%
	Conozco y los utilizo en mi labor docente	240	32,7%	685,7%
Total		735	100,0%	2100,0%

Tabla 3. Distribución de frecuencias de respuestas conjuntas para 6 ítems y 4 alternativas fijas en la dimensión: Aplicativos

En cada caso, desde el que destaca que no conoce y por lo tanto no usa, al que lo emplea en su labor docente en la enseñanza de lenguas, existen escalas que incluyen el conocer sin convicción de poder o necesidad de uso; los que restringen su uso al mundo privado, fuera del aula.

La idea de una praxis frente a las TIC reconoce la complejidad de la decisión de llevarlas al aula, apoyando la labor de la enseñanza de lenguas y eventualmente los procesos de aprendizajes como se aspira en la educación *centenials*, admite que requiere procesos de alfabetización del docente, competencia docente en el TIC, gobernada por la voluntad de enseñar en relación a las competencias educacionales que se espera de la comunidad educativa; recostada en la ferretería y servicios básicos (energía eléctrica) y servicios complementarios de provisión condicionada (internet, acceso de red) y que crea una situación de vulnerabilidad percibida cuyo extremos aleja al perfil de los alumnos privados de recursos básicos, pasando por las escuelas en igual condiciones pero que cobra toda su forma extrema con el docente que dice no sentirse capacitada para el uso adecuado y aquél que dice desconocerlo.

En esta misma dirección, se consultó a los docentes qué motivación tenían para no utilizar, MMCCSS, herramientas y aplicativos cuando ellos mismos lo consideraban dispositivos adecuados para la enseñanza de la lengua.

Cuando se procesan las respuestas de todos los encuestados en forma simultánea en los seis ítems, se aprecia que los que dicen no conocer o estar capacitados para hacerlo no supera el 3%; 7% de los que reconocen las limitaciones en las privaciones de los estudiantes y un 30% en los centros educativos; siendo así que el 61% responde ninguno, porque literalmente hacen uso de ellos. De este modo, la causa carencias de los centros escolares explica el $\frac{3}{4}$ parte de las respuestas de docentes que dicen no utilizarlo en el aula.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Factores de no uso de las herramientas ^a	No conozco	1	0,5%	2,9%
	No me considero capacitada para hacerlo	5	2,5%	14,7%
	En la institución no se disponen de recursos	59	28,9%	173,5%
	Los estudiantes no disponen de suficientes recursos	14	6,9%	41,2%
	Uso	125	61,3%	367,6%
Total		204	100,0%	600,0%

Tabla 4. Distribución de frecuencias de respuestas conjuntas para 22 ítems y 4 alternativas fijas en la dimensión: Motivos para la no utilización de herramientas

Recuérdese que aquí se valoraba el uso de herramientas más tradicionales y las modernas que hacen posible emplear las TIC en las aulas. tv, radiograbador, retroproyector, proyector, pc y notebook.

En principio el poner en funcionamiento estas herramientas o soportes no requerirías grandes esfuerzos, apenas contar con energía eléctrica, y las privaciones de las escuelas suelen ser costeadas por el mismo docente, comenzando por la notebook – proyector.

El segundo grupo de análisis de las motivaciones para no emplearlos en la enseñanza de lenguas en las aulas, aparece en primer lugar los recursos que no requieren internet y aquellos que sí, si la actividad depende del acceso a la red, con lo que el número de ítems en los que las respuestas no es factible por desconocimiento (3%), falta de capacitación (6%), las privaciones de estudiantes (15%) y las privaciones de las instituciones (31%); al ser del orden del 41% los docentes que había reconocido utilizar los MMCCSS mencionados, las tasas antes señaladas, se duplican; pesando, las privaciones de los centros el 60% de los que dijeron no poder emplear estos recursos en la enseñanza de lenguas motivados por las carencias de sus escuelas.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Factores de no uso de MMCCSS ^a	No conozco	7	2,6%	20,6%
	No me considero capacitada para hacerlo	15	5,5%	44,1%
	En la institución no se disponen de recursos	84	31,0%	247,1%
	Los estudiantes no disponen de suficientes recursos	40	14,8%	117,6%
	Uso	125	46,1%	367,6%
Total		271	100,0%	797,1%

Tabla 5. Distribución de frecuencias de respuestas conjuntas para 22 ítems y 4 alternativas fijas en la dimensión: Motivos para la no utilización de MMCCSS

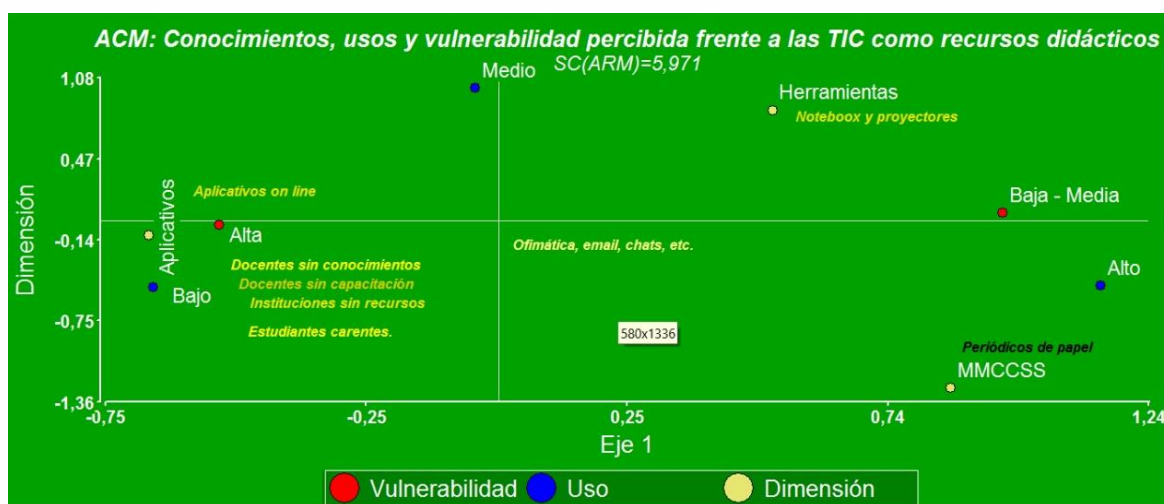
El último nivel que evalúa los motivos para no emplear TIC se centra en los aplicativos, aquí las tasas de uso, es del 35%, por lo que los valores que se pondrán en discusión llega a 2/3 parte de los ítems, el valor ajustado de los que dijeron desconocerlos llega al 25%; en tanto que los que recuestan en los estudiantes y sus privaciones es del orden 19%, y las escuelas y su falta

de recursos llega al 56%.

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Factores de no uso aplicativos	No conozco	119	15,9%	350,0%
	En la institución no se disponen de recursos	272	36,4%	800,0%
	Los estudiantes no disponen de suficientes recursos	92	12,3%	270,6%
	Uso	264	35,3%	776,5%
Total		747	100,0%	2197,1%

Tabla 6. Distribución de frecuencias de respuestas conjuntas para 22 ítems y 4 alternativas fijas en la dimensión: Motivos para la no utilización de aplicativos

Profundizando en el intento de describir la problemática del TIC en las aulas a partir de la información brindada por los docentes, y los indicadores que se les formuló, se presenta a continuación, una aproximación a la graduación del conocimiento, uso y vulnerabilidad de los docentes que enseñan lenguas en las aulas de Encarnación, empleando TIC.



Fuente: elaboración propia en base a información recogida en campo

El nivel de conocimiento de los docentes en materia de TIC y su uso en las aulas, varía entre bajo a medio, y dentro de éste en el nivel medio bajo, en oposición al medio alto y en materia de vulnerabilidad de las condiciones, ésta varían entre totalmente vulnerable y algo vulnerable, reconociendo variantes de nada vulnerable, pero casi nunca empoderadas, el último estrato que retrataría el máximo nivel de uso de TIC recostada en docentes capacitados y escuelas provistas de las herramientas básicas que no impide reconocer la existencia de estudiantes sin las condiciones necesarias para apropiarse en sus domicilios de los recursos TIC de las enseñanzas de los docentes.

Conclusiones

En cuanto a los condicionantes que impiden un aprovechamiento de los recursos TIC en la enseñanza de lenguas, sobresale el perfil de las instituciones sin recursos para soportarlos, seguido de estudiantes en condiciones de privación, falta de capacitación y/o desconocimiento de los propios docentes. Una parte considerable de las herramientas TIC relacionadas a la

gestión de información y actividades compartidas en línea se ubica en segundo lugar después de las tecnologías tradicionales como los chats, redes sociales, correo electrónico, las que quedan todavía detrás del conocimiento y uso de otras tecnologías más tradicionales.

El hecho que los docentes usen el diario de papel y el diario de internet, habla a las claras que el texto es crucial. Los resultados de la encuesta aplicada mencionan que el 83% conoce y utiliza el primero, mientras que el segundo llega al 60%. En tanto, los programas de radio se reducen al 49% y 29% respectivamente, casi la mitad de la presencia del texto.

La Real Academia Española de la Lengua usa facebook, instagram, tweeter; mientras que el diccionario en línea actualiza su corpus permanentemente, en algunas instituciones se carece del mismo diccionario oficial de la RAE en papel. Ya existe Vikipetã (Wikipedia), Aguaratata (Firefox) y puede configurarse Facebook para guaraní. En línea se dispone casi todo para leer; no hay excusas para no saber; salvo, claro, que se disponga del acceso a la red o, que no se sepa cómo usar los recursos, lo que acrecienta el analfabetismo. El que no puede pagar, no accede... La escuela puede ser el único lugar dónde acceden muchos y si el docente no conoce y no usa, menos posibilidades tenemos de reducir las brechas y el analfabetismo.

La escuela compensa, en la medida de lo posible las desigualdades, acercando un poco más a los atrasados o desconectados. Ahora bien, el eje central pasa por los recursos, la escuela en su lucha por promover el aprendizaje autónomo, no puede liberar al docente de su función de alfabetizador.

Para que todo esto pueda ser llevado a cabo deberá estar dotado el centro con los recursos informáticos adecuados, sin dejar de lado que este profesorado deberá estar concienciado en su utilización. Es frecuente encontrar centros con muy buenas instalaciones para llevar a cabo un programa TIC, pero con una utilización mínima de las mismas. No es garantía de que se mejore la enseñanza el simple hecho de tener unos buenos recursos informáticos; es imprescindible que el profesorado que se encuentre en el centro sea capaz de transformar su pedagogía adaptándola al empleo de los recursos tecnológicos de los que disponen (García, y Hernández, 2013).

La mayor vulnerabilidad para el uso de TIC, pasa por el desconocimiento del docente o la sensación de que no podrá emplearlas. Si el docente conoce y se siente competente, más tarde o más temprano, la escuela tendrá recursos. Por esto el vector epistemológico va de la razón, conciencia acerca de la importancia de conocer, aprender, desarrollar capacidad, a disponer recursos e implementarlos (Paraguay, MEC, 2017)

El Programa para el Mejoramiento de las condiciones de aprendizaje mediante la incorporación de TIC en establecimientos educativos y unidades de gestión educativa, en Paraguay, refiere en su diagnóstico que, a partir del 2001 y hasta el 2007, se observa un impulso a la inserción de TIC al sistema educativo, que deja como resultado el desarrollo de enciclopedias virtuales, portales educativos, programas de tele-educación, la participación en proyectos de intercambio regional, la cooperación de empresas y organismos nacionales e internacionales.

El análisis tridimensional de las TIC: dimensiones, conocimientos y usos y vulnerabilidad docente

Los conocimientos y usos de algunas TIC para la enseñanza de las lenguas en las aulas de EEB y EM parecen estar bastante desarrollados si se toma en cuenta que la mayor parte de los docentes conoce y emplea en su labor diaria, más en el ámbito personal que en el aula. Los docentes conocen más y usan más tecnologías ahora devenidas en tradicionales.

