



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS**

**“LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA EN CENTROS DE LENGUA DE CÓRDOBA”**

NATALIA LATOSINSKI

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

DIRECTORA: MGTR. HEBE E. GARGIULO

**CÓRDOBA
Septiembre de 2018**



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Agradecimientos

En primer lugar, un agradecimiento enorme a mi Directora de tesis, Mgter Hebe Gargiulo, por orientarme y apoyarme con tanta generosidad y calidez.

Un reconocimiento especial a mi marido e hijas que supieron comprenderme, esperarme y acompañarme.

Finalmente, a todos los directores, coordinadores y profesores que colaboraron en esta investigación.

Resumen

En el marco de la enseñanza de una lengua extranjera, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos permiten acceder a través de Internet a situaciones reales de uso de la lengua, participar de acciones sociales cotidianas y entrar en contacto de manera sincrónica y asincrónica con usuarios de la lengua extranjera a través de diferentes redes sociales. Como profesora de francés y de español como lengua extranjera (ELE), el interés personal acerca del tema de esta investigación surge al reflexionar sobre las nuevas posibilidades para enseñar y aprender que ofrecen las TIC.

Esta investigación, basada en un enfoque cualitativo, se propone a través de un estudio exploratorio y descriptivo caracterizar el estado de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en centros de lengua ELE de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Para dar cuenta de este fenómeno, el trabajo se concentró en tres ejes centrales; en una primera instancia se analizaron los resultados del relevamiento realizado de centros educativos oficiales y privados que enseñan ELE en la ciudad de Córdoba para caracterizar la infraestructura TIC de los centros, conformación de su plantel docente, de la existencia (o no) de proyecto TIC del centro y la visión directiva respecto de la integración de las TIC. En segundo lugar, realiza la descripción del perfil de los profesores de ELE como usuarios de TIC, en lo personal y en lo pedagógico, a partir de las respuestas de encuestas a docentes y, profundizando en este último aspecto, el tercer eje se dedica al análisis de actividades de ELE diseñadas por los docentes para sus propuestas de enseñanza, que implican el uso de tecnologías.

Los resultados obtenidos intentan ser un aporte para directivos, docentes de ELE e instituciones de formación docente interesados en la integración de las TIC en instituciones educativas y en las prácticas pedagógicas, contribuyendo con datos acerca del estado de situación de la integración de las TIC en función de futuros diseños de proyectos institucionales TIC de los centros de ELE y de estrategias de capacitación docente que respondan a las necesidades de los docentes de la ciudad de Córdoba, en relación con el uso de las TIC y la didáctica de ELE.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Presentación del problema.....	1
1.2. Justificación del tema	2
1.3. Antecedentes.....	5
1.4. Objetivos.....	18
1.5. Organización del trabajo.....	19
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).....	20
2.2. Las TIC en la educación	21
2.2.1. Las TIC como instrumentos mediadores.....	22
2.2.2. Las TIC: Innovación y creatividad.....	25
2.3. Las TIC y la formación docente.....	27
2.4. TIC y la enseñanza del español como lengua extranjera.....	28
2.5. La integración de las TIC en la enseñanza de ELE.....	30
2.6. La integración de las TIC en las instituciones educativas.....	33
3. METODOLOGÍA	37
3.1. La investigación.....	37
3.2. Conformación de la muestra.....	38
3.3. Instrumentos de recolección de datos.....	39
3.4. Fases de la investigación y procedimientos.....	41
3.5. Procesamiento de los datos. Categorías e indicadores de análisis.....	43
3.5.1. Gestión y planificación.....	43
3.5.2. Recursos e infraestructura.....	44
3.5.3. Desarrollo profesional y perfil TIC de los docentes.....	45
4. LOS CENTROS DE ENSEÑANZA ELE Y LAS TIC.	48
4.1. Características de los centros.....	48
4.1.1. El profesorado.....	49

4.1.2. Los alumnos.....	51
4.2. Recursos e infraestructura TIC.....	53
4.3. Gestión y planificación.....	55
4.3.1. Proyectos TIC.....	55
4.3.2. Oferta de cursos a distancia.....	58
4.4. Dificultades percibidas por los directores en la integración de TIC.....	60
4.5. Consideraciones finales del capítulo.....	63
5. LOS DOCENTES DE ELE Y LAS TIC	65
5.1. Perfil de los docentes.....	65
5.1.1. Edad y antigüedad docente.....	65
5.1.2. Formación de base.....	67
5.1.3. Cursos y capacitaciones.....	68
5.1.4. Lugar de trabajo y tipos de cursos.....	74
5.2. Los docentes y las TIC.....	76
5.2.1. Concepto de TIC.....	76
5.2.2. La opinión docente acerca de las TIC.....	76
5.3. Uso de las Tic en ELE.....	78
5.3.1. Dispositivos y recursos utilizados en las clases de ELE.....	79
5.3.2. Tipo de actividades con TIC de los docentes.....	82
5.4. Valoración de la integración de las TIC en ELE.....	86
5.5. Consideraciones finales del capítulo.....	87
6. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE ELE	89
6.1. Las TIC en las propuestas de actividades en el aula ELE.....	89
6.1.1. Caracterización de las actividades con TIC de los docentes de ELE.....	90
6.1.2. Integración de las TIC según el modelo SAMR.....	98
6.2. Funciones de las TIC en las actividades de ELE.....	101
6.3. Recursos, aplicaciones y dispositivos utilizados en las actividades.....	103
6.4. Consideraciones finales del capítulo.....	106
7. CONCLUSIONES	108

8. BIBLIOGRAFÍA	115
9. ANEXO DOCUMENTAL	
Anexo I: Entrevista a directores.....	127
Anexo II: Cuestionario docente en línea.....	133
Anexo III: Entrevista a docentes en profundidad.....	145

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla N° 1: Modelo SAMR.....	31
Tabla N° 2: Rasgos para clasificar la función de las TIC en el aprendizaje de la lengua.....	33
Tabla N° 3: Muestra e instrumentos.....	41
Tabla N° 4: Los centros de ELE y las TIC – Categorías.....	43
Tabla N° 5: Categoría e indicadores sobre gestión y planificación de TIC.....	44
Tabla N° 6: Categoría e indicadores de recursos e infraestructura TIC.....	45
Tabla N° 7: Desarrollo profesional y perfil TIC de los docentes.....	46
Tabla N° 8: Rasgos comunicativos y modelo SAMR.....	46
Tabla N° 9: Número de profesores y alumnos por tipo de centros.....	52
Tabla N° 10: Formatos de cursos a distancias.....	59
Tabla N° 11: Dificultades percibidas por los directores en la integración de las TIC.....	61
Tabla N° 12: Necesidades de formación de los docentes de ELE.....	73
Tabla N° 13: Clasificación propia de las actividades ELE según SAMR.....	100
Tabla N° 14: Dispositivos y recursos más utilizados.....	105
Gráfico N° 1: Cantidad de profesores por centros.....	50
Gráfico N° 2: Títulos de los profesores de ELE.....	50
Gráfico N° 3: Cantidad anual de alumnos ELE en Córdoba.....	51
Gráfico N° 4: Medios y recursos disponibles en los centros.....	54
Gráfico N° 5: Proyecto de integración de TIC en ELE.....	55
Gráfico N° 6: Edades de los docentes participantes.....	66
Gráfico N° 7: Experiencia docente en ELE.....	67
Gráfico N° 8: Formación de los docentes de ELE.....	68
Gráfico N° 9: Capacitaciones realizadas.....	69
Gráfico N° 10: Docentes con formación pedagógica en TIC.....	70
Gráfico N° 11: Valoración personal de la formación de TIC durante la trayectoria docente.....	71
Gráfico N° 12: Lugares de trabajo de los docentes.....	74
Gráfico N° 13: Modalidad de los cursos dictados.....	75
Gráfico N° 14: Importancia atribuida al uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.....	77
Gráfico N° 15: Finalidad y frecuencia de uso de las TIC/Profesores.....	78

Gráfico N° 16: Dispositivos utilizados en clases de ELE.....	80
Gráfico N° 17: Recursos utilizados por los docentes para comunicarse con alumnos.....	81
Gráfico N° 18: Tipos de actividades y recursos TIC utilizados por los docentes de ELE.....	83
Gráfico N° 19: Recursos utilizados en actividades de ELE.....	84

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del problema

Desde la segunda mitad del siglo XX, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)¹ han impactado en todos los ámbitos de la sociedad, incidiendo en nuestras formas de trabajar, de relacionarnos, de viajar, de interactuar, y, por ende, también en las formas de enseñar y aprender (Coll, 2014; Dussel, 2010; Area 2018, Reig y Vilchéz, 2013, Lugo, 2011; Cobos, 2016).