A medida que se agregan tecnologías, éstas son fuera de línea, en detrimento de los llamados en líneas, cuando aparecen estas últimas, son dominantes los chats y las redes sociales.

El desconocimiento de recursos cae con relación al desuso que se hace de los mismos en aula y fuera de ella, pero acompañando a los estudiantes.

La novedad y el desarrollo de las TIC pasan del uso privado a la práctica docente, en especial, aquella dimensionada con las tecnologías de la información, la vinculación.

En cambio, las tradicionales tecnologías llevadas al aula, proyector, retroproyector, invierten el

proceso, pues requería un nivel de capital económico que no todos los profesores podrían tener, salvo acumulación progresiva, cuestión que las escuelas podrían tener a disposición.

El abaratamiento relativo de precios de las computadoras personales y una mayor distribución del acceso a internet en las ciudades (DGEEC tiene estadísticas para los hogares), hicieron potenciales usuarios a los maestros de recursos didácticos, que no por ello son igualmente accesibles para escuelas, alumnos ni garantidos en la llamada alfabetización de los maestros de cara a una efectiva producción pedagógica que garantice los aprendizajes de las lenguas por medio de TIC, en particular, los que descentralizan el presencialismo de los niños en las aulas a cargo de maestros burocratizados.

Ello muestra que las TIC no son recursos democráticamente asegurados sino interferidos por los efectos de mercados (de capacitación, de herramientas, de implementación), lo que lleva a la necesidad de eliminar el fetichismo de las TIC, que se convierten en recursos súper abundantes e independientes de las condiciones de producción del hecho educativo.

Existen dos grandes grupos, los que dan lugar a conocimientos y usos medios y altos que incluyen a las herramientas hasta los MMCCSS, con vulnerabilidades baja-media; y los que dan lugar a bajo nivel de conocimiento y alta vulnerabilidad que recuesta sobre los aplicativos que, sin embargo, cuando no depende de internet, llega a niveles elevados de conocimiento y uso.

La enseñanza de las lenguas podrían verse sensiblemente favorecidas porque abarca prácticas de oralidad, lectura y escritura con diferentes niveles de participantes que podrían extender las labores del aula y fuera de él, pero hacen depender de varios factores: la alfabetización docente, su competencia TIC, y los soportes institucionales que hacen de las escuelas en contexto de pobreza el territorio central para realizar un aprendizaje multidimensional y crítico, y al mismo tiempo, al no proveer esos mismos recursos y condiciones esenciales, profundiza las desigualdades de las familias, clases sociales frente a las necesidades de la educación contemporánea.

Referencias bibliográficas

- Escudero Sánchez, F. (2012) Las TIC como Medio de Aprendizaje Bilingüe en un contexto de Educación Intercultural. Tesis de Maestría Investigación y evaluación didáctica en el aula para el desarrollo profesional docente. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3332/Trabajo.pdf?sequence=1&isAlloved=y>
- García, A., y Hernández, A. (2013). Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa. Madrid: Síntesis, S.A.
- Granados Romero J, López Fernández R, Avello Martínez R, Luna Álvarez D, Luna Álvarez E, Luna Álvarez W. (2014) Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. Medisur [revista en Internet]. Recuperado de: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2751>
- Paraguay. Encuesta Permanente de Hogares Continua 2018. Recuperada de: <http://www.dgeec.gov.py/news/DGEEC-publico-resultados-de-la-Encuesta-Permanente-de-Hogares-Continua-2018.php>
- Paraguay (2013) Mejoramiento de las condiciones de aprendizaje mediante la incorporación de TIC en establecimientos educativos y unidades de gestión educativa, en Paraguay. 2015 – 2019. Versión 4. Programa de incorporación de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en el sistema educativo, presentado en el marco de la Ley Nº 4758/12 QUE CREA EL FONDO NACIONAL DE INVERSION PÚBLICA Y DESARROLLO (FONACIDE) Y EL FONDO PARA LA EXCELENCIA DE LA EDUCACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v4/Programa_TIC_FONACIDE.pdf
- Paraguay. Ley 4.088/2010. Recuperada de: <https://mec.gov.py/sigmec/resoluciones/22314->

[2015-L.PDF](#)

UNESCO (2013). *Uso de TIC en Educación en América Latina y el Caribe: Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)*. Institute de Estadística de la UNESCO. ISBN 978-92-9189-125-2 Ref: UIS/2012/ICT/TD/07/REV.3.

©UNESCO-UIS 2013.

OREALC / UNESCO (2005) *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación: Logros, Tensiones y Desafíos*. Magaly Robalino Campos y Anton Körner (Coord.). Santiago

ENCUENTRO CON LA ALTERIDAD EN UN PROYECTO PLURILINGÜE MEDIADO POR TECNOLOGÍA

Luque, Beatriz M.
Facultad de Lenguas, UNC
bettyluque02@gmail.com

Lúgaro, Ma. Carolina
Instituto Federal do rio Grande do Norte
carolalugaro@gmail.com

La enseñanza de lenguas en un contexto global multilingüe y multicultural debe desarrollar la comunicación lingüística e intercultural, asociando este aprendizaje al descubrimiento, la vivencia y experimentación de otras culturas, lo que, en el contacto directo con el Otro, permite formar un espíritu más abierto y tolerante frente a la diferencia, ya sea cultural o lingüística. Las tecnologías de la información y de la comunicación crean oportunidades de aprendizaje potentes y significativas a través del encuentro con hablantes nativos. En estas experiencias los estudiantes asumen el papel de mediadores de sus propias culturas; rol que comprende dimensiones cognitivas, afectivas y lingüísticas. Esta comunicación aborda el uso de las TIC como mediadoras e impulsoras del aprendizaje, usando herramientas que potencian procesos de reflexión lingüística y cultural con base en modelos metodológicos activos. El objetivo de esta experiencia didáctica fue desarrollar la competencia lingüística e intercultural, así como la alfabetización digital a través de un proyecto de intercambio virtual entre estudiantes de escuelas secundarias públicas de Argentina y Brasil. Los estudiantes se comunicaron a través de grupo cerrado en el Facebook durante cuatro meses; cada semana realizaron tareas con base en una propuesta didáctica de recepción y producción de la lengua estudiada (español y portugués), utilizando las TIC, que culminó en la publicación de una revista digital bilingüe español- portugués sobre temas de interés de los participantes.

El encuentro con la alteridad movilizó procesos interpretativos que, en situación de intercambio, emergieron en espacios discursivos de confrontación entre categorías de percepción y de apreciación negociadas y reformuladas en las interacciones (Serra, 2003). Al final de esta experiencia notamos un aumento en la motivación para aprender otra lengua, una mayor apertura para la diversidad cultural y desarrollo de competencias de alfabetización digital.

Palabras clave: lengua extranjera, TIC, interacción, alteridad

Introducción

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) orienta una enseñanza de lenguas hacia el desarrollo de la comunicación lingüística e intercultural de manera que permita a los alumnos hacer frente a los desafíos de comunicación resultantes de vivir en un contexto global multilingüe y multicultural.

Asociar el aprendizaje de las lenguas al descubrimiento, vivencia y experimentación de otras culturas potencia y fomenta nuevos aprendizajes culturales en contacto directo con el otro, permitiendo así formar un espíritu más abierto y tolerante frente a la diferencia, ya sea cultural, ya sea lingüística. (CARAP, 2012; Aktas, 2016).

Como competencia plurilingüe (CP) nos referiremos a un amplio repertorio lingüístico que permitirá al individuo ser capaz de comunicar y comprender mensajes en un determinado contexto que se construye por la presencia de más de una lengua (Andrade, 2003 cit. Por Cruz

Antunez y Teixeira, 2009).

Uno de los instrumentos que contribuye para el conocimiento, valorización y optimización del repertorio lingüístico-comunicativo y cultural de los alumnos en el aprendizaje de lenguas es la utilización de las redes sociales y de sus procesos y herramientas, como mediadores/facilitadores en la construcción de redes para compartir y de conocimiento que se extienden más allá de la enseñanza formal, no formal e informal. La red social Facebook, aunque no haya sido creada para un ambiente de aprendizaje virtual, ofrece un abanico de recursos, funcionalidades y aplicaciones que permiten ampliar y dar significado a los procesos de enseñanza y aprendizaje (EDUCASE, 2007).

En este trabajo presentamos las herramientas de la red social Facebook como mediadoras en un proyecto plurilingüe y pluricultural. Pretendemos por medio de este ambiente virtual promover valores como la autonomía, responsabilidad en los aprendizajes y la reflexión inter/intralenguas y cultural mediante un proceso colaborativo, cooperativo e interaccionista. Con este objetivo, creamos una plataforma de Intercambio Virtual para promover el encuentro entre estudiantes de una escuela secundaria de la provincia de Córdoba, en Argentina y del Instituto Federal del municipio de Nova Cruz, Rio Grande do Norte, en Brasil, y redimensionamos este espacio digital en una perspectiva de enseñanza constructivista.

Desde el año 2013, venimos desarrollando proyectos de intercambio entre ambas instituciones basados en los principios de la intercomprensión en Lenguas Romances (IC), en este caso con portugués y español. Pretendemos que los alumnos se expresen en sus lenguas de comunicación, haciendo el esfuerzo para entender al otro por medio de un proceso colaborativo que trasciende los límites de lo puramente lingüístico. Las administradoras del grupo, las profesoras, proyectamos diferentes desafíos *online* tendientes a regularizar los procesos y productos de la interacción lingüística y cultural.

Marco teórico

Vivimos, tal como lo refiere Dias Figueiredo (2015) en la era social, y son las nuevas formas de socialización, proporcionadas por las redes de comunicación, una realidad en las más diversas esferas de la sociedad. Son, en esta línea, las redes sociales definidas por Franco como “un proceso de socialización, algún tipo de interacción colectiva y social, presencial o virtual, que presupone compartir información, conocimiento, deseos e intereses” (2012, p. 112), una parte integrante de la vida de nuestros alumnos, destacándose la red social Facebook como una de las más utilizadas como espacio para compartir, interactuar o discutir ideas. Actualmente esta red ha sido dejada un poco de lado por los jóvenes, pero consideramos que reúne todas las condiciones en cuanto herramienta de trabajo *online* para el trabajo en el aula. Por otro lado, los intercambios entre los alumnos también continúan por otras redes sociales como Instagram y WhatsApp, en este caso sin interferencia de las docentes. Facebook, así, fue la utilizada para el trabajo pedagógico propiamente dicho del proyecto.

La UNESCO (2014) está atenta a un cambio de paradigma en la educación, como consecuencia de la masificación de las redes sociales junto al público más joven que ha venido a incitar a los profesionales en educación en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que respondan al siguiente desafío: ¿cómo utilizar las redes sociales en el aprendizaje de las lenguas (extranjeras)? De la misma manera, la Agenda 2030 (2015) en la que se encontraban definidos objetivos de desarrollo sustentable, asumiendo especial relevancia la publicación del *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, reitera el papel del alfabetismo digital en este ámbito.

Ante este cambio de paradigma, han sido realizados varios estudios en el campo de la educación que apuntan a un trabajo de reflexión sobre la inclusión de las redes sociales como mediadoras en una educación lingüística e intercultural (Santos, 2014; Bacich, Tanzi Neto y Trevisani, 2015; Leffa 2016; Melo e Silva 2017). Los autores preconizan la mediatización de estos recursos en el alcance de una mayor personalización de la enseñanza.

Delimitadas por las consideraciones antes enunciadas, estamos en plena transición para el alcance de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, además porque hasta los alumnos y profesores no son más los mismos, ni los procesos de aprendizaje e interacciones sociales. ¿Continuará, en esta línea la escuela, en esta perspectiva tal como la conocemos hasta ahora? ¿Continuarán los sistemas de enseñanza sin tener en cuenta en sus propuestas metodológicas y didácticas todas estas transformaciones sociales, ilustrativas de una nueva era social? Este proyecto evidencia una posible travesía en el enlace de una pedagogía socialmente transformadora.

Metodología

El proyecto contó con la participación de 2 (dos) grupos de estudiantes del Instituto Federal de Nova Cruz, municipio de Río Grande do Norte, Brasil, y 2 (dos) de Córdoba estudiantes de la Escuela Normal Superior “Dr. Alejandro Carbó”, en la Orientación Lenguas. Dos grupos pertenecían al horario matutino y dos, al vespertino; y cada uno contaba con 25 alumnos.

El intercambio se realizó entre los meses de mayo y septiembre de 2018, en el marco de las actividades desarrolladas en las cátedras de Español Lengua Extranjera en el Instituto Federal y Portugués Lengua Extranjera en la escuela Carbó. Durante ese tiempo, los encuentros ocurrieron de forma asíncrona una vez por semana y en ellos eran propuestos diferentes desafíos pedagógicos y actividades de interacción a través de diversas herramientas digitales.

Desafío 1: crear en un [Popplet](#) o en otro recurso *online* a elección, un mapa conceptual sobre el repertorio lingüístico y cultural del alumno. Partiendo de la frase “Yo en el mundo”, las docentes mostraron un tutorial de cómo usar el recurso y un mapa conceptual, rescatando el conocimiento previo de los alumnos en relación con la comprensión, proficiencia o contacto con diferentes idiomas.

Desafío 2: comentar los mapas conceptuales en sus lenguas de comunicación.

Desafío 3: elaborar una presentación en su lengua de comunicación a partir de la herramienta *online* [VideoScribe](#) o de alguna otra herramienta que el alumno quiera explorar, hablando sobre ellos, sus familias, gustos, rutina, etc. Las docentes brindaron ejemplos previos.

Desafío 4: compartir una música que pertenezca al repertorio cultural del estudiante y expresar sentimientos/emociones/juicios de valor, reutilizando expresiones aprendidas anteriormente.

Desafío 5: compartir una banda sonora, el resumen de una película o un libro que les haya gustado.

Desafío 6: crear un vídeo con el programa [Animoto](#) o en otro recurso *online*, para mostrar imágenes de platos típicos nacionales y regionales (utilización del buscador Google Earth, eventualmente). Hablar sobre el origen y la importancia cultural de la receta escogida y hacer una pequeña grabación con un recurso de audio a elección.

Desafío 7: elegir una persona del otro país y hacerle preguntas para conocerlo mejor.

Desafío 8: realizar una presentación sobre la persona que entrevistaron utilizando PowerPoint, Prezi o algún otro recurso digital, en lengua de aprendizaje.

Desafío 9: formar grupos bilingües para la creación de una revista digital.

Desafío 10: decidir y distribuir los temas que darán cuerpo a la revista.

Desafío 11: desarrollar los temas seleccionados a través procesos de escritura colaborativa, utilizando un wiki en los idiomas de expresión de los alumnos. Cada tema fue trabajado en dos vertientes distintas, relacionados con una problemática más global y otra local, cada una en un idioma.

Desafío 12: editar la revista, elegir nombre, logotipo y *layout* final.

Nota: todos los temas tratados durante el proyecto: gastronomía, música, cine, teatro, deportes, política, temas de actualidad regionales, etc. deben incluir referencias de los países involucrados.

Resultados esperados

(1) Desarrollar el conocimiento lingüístico de los adolescentes involucrados a través de una situación auténtica de interacción comunicativa; (2) introducir diversas herramientas digitales, utilizándolas con objetivos pedagógicos; (3) usar la lengua meta y materna como un medio para conseguir resultados lingüísticos y extralingüísticos como el desarrollo de autonomía y pensamiento crítico; y (4) desarrollar una competencia intercultural favorable al interconocimiento para la integración en las diferencias.

Conclusiones

Son elocuentes los discursos que enfatizan una transformación social en las estructuras, procesos, modos y espacios de aprendizaje en el desenvolvimiento de competencias de la nueva generación, a raíz de transformaciones sociales que se operan en contextos de incertidumbre, complejidad y no determinismo (Figueiredo, 2018). Los referenciales internacionales de la UNESCO (2014), World Economic Forum (2015), OECD (2016) son ejemplos de este llamado en el desenvolvimiento de prácticas que determinen el trabajo de competencias de naturaleza transversal y multidimensional (*soft skill, inclusive*), anclados en la pedagogía de proyecto, pedagogías sociales (redes sociales), de enseñanza por investigación entre otras. El necesario abordaje plurilingüe y pluricultural se nos presenta como la columna dorsal de la enseñanza y del aprendizaje, en particular cuando se trata de la enseñanza de lenguas; no solo la dimensión estrictamente cultural y lingüística que le es propia sino también en la dimensión pluricultural y, en una menor medida, en la plurilingüística. De este modo, didactizar actividades globalizadoras y promotoras de las relaciones personales en el aula son desafíos de gran complejidad, considerando los movimientos que se operan en el contexto de las imágenes y percepciones estereotipadas que pululan sobre determinadas lenguas, pueblos y culturas.

Teniendo en cuenta esos desafíos, consideramos que esta experiencia contribuyó en gran medida para motivar a los alumnos a aprender la lengua extranjera, ya que el contacto directo con ella y su cultura los introdujo a un universo nuevo con constantes desafíos. Al desarrollar la competencia comunicativa y plurilingüe, o sea, la comprensión lingüística e intercultural de las lenguas portuguesa y española, los adolescentes ampliaron su visión del Otro, deconstruyendo estereotipos previos y ejercitando valores que favorecen la empatía.

Al realizar un trabajo final colaborativo, una revista digital, los estudiantes desarrollaron la autonomía, el pensamiento crítico y aprendieron competencias digitales en un proceso de tolerancia y respeto por el Otro, resolvieron pequeños conflictos y reflexionaron sobre aspectos que conciernen a la convivencia con lo diferente. Sin embargo, siempre hay cuestiones tanto técnicas como pedagógicas para ajustar año a año basándonos en los desaciertos y en las situaciones fortuitas que debimos resolver sobre la marcha. Asimismo, los alumnos aseguraron que el Internet torna interesante las actividades realizadas en clase desde los primeros contactos hasta el producto final.

De esta manera podemos concluir en que estamos convencidas del alto valor que esta propuesta-proyecto pueda constituir en las escuelas, sobre todo con respecto a la movilización de prácticas plurales por procesos de una red social, sobradamente conocidas y utilizadas por los más jóvenes, y paradójicamente subaprovechada y diabolizada por ideas conservadoras. Esperamos que el Facebook, tomado como elemento conciliador de nuevas prácticas y abordajes y el plano didáctico que lo conforma, constituyan el faro de expresión de cambios globales (Niza Costa, 2018) en la búsqueda de una didáctica transformadora.

Referencias bibliográficas

Aktas, Z. (2016). *Desenvolver a competência intercultural. In Fundamentos e quadros de*

- referência: materiais para o ensino da língua de herança. Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique: Zurique.
- Andrade, A.; Araújo e Sá, M. H.; Bartolomeu, I.; Martins, F.; Melo, S.; Santos, L.; y Simões, A. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. Neto A. et al. (Org.). *Didáctica e metodologias de educação, percursos e desafios*. Évora: Univ. de Évora.
- Antunes, S.; Cruz, M., y Teixeira, S. (2009). De hello a hallo – uma abordagem intercultural e plurilingue no ensino precoce de línguas estrangeiras. *Revista Saber & Educar/Caderno de Estudo*, 14. Escola Superior de Paula Frassinetti. pp.1-13. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/276458168_De_hello_ao_hallo_-_uma_abordagem_intercultural_e_plurilingual_no_ensino_precoce_de_linguas_estrangeiras/link/5615448c08aed47facef12/download
- Cardoso, A.; Peralta, H., y Costa, F. (2001). O ponto de vista dos alunos sobre o uso de materiais multimédia na escola. Estrella, A. y Ferreira, J. (Eds). *Tecnologias Em Educação*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Centro Regional de Informação das Nações Unidas para a Europa Ocidental (2015). Agenda 2030. *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Recuperado de: https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2edicao_web_pages.pdf
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto, Portugal: Edições Asa.
- EDUCAUSE (2006). *7 Things You Should Know About Facebook II (Online)*. Recuperado de: <https://library.educause.edu/resources/2006/9/7-things-you-should-know-about-facebook>
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *System*, 33, 2, pp.209–224.
- Ferreira, J. L.; Corrêa, B. R. P. G.; y Torres, P. L. (2012). O uso pedagógico da rede social Facebook. *Redes Sociais e Educação. Revista Digital da CVA-RICESU*, 7, 28, pp.1-16.
- Figueiredo, A. D. (2015). Do passado ao futuro- repensar o ensinar e o aprender. Conferência Online de Informática Educacional. *Slideshare*. Recuperado de <https://www.slideshare.net/adfigueiredoPT/do-passado-ao-futuro-repensar-o-ensinar-e-o-aprender>
- Figueiredo, A. D. (2018). Universidade do Século XXI. Que competência? Que pedagogias? *Slideshare*. Recuperado de <https://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT>
- Franco, I. (2012). Redes sociais e a EAD. Fredric, M. e Formiga, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.
- Forgiani de Quadros, G. B. (2012). Aprendendo idiomas em ambientes virtuais na Internet. *Texto Livre Linguagem e Tecnologia*. 5, 2, pp.1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.5.2.1-12>
- Gardner, H. (2006). As oito inteligências. *Revista Mente e Cérebro*, 3, 1, pp.76-83.
- Jamet, M.C. (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Coll. Giessener Beitrage zur Fremssprachendidaktik, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29, 2, pp.175 - 185. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/233178572_First_principles_of_motivation_to_learn_and_e3-learning
- Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas: APLIESP*, 4, 1, pp. 13-24.
- Moreira, M. A. (2007). Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica. Conferencia presentada en el V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, España, septiembre de 2006. Recuperado de: <http://moreira.if.ufrgs.br/visaoclasicavisocritica.pdf>

- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget
- Nóvoa, A. (2014). *Revolução Digital e Aprendizagem*. Café com Nóvoa. Brasília: UNB, 2014.
Recuperado a 2 de novembro de <https://www.youtube.com/watch?v=EOdOipEV-SA>
- Santos, E. (orgs.). (2014). *Facebook e Educação publicar, curtir, compartilhar*. Ebooks: Eduepbs. Campina Grande, Brasil: Editora filiada a ABEU.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como? Abrantes, P. y Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. pp.77-84.
- Sartori, A. C.; Hung, E. S. y Moreira P. J. (2014). Uso das TICs Como Ferramentas de Ensino e Aprendizagem. Notas Para uma Prática Pedagógica Educomunicativa. *Contexto e Educação*, v. 31, n.º 98, pp.133-152.
- Souza, A. M. M. (s/d). A mediação na perspectiva da teoria do Prof. Reuven Feuerstein. Recuperado de: http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/42282/mod_folder/content/0/A_mediacao_na_perspectiva_da_teor%C3%ADa_do.doc?forcedownload=1
- UNESCO (2014). *Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel*. Brazil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>

EL BLOG EDUCATIVO EN LA CLASE DE INGLÉS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: CAMINO HACIA LA CLASE INVERTIDA