Actualmente, asistimos a un debate sostenido acerca del impacto del uso de las TIC en los procesos de socialización de los jóvenes, en el desarrollo cognitivo de niños y adolescentes, y en el uso por parte docentes o estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro y fuera de los centros educativos. Como afirma Ravalli (2018):

Según el Estado Mundial de la Infancia 2017 de UNICEF, los jóvenes entre 15 y 24 años, son el grupo más conectado a Internet y se estima que uno de cada tres niños y adolescentes menores que 18 años son usuarios de la red. Cada vez más jóvenes están siendo empoderados a través del uso de herramientas digitales: a través de iniciativas gubernamentales, en centros de educación formal e informal, de manera autodidacta o a través de aprendizaje entre pares, con sus familiares o amigos. (p. 10)

La escuela en general, y la enseñanza de idiomas en particular, no son ajenas a esta situación. En lo que a la enseñanza de lenguas se refiere, las TIC han posibilitado abrir las aulas a los contextos reales de uso de la lengua y al contacto asiduo con nativos de otras lenguas a través de redes sociales y espacios virtuales; estas tecnologías permiten la participación y el uso de la lengua en diferentes esferas de la vida social, sin necesidad de desplazamiento físico. En este sentido, observamos que las nuevas formas de interactuar posibilitan a los profesores de lenguas y a la vez, les exigen, nuevas formas de enseñar.

Cassany (2011) afirma que la incorporación de las TIC a la vida social y a la educación no solo ha cambiado las formas de leer y escribir, sino que favorecen el plurilingüismo y la interculturalidad, ya que promueve y multiplica la interacción entre hablantes de distintas lenguas. A partir de las posibilidades de interacción mediadas por

¹ TIC Este concepto se desarrolla en 2.2. Marco teórico.

tecnologías, se desdibujan las barreras espaciales y temporales, y la participación social en la web permite el empoderamiento del usuario quien no solo es usuario “consumidor” de información, sino que puede producir, editar, publicar, compartir, colaborar y comunicarse con otros. El término “prosumidor”, combinación de productor y consumidor, anticipado por Toffler (1981) en *La tercera Ola*, da cuenta de ese “progresivo difuminarse de la línea que separa al productor del consumidor” (p. 263), que caracteriza a los usuarios de esta web social y participativa, la Web 2.0².

Enseñar con TIC requiere de una formación específica; no se trata simplemente de una transposición de materiales y procedimientos de la clase presencial al contexto virtual (Ferreira y Gargiulo, 2013) o de reemplazar la tiza, el pizarrón y los cañones de proyección por pizarras digitales, sino de naturalizar en las prácticas de enseñanza el uso de las TIC como herramientas cognitivas, “es decir, como instrumentos que permiten que las personas, en general, y los aprendices, en particular, re-presenten de diversas maneras su conocimiento y puedan reflexionar sobre él, apropiándose de manera más significativa” (Coll et al., 2008, p.3).

1.2. Justificación del tema

La integración de las TIC en la educación es una de las preocupaciones primordiales de los sistemas políticos y educativos, y también de la formación docente. Tanto en los ámbitos educativos formales como en los no formales se asume hoy el desafío de planificar los sistemas educativos y las instituciones educativas incorporando innovación con tecnologías (Lugo, 2016).

Desde 2004 la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) ofrece como carrera de grado el *Profesorado de Enseñanza de Español Lengua Materna y Extranjera* y *La Licenciatura en Español como Lengua Materna y Extranjera*, y desde 2003 la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Tanto en el profesorado como en la maestría se previó, dentro del área específica de formación docente, la integración de las TIC desde una perspectiva pedagógica. Quienes dirigen los centros de enseñanza de lenguas y quienes enseñan ELE³ en Córdoba, sin embargo, no

² El término Web 2.0 fue acuñado por Dale Dougherty de O'Reilly Media (2004) y se refiere a una segunda generación de Web basada en comunidades de usuarios y una gama de servicios que fomentan la colaboración y el intercambio de información entre los mismos.

³ ELE: Español Lengua Extranjera

siempre han transitado esta formación, ni han realizado trayectos formativos específicos de gestión educativa.

A nivel nacional se han creado diferentes instancias de capacitación docente tanto en ELE, como en la formación en TIC para la enseñanza⁴. El *Programa de capacitación en enseñanza de español como lengua segunda y extranjera* (ELSE) del Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires (UBA)⁵ también contiene en su propuesta una materia denominada *TIC aplicadas a ELSE* (Español Lengua Segunda y Extranjera). El objetivo de incluir esta materia en el diseño curricular, según Gabriela Palma⁶, directora del Programa, estuvo motivada por la demanda en la formación docente que se produjo a partir de la irrupción de las nuevas tecnologías en la vida académica, por un lado, y por otro en la necesidad de que los estudiantes pudieran crear materiales para la enseñanza en línea con la variedad dialectal, rioplatense. Igualmente, las carreras de posgrado *Especialización en ELE* que ofrecen la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán, y la que ofrece la Universidad de El Salvador (a distancia) incluyen también cursos y seminarios vinculadas con las TIC, los medios y la educación a distancia.

Si bien existe una oferta de formaciones y capacitaciones en el área de ELE y de TIC, la integración de las mismas en los centros de enseñanza no depende exclusivamente de la capacitación docente ni de las acciones aisladas de los profesores en el aula, sino de políticas y de diseños de proyectos innovadores y de calidad. Como afirma Lugo (2011) “identificar al centro educativo como unidad de cambio del sistema, implica superar la visión que ubica al docente como el único factor clave del proceso” (p. 5). En este sentido, la investigación propone, desde una perspectiva exploratoria y descriptiva, indagar acerca de la integración de las TIC en la enseñanza del español en los centros de enseñanza ELE de la ciudad de Córdoba.

⁴ A nivel nacional diferentes propuestas evidencian la importancia de las TIC en las instituciones educativas y en formación docente, como por ejemplo el postítulo *Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC* del Ministerio de Educación de la Nación, la *Especialización en TIC y Educación* de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO (sede Argentina) y la *Maestría en procesos educativos mediados por tecnologías*, del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, entre otras.

⁵ Este programa de la UBA, que otorga el *Diploma de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, se inició en 1996. Originalmente, se impartía en modalidad presencial y a partir del 2012 adoptó una modalidad semipresencial; el cursado de la capacitación es mayoritariamente a distancia a través de un campus virtual y se requieren, además, 3 encuentros presenciales.

⁶ Comunicación personal, 14 de febrero de 2018.

La presencia de las tecnologías en instituciones educativas, en las aulas y también en la formación docente es una realidad, y como afirma Inés Dussel (2011), “no tiene vuelta atrás” (p. 11). Lugo (2011) sostiene que actualmente los términos como proyectores, salas multimedia, pizarras digitales, tabletas digitales, dispositivos móviles, Internet son comunes en el ámbito educativo tanto formal como no formal; sin embargo, no es la inversión tecnológica, sino un proyecto innovador pedagógico lo que permitirá a instituciones, docentes y alumnos apropiarse de la tecnología como instrumentos mediadores que permitan potenciar los aprendizajes y las competencias propias del siglo XXI.

La integración de las TIC está relacionada con un proyecto que vincula las propuestas, las prácticas, los integrantes y la cultura del centro⁷ (Lugo, 2011, 2016; Cobo, 2016) y en este proceso de integración, el equipo directivo cumple un rol preponderante (Sosa et al., 2015). Además de relevar qué se usa, cómo y para qué, es necesario contextualizar la presencia e integración de las TIC con la perspectiva de directivos y docentes, ya que como afirman Hepp et al. (2017):

La literatura internacional que ha estudiado la integración de TIC en los centros escolares apunta al liderazgo del equipo directivo como una condición necesaria para lograr el cambio y la innovación [...] El equipo directivo es catalizador y facilitador del proceso de adopción de las TIC. (p. 6)

Dentro de este marco, nuestra investigación propone como objeto de estudio indagar acerca de la integración de las TIC en la enseñanza de ELE en centros de lengua de la ciudad de Córdoba; para ello se tendrán en cuenta: a) la infraestructura en TIC de los centros, el proyecto institucional y la visión directiva, b) los docentes de ELE y su relación con las TIC y c) las TIC en las actividades propuestas por los docentes para el aprendizaje de ELE.

No forma parte de los objetivos de esta investigación indagar acerca del impacto de las TIC en el proceso de enseñanza, entendido en términos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Esto hubiera requerido un análisis observacional y longitudinal que escapa a los alcances de este estudio.

Los resultados de esta investigación serán un aporte para futuros estudios de investigación que proporcionen datos y conocimientos necesarios para fundamentar la integración tecnológica en el ámbito de la enseñanza de ELE y contribuirá a la formación

⁷ Se entiende por cultura del centro el conjunto de artefactos, valores propiamente dichos y presunciones básicas compartidos y aceptados por todos los integrantes de la institución.

de los futuros profesores de ELE, a la vez que permitirá diseñar estrategias de capacitación docente que respondan a las necesidades de los docentes del área ELE de la ciudad de Córdoba, en relación con el uso de las TIC y la didáctica de ELE.