Ojeda, Sandra
sandragojeda75@gmail.com

García, María Silvina
profsilvinagarcia@gmail.com

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER

La Ley de Educación Nacional N.º 26206 ha impulsado un cambio fundamental en la educación al establecer la obligatoriedad de la escuela secundaria y la inclusión curricular de las TIC. El aula hoy se nos presenta como un crisol de alumnos cuyas necesidades educativas son distintas: todos aprenden a ritmos diferentes y de distintas formas. Muchas son las posibilidades que nos ofrecen las TIC para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las herramientas tecnológicas permiten ampliar los límites del aula para “convertirla en un aula aumentada, ubicua, a la cual los alumnos pueden acceder en cualquier momento que deseen” (Pico y Rodríguez 2011, p. 11). Esto también habilita que ambos procesos, el de enseñar y el de aprender, se vean enriquecidos con recursos novedosos que exceden el aula, para favorecer la construcción de conocimientos mediante la integración de diferentes medios para aplicarlos dentro y fuera de la escuela. El uso de blogs educativos como una alternativa válida para hacer que la experiencia de aprender sea más dinámica, flexible y atractiva para los estudiantes. De esta manera se comienza a incorporar el concepto de aprendizaje invertido, que permite que se contemplen las diferentes cronologías de aprendizajes de los estudiantes y sus trayectorias (Terigi, 2010), al mismo tiempo que fomenta la reflexión, la autonomía y la responsabilidad a la hora de tomar decisiones sobre el propio aprendizaje. El uso de blogs educativos se presenta como un dispositivo didáctico en el cual el docente puede desarrollar diferentes recursos didácticos mediante el uso de herramientas Web 2.0 tales como Pixton, Voicethread, Voki, Powtoon, Padlet, ESL Video, etc. Los blogs educativos, trabajados dentro y fuera del aula, permiten atender a la diversidad, promover el trabajo autónomo de los estudiantes y la apropiación de conocimientos mediados por la tecnología.

Palabras clave: TIC, blog, cronologías, aprendizaje, autonomía

Descripción del problema

Al desarrollar el contenido de Lenguas Extranjeras (Inglés) en relación con la función comunicativa de descripción de personas que se enmarca en el Ciclo Básico Común, según el diseño curricular de Educación Secundaria de la provincia de Entre Ríos, se perciben dificultades por parte de los estudiantes en la apropiación del significado de elementos léxicos para describir la apariencia y la personalidad de las personas y el uso de los verbos ‘to be’ (ser / estar) y ‘have got’ (tener) en la producción oral y escrita.

Descripción del contexto de intervención

Esta experiencia educativa mediada por TIC fue realizada con dos divisiones de 2do. año del Ciclo Básico de la localidad de Cerrito (Entre Ríos), de aproximadamente 25 alumnos cada una. Los estudiantes contaban con acceso al uso de computadoras en una sala equipada para tal

fin. Se verificó también que los alumnos tuvieran acceso al blog fuera de la escuela. Además de las computadoras se utilizaron proyectores, equipos reproductores de audio y libros de texto.

Descripción de la experiencia

Se diseñó un blog donde se publicó material explicativo, de consulta, como así también los trabajos realizados por los alumnos, tratando de favorecer la interactividad y la construcción de conocimiento, la visibilidad de los trabajos, la continuidad de las tareas, el trabajo en equipo y la gestión de la información. La dirección del blog es <http://www.sandragojeda1.blogspot.com.ar/>

Anteriormente, se trabajó el tema utilizando el libro de texto, el audio que lo acompaña, la pizarra, fotocopias con actividades e imágenes de revistas o pósters para explicar el vocabulario. Como hoy nos encontramos “en un mundo donde el conocimiento se construye de manera diferente hay que enseñar y aprender de manera diferente”, se planificó la elaboración de un blog para ser utilizado dentro y fuera del aula, ofreciendo una propuesta más innovadora. Es preciso comprender que no es suficiente con “dotar a las escuelas con computadoras o con acceso a Internet: también es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales”. La propuesta se basa en la idea de que “hay que reorganizar la enseñanza pensando en los nuevos rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad” (Martín-Barbero, 2006)

Contextualización – objetivos

Esta experiencia se realizó con el propósito de lograr que los alumnos se apropien del contenido y así incorporarlo a su repertorio lingüístico para que les permita comunicarse (de manera escrita y oral) en la lengua extranjera (inglés), produciendo descripciones sobre la apariencia física y de la personalidad. La inclusión de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos mencionados se implementó a los efectos de lograr aprendizajes más significativos.

Esta propuesta educativa mediada por TIC fue realizada, como se mencionó, con dos divisiones de 2do. año del Ciclo Básico de la localidad de Cerrito (Entre Ríos), de aproximadamente 25 alumnos cada una. Los estudiantes de entre 13 y 15 años contaban con acceso al uso de computadoras en una sala equipada para tal fin.

Esta tuvo como objetivos que los estudiantes logren:

- Valorar la importancia del autoconocimiento, las relaciones interpersonales, el respeto y la aceptación de las diferencias como formas de mejorar la convivencia.
- Producir textos orales y escritos simples sobre la apariencia física y la personalidad, utilizando vocabulario específico y la conjugación de los verbos ‘to be’ y ‘have got’ en el tiempo presente.
- Comprender consignas referidas al contenido desarrollado.
- Utilizar diferentes aplicaciones de software y estrategias en el uso de las TIC.
- Realizar un trabajo colaborativo en línea.

Contenidos trabajados

El contenido lingüístico y comunicativo trabajado fue la descripción de personas en el espacio curricular Lengua Extranjera: Inglés, lo cual implicó la apropiación de léxico relacionado con el tema, el uso de formas verbales y la organización textual. Asimismo, se promovió el desarrollo de diversas competencias digitales.

Espacios curriculares involucrados

Se incluyeron contenidos trabajados en otros espacios curriculares como Lengua, Lenguas Extranjeras, Formación Ética y Ciudadana, y se tuvieron en cuenta los ejes de la Educación Sexual Integral.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La secuencia didáctica que se propuso fue la siguiente:

Primera clase (80 minutos)

La profesora introduce el tema contextualizando el vocabulario referido a la descripción de personas mediante un texto simple sobre el perfil de una celebridad de una página web. Los estudiantes deben elegir una de tres celebridades y completar la información faltante del texto en las siguientes páginas webs.

<https://www.dreshare.com/paulo-londra/>

<https://www.dreshare.com/shawn-mendes/>

<https://starschanges.com/ariana-grande-weight-height-and-age/>

Se trabaja con los alumnos de forma interactiva, utilizando diferentes recursos para el desarrollo del contenido. Los estudiantes realizan actividades de lectura, escucha e identificación de vocabulario mediante el uso de un libro interactivo digital que contiene ejemplos con imágenes y sonidos que se encuentra en el blog en la etiqueta "Vocabulary". Los alumnos tienen la posibilidad de volver a ver y realizar estas actividades fuera del aula. El *link* de esta aplicación es <http://chagall-col.spip.ac-rouen.fr/IMG/didapages/description/index.html>

También, proyección de Glogster y un video realizado con PowerPoint para la revisión de saberes previos. El Glogster consiste en un resumen y ejemplos del uso de los verbos 'to be' y 'have got'. La presentación PowerPoint tiene ejemplos de cómo realizar oraciones con el nuevo vocabulario (con imágenes explicativas) para realizar descripciones: <http://sandragojeda1.blogspot.com/p/grammar.html>

Segunda clase (40 minutos)

En esta clase los estudiantes eligen diferentes actividades con ejercicios *online*. Los *links* de estas actividades están publicados en el blog. La página que utilizamos es <http://sandragojeda1.blogspot.com/p/homework.html>

Tercera clase (80 minutos)

Producción de un Voki. Los estudiantes producen textos descriptivos simples en primera persona utilizando el vocabulario y las formas lingüísticas trabajadas para realizar un Voki. Los estudiantes construyen su propio avatar, seleccionando diferentes características físicas. Además, algunos estudiantes optaron por grabar sus propias voces, ya que esta aplicación permite esta acción o si no, escribir el texto y elegir diferentes voces y acentos que los digan en voz alta. A medida que van terminando sus trabajos se los publica en el blog para que todos puedan ver sus producciones.

<http://sandragojeda1.blogspot.com/p/blog-page.html>

http://sandragojeda1.blogspot.com/p/2nd-project-2_21.html

Cuarta clase (40 minutos)

Explicación sobre cómo realizar un texto para describir personas. Proyección de una presentación PowerPoint con dicha explicación y actividades escritas en el libro, pizarrón y carpetas. Los alumnos deberán realizar una presentación PowerPoint que incluya información personal y mencione a cuatro miembros de su familia a elección, en sus casas.

Quinta clase (80 minutos)

Revisión de las producciones. Corrección de actividades y consultas.

Sexta clase (40 minutos)

Proyección de la publicidad “Words Hurt” y del video “El circo de las mariposas.” Estos son los links: <http://www.youtube.com/watch?v=1j6YA03hm4k>
<http://www.youtube.com/watch?v=od2lg1ZC20s#t=15>

Séptima clase (80 minutos)

Los alumnos debaten en grupos de cuatro sobre el mensaje de cada video y la razón por la que podrían estar relacionados con el tema de la descripción de personas. La relación se basa en la agresión verbal o física, y la discriminación. Luego, se realiza una puesta en común con toda la clase en la que expresan sus opiniones.

Se brindan las consignas para realizar un trabajo colaborativo, en la escuela y desde sus hogares, sobre lo debatido anteriormente. Se explica el funcionamiento de la wiki y se forman los grupos de trabajo por sorteo.

Cada alumno comienza a trabajar en la sala de computación, y luego en sus hogares, para organizar la información del trabajo que finalmente expondrán con la realización de un Glogster o Prezi que se publicará en el blog la semana siguiente.

Octava clase. (40 minutos)

Los alumnos comienzan a exponer sus trabajos.

Novena clase (80 minutos)

Los alumnos terminan de exponer sus trabajos. Realizamos actividades con la canción *Beautiful* de Cristina Aguilera. En la Wiki se incluye el video con la letra en español para que la relacionen también con el tema de la discriminación, pero en clase realizamos actividades de escucha, completamiento, ordenamiento de versos, con la canción en inglés.

Se propone la grabación de alumnos mientras cantan el estribillo de la canción, que luego se utiliza para hacer un video en Moviemaker, se incluyen partes de sus trabajos a modo de cierre y en agradecimiento por el compromiso en el trabajo realizado.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Durante este recorrido, se espera que los alumnos puedan desarrollar habilidades para realizar descripciones de la apariencia física y de la personalidad por medio de software interactivo (Voki), presentaciones de PowerPoint, Glogster y trabajo colaborativo en una wiki y Prezi. Para ello, revisan y aprenden estrategias para utilizar dichas aplicaciones *online* en inglés, así como el uso del PowerPoint y editores de imagen y video con el fin de expresarse, comunicarse y debatir sobre el respeto y la tolerancia a las diferentes apariencias físicas de los sujetos, para fomentar valores positivos sobre la propia personalidad y apariencia personal promoviendo el autoconocimiento y las relaciones interpersonales que son esenciales para la vida.

Impacto y evaluación de la experiencia

El uso del blog implicó que los estudiantes accedieran a estas herramientas con la guía de la docente durante las clases, así como en forma autónoma cuando las utilizaban fuera del ámbito escolar. Estas actividades posibilitaron el acompañamiento a las trayectorias escolares y ritmos de aprendizajes de los alumnos al favorecer la inclusión en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En general, la motivación en la realización de nuevas tareas y actividades con el uso de TIC resultó muy positiva, particularmente, porque encontraron que las actividades propuestas, los medios y herramientas utilizados se acercaban a las de su vida cotidiana, lo que

contribuyó a la apropiación del contenido desarrollado. La autonomía de los estudiantes en la elección de las actividades propuestas por la docente, quien había llevado a cabo una selección, favoreció que los alumnos se sintieran empoderados y en control de aquellas.