1.3. Antecedentes

A fines del siglo XX, el *Informe mundial sobre Educación, 1998. Los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación* (UNESCO, 1998) advierte acerca de la influencia de las tecnologías en todos los contextos sociales, económicos, políticos, culturales y también en el ámbito de la educación. En este sentido, el informe hace referencia al impacto de las TIC en la educación y cómo transforman los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y considera la posibilidad de que estas sean un factor generador de diferencias significativas para estudiantes, pero también para educadores, quienes deberán adoptar un nuevo rol que promueva que las tecnologías no sean un fin en sí mismo en la educación, sino fuentes de información y herramientas al servicio del conocimiento humano. Según la UNESCO (2004) “los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan actualmente en el desafío de utilizar las TIC para proveer a sus alumnos con las herramientas y conocimientos necesarios para el siglo XXI” (p. 5).

Teniendo en cuenta esto, son cuantiosos los informes e investigaciones sobre el impacto y los desafíos de las TIC en educación, en los sistemas educativos y niveles de enseñanza (Steinberg y Tófalo, 2015; Méndez Garrido, 2016; Hepp et al., 2017; Fernández Cruz et al., 2018), en la formación docente (Suárez-Rodríguez et al., 2012; Fernández Cruz y Fernández Díaz, 2016); la integración de las TIC en centros escolares y las prácticas pedagógicas (Area 2018; Méndez Garrido, 2016); las caracterizaciones de las nuevas formas de enseñar y de aprender que posibilitan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y el análisis de casos y de experiencias que se basan en el uso de las TIC (Starc y Benedetti, 2011), el proyecto y curso CEPI, diseñado para el aprendizaje de español y portugués como lenguas adicionales en entornos virtuales (Bulla Da Silva et al., 2009) entre otros.

Frente a estos antecedentes generales, los antecedentes relacionados con el tema de investigación que nos sirven de antecedentes para encauzar este estudio son:

- a) Algunos informes e investigaciones que analizan la integración y/o el impacto de las TIC en el ámbito europeo o en el contexto regional.

- b) Investigaciones que relacionan las tecnologías con la enseñanza o el aprendizaje de lenguas en general y del español como lengua extranjera en particular.

El informe de Balanskat, Blamire y Kefala (2006) es un estudio que busca explorar y describir cuál es el impacto de la inversión en TIC y su integración a las escuelas, focalizándose en los alumnos y los resultados de los aprendizajes, y en los docentes y la metodología de enseñanza. El informe, a partir de una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos, propone la discusión de políticas responsables con el propósito de diseñar planes de acción a futuro. Según los autores:

ICT has the potential to act as a force for change in education' that is, to bring about changes that will affect learners, practitioners as well as the whole institution. The question to be addressed in this report is whether, and most of all, how and by whom the potential of ICT in education is fully exploited in teaching and learning in schools and what barriers remain to the effective deployment of ICT?⁸ (Balanskat et al., 2006, p. 13)

Basado en 17 estudios de impacto en Europa que compara datos y estudios de caso en escuelas primarias de diferentes países europeos, este trabajo observó un impacto positivo de las TIC en lo que concierne al desempeño educativo y rendimiento de los alumnos. En las escuelas provistas de mejor equipamiento tecnológico, recursos y conectividad permanente, el puntaje es mayor. En cuanto a los docentes, se detectó alto grado de entusiasmo en la integración y manejo de TIC en las clases tradicionales. Sin embargo, los autores consideran que el impacto específico en los procesos de aprendizaje y de enseñanza es bajo, faltan programas adecuados de formación docente y la generación de ambientes de aprendizajes donde los alumnos participen activamente en la construcción del conocimiento.

La Fundación Telefónica y el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) implementaron en el año 2009 el proyecto *Aulas Fundación Telefónica* que consistió en adecuar y equipar 33 aulas de informática en 12 países de Latinoamérica como estrategia para promocionar el uso de las TIC y mejorar la calidad de la educación. En 2016 realizaron una evaluación en dichos

⁸ Las TIC tienen el potencial de actuar como una fuerza para el cambio en la educación, es decir, para producir cambios que afectarán a los estudiantes, a los profesionales, así como a toda la institución. La pregunta que se abordará en este informe es sobre todo, cómo y quién explota plenamente el potencial de las TIC en la educación en la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y qué barreras existen para el despliegue efectivo de las TIC. (Balanskat et al, 2006, p. 13) Traducción propia.

países con el objetivo de medir el impacto de las TIC en los centros educativos⁹ participantes del proyecto entre 2012 y 2016. En el informe se analizan cuatro dimensiones principales: a) a la disponibilidad de recursos TIC, b) la organización de las escuelas para el uso de TIC, c) la formación en el uso pedagógico de las TIC y d) la presencia de las TIC en las prácticas pedagógicas. En el informe se hace un análisis detallado de cada una de las dimensiones teniendo en cuenta diversos indicadores, lo que permite caracterizar cómo inciden las TIC en las instituciones en lo organizacional y en lo pedagógico, pero también las percepciones de directivos y docentes respecto de las problemáticas y los logros obtenidos con el uso de las TIC en clases y en la organización de las escuelas.

El informe observa en América Latina una importancia creciente en la integración de las TIC en los procesos educativos a través de programas que responden a políticas públicas de cada país. Sin embargo, sostiene que es un proceso que requiere mayor formación docente y acompañamiento de equipamiento tecnológico. Por otro lado, afirma, al igual que el informe de Balanskat, Blamire y Kefala de 2006, que la calidad educativa no depende de la presencia de tecnología en las escuelas, sino del tipo de práctica pedagógica y condiciones en que esta se aplica en el aula. Según este informe, la integración de las TIC debe promover la innovación, el pensamiento crítico y la solución de problemas, en contraposición a que sean un simple medio de apoyo o refuerzo de un método tradicional. Una de las conclusiones sostiene que:

La integración exitosa de la tecnología en la educación no radica en la selección del mejor dispositivo, la frecuencia o número de horas de uso que se tenga, ni tampoco por el mejor contenido o libro de texto digital, sino que radica en una política educativa que considere el para qué y cómo utilizar las TIC, en las estrategias de formación de los docentes, en su práctica pedagógica y en el aprovechamiento de las potencialidades que la tecnología ofrece a la educación. (p. 116)

El informe NMC *Horizon Report*, 2017. *Edición Educación Superior*¹⁰ (Becker et al., 2017) proyecta a cinco años (de 2017 a 2021), el impacto de prácticas y tecnologías innovadoras para la educación superior en todo el mundo. Los autores examinan 18

⁹ Participaron del proyecto *Aulas Fundación Telefónica* 7 países: Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá y Uruguay; 144 escuelas, 453 directivos y 2296 docentes.

¹⁰ La investigación anterior al informe *NMC Horizon Report: 2017 Edición de educación Superior* se ha llevado a cabo conjuntamente por el New Media Consortium (NMC) y EDUCAUSE Learning Initiative (ELI).

temas¹¹ relacionados con las aplicaciones educativas de la tecnología que impactan en la misión central de las universidades y escuelas, y que se vinculan con cuestiones de relevancia política, liderazgo y práctica.

En este informe se explicitan también seis tendencias clave que marcan la integración de nuevas tecnologías en educación a largo, mediano y corto plazo. Entre estas menciona el avance de culturas de innovación y propuestas de enfoques de aprendizaje más profundo, y el crecimiento del interés en la medición del aprendizaje. Si bien todos los temas son relevantes, de especial interés para nuestra investigación es la tendencia clave relacionada con el rediseño de los espacios de aprendizaje, ya que sostiene que:

A medida que las universidades implementan estrategias que incorporan elementos digitales y dan cabida a un aprendizaje más activo en las clases, reorganizan los espacios físicos para fomentar estos cambios pedagógicos. El diseño de los escenarios educativos ayuda cada vez más a sostener interacciones basadas en proyectos con atención a una mayor movilidad, flexibilidad y uso múltiple de dispositivos. (...) A medida que la educación superior se aleja de las clases tradicionales basadas en conferencias para dirigirse a actividades más prácticas, las aulas empiezan a parecerse al mundo real del trabajo y a entornos sociales que fomentan las interacciones orgánicas y la resolución de problemas interdisciplinarios. (NMC *Horizon Report*, 2017, s/p)

Además, y también de importancia para nuestra investigación reconoce como tendencias claves: a) los diseños de aprendizaje mixto¹² que promuevan el pensamiento creativo, el estudio independiente, y la capacidad para que el estudiante adapte las experiencias de aprendizaje para satisfacer sus necesidades individuales, y b) el aprendizaje colaborativo, que si bien es una tendencia más bien pedagógica, la tecnología cumple un rol protagónico para su implementación.

Los desafíos que se presentan en los próximos años para la integración de las TIC se relacionan con mejorar la alfabetización digital, lograr la combinación del aprendizaje formal e informal en educación a través de nuevos programas flexibles, lograr el avance de la equidad digital, y promover la gestión del conocimiento y el replanteamiento del rol del educador. Conforme a este último desafío, el informe plantea que:

¹¹ Los temas son los siguientes: El avance de las culturas de innovación, Enfoques de aprendizaje más profundo, Crecimiento del interés en la analítica del aprendizaje, Rediseño de los espacios de aprendizaje, Diseños de aprendizaje híbrido, Aprendizaje colaborativo, Mejora de la alfabetización digital, Combinación de aprendizaje formal e informal, Diferencia de rendimiento, Avance de la equidad digital, Gestión del conocimiento obsoleto, Replanteamiento del rol del educador, Tecnologías de aprendizaje adaptativo, Aprendizaje móvil, Internet de las cosas, La próxima generación de LMS, Inteligencia artificial, La interfaz natural de usuario.

¹² El aprendizaje mixto o *blended learning* es la combinación de situaciones de aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia.

Cada vez más, se espera de los educadores que empleen una variedad de herramientas basadas en la tecnología, tales como recursos digitales de aprendizaje y material didáctico, y que participen en discusiones online y creación de material de forma colaborativa. Además, tienen que utilizar metodologías de aprendizaje activas como el aprendizaje basado en proyectos y en problemas. Este cambio hacia un aprendizaje centrado en el estudiante exige que actúen como guías y facilitadores. (NMC *Horizon Report*, 2017, s/p)

Fernández Cruz, Fernández Díaz, y Rodríguez Mantilla (2018) al analizar el proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños, comprobaron la existencia de diversos factores ya que:

el uso pedagógico que se les da a las TIC en los centros educativos madrileños depende de elementos como la formación y el perfil del profesorado, de los recursos disponibles, tanto tecnológicos como pedagógicos, dentro y fuera del aula, del uso que se le dan por parte del profesorado y de los alumnos, del equipo de coordinación tecnológica, etc. (p. 16)

Asimismo, los resultados de la investigación revelan que el perfil de competencia TIC de los profesores de los centros estudiados según los estándares de competencias digitales docentes propuestas por UNESCO 2008, corresponde con un nivel medio-bajo.

Los dos primeros informes tratados en esta sección analizan el impacto y la integración de las TIC en el contexto europeo y en el contexto latinoamericano, respectivamente, proponiendo dimensiones y categorías de análisis que dan cuenta de los aspectos relevantes en la integración de las TIC. A la vez explicitan, por un lado, las perspectivas de docentes, directivos y escuelas respecto del uso de las TIC en la gestión y en la enseñanza, y por otro, las problemáticas y beneficios que implican su uso en la educación. El estudio de la comunidad de Madrid revela que no es la presencia de la tecnología lo que garantiza la integración de las TIC y reconoce la incidencia de otros factores en las propuestas pedagógicas: las competencias digitales TIC y la formación del profesor se evidencian como indispensables para la integración de los recursos tecnológicos.

El *NMC Horizon Report: Edición de educación Superior 2017*, por su parte, a partir de un análisis de datos, propone un informe proyectivo hasta 2021 acerca de los temas, tendencias claves y desafíos que implica la integración de las TIC en la educación superior, pero también en las escuelas y en la educación en general. Esto ayuda a pensar los contextos en los que la enseñanza se desarrolla y brinda un marco que permite replantear

las prácticas tanto de la enseñanza de las lenguas como de la formación de formadores en lengua.

En el marco de la integración de las TIC en la educación en el cono sur, podemos hacer referencia a tres programas que surgen de políticas educativas nacionales: el Plan Ceibal, en Uruguay, el plan Enlaces en Chile y el Plan Conectar Igualdad, en Argentina.

El Plan Ceibal (Plan de *Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea*) comenzó en el año 2007; es un proyecto del gobierno uruguayo que propuso la integración de computadoras en escuelas primarias y secundarias: una computadora por alumno. Kachinovsky Melgar, Dibarboure Reynés y Paredes Labra (2017) realizaron un estudio cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo¹³, cuyo objetivo principal fue valorar el impacto del Plan Ceibal en escuelas y en el proceso de inclusión social. A partir del análisis se constató que se cumplió el objetivo de la inclusión digital disminuyendo la brecha digital con el acceso a la tecnología. Además, se demuestra que se cumplió con la inclusión educativa de la segunda etapa del plan, es decir, fomentar un mayor uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Se observó asimismo una circulación del saber en el ámbito familiar muy especial en donde el aprendizaje se dio en un contexto vincular de colaboración intergeneracional: “En esta familia se manifestó el fenómeno de la transmisión intergeneracional, por la cual los padres y la abuela adquirieron conocimientos básicos de computación con sus hijos” (p. 81).

Como conclusión, el estudio de este caso establece que, para el cumplimiento exitoso del plan y su alcance inclusivo, se necesita un contexto facilitador de la disminución de la brecha digital constituido por familia, escuela y docente.

En Chile, para pensar estrategias de apoyo para la integración efectiva de las TIC en la formación inicial de docentes, el Ministerio de Educación, a través de su programa *Enlaces* realizó una investigación en 12 universidades. El objetivo fue conocer el nivel de uso de las TIC y competencias digitales de los estudiantes de carreras de pedagogía. Tomamos los resultados de ese estudio en los estudiantes de pedagogía de la Universidad de Santiago de Chile que aplicó una encuesta a los estudiantes de tercer año de la carrera de pedagogía (Silva Quiroz, 2017).

Según los resultados de este estudio, los estudiantes valoraron el uso de las TIC en su futura labor profesional, manifestaron el deseo de que los profesores las implementen más en las asignaturas además de tener una asignatura de TIC general. Desde la

¹³ El estudio se realizó en el marco de una investigación internacional de “Exclusión, pobreza y TIC en las escuelas de América Latina y España”, en la Universidad de la República, de Uruguay.

perspectiva de los estudiantes, los profesores casi no proponen estrategias de enseñanza que inserten en forma innovadora las TIC en sus prácticas docentes; las clases y propuestas de aprendizaje siguen siendo clases de enseñanza tradicional. Esto permite concluir que deberían existir políticas TIC en las Instituciones de Educación Superior responsables de la formación docente y se debería capacitar en el uso pedagógico de las TIC a los formadores en metodología de enseñanza. A la vez se evidencia la necesidad de implementar planes de evaluación de la implementación de las TIC.

En el contexto nacional, contamos con la investigación realizada por Gómez et al. (2011), tutores del Programa Conectar Igualdad, cuyo objetivo fue conocer los alcances a nivel nacional del Programa y el perfil de los docentes de nivel primario, secundario y universitario como usuarios de las nuevas tecnologías. Este informe resulta de interés para nuestra investigación ya que, además de llevarse a cabo en nuestro país, da cuenta de aspectos vinculados a los docentes y el uso de las TIC.

El informe se realizó sobre la base de una encuesta realizada a nivel nacional que llegó a las 6000 respuestas a través de un formulario *on line*. La encuesta se publicó en las aulas de las 5° y 6° cohortes del Curso Básico de Conectar Igualdad, en el aula de Egresados de Conectar Igualdad y en el grupo de Facebook de profesores de estos profesores. Los datos obtenidos demuestran, en primer lugar, que todos los docentes (el 100%) usan computadora y, además, el 94% la usa todos los días o casi todos los días, lo que evidencia que todos pueden acceder a una y que la edad no es condicionante, ya que cuando el docente siente la necesidad de perfeccionar su práctica puede hacerlo con éxito.

Los valores obtenidos en la encuesta, específicamente en las edades (superiores al 90%) indican que la edad no es un factor determinante, cuando el docente tiene la necesidad de perfeccionar sus prácticas, atento a que está sumergido en este mundo tecnológico y tenga la edad que tenga el programa pudo cubrir sus necesidades (Gómez et al., 2011, p. 5)

Otros datos significativos de esta investigación se refieren a la utilización que hacen los docentes de las computadoras. Ellos utilizan computadoras para informarse, (94%), para trabajar, (98%), para estudiar y para comunicarse con familiares o amigos (80%). Para lo que más frecuentemente usan los docentes las computadoras es para las categorías de búsqueda de información y correo electrónico, seguidas del uso de programas. Es interesante destacar que el 87% hace “capacitación por Internet”, y el 55% “participa en foros, blogs o redes sociales”; pero en este punto, es importante señalar que se trata de

profesores que han tomado algún Curso Básico de Conectar Igualdad, dictado de manera virtual y utilizando los foros para comunicarse en el mismo.