Durante la implementación de las actividades surgieron diferentes inconvenientes, el más recurrente fue la falta de una buena conexión a internet lo que hacía que las actividades llevaran más tiempo del esperado. Otra dificultad que no se había previsto fue el hecho que los alumnos debían registrarse en diferentes sitios para realizar algunas actividades, y al tratar de continuarlas en otra clase, no recordaban el usuario y contraseña, por lo que debían rehacer los trabajos que habían quedado sin completar. Estos contratiempos llevaron a una revisión de pautas y acuerdos con los alumnos a la hora de trabajar con TIC. Otra dificultad para tener en cuenta fue el cambio de las políticas de los sitios web y aplicaciones utilizados porque algunas se volvieron inaccesibles en el transcurso del año.

Referencias bibliográficas

- Martín-Barbero, J. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar. Narodowski, M., Ospina, H. y Martínez Boom, A. (Eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Bs. As.: Noveduc. pp.11-26.
- Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos. *Diseños Curricular de Educación Secundaria Tomo II*. Recuperado de: <https://isptconcordia-ers.infod.edu.ar/sitio/upload/Dise%F1o-Curricular-de-Educacion-Secundaria-Tomo-II.pdf>
- Pico, L. y Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Bs. As.: Educ.ar SE.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia realizada el 23 de febrero en Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

EL USO DE TIC EN UN PROYECTO DE ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA

Ramos, Raquel
raquel@ing.unlpam.edu.ar

Forte, María Julia
fortemariajulia@gmail.com

Bacci, Ana Laura
ana.bacci@ing.unlpam.edu.ar

Facultad de Ingeniería, UNLPam

La extensión universitaria se concibe como la puesta en práctica en la comunidad de los saberes que se generan en la docencia y la investigación, y los vincula con la realidad del contexto en que se construyen. Con esta premisa, y teniendo en cuenta que los alumnos que ingresan a la universidad carecen generalmente de los conocimientos mínimos de inglés que brinda la educación secundaria y que son necesarios para la interacción en el mundo de las nuevas tecnologías, la cátedra de inglés de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Pampa, con sede en General Pico, ha puesto en marcha un proyecto de articulación con el colegio secundario EPET 3 con orientación en informática. Los objetivos son mejorar la competencia lingüística en inglés de los alumnos de esta escuela de la ciudad y vincularlos con las carreras que dicta la facultad afín a su orientación. Para ello, se diseña material en inglés de la especialidad de la escuela para que los alumnos trabajen en las aulas durante el ciclo orientado. Dicho material incluye módulos de trabajo *online* en el campus virtual de la universidad para que los docentes de la escuela desarrollen en clase con los alumnos y con los docentes de la universidad que visitan la escuela para la presentación de cada módulo. El material incluye videos propios en los que participan alumnos de la universidad, hojas de trabajo relacionadas con los videos, ejercicios de autocorrección *online* y participación en foros donde los alumnos de la escuela comparten sus producciones ya sea en forma de párrafos, audios o videos. La puesta en práctica del proyecto comenzó en marzo de 2018 y, actualmente, se encuentra en proceso de revisión de lo actuado y de cambios para la implementación en el año próximo.

Palabras clave: inglés, articulación, ingeniería, secundario, TIC

Descripción del problema

En la actualidad, el dominio de una lengua extranjera, en especial el inglés, resulta una herramienta imprescindible para desenvolverse en ámbitos laborales y académicos. En el área de la Informática, inglés es la lengua elegida para la publicación de innovaciones tecnológicas, así como para el trabajo remoto.

Por esta razón, la cátedra de inglés de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Pampa plantea el desarrollo de las cuatro habilidades y el uso de TIC para el dictado de todos los cursos curriculares y extracurriculares. Las clases presenciales tienen el apoyo del campus virtual donde además de alojar el material utilizado en el aula se proponen actividades multimediales, tales como videos, podcasts, foros, ejercicios de autocorrección o enlaces a contenidos digitales de interés. Además, se han generado espacios en las redes sociales para aumentar el período de exposición a la lengua más allá del horario de clase.

Teniendo en cuenta que una de las funciones de la universidad es poner en práctica en la

comunidad los saberes que en ella se generan y la necesidad del establecimiento educativo secundario, EPET 3 con orientación en Informática de General Pico, de fortalecer el aprendizaje de inglés y conectarlo con el área de su especialidad, se propone un trabajo de articulación universidad-escuela para atender las demandas de la comunidad y cumplir con las funciones de la universidad de innovación y de compromiso social.

Descripción del contexto de intervención

Los alumnos de la EPET 3 con orientación en Informática de General Pico terminan el séptimo año con los contenidos mínimos de inglés que brinda la educación secundaria y que resultan insuficientes para la interacción en el mundo de las nuevas tecnologías. Se observa que los alumnos demuestran poco interés en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que piensan que no les será útil en el futuro. Además, los contenidos que ven en las horas de inglés no están conectados con la orientación de la escuela y, en la mayoría de los casos, el aprendizaje no está mediado por la tecnología a pesar de que el colegio cuenta con el equipamiento necesario. Las clases se conducen en castellano, con poca integración con los contenidos vistos en años anteriores y las habilidades que se trabajan son principalmente las de lectura y escritura. Se percibe, también, que los alumnos son reticentes a hablar en inglés.

Descripción de la experiencia

La experiencia que se está llevando a cabo incluye el diseño de material en inglés para las clases de lengua extranjera de 5°, 6° y 7° año del Ciclo Orientado. Este material incluye módulos de trabajo alojados en el campus virtual de la facultad para que los docentes trabajen con sus alumnos y con los docentes de la universidad que visitan la escuela para la presentación de cada módulo. Cada módulo desarrollado incluye una tarea final, individual o grupal, que implica una producción mediada por tecnologías, como por ejemplo la participación en un foro en forma escrita o la elaboración de un audio o video.

Contextualización – objetivos

Este proyecto de articulación tiene dos objetivos principales: mejorar la competencia lingüística en inglés de los alumnos del ciclo orientado de la EPET 3 y vincular a los estudiantes con las carreras que dicta la Facultad de Ingeniería afines a su orientación.

Como objetivos secundarios se pueden mencionar: crear conciencia en los alumnos de la necesidad de aprender inglés para su futuro; replicar en las clases de la escuela el uso de las nuevas tecnologías que se emplean en el dictado de los cursos de la universidad; brindar a los estudiantes nuevas herramientas que les permitirán acceder a mejores puestos de trabajo; y poner al servicio de la sociedad los saberes que produce la universidad.

Contenidos trabajados

Las unidades diseñadas están organizadas en función de una tarea final e incluyen el desarrollo de las cuatro macrohabilidades sobre los siguientes ejes temáticos: presentaciones y entrevistas en el ámbito de la escuela y la universidad; rutinas de alumnos secundarios y universitarios; actividades de tiempo libre e instrucciones básicas referidas a la tecnología.

Espacios curriculares involucrados

En este proyecto se trabaja con los docentes de inglés y del área de tecnología de la escuela.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

A continuación, se detalla la secuencia didáctica correspondiente a uno de los módulos trabajados.

Unidad temática: rutina de un estudiante de ingeniería

Contenidos: Presente simple y vocabulario relacionado con rutinas

Duración: 2 períodos de clase de 80 minutos

Objetivos: Narrar una rutina

Actividades de apertura: las docentes de la facultad visitan las clases para hacer la presentación del módulo. Se activan conocimientos previos, tal como indica la tarea 1 del modelo adjunto. Se utiliza el campus virtual donde están alojados los videos y las hojas de trabajo para los alumnos. Se proyecta el material en pantalla y los alumnos siguen las actividades a través de sus celulares, netbooks o formato papel en algunos casos.

Actividades de desarrollo: las docentes de la facultad desarrollan las tareas 2 y 3 que incluyen la proyección de un video (disponible en https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=xUuGAXYz06E) y dos ejercicios de comprensión. El resto de las tareas (tareas 4 a 7 del modelo adjunto) quedan a cargo del docente de la escuela.

Actividad de cierre: los alumnos realizan la tarea final (tarea 8) supervisados por los docentes de inglés y de tecnología de la escuela. La actividad consiste en la participación en un foro del campus virtual donde los alumnos comparten sus rutinas en forma de video, audio o párrafo. Es importante agregar que el campus cuenta con un tutorial con instrucciones en inglés acerca de las tres formas de contribución mencionadas. Las docentes de la facultad son las encargadas de monitorear y retroalimentar los posteos de los alumnos. Se prioriza la participación de los estudiantes por encima de la precisión lingüística de las producciones.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas con énfasis en las audio-orales. Se fomenta la interacción oral entre profesor-alumno y entre los alumnos. Al mismo tiempo, el estudiante se familiariza con entornos digitales de aprendizaje.

Impacto y evaluación de la experiencia

La experiencia resultó enriquecedora para el grupo de alumnos que cumplió con todas las actividades propuestas. Tal como reflejan las encuestas, los estudiantes manifestaron que las clases eran dinámicas y divertidas; y resaltaron el uso de la tecnología. Si bien indicaron que les costó acostumbrarse a escuchar inglés en el aula, se observó un cambio de actitud en este grupo de alumnos a medida que se avanzaba en el proyecto. A pesar de que en un principio se negaban a interactuar en inglés, en el último módulo mostraron entusiasmo para dialogar en pequeños grupos y seguir consignas en inglés. No obstante, se presentaron dificultades. En primer lugar, los módulos de trabajo llevaron más tiempo de lo planeado, ya que no resultó fácil visitar las clases de la escuela por diferentes motivos: ausencia de los profesores, feriados y paros, y en el caso de séptimo año, al tener todas las horas de inglés concentradas los viernes, los alumnos faltaban a clase.

En cuanto a la participación de los docentes de la escuela, dos de los tres profesores involucrados en el proyecto demostraron interés y colaboraron en el desarrollo de las actividades, lo que se tradujo en una mayor participación por parte de sus alumnos tanto en las clases presenciales como en el campus virtual. No sucedió lo mismo con el tercer profesor y, por ende, la participación de sus alumnos fue escasa en los primeros módulos y nula en los últimos.

Se extenderá la experiencia a otra escuela secundaria de la ciudad de General Pico.

Worksheet

03

2018

PROYECTO UNIVERSIDAD - ESCUELA
EPET 3 FACULTAD DE INGENIERÍA



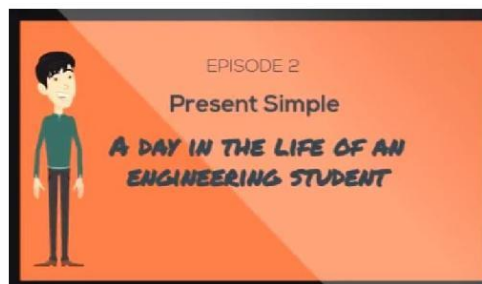
TASK 1

a. Talk to a partner.

1. What activities do you usually do on weekdays? E.g: I get up at 7:00 a.m.

2. What activities do you usually do on weekends? E.g: I watch series on T.V.

b. Check your answers with the class



TASK 2

Work in pairs. Read the list of activities aloud. Watch the video and check (✓) the ones that are mentioned. Then compare your answers.

- Clean the apartment
- Drive the car
- Have classes in the afternoon
- Have classes in the morning
- Have cookies and coffee for breakfast
- Have mate
- Meet friends in class
- Play football
- Ride the bike to campus
- Take a nap
- Wake up

TASK 4

Work with a partner. Talk about Gonzalo's routine. Use the list in task 3. Make changes when necessary.

Eg: He gets up at

He checks his social media.