La *actitud hacia la enseñanza de la tecnología en la escuela* es positiva ya que el 99,2% de los encuestados no solo piensa que es importante que los chicos aprendan a usar la computadora en la escuela, sino que además es importante que los estudiantes tengan acceso a una computadora en sus clases a diario. Esta última observación no se evidencia, sin embargo, en el uso de las TIC en relación con el trabajo, como se verá más adelante, donde el uso mayoritario es principalmente para la administración y preparación de la clase. El informe analiza también la percepción de los docentes sobre *el equipamiento de las instituciones y la relación con el uso que se le da al mismo*. Finalmente, el estudio indagó sobre *el impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sobre la formación docente en TIC*. Las respuestas obtenidas muestran que el acceso por parte de los docentes de los distintos niveles educativos y modalidades del país a capacitaciones específicas en el uso pedagógico de las tecnologías de información y comunicación es notorio y significativo, ya que el 79% de los docentes sostiene haber recibido capacitación específica en el uso pedagógico de las TIC.

Con respecto a *los aspectos en los que impactan las TIC en el proceso escolar*, los docentes piensan que las TIC inciden principalmente en la motivación, en que favorecen la capacidad de aprender y en el desarrollo de la creatividad. Como impactos negativos, observan un descenso en la capacidad de concentración, en habilidades vinculadas con la lecto-escritura y en la formación de valores éticos.

En cuanto a *los aspectos sobre su propio trabajo en los que impactan las TIC* la mayoría coincide en que la oportunidad de acceso al conocimiento facilita la tarea docente y permite mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje. Las categorías “alentar el facilismo”, la “deshumanización de la enseñanza” y el “reemplazo parcial del trabajo de los docentes en el aula” son opciones poco marcadas que figuran con porcentajes de menor incidencia.

En lo que se refiere *al uso relacionado con el trabajo*, los docentes utilizan las TIC, en primer lugar, para planificar sus clases –preparar pruebas y guías para los estudiantes y en segundo lugar en actividades y trabajos pedidos a los alumnos; también son utilizadas para sistematizar la información de los alumnos, asistencia, notas, trabajos, etc. y también para comunicar o elaborar proyectos con otros docentes. Un aspecto a tener en cuenta que se evidencia de interés para nuestra investigación, si bien no se refiere específicamente a profesores de ELE, es que los porcentajes descienden considerablemente en cuanto al uso

de TIC durante el desarrollo de clases, ya sea en el aula o la sala de computación/laboratorio. A pesar de ello, el informe sostiene que:

los docentes incorporaron más el uso en las actividades pedagógicas debido a la multiplicidad de propuestas, secuencias, actividades pedagógicas, así como cursos, entre ellos el curso básico Conectar Igualdad, a las que han podido acceder en los últimos años y que han servido para aplicar a su tarea. (Gómez et al., 2011, p. 27)

El análisis de estos tres programas permite un acercamiento a las políticas nacionales en cuanto al equipamiento, capacitación e integración de las TIC en la escuela y la formación docente. Si bien no se vinculan directamente a la enseñanza de ELE, dan cuenta de la situación de inclusión de la tecnología, y la actitud y percepción de los docentes en la educación formal, en la región. En el último caso, específicamente en nuestro país.

En Argentina, la Encuesta Nacional sobre la Integración de TIC en escuelas de nivel primario y secundario (UNICEF, 2015) revela, contrariamente a lo que plantean los estudios de Gómez et al. (2011) que, “a pesar de la importante dotación de equipamiento en los establecimientos educativos [...], el uso efectivo de las TIC en la enseñanza secundaria es limitado” (p. 53). Filippi (2009), por su parte, analiza el nivel de utilización de las TIC en algunas escuelas de nivel básico y medio de Buenos Aires, y concluye que “existe exigua competencia digital en los diferentes actores que conforman la institución educativa” (p.106). Asimismo, afirma que existe un “escaso uso de las nuevas herramientas tecnológicas, que permiten la comunicación entre la escuela y los diferentes actores que por ella transitan” (p. 106).

Resultados similares a los estudios anteriores, pero referidos a la integración de las TIC en la didáctica y el currículum de Lenguas Extranjeras en el profesorado de los centros públicos de secundaria y bachillerato de Cantabria, aporta la investigación llevada a cabo por Hernández Polanco (2009), en el marco de su tesis doctoral. Su investigación puso de manifiesto que el 90% del profesorado usa las TIC frecuentemente fuera de clase para preparar materiales para sus alumnos. Además, los docentes tienen actitudes positivas en relación con la integración de las TIC a nivel didáctico, pero solo el 15% las integra con frecuencia en sus clases. Un alto porcentaje de ellos desea recibir formación sobre métodos y herramientas para uso y beneficios didácticos de las TIC.

En las *IV Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la enseñanza de lenguas de la UNC*, Di Gesú y Engemann (2014) indagan acerca de qué herramientas

tecnológicas y recursos de la Web 2.0 se utilizan en el aula de idiomas extranjeros y analizan las opiniones de los docentes de inglés sobre el uso de las TIC. El objetivo de las autoras es obtener información necesaria para que desde los niveles de gestión se generen cursos que contribuyan a facilitar el acercamiento del docente a las TIC y así mejorar las prácticas pedagógicas. El estudio reveló que los profesores han superado temores hacia el uso de las TIC gracias a un mejor y mayor acceso en sus domicilios y lugares de trabajo, e intentan acercarse a lo virtual como un nuevo objeto que complementa el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, los docentes en general manifestaron avanzar hacia prácticas nuevas experimentando las posibilidades que ofrecen las herramientas de la Web 2.0 aunque todavía no abandonan sus prácticas más tradicionales.

En el marco de la carrera de posgrado *Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología*, Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, el trabajo de tesis de Brocca (2013), aporta datos de interés para nuestra investigación. La autora analiza la comunicación didáctica en entornos virtuales, si bien no específicamente la enseñanza de ELE, y demuestra cómo en este tipo de entornos se generan aprendizajes “significativos” si se logra una organización didáctica de diseño gráfico constructivista, para lo cual se exige un riguroso trabajo metodológico y un docente formado en el área de TIC.

En una línea similar, la tesis de Gava (2011) de la *Maestría en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada* (Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba) analiza cómo los foros en línea contribuyen a desarrollar un aprendizaje y tareas colaborativos en inglés como lengua extranjera y cómo el uso de blogs fomenta competencias de pensamiento crítico en los estudiantes. Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que la participación en el foro electrónico permitió a los estudiantes universitarios resolver cuestiones prácticas y técnicas relacionadas con las tareas asignadas por el profesor en la clase de inglés como lengua extranjera (LE), generó retroalimentación en la comunicación y tareas colaborativas del grupo. Asimismo, la investigación reveló que el uso del blog en la clase fomenta la creatividad de los estudiantes al decidir qué recursos multimedia usar, favorece el aprendizaje de la LE, al seleccionar y elegir el léxico adecuado y hacer uso de la lengua, y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico. Finalmente, los estudiantes manifestaron que percibieron estas actividades basadas en la Web como relevantes para su aprendizaje de inglés.

En una línea similar, pero en un estudio referido a la enseñanza ELE con recursos digitales a través de la plataforma AVE (Aula Virtual de Español)¹⁴, Juan Lázaro (2016) estudia la valoración de los profesores respecto de la integración de las TIC en el aula presencial; entre los aportes que destaca la autora es la valoración del “AVE como Material Didáctico Digital (MDD) para el fomento de la autonomía fuera del aula” (p. 18), y contribuye también al conocimiento y uso de diferentes variedades, y de aspectos de fonética o léxicos no tratados en los libros. Además, promueve a la alfabetización digital de docentes y alumnos, y la autonomía del alumno. En el estudio presentado, los profesores identifican un rol preeminente de los materiales digitales fuera del aula, mostrando preferencia por las actividades con vídeos e interactivas. En función de estos resultados, la autora propone un modelo de integración del MDD que podría dividirse en dos fases; una primera de presentación y adaptación a los MDD de AVE, y la segunda, compuesta por tres etapas cíclicas de integración en la dinámica del aula, práctica e interiorización, y seguimiento y refuerzo. Esta investigación aporta datos acerca de las actitudes de los docentes frente a las tecnologías, y muestra el uso de materiales digitales como complementarios a la clase presencial.

La investigación llevada a cabo por Poblete (2017) en el marco de su trabajo final de *Especialización en didáctica de las lenguas extranjeras* (Facultad de Lenguas-Universidad Nacional de Córdoba), caracteriza el nivel de integración de las TIC en las propuestas didácticas de docentes de inglés de seis escuelas privadas de nivel secundario de la provincia de San Juan, Argentina, conforme al modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición) de Puentedura (2006), que también servirá de marco en nuestra investigación. La autora plantea en sus conclusiones que, si bien los profesores tienen un acercamiento positivo hacia las TIC, el uso pedagógico de las mismas no ha generado grandes transformaciones en las prácticas de enseñanza de inglés. Para los docentes, las TIC se relacionan con aspectos motivacionales y no son valoradas como herramientas que posibilitan optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua. De interés para nuestra investigación son, no solo los resultados a los que llega la autora, si no la aplicación del modelo SAMR a la clasificación de actividades que incluyen TIC en la enseñanza de lenguas.

García Utrera, Figueroa Rodríguez y Esquivel Gámez (2014) hacen una revisión del modelo SAMR y reportan diez investigaciones que lo aplican permitiendo caracterizar

¹⁴ Cursos en línea ofrecidos por el Instituto Cervantes.

y comprender cómo pueden transformarse las actividades educativas en función de la integración de las tecnologías. Si bien ninguno de los trabajos presentados por los autores se enmarca dentro de la enseñanza de las lenguas, el análisis que proponen García Utrera et al. (2014) del modelo SAMR y el estado de situación de las investigaciones reportadas aportan aspectos relevantes acerca de “cómo se pueden transformar las prácticas y actividades educativas a partir de las tecnologías” (p. 216).

En lo que respecta a las TIC y a la enseñanza del español como lengua extranjera, Sal Paz (2010) ofrece un estado de la cuestión de las investigaciones publicadas en la primera década del siglo XXI, en tres revistas especializadas en ELE¹⁵ y de trabajos de investigación extraídos de la Biblioteca Virtual redELE. El autor registra 40 artículos, 24 comunicaciones a congresos y 11 memorias finales de maestrías o doctorados referidas a ELE, y afirma la existencia de “una línea de investigación prolífica, dentro de los estudios del ELE” (p. 102). La categorización por temas que propone Sal Paz permite visualizar el panorama de los intereses y problemáticas acerca de las TIC en la enseñanza de ELE. Estos temas se vinculan con la evaluación de recursos y propuestas didácticas digitales aplicadas a ELE, al texto digital, modalidades de enseñanza con TIC, el hipertexto y los géneros propios de la comunicación digital, la Web 2.0, y diferentes aplicaciones y recursos para la enseñanza de ELE. Muchas de las temáticas planteadas por el autor son recurrentes hasta la actualidad; el planteo se centra en lo metodológico o las propuestas áulicas, pero no desde la organización o el proyecto institucional.

En una dirección parecida, Hernández Mercedes (2012), en su artículo *La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución* revisa el estado del arte de la integración de las TIC en el aula y caracteriza elementos, y líneas de enseñanza, aprendizaje e investigación más significativos dentro del ámbito de las TIC. El artículo se divide en 4 secciones que describen: a) los aportes de la web social y sus características; b) las competencias digitales docentes, teniendo en cuenta diferentes documentos, c) las tareas 2.0 –centradas en las WebQuest y EleQuest, y c) los recursos para la enseñanza de ELE. El trabajo coincide en parte con el relevamiento hecho por Sal Paz (2010) ya que principalmente describe estados de situación de las TIC en la enseñanza

¹⁵ Las revistas analizadas son: redELE, Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, N° 0-15 (Revista cuatrimestral, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencias de España); Biblioteca Virtual redELE N° 1-9 (Recopilación de memorias de maestrías y doctorados de diversos centros españoles y actas de reuniones científicas de la especialidad); Mosaico, Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español, N° 1-22 (Revista semestral publicada por la Consejería de Educación de las Embajadas de España en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo); Marco ELE, Revista de didáctica español como lengua extranjera, N° 1-8 (Revista semestral publicada por el Instituto Cervantes de Estambul).

de ELE a partir de la implementación de aplicaciones o recursos, y es desde allí que buscan criterios de clasificación. En ambos estudios las categorías propuestas se relacionan con el uso de recursos, aplicaciones o géneros discursivos, pero no se analiza desde un marco específico cuál es el grado de integración de las TIC en los centros de enseñanza y en las diferentes propuestas docentes, como pretendemos hacerlo en este trabajo.

En otro tipo de investigación, Buyse (2014) analiza el impacto de las TIC como herramienta de apoyo durante el aprendizaje en la enseñanza de la escritura. A través de un análisis experimental mide el efecto de diccionarios, corpus, verificadores ortográficos, portafolios, y programas de corrección semiautomática en la producción escrita, detalla los pasos a seguir en la utilización de cada recurso. La investigación presenta de esta forma una hoja de ruta con numerosos recursos tecnológicos que facilitan la labor, tanto del profesor como del alumno. A diferencia de los trabajos anteriores, esta investigación no solo clasifica o describe los recursos, sino que permite analizar cómo pueden cumplir funciones diversas en relación con una tarea específica. Conforme a la propuesta, las TIC pueden aumentar la efectividad del aprendizaje de idiomas e impulsar ciertas destrezas y actitudes de aprendizaje como el empoderamiento, el descubrimiento y la autonomía del alumno.

El trabajo de Starc y Benedetti (2011) es una experiencia que aborda la aplicación de las TIC en la producción de material didáctico para el curso de español como lengua extranjera que se dicta en la Universidad Nacional del Sur, destinado especialmente para alumnos internacionales de grado o posgrado de dicha universidad. Las autoras elaboraron los contenidos del material didáctico con aplicaciones informáticas, recursos multimedia y, principalmente con Internet y la Web 2.0¹⁶, recurrieron a actividades en línea a través de una plataforma educativa¹⁷ para extender el aprendizaje fuera del aula y al correo electrónico para mantener una comunicación más fluida con los estudiantes. Según las autoras, “la incorporación de las TIC en el aula contribuye a un mejor aprovechamiento del tiempo y a un aprendizaje más efectivo” (p. 3). Sin embargo, llegan a una conclusión cuestionable si se piensa el impacto de las TIC en la educación:

La aplicación de las TIC en la enseñanza de ELE brinda la oportunidad de desarrollar una infinidad de proyectos educativos. Se abre ante nosotros un campo fértil para la investigación por lo que seguiremos trabajando para lograr una

¹⁶ Herramientas de la Web 2.0 utilizadas: blogs, podcast, Wordle para nubes de palabras y Scrapblog para crear álbumes de fotos

¹⁷ Quia (<http://www.quia.com>) es un sitio web con herramientas para crear material online como por ejemplo ejercicios de opción múltiple, verdadero-falso, respuesta corta, unir parejas, completar y ordenar.

combinación eficaz de la enseñanza tradicional con las nuevas tecnologías. (Starc y Benedetti, 2011, p.10)

Las TIC permiten repensar la enseñanza de las lenguas; sería interesante explorar las posibilidades de aplicación de las TIC a la enseñanza de ELE no desde una combinación eficaz con la enseñanza tradicional, sino desde su potencial transformador y desde el desarrollo (y la utilización) de las competencias digitales necesarias para docentes y para alumnos del siglo XXI.

A partir de los antecedentes analizados se observa la importancia del estudio del impacto de las TIC en la educación y su integración en distintos niveles del sistema educativo. Si bien hay numerosos trabajos acerca de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las clases de lengua extranjera en general y de ELE en particular, no hemos relevado, en la bibliografía analizada, estudios sobre la integración de las TIC en centros de enseñanza de lenguas pertenecientes a la educación no formal, tal como es el estudio que se propone en esta investigación.

En consecuencia, consideramos que nuestro trabajo podría aportar datos necesarios para analizar los cambios y aspectos que surgen con el desafío impostergable de integrar las TIC en los centros educativos en general y de ELE en particular, y avanzar hacia nuevas formas de abordar nuestras prácticas como docentes de ELE en consonancia con la sociedad y las formas de enseñar y de aprender del siglo XXI.

1.4. Objetivos

Objetivo general

Caracterizar el uso y grado de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en centros de lengua ELE de la ciudad de Córdoba, Argentina.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar centros educativos de gestión estatal y privada que ofrecen cursos de ELE en la ciudad de Córdoba en cuanto a la gestión y planificación en infraestructura en TIC.
2. Describir el perfil de los profesores de ELE como usuarios de TIC, tanto en el ámbito personal como en el pedagógico.
3. Identificar los distintos tipos de tecnologías usadas en actividades propuestas para el aprendizaje de ELE y sus funciones.
4. Sistematizar las actividades que emplean tecnologías, propuestas por los docentes de ELE en sus prácticas pedagógicas.
5. Determinar debilidades, fortalezas y necesidades de perfeccionamiento de los docentes de ELE de los centros analizados, respecto del uso de las tecnologías en la enseñanza.