TASK 3

Watch the video again and number the activities in the order they are mentioned.

- Check social media
- Eat breakfast
- Get dressed
- Get up (1)
- Go running
- Go to bed
- Go to class
- Have dinner
- Have lunch
- Have mate
- Read the news
- Ride the bike
- Study alone
- Study with a partner
- Take a shower
- Turn on the computer

Worksheet
03

2018

PROYECTO UNIVERSIDAD - ESCUELA
EPET 3 FACULTAD DE INGENIERÍA



TASK 5

Work with a partner. Watch the video one more time and answer the questions. Write full sentences.

1. What do you know about Gonzalo?

2. What does he do on weekends?

3. What are the names of the courses he is taking?

4. What does he do when he has some free time?

5. Where does he study with his partner?

6. Does he ever cook?

TASK 8

Your routine: Make a video, record an audio or write a paragraph. Then upload it in the campus.

TASK 6

Work in pairs. Talk about your routine on weekdays and on weekends. Give details.

TASK 7

Write a paragraph about your routine on weekdays and on weekends. Use Gonzalo's routine as an example.

DIÁLOGOS COMPLEJOS E INTERCULTURALES MEDIADOS POR TIC: EXPANDIENDO LA ESCENA EDUCATIVA

Risso Patrón, Zoraida
Facultad de Lenguas, UNCo
zoraidarp72@gmail.com

Gasparini, Gabriela
CET 8, ESRN N.º 71 y ESRN N.º 24
Beagasparini@gmail.com

Scilipoti, Paola
Facultad de Lenguas, UNCo - CENS N.º 3
paolascilipoti@gmail.com

Esta propuesta didáctica se inscribe dentro del proyecto de investigación Buenas Prácticas Educativas - Sentidos Didácticos de la Mediación Tecnológica, cuya finalidad principal es conocer los sentidos y significados que resultan de la inclusión de la tecnología en nuestras aulas. A partir de este objetivo, nos proponemos:

- Potenciar una propuesta didáctica basada en un proyecto con sentido social y con la inclusión genuina de TIC (Fried-Booth, 2002; Markham, 2012; Litwin, 2014; Maggio, 2012).
- Propiciar un espacio colaborativo virtual y presencial que fomente la comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad sin límites en el aula (Trilling & Fadel, 2009; Burbules, 2009).
- Trabajar de manera interdisciplinaria articulando lengua materna e inglés como lengua extranjera (AICLE), literatura, historia y expresiones artísticas (Agazzi, 2004; Coyle et al., 2010).
- Integrar distintos niveles educativos: CET 8, secundario diurno, y CENS 23, secundario nocturno y FaDeL, nivel universitario.
- Diseñamos un proyecto que parte de la lectura del *Diario de Ana Frank* hacia un recorrido virtual para vivenciar contextos de libertad y encierro. El desafío didáctico que se presenta, situado en el escenario contemporáneo, se desarrollará en distintas etapas:
 - Presentación de los estudiantes en un entorno virtual, dado que pertenecen a niveles y ciudades rionegrinas diferentes.
 - Trayecto lector que contempla diferentes géneros textuales desde una lectura crítica de texto y contexto.
 - Viaje virtual a Ámsterdam y trabajo con recursos didácticos del centro de Ana Frank Argentina.
 - Puesta en diálogo de textos que aborden el contexto de encierro.
 - Producción artística con una mirada proactiva.

Esperamos generar un vínculo entre la forma de enseñar y aprender y el contenido, desde la movilización de las relaciones colectivas, incluyendo procesos interactivos, instrumentos culturales y TIC que permiten trabajar en y más allá del ámbito de aprendizaje conocido. Esta propuesta didáctica promoverá un espacio creativo y potente para nuevos proyectos articulando otros saberes en tiempos reales.

Palabras clave: sentido social, interdisciplinaria, mediación tecnológica, diálogo intercultural, significatividad

Descripción del problema

Somos tres docentes que trabajamos en distintos niveles educativos y compartimos un espacio de investigación común nucleado alrededor de las “buenas prácticas” y la incorporación de la mediación tecnológica en ellas. Nos propusimos favorecer el intercambio y articulación de contenidos partiendo de la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera y Lengua y Literatura española a partir del diseño de un proyecto conjunto, cuya realización se vea favorecida por la mediación tecnológica. Esperamos generar un vínculo entre la forma de enseñar y aprender y los saberes, desde la movilización de las relaciones colectivas para traer “nuevas voces y generar construcciones en diálogos complejos y multiculturales” (Maggio 2012, p. 74), incluyendo procesos interactivos, instrumentos culturales y TIC que permiten trabajar en y más allá del espacio de aprendizaje conocido.

Descripción del contexto de intervención

El proyecto abarcará tres grupos de estudiantes pertenecientes a dos ciudades y niveles educativos de la zona del Alto Valle de Río Negro, Gral. Roca y Allen, y se desarrollará tanto en zonas urbanas como rurales y en espacios virtuales por su carácter de interacción entre niveles.

El CENS N° 23 se encuentra en las afueras de la ciudad de General Roca, ubicado en un barrio de bajos recursos económicos y con limitada comunicación con el resto de los barrios. Es una escuela nocturna para jóvenes y adultos que en su gran mayoría trabajan durante el día. Los cursos implicados serán tercer año de la modalidad CEM con 6 estudiantes y tercer año modalidad CENS con 12 estudiantes de la materia Idioma Extranjero Inglés.

El CET N° 8 está ubicado en la zona urbana de Allen con funcionamiento diurno y orientación en Electrónica, organizado en Ciclo Básico y Superior. El curso implicado es primer año del Ciclo Superior con 25 estudiantes del turno mañana de la materia Lengua y Literatura.

La FADEL (Facultad de Lenguas) se encuentra en la ciudad de General Roca; sus estudiantes cursan mayormente durante la franja horaria matutina y pertenecen a la carrera del Profesorado y Traductorado de Inglés. El grupo de 15/20 estudiantes a realizar esta experiencia estará cursando el segundo año de la carrera y esta propuesta didáctica estará incluida dentro de la materia Lengua Inglesa 1.

Descripción de la experiencia

La propuesta didáctica descrita a continuación será llevada a cabo durante el transcurso del ciclo lectivo 2019. Diseñamos un proyecto que parte de la lectura del *Diario de Ana Frank* hacia un recorrido virtual que nos permitirá vivenciar lugares y contextos de libertad y encierro. El desafío didáctico que se presenta, fundado en un proceso de enseñanza situado en el escenario contemporáneo, comprende una hoja de ruta que se desarrollará en distintas etapas⁸.

Etapas: 1: Presentación de los estudiantes en un entorno virtual (grupo cerrado de Facebook), dado que pertenecen a niveles y ciudades diferentes.

Actividad 1: La foto del grupo

Actividad 2: ¿Todas las vidas son parecidas?

Actividad 3: Algo de mi vida en palabras

Actividad 4: Una mirada interior

Actividad 5: Acercándonos virtualmente

⁸ Dada la imposibilidad de describir detalladamente cada una de ellas en este escrito quedamos a disposición para ampliar la información.

Etapa 2: Trayecto lector que contempla diferentes géneros textuales, cuyo eje central es el *Diario de Ana Frank* desde una lectura crítica de texto y contexto.

Actividad 1: Iniciando el Trayecto Lector

Actividad 2: En contexto

Actividad 3: Escuchando distintas voces

Etapa 3: Viaje virtual a Ámsterdam y trabajo con recursos didácticos del centro de Ana Frank Argentina.

Actividad 1: Recorriendo las calles de Ámsterdam

Actividad 2: Conociendo los integrantes de la casa

Actividad 3: En la agenda: una semana típica

Etapa 4: Puesta en diálogo de textos

Actividad 1: ¿Quién es el otro?

Actividad 2: Entre textos

Etapa 5: Producción artística con una mirada experiencial.

Actividad 1: La forma y el color para decir

Actividad 2: Desde un caleidoscopio

Actividad 3: Otra voz

Actividad 4: Muestra andariega

Contextualización - objetivos

El lenguaje como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales entre los sujetos, donde elaboran sus capacidades mentales y la conciencia, es la idea sostenida desde el interaccionismo sociodiscursivo (Riestra, 2006). Por lo tanto, la adquisición de la capacidad del lenguaje no es una competencia innata de los sujetos, sino que se produce en el desarrollo histórico- social. Los textos, como mediadores de la acción, se producen en un contexto determinado y de acuerdo con modelos existentes, los géneros de textos, reconocidos por el sujeto.

Los géneros textuales se componen de formas lingüísticas que constituyen mundos discursivos, organizados temáticamente y en relación con la mayor o menor implicancia del enunciador, como espacios de comunicación de intercambio de representaciones sociales. La producción de un género en una situación de interacción necesita del enunciador capacidades de lenguaje específicas relacionadas con los contenidos vehiculizados, la estructura comunicativa común a los textos del género y las configuraciones específicas de las unidades lingüísticas que forman el texto. Esas capacidades se construyen y se transforman en un proceso de aprendizaje social continuo incluido en aprendizajes escolares.

La intervención didáctica en un recorrido de uso-sentido-forma tiene en cuenta dichas capacidades antes y durante la enseñanza con el fin de generar situaciones que favorezcan su dominio desde la interacción social. Esta dinámica abre el uso de TIC hacia otros modos de leer, producir, trabajar colaborativamente y aprender sobre los géneros implicados (literarios-no literarios) que despiertan interés desde lo estructural y su evolución histórica. Además, favorece el desarrollo de posturas personales, la identificación de los supuestos que las legitiman para tomar un posicionamiento personal, dilucidar puntos de vista encontrados sobre un mismo suceso o tema de actualidad y confrontar los argumentos que los sostiene.

El espacio y el clima del aula están interpelados desde el lugar del docente que propicia otra forma de estar, la creación de códigos y la relación entre pares en la promoción de la buena enseñanza. Es un espacio de integración como estrategia donde la narración en la enseñanza, la pregunta y las experiencias estéticas activan emoción y conocimiento ayudando a pensarlo como más significativo, creativo y potente.

El uso de TIC, como “herramientas mediante las cuales puede darse a los estudiantes una experiencia en campo ajeno, aunque directa, de sucesos” (Bruner 1972, p. 126), ayuda en la construcción de saberes en tiempos reales, en el contexto de la sociedad contemporánea. Por todo lo expuesto, nos proponemos:

- a. Potenciar una propuesta didáctica basada en un proyecto con sentido social y con la inclusión genuina de TIC (Fried-Booth, 2002; Markham, 2012; Litwin, 2014; Maggio, 2012).
- b. Propiciar un espacio colaborativo virtual y presencial que fomente la comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad sin límites en el aula (Trilling & Fadel, 2009; Burbules, 2009).
- c. Trabajar de manera interdisciplinar para articular saberes de diferentes áreas de conocimiento: lengua materna e inglés como lengua extranjera (AICLE), literatura, historia y expresiones artísticas. (Agazzi, 2004; Coyle et al., 2010).
- d. Integrar distintos niveles educativos: secundario diurno y nocturno y nivel universitario.

Contenidos trabajados

Los saberes por trabajar serán principalmente derivados de la enseñanza de inglés como lengua extranjera y de Lengua y Literatura en español, incluyendo además aquellos derivados de la propuesta interdisciplinar (Historia, Filosofía, Artística). La selección de saberes comprende: literatura en español e inglés, los géneros como prácticas socioculturales (biografías, autobiografías, audiovisuales, relatos, textos argumentativos y persuasivos, historieta y expresiones artísticas, entre otros) en la oralidad, lectura y escritura, gramática, alfabetización digital y usos de recursos TIC.