1.5 Organización del trabajo

En este primer capítulo, se han expuesto el planteo del problema, los antecedentes y los objetivos. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico con los principales enfoques que sustentan esta investigación y que permitieron delinear los conceptos claves y las categorías que se utilizaron para el análisis y la interpretación de los datos. La metodología seguida en nuestra investigación, de base exploratoria y descriptiva, se describe en detalle en el capítulo tres. En el cuarto capítulo, se analizan los resultados del relevamiento realizado de centros educativos oficiales y privados que enseñan ELE en la ciudad de Córdoba. Se caracterizan la infraestructura TIC de los centros, la conformación de su plantel docente, el proyecto TIC del centro (si lo tiene) y la percepción de los directores en cuanto a los beneficios y dificultades de integración de las TIC. En el capítulo quinto se exponen los hallazgos referidos al perfil de los profesores de ELE como usuarios de TIC, en lo personal y en lo pedagógico. En el capítulo sexto se identifican las tecnologías más frecuentemente usadas en la clase de ELE y sus funciones, y se propone una clasificación de las actividades que implican el uso de tecnologías diseñadas por los docentes para sus propuestas de enseñanza, en el marco del Modelo SAMR, de Rubén Puentadura (2006, 2018). Finalmente, el séptimo capítulo se dedica a las conclusiones generales, seguidas por la bibliografía y el anexo. En este último, se podrán encontrar los instrumentos empleados para la recolección de datos.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

En el primer apartado de este capítulo comenzaremos por definir el concepto de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), concepto central en este trabajo. En el segundo, daremos cuenta de conceptos que relacionan las TIC con la educación en general y luego, en el tercer apartado nos referiremos a su impacto en la formación docente. En el cuarto apartado presentaremos las posibilidades que ofrecen las TIC en la enseñanza del español como lengua extranjera para finalmente para ocuparnos en el quinto de la integración de las TIC en actividades de enseñanza de ELE y en el sexto de su integración en las instituciones educativas.

2.1. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un conjunto de tecnologías que permiten producir, crear, almacenar, transportar, difundir, seleccionar, distribuir, comunicar información en forma de voz, imágenes y datos digitalizados (Valcárcel, 2003) y como afirma Cabero (1998): “giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexión, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas” (p. 198). Este último autor ha sintetizado las características distintivas de estas tecnologías en los siguientes rasgos (2002):

- a. inmaterialidad e instantaneidad (ruptura de las coordenadas espacio-temporales),
- b. interactividad e interconexión,
- c. elevados parámetros de calidad e imagen,
- d. digitalización,
- e. influencia más sobre los procesos que sobre los productos,
- f. penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales),
- g. innovación,

- h. diversidad (de tecnologías y de funciones),
- i. tendencia hacia automatización.

Las TIC han permitido la construcción de una sociedad red (Castell, 2002) que han transformado “los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal” (p. 23) y han generado nuevas prácticas sociales, culturales, de interactuar y de relacionarse. La UNESCO (2013), en *Los Enfoques Estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*, advierte que:

Vivimos tiempos de grandes transformaciones tecnológicas que modifican de manera profunda las relaciones humanas. El acceso y generación de conocimiento pasan a ser los motores del desarrollo. Las nuevas formas de conectividad están en el corazón de procesos de cambio en las esferas económicas, políticas y culturales que han dado lugar a lo que se denomina “globalización”. (...) La tecnología digital se hace presente en todas las áreas de actividad y colabora con los cambios que se producen en el trabajo, la familia y la educación, entre otros. (p. 14)

Estas prácticas se caracterizan además por el empleo de lenguajes multimodales (visuales, orales, kinésicos), por la hipertextualidad, (construcción no de lo lineal de los textos, sino a través de nodos que se interrelacionan), la hipermodalidad (la posibilidad de crear hipertextos a través de diferentes lenguajes) y por la colaboración.

A partir principalmente de la aparición de la web social, la Web 2.0, que se basa en un modelo de comunidades de usuarios y se caracteriza por usar la *World Wide Web* como plataforma, los usuarios y consumidores de tecnología, adquieren el rol de “prosumidores”; dejan el rol de consumidores de tecnología y se transforman a la vez en productores (Toffler 1980; Islas 2010; Scolari 2013).

Estas tecnologías han impactado en todos los órdenes de nuestras vidas generando nuevas formas de comunicarnos, de trabajar y de interactuar socialmente (Coll 2008, 2010, 2013).

2.2 Las TIC en la educación

La aplicación de las TIC en la educación está relacionada generalmente con el uso de computadoras e Internet, pero también con diferentes dispositivos móviles como celulares, tabletas y lectores digitales, cámaras, pizarras digitales, reproductores multimedia, aplicaciones, recursos y softwares (Gargiulo & Gargiulo 2015, p. 16). Su uso

en la educación, sin embargo, no se limita al empleo de un recurso, sino que las TIC son herramientas cognitivas ya que, como afirma Coll (2008):

pueden funcionar como herramientas psicológicas susceptibles de mediar los procesos inter e intra-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. (...) las TIC cumplen esta función –cuando la cumplen– mediando las relaciones entre los tres elementos del triángulo interactivo –alumnos, profesor, contenidos– y contribuyendo a conformar el contexto de actividad en el que tienen lugar estas relaciones. (p. 121)

2.2.1. Las TIC como instrumentos mediadores

Desde esta perspectiva, Coll (2008; 2014) propone cinco diferentes categorías de usos que (re)presentan las TIC en educación que resumimos a continuación:

1. Como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y contenidos (y tareas) de aprendizaje.
2. Como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje.
3. Como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos.
4. Como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje.
5. Como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje.

Los dos primeros se relacionan con las actividades que individualmente docente y/o alumnos realizan de búsqueda, selección u organización de información cerca de los contenidos de enseñanza, o las tareas que el docente requiere para el diseño y la gestión de la clase.

La tercera función de las TIC se relaciona a acciones sociales entre docentes y alumnos o alumnos entre sí, no directamente vinculadas a contenidos o las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje.

La cuarta, como auxiliares o amplificadores de determinadas actuaciones del profesor o de los alumnos (mediante el uso de presentaciones, simulaciones,

visualizaciones, modelizaciones, etcétera, o hacer intercambio de información, mostrar avances y resultados).

La quinta, permite la configuración de entornos o espacios de aprendizaje individuales en línea (por ejemplo, materiales autosuficientes destinados al aprendizaje autónomo e independiente), colaborativos (wikis, aulas virtuales), que permiten comunicación sincrónica o asincrónica.

Esta clasificación permite dar cuenta de la funcionalidad de las TIC como instrumentos mediadores, y caracteriza los usos en función de actividades vinculadas con lo relacional interpersonal, lo administrativo-organizacional, la relación con el contenido y la configuración de nuevos entornos y espacios de aprendizajes; además da cuenta de su función en procesos individuales y su potencial como instrumento para la colaboración y la interacción. A partir de esta función mediadora, las TIC ofrecen la capacidad para impulsar nuevas formas de enseñar y de aprender, para poner en marcha procesos de enseñanza y de aprendizaje que no serían posibles sin las posibilidades que estas tecnologías ofrecen.

Ampliando esta caracterización, y desde una perspectiva centrada en el sujeto de aprendizaje, Carvajal Monterrosa (2015) postula que las TIC como instrumentos cognitivos pueden apoyar determinados procesos mentales de los estudiantes asumiendo aspectos de una tarea. Estas pueden ser:

- a. memoria que le proporciona datos para comparar diversos puntos de vista,
- b. simulador donde probar hipótesis,
- c. entorno social para colaborar con otros,
- d. proveedor de herramientas que facilitan la articulación y representación de conocimientos.

Estas potencialidades de las TIC en la educación planteadas por Coll y Carvajal Monterrosa no están garantizadas por la adquisición de tecnología, por la inversión en equipamiento, el acceso, o por su mera aplicación o uso a situaciones de enseñanza y de aprendizaje; para que la utilización que se haga de ellos sea innovadora y repercuta en una mejora del aprendizaje y de la enseñanza se requiere de diseños que actualicen esas potencialidades en propuestas didácticas específicas. Cristóbal Cobo (2016) afirma que las tecnologías digitales están definiendo cada vez más la mayoría de las formas de educación contemporánea. Sin embargo, plantea que “la revolución actual no es una revolución de dispositivos, infraestructura, plataformas o canales de intercambio sino, más bien, plantea una resignificación de sentido” (p. 18).

Las posibilidades y transformaciones que estas suscitan tanto en el ámbito educativo, en la forma de relacionarse, de acceder y de producir conocimiento, como en las nuevas formas de acción social y participación, permiten hablar de tres tipos diferentes de tecnologías, las TIC, las TAC y las TEP (Sevilla, Tarasow y Luna, 2017; Reig, 2012; Cabero, 2015).