Espacios curriculares involucrados (artística, historia, filosofía, otras lenguas)

Este proyecto propone un trabajo interdisciplinar, en el que la problemática no solo se abordará desde más de un área curricular, sino desde distintas instituciones educativas y localidades. Las nuevas habilidades del siglo XXI según Trilling y Fadel (2009) nos desafían a resolver un problema abordándolo desde los saberes de distintas disciplinas. Por ello, en nuestra propuesta vamos a trabajar en conjunto las áreas de Lengua y Literatura, Idioma Extranjero Inglés, Historia, Filosofía, Artística/Dibujo Técnico y Talleres (carpintería, herrería).

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Brevemente, describiremos la actividad 1 de la Etapa 3 del proyecto denominada “Recorriendo las calles de Ámsterdam”. Utilizando la aplicación Street View, en pares, desde su teléfono celular, los estudiantes podrán elegir una serie de opciones de direcciones para explorar lugares claves en la vida de Ana Frank. Entre ellas la casa donde vivió la familia Frank en Ámsterdam hasta el momento del encierro, la escuela Montessori, el liceo judío y la fábrica de Otto Frank, entre otros. A medida que recorren las calles, los estudiantes podrán reconocer los lugares que Ana menciona en su diario, para así dimensionar lo que ella vivió. Además, lograrán apreciar y valorar aspectos culturales y sociales desde las imágenes. Se guiará esta actividad con una serie de preguntas tendientes a estimular la capacidad de observación detallada. Una vez que se posicionan en la fábrica/casa, los estudiantes visitarán el anexo por medio de realidad virtual. Con este recorrido pretendemos que tomen conciencia de la rutina y vida dentro de la casa. El siguiente enlace nos lleva a ese recorrido: <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/landing/>

Habilidades/ competencias comunicativas y digitales

Entendemos la competencia comunicativa como la habilidad/capacidad de poder establecer

exitosamente un “diálogo”, escrito u oral, en diferentes situaciones, contextos y formatos. Siguiendo a Canale y Swain (1980), quienes afirman que la competencia comunicativa incluye las competencias gramatical (conocimiento léxico, de reglas morfológicas, sintácticas, semánticas), sociolingüística (competencia sociocultural y discursiva, conocimiento de las reglas de cohesión y coherencia) y estratégica (estrategias verbales y no verbales que se utilizan para compensar rupturas en la comunicación), creemos que el proyecto diseñado presenta variadas oportunidades para su desarrollo. La interacción comunicativa exige en quien enuncia capacidades de lenguaje específicas relacionadas con los saberes vehiculizados en los géneros y las configuraciones específicas de las unidades lingüísticas que forman el texto.

Por otro lado, la propuesta didáctica incluye actividades mediadas por tecnología que implican a la alfabetización digital y la interdisciplinariedad de saberes. En esta inclusión genuina de TIC, consideramos algunas de las habilidades que Eshet-Alkalai (2004, 2012) menciona en relación con la alfabetización digital: la habilidad del pensamiento de la información (saber buscar), fotovisual (evocación), de reproducción (reelaboración de ideas/conceptos), de ramificación (búsquedas ampliadas y precisas), y socioemocional (adecuación comunicativa). Además, concebir el conocimiento desde la interdisciplinariedad propicia una “forma de pensar y de proceder, a fin de lograr cambios en la forma de ver el mundo en la actualidad” (Guanche Martínez, 2016). La propuesta invita a docentes de otras áreas a aportar su mirada y saberes en la concreción de algunas de las etapas de este proyecto ampliando así los lentes con los cuales se puede abordar un desafío.

Impacto y evaluación de la experiencia

Pensar en el impacto y evaluación de la experiencia implica remitirnos al significado del trayecto de enseñanza-aprendizaje como recorrido tanto para el estudiante como para el docente y qué entramado de relaciones se establecen con el saber. Es un recorrido en el cual no se propician linealidades, sino encuentros, desencuentros, transformaciones y movimientos dinámicos en un contexto de acción, tal como lo mencionan Nicastro y Greco (2009). Es en este contexto, donde el conocimiento se construye y se potencia en espacios nuevos; por lo tanto, la ampliación de las fronteras escolares requiere de didácticas que incluyen recursos diferentes que instalan la necesidad de valorar otras formas de comunicación.

Esperamos generar un vínculo entre la forma de enseñar y aprender y el saber, desde la movilización de las relaciones colectivas posibilitando procesos interactivos, instrumentos culturales y TIC que permiten trabajar en y más allá del espacio de aprendizaje conocido.

El carácter dialógico entre saberes y forma de abordarlos determina que la evaluación se construya desde la acreditación de saberes en el grupo de estudiantes, la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje y desde el desarrollo de la autonomía porque comprende el sentido de lo que va a aprender, toma decisiones y reflexiona sobre el trayecto recorrido como sostienen Perrenoud (2008) y Anijovich y Cappelletti (2017).

Otro aspecto para mencionar es la hospitalidad de esta experiencia didáctica hacia la interdisciplinariedad y la constitución de un espacio creativo y potente para nuevos proyectos articulando otros saberes en tiempos reales.

En síntesis, lo expuesto como impacto se resume, siguiendo el pensamiento de Litwin (2014), en un modo de pensar la clase con la intención de expandir la escena educativa desde diálogos interculturales mediante prácticas en las que subyacen intenciones claras, buenas razones, atención epistemológica del campo de saber en cuestión y entrecruzamiento de voces esperanzadoras.

Referencias bibliográficas

- Agazzi, E. (2004). El Desafío de la Interdisciplinariedad: Dificultades y Logros. *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. V, N.º 2/02, pp. 241-252. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/5877/1/EVANDRO%20AGAZZI.pdf>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Bs. As.: Paidós.
- Bruner, J. (1972). *El Proceso de la Educación*. México: Uthea.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 22, 104. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), pp. 1-47.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgado, M.; Daveloza, V.; Delicia, D.; Brizuela, F. y Costa, M. (2015). *Aprendamos Lengua y Literatura 3*. Comunicarte: Córdoba.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), pp. 93-106. Disponible en: https://www.openu.ac.il/personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, volume 9, pp 276. Recuperado de: <http://iisit.org/Vol9/IISITv9p267-276Eshet021.pdf>
- Fried-Booth, D. (2002). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Guanche Martínez, A. (2016). Reflexiones en torno a la interdisciplinariedad. *Otras Voces en Educación*. Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/156377>
- Litwin, E. (2014). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Bs. As.: Paidós.
- Markham, T. (2012). *Project Based Learning Design and Coaching Guide: Expert Tools for Innovation and Inquiry for K-12 Educators*. California: HeartIQ Press.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Bs. As.: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Bs. As.: Colihue.
- Riestra, D. (2006). Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. *Propuestas*, 10. CELA, Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0586_04.pdf
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st Century Skills*. San Francisco: Jossey-Bass.

PROPUESTA CREATIVA DESDE INFOGRAFÍAS

Rodríguez, Jorgelina
jorgelinarodriguez074@gmail.com

Frank, Carolina
carolinafrank71@gmail.com

ICEII, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

La presente experiencia llevada a cabo en el área de inglés del Colegio de la UNLPam relata el diseño de propuestas pedagógicas en la que las/los estudiantes de 5.º año (nivel B y C) y 6.º año (nivel 'A' y 'C') son protagonistas de esta innovación educativa mediada por la tecnología. Los profundos interrogantes sobre este modelo dieron lugar al diseño e implementación de un proyecto piloto basado en infografías aprovechando las oportunidades que ofrece la tecnología para la construcción de propuestas educativas ricas y profundas que nos permiten abordar nuevos escenarios. Esta experiencia contribuyó a que los estudiantes pudieran abordar la temática y fortalecer su pensamiento crítico en tanto debieron participar activamente, como consumidores y productores del campo digital para poder elaborar su propia infografía. A su vez, este modo de transmitir información gráficamente promovió el desarrollo de su inteligencia visual y contribuyó a propiciar un mayor proceso de comprensión y de metacognición. Esta propuesta replantea la evaluación como una instancia más de aprendizaje descubriendo e indagando nuevas herramientas web 2.0 en nuestro diseño de tarea. Este desafío buscó replantear y generar propuestas didácticas que alienten a los alumnos a apropiarse del conocimiento a través del descubrimiento y la exploración de un recurso educativo que responde a la imperante cultura visual que nos rodea. Esto supone una actitud interrogativa y dialogante sobre el sentido de la práctica para reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla, situándola en el camino de la mejora.

Palabras clave: infografías, enseñanza-aprendizaje, inglés, cultura visual

Descripción del problema

En los últimos años han emergido profundas transformaciones sociales que han generado nuevos modos de consumir y producir los saberes. La variedad de recursos digitales disponibles a los que gran parte de los alumnos tiene acceso, genera el desarrollo de un aprendizaje ubicuo (Burbules, 2012) contribuyendo al desarrollo de las subjetividades. La cultura digital nos plantea la necesidad de educar en un contexto de nuevas competencias y capacidades necesarias con el fin de posibilitar el desarrollo integral de los y las alumnos/as como ciudadanos del siglo XXI. En concordancia con el Plan Nacional de Educación Digital (PLANIED) del Ministerio de Educación y los Diseños Curriculares de la provincia de La Pampa, la sociedad digital representa un cambio de paradigma que, como actores de la comunidad educativa, nos emerge como desafío al mismo tiempo que representa una oportunidad para repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el espacio curricular de inglés como lengua extranjera hace propicia la oportunidad que las TIC ofrecen para brindar a los alumnos experiencias lingüísticas basadas en proyectos desde una perspectiva investigativa, contextualizada y significativa.

Descripción del contexto de intervención

Los estudiantes del Colegio de la UNLPam, institución en la que se enmarca esta experiencia, utilizan las netbooks, smartphones entre otros dispositivos en forma cotidiana, frecuentando las redes sociales y otras aplicaciones a diario. Dada esta realidad, las docentes nos propusimos promover instancias de interacción en inglés a partir de los saberes planificados, con propuestas didácticas que alentaran a los alumnos a profundizar nuestra disciplina haciendo uso responsable y adecuado de las TIC.

Acorde al nivel de la Lengua Extranjera Inglés que se cubre en 5° año, nivel B y C, y en 6° Año, nivel A y C, del Ciclo Orientado de la educación secundaria, los contenidos apuntan a que los alumnos enriquezcan, por un lado, su repertorio léxico en distintas áreas y, por el otro, la variedad de estructuras lingüísticas acordes a su nivel. Desde lo procedimental, apuntamos a que los alumnos logren la comunicación oral y escrita de discursos de diversa complejidad y resuelvan situaciones problemáticas que admiten respuestas desde un variado repertorio de recursos lingüísticos. Además, los alumnos en este nivel ya están en condiciones de realizar una reflexión sistemática -con ayuda del docente-, sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje del inglés y como instrumento para mejorar las producciones propias logrando asimismo una concientización acerca de la norma y uso de las formas gramaticales aprendidas.

Descripción de la experiencia

Desde diferentes aproximaciones metodológicas, como lo son TBL (Aprendizaje Basado en Tareas) y PBT (Enseñanza Basada en Proyectos), y a través de diferentes estrategias didácticas, salidas, lecturas, visitas y entrevistas, fueron trabajados los diversos contenidos gramaticales, léxicos y de producción según lo estipulado por la planificación anual diseñada para cada curso al inicio del ciclo lectivo. Ante la necesidad de contar con un ambiente en el que software, hardware y conectividad fueran garantizados, se solicitó el uso de la sala multimedia de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Inmediatamente se pone en marcha la propuesta de diseño de infografías. Cabe destacar que descubrimos configuraciones y aplicaciones, compartimos recursos, sorteamos dificultades, navegamos y ensayamos, docentes y alumnos por igual. Esta experiencia contribuyó a que los estudiantes observaran de manera general el tema y, a su vez, fortalecieron su pensamiento crítico en tanto debieron buscar lo esencial del tema para poder elaborar su propia infografía. Igualmente, intentamos promover el desarrollo de su inteligencia visual y contribuir a propiciar un mayor proceso de comprensión y de metacognición.

El término infografía es un término que se utiliza para designar a un tipo de gráfico que se caracteriza por brindar a través de las imágenes o diseños información de diverso tipo dependiendo del tema que se toque en cada caso. Las infografías son una manera informal y mucho más atractiva para comunicar, ya que buscan llamar la atención de la persona que las observa a partir del uso de colores, imágenes o diseños especialmente seleccionados. En nuestro caso optamos por aplicaciones intuitivas y genuinas de la tecnología en nuestra práctica de enseñanza. Si bien inicialmente eran complejas, con la puesta en marcha resultaron amigables desde su diseño.

Las infografías no suelen contener demasiada información, sino que es brindada en cantidad limitada puesto que lo central de este tipo de gráficas es el diseño en sí. Por lo general, una infografía saca la información de las mismas imágenes y la representa en pequeños y breves textos que hacen su lectura mucho más rápida y ágil.

Contextualización – objetivos

Esta propuesta plantea el desafío de pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la

lengua inglesa como un espacio de encuentro en la cultura digital donde se promueva el saber en la comunicación visual, escrita y oral en un marco contextualizado y colaborativo apropiándose crítica y reflexivamente en el uso de las TIC. A partir de esta contextualización nos proponemos:

- Fomentar el uso de nuevos recursos en la cultura digital en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Potenciar la resolución de proyectos basados en situaciones problemáticas relacionadas con la vida cotidiana.
- Estimular a los alumnos en la búsqueda, producción y circulación de saberes con propuestas de recorridos múltiples y colaborativos.
- Generar espacios de encuentro en los cuales los alumnos sean protagonistas y constructores de conocimientos mediados por el andamiaje docente.
- Incentivar prácticas autónomas favoreciendo la valoración de la diversidad en un marco de solidaridad y responsabilidad.

Contenidos trabajados

Dentro de los enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua inglesa, estamos trabajando con aprendizaje basado en tareas (*Task-Based Learning*), CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), aprendizaje basado en proyectos (*Project-based Learning*), situados en contextos cooperativos, interdisciplinarios y contextualizado acorde a las diferentes unidades temáticas. Es indispensable incluir en nuestra nueva agenda la revisión de la concepción de enseñanza a la luz de estas nuevas corrientes de pensamiento, ya que como docentes no solo debemos pensar en QUÉ vamos a enseñar y, desde allí, hacer una mirada sobre la selección y adaptación de los contenidos de la materia; sino que la pregunta fundamental debe ser PARA QUÉ vamos a enseñar un determinado contenido. Ante esta situación la escuela se deberá preocupar “por hacer conocer lo que es conocer”, (Edgar Morin, 1999). Este autor apunta hacia la promoción de un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos locales y parciales. Desde la enseñanza de la lengua inglesa en el Ciclo Superior de la educación secundaria, intentamos cuestionar y vigilar nuestra práctica diariamente tratando de reflexionar sobre estas preguntas fundamentales de la tarea docente: ¿Qué enseñamos?, ¿para qué? y agregamos aquí el ¿cómo?, pensando, a la luz de los autores consultados, en la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para permitir a los alumnos convertirse en ciudadanos capaces de interactuar y transformar la sociedad de la información que vertiginosamente los abruma, deslumbra y convoca, en un mundo más igualitario, sano y deseable para todos. Desde un eje central denominado “Los adolescentes de hoy, sus derechos y responsabilidades” propusimos relacionar cada unidad temática, partiendo de un recorte de la ley 26.061. En tal sentido, acorde a los saberes planificados en los diseños curriculares hemos basado nuestra planificación en forma transversal seleccionando el Art. 28: *Principio de igualdad y no discriminación*; Art. 24: *Derecho a opinar y a ser oído*; Art. 15: *Derecho a la Educación*. En relación con este abordaje, los saberes trabajados son:

- La identificación, organización y sistematización del conocimiento a través de infografías, haciendo uso de marcadores discursivos, visuales y estrategias que faciliten la comprensión de la información.
- La lectura de textos de diversos géneros, relacionados con las temáticas planificadas.
- La producción de textos orales expositivos, con orientación del docente, adecuados al contexto de enunciación.
- La promoción de la autonomía dado que los alumnos deben buscar la información, hacer y rehacer tareas, socializar la producción y evaluarla.
- El reconocimiento y la valoración de la aplicación de la lengua extranjera para la formación ciudadana e involucrándolos como sujetos en su cultura experiencial.

Espacios curriculares involucrados

Sabemos por Bruner (1987) la importancia que reviste en el aprendizaje la forma en que se organizan los contenidos y su secuencia en el tratamiento educativo, revelando así las posibilidades de volverlo un aprendizaje relevante, capaz de ser útil en la vida de las personas. Por ello, esta propuesta curricular habilita un espacio de formación y reflexión destinado a la formación de una ciudadanía que se fortalezca en el ejercicio de los derechos. Tanto la Declaración de los Derechos del Niño (1959) que reconoce al niño y la niña como "ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad", como la Ley N.º 26.061 (2005) que prescribe la protección integral de los niños, niñas y adolescentes darán marco a la mirada política de la enseñanza de Inglés en este año escolar. Desde esta mirada, planeamos desarrollar los saberes organizados con una posible articulación con otras áreas curriculares como Geografía, Ecología, Ciudadanía, Lengua y Tecnología.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Haciendo un rastreo de preconcepciones respecto de la temática que intentamos abordar, indagamos a nuestros alumnos acerca de sus nociones previas e intuitivas. Con esta finalidad se les mostró un diseño de collage en el cual se ilustraba el concepto de infografía a partir de la presentación de una imagen en la que se definen los cuatro pasos básicos para la realización de una infografía:

- a- Recopilar la información acerca del tema o cuestión por tratar, así como evaluar las fuentes y analizarlas.
- b- Organizar y estructurar las ideas: colocar en orden de importancia o jerárquicamente las ideas principales y las secundarias y estructurarlas
- c- Diseñar la infografía: tomar en cuenta las características que debe tener originalidad, el equilibrio entre los elementos visuales (color, texto, fuentes e iconos, ilustraciones, gráficos)
- d- Publicar en diferentes medios la infografía y evaluar resultados.

Asimismo, y con el propósito de graficar aún más el concepto, se presentó un breve video en el que se puede ver qué es una infografía, para qué se usa y cómo se usa.

Por último, se presentaron por medio de videos las aplicaciones con las que los alumnos podrían trabajar. Ellos abordaron el material didáctico de la sesión sumergiéndose en las aplicaciones y experimentando su uso. Una vez que las examinaron, teniendo en cuenta el grado de dificultad y diseño, los alumnos en grupo de pares o en forma individual, de acuerdo con la actividad programada, optaron con cual trabajar.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Las competencias de educación digital pueden agruparse en seis dimensiones interconectadas que en la práctica se dan de un modo integral.

- Pensamiento crítico: los alumnos investigan, seleccionan y toman decisiones de modo crítico.
- Comunicación y colaboración: los alumnos crean y comunican solos o en colaboración otros, a través de múltiples lenguajes de representación, incluyendo imágenes y textos.
- Participación responsable y solidaria: los alumnos se integran a la cultura participativa en un marco de solidaridad y compromiso.
- Creatividad e innovación: producen creativamente y construyen conocimiento a través de la apropiación de las TIC, como medio de construir espacios para la resolución de una situación problemática.
- Información y representación: ubican, organizan, evalúan y reelaboran la información de diferentes medios.

- Uso autónomo de las TIC: los alumnos comprenden el funcionamiento de las TIC y las integran en proyectos de enseñanza y aprendizaje.

Impacto y evaluación de la experiencia

Ayudadas por la mirada de Anijovich y González en su texto *Evaluar para Aprender*, estamos convencidas que la evaluación es una instancia para aprender, tanto para los alumnos como nosotras las docentes, descubriendo e indagando nuevas herramientas web 2.0 en nuestro diseño de tarea. Este proyecto nace con la mirada de las ideas previas de los alumnos sobre la temática por abordar. La evaluación tuvo diferentes instancias:

Evaluación dentro de un círculo de retroalimentación, del diseño y de contenidos

Dicho proceso se llevó a cabo por medio del seguimiento que las docentes fuimos haciendo de los trabajos, ya que los alumnos enviaban por correo electrónico los distintos pasos a los que iban llegando.

Además, pedimos a los alumnos que nos vayan ayudando a evaluar el trabajo que fuimos realizando con las herramientas propuestas para infografías. Esta evaluación tenía como propósito efectuar un registro de autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación de la propuesta docente.

Por medio de estas encuestas fuimos registrando los distintos momentos de la tarea: inicio- desarrollo- final, obteniendo la voz de los alumnos. En su gran mayoría los alumnos coinciden al expresar que el uso de una nueva aplicación fue muy “productiva e interesante” porque les permite resumir y organizar mejor el contenido en una “forma dinámica, y por su carácter gráfico, facilita la comprensión de conceptos” (alumna de 6.º año).

Evaluación celebración

Se llevó a cabo con una presentación de las producciones finales con formatos de infografías. En contraposición a la evaluación tradicional que está “*siempre teñida de sensaciones, sentimientos, temores, angustias.*” (Anijovich y González, p. 9), esta fue una *evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje* (Anijovich y González, p. 18), ya que el énfasis estuvo puesto en el proceso de desarrollo y en la metacognición. Reconocer la producción que realizó el compañero, entender sus intenciones, analizar las decisiones tomadas y adentrarse en la calidad de la producción para ofrecer una perspectiva diferente y de crecimiento constituye una de las oportunidades más interesantes que el trabajo escolar puede ofrecer, aprovechando el valor de la heterogeneidad social y cultural que hay en los grupos. A modo de reflexión, la utilización de infografías como recurso didáctico, por ser una experiencia innovadora, consideramos que debemos profundizar en su uso, ya que permite el desarrollo de inteligencia visual, pensamiento abstracto, crítico y comprensivo tan importante dentro de la adquisición de aprendizaje. Generar propuestas didácticas que alienten a los alumnos a aprender de modos enriquecidos y valiosos, supone una actitud interrogativa y dialogante sobre el sentido de la práctica para reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla, situándola en el camino de la mejora. “Si la escuela quiere edificar un puente con la sociedad, tendrá que asumir plenamente el audiovisual como forma de expresión diferenciada. Es decir, además de educar en la imagen, tendrá que educar a través de la imagen” (Feerés, 1989)

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para Aprender. Conceptos e instrumentos*. Bs. As.: Aique.
- Burbules, N. Y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Bs. As.: Grámica.
- Burbules, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza.

- Encounters/Encuentros/Rencontres on Education* Vol. 13, pp. 3 – 14. Recuperado de: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/%20article/view/4472/4513>
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la Educación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica. Ley de Educación Nacional N.º 26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Minervini, M. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*, año 8º - número 59, de enero-junio, La Laguna (Tenerife). Recuperado de: <http://www.revistalatinacs.org/200506minervini.pdf>
- Ministerio de Educación de La Pampa. *Materiales Curriculares*. Recuperado de <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales>
- Morín, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Translated from the French by Nidra Poller. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123074>
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Ripani, M. F. (2016). Competencias de Educación Digital. Bs. As.: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Educ.ar. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005452.pdf>
- Sancho Gil, J. M. (2008). De TIC a TAC: el difícil tránsito de una vocal. *Revista de Investigación en la escuela*, n.º 64, pp.19-30. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2008.i64.02>