Las TIC permiten la gestión y acceso a la información y son propias de la sociedad de la información y la comunicación. El uso de ellas se relaciona con un conocimiento de tipo tecnológico o instrumental principalmente (Cabero 2015), es un uso trivial, según Reig (2012). Con la denominación **TAC** (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), se caracteriza a las tecnologías que permiten la transformación de la información en conocimiento; la propuesta es aprender más y mejor, promoviendo un estudiante autónomo que gestione responsablemente su aprendizaje. El docente deberá tener más que competencias tecnológicas, competencias metodológicas para saber aplicar “diferentes estrategias para alcanzar diferentes objetivos y competencias (...) para saber qué pueden hacer los alumnos y alumnas con ellas para adquirir conocimientos” (Cabero 2015, p. 23). Finalmente, las **TEP** (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) dan cuenta del fenómeno de acción social que estas producen a través del empoderamiento de los usuarios y su participación a nivel planetario, en función del cambio. En la educación, “el aprendizaje tiene una dimensión social, la formación implica aprender en comunidad y ser capaz de interactuar y colaborar para construir el conocimiento” (Cabero 2015, p. 23).

Si bien no vamos a distinguir entre TIC, TAC y TEP, reconocemos en esta distinción, más que tres tipos diferentes de tecnologías, diferentes aproximaciones a la funcionalidad de las TIC: un uso meramente instrumental, frente a un uso intencional en función de aprendizajes específicos, lo que implica el desarrollo de metodologías por parte del docente, y un tercer uso, de acción y participación social y colaborativa. Como afirma Cabero (2017) esto implica:

percibir las TIC aplicadas en la enseñanza para la comunicación, el conocimiento, el empoderamiento y la participación; por tanto, su foco debe estar menos puesto en las tecnologías y más en las nuevas prácticas culturales y mentalidades que han madurado alrededor de las nuevas herramientas, plataformas tecnológicas, herramientas de la web 2.0 y los *social media* (p.55).

2.2.2. Las TIC: Innovación y creatividad

La aplicación de las TIC en la educación se asocia con los conceptos de innovación y creatividad. Las TIC pueden significar una novedad en una institución de enseñanza, pero para que produzcan innovación deben repercutir en las prácticas. Según la UNESCO (2016):

la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos (p. 3)

Cobo (2016), al hablar de la innovación pendiente, sostiene que el cambio más importante no es tecnológico sino de sentido y que el potencial innovador y transformador no depende exclusivamente de las TIC. Coll (2014) refuerza la idea al afirmar que el uso innovador de las TIC en educación no depende del acceso a las TIC de profesores o alumnos sino:

de una serie de factores entre los que cabe destacar la formación tecno-pedagógica del profesorado, el apoyo tecnológico del que disponen, sus ideas y expectativas sobre el valor educativo de las TIC y, muy especialmente, sus planteamientos pedagógicos y su visión de lo que significa enseñar y aprender (p.3).

El enseñar y el aprender en la cultura digital plantean nuevos escenarios, nuevos desafíos y un cambio de paradigma que involucra una profunda reforma pedagógica (Dussel, 2010; Coll, 2008, 2013; Cobo, 2016; Area, 2018). Para que esto sea posible, uno de los mayores desafíos de la educación se relaciona con “pensar en formadores que sean mucho más que facilitadores de tecnología. Es decir, reperfilear el papel de los docentes bajo una relación diferente con el conocimiento” (Cobo, 2016, p. 19). Esta relación supone usar la tecnología como una forma de enriquecer el conocimiento y no solo para consumirlo; en este sentido Rivas (2017) resume el concepto **de innovación** como “la impronta de generar en los alumnos capacidades para actuar y transformar su destino” (p. 19).

Para Cobo (2016), la innovación no es un concepto estático, ya que algo puede haber sido innovador en algún momento, pero también dejar de serlo; y si bien considera positivo que las escuelas estén conectadas y que los estudiantes trabajen en línea esto en sí mismo no es suficiente para favorecer la creatividad. Para este autor, ser creativo es “ver la

realidad con nuevos ojos y ser capaz de encontrar problemas y soluciones que otros no han visto” (p. 36). En nuestra sociedad, hay una transformación de los lenguajes que participan de ambientes digitales:

Participar del proceso creativo relacionado con la transformación de estos lenguajes requiere **desarrollar nuevas habilidades y alfabetismos**. Esto implica adquirir una fluidez digital que no acaba en el uso diestro de la tecnología en sí, sino que guarda relación tanto con la **capacidad de crear nuevas ideas como de poder utilizar herramientas digitales en beneficio del aprendizaje y desarrollo del individuo y de su comunidad**” (Cobo, 2016, p. 43)

El impacto de las TIC en la educación ha generado cambios en la manera de producir y de hacer circular el conocimiento, pero también de los lenguajes que se utilizan, cómo se utilizan y cómo se buscan y dan respuestas a los problemas y situaciones que la misma sociedad plantea. La creatividad se traduce en innovación con acciones transformadoras. Según Dussel (2011) la magnitud de estos cambios genera diferentes posiciones entre los docentes:

- a. los que ven al cambio como la incorporación de una serie de recursos que se aceptan porque mejoran lo que ya se viene haciendo en educación, sin que su uso signifique una transformación radical.
- b. los que perciben que el concepto de conocimiento ha cambiado completamente y nos encontramos ante un cambio de época. La enseñanza en general, por lo tanto, debe reorganizarse en función de las nuevas características que tiene hoy la producción del saber: la interacción, la conectividad, la colaboración y la hipertextualidad propias de las nuevas tecnologías.

Y si bien, como afirma Cobo (2016) “hoy el tecno-escepticismo coexiste con el tecno-entusiasmo” (p. 15), el impacto de las TIC en todos los órdenes sociales es innegable.

En el ámbito de la educación, la UNESCO (2006) propone que la integración de las TIC “debería pensarse en el campo más general de la innovación institucional. La cuestión no radica en estar a favor o en contra de las TIC, sino en para qué y qué se va a hacer con ellas en educación” (p.19), y en nuestro caso particular en la enseñanza del español.

2.3. Las TIC y la formación docente

Ser competente en la sociedad del siglo XXI, la sociedad de la información y la comunicación, no significa solo gestionar la información o un programa informático o ser activo en una red social; es necesario desarrollar una competencia digital que nos permita participar de las prácticas sociales propias de nuestra cultura. Cobo (2016) asocia la competencia digital con el desarrollo de diversas habilidades, por ejemplo:

administración de la identidad digital, ciudadanía digital, comprender las reglas de la vida en entornos virtuales asumiendo responsabilidades y derechos, administración de la privacidad, regulación del tiempo conectado, capacidad de negociar conocimientos en espacios virtuales, así como la capacidad de navegar entre pistas incompletas y a veces contradictorias (p. 45)

La sociedad del siglo XXI está inmersa en lenguajes múltiples y redes de relaciones. Ante los nuevos lenguajes y cambios sociales caracterizados en los apartados anteriores, la formación docente del siglo XXI, según Pérez Gómez (2010), necesita una transformación radical de los modos tradicionales de formación, “no un mero cambio cosmético o burocrático de nombres o contabilidades en los papeles, sino un cambio sustancial de la mirada, de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente” (p. 53).

En el marco de la era digital y de la sociedad en red, las prácticas docentes deberían promover y participar de nuevas alfabetizaciones acorde a la cultura digital. Esas nuevas alfabetizaciones o “multialfabetizaciones” suponen para Área (2015) que hay nuevos lenguajes que no solo requieren de otras formas de leer y escribir, sino que:

deberían ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que aportan las nuevas tecnologías, que les permiten a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y formas de circulación y producción (Dussel y Southwell, 2007).

En esta misma dirección, el Ministerio de Educación de la Nación (2017), en las *Orientaciones Pedagógicas de Educación Digital* remarca la necesidad de formar y formarse en la “diversidad de lenguajes y recursos narrativos que se introducen en la dimensión de lo digital” (p. 9). Esta dimensión excede la escritura, si bien también la potencia, e incluye, entre otras “lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación y las variables de lectura y escritura del ciberespacio” (ibídem p.9).

Los múltiples lenguajes propios de la sociedad en red y digital requieren de una formación para el uso, pero también para saber enseñar conforme a las prácticas de la sociedad del siglo XXI. El potencial que las TIC ofrecen para transmitir y presentar información no significan un aporte a los procesos de enseñanza y de aprendizaje por sí solos, sino que ese potencial depende de la apropiación, y uso reflexivo que el docente haga de las TIC al integrarlas en función de sus objetivos educativos, en usos con intencionalidad pedagógico-didáctica que superen el uso intuitivo.

Según la UNESCO (2016), la apropiación se vincula a la forma en que el docente incorpora las TIC en sus prácticas cotidianas de clase, “al conocimiento que los docentes desarrollan sobre las TIC, al uso instrumental que hacen de ellas y las transformaciones que realizan para adaptarlas a sus prácticas educativas” (p. 11), pudiendo éstas tener distinto grado de complejidad. El uso reflexivo implica promover aprendizajes con tecnología, conociendo las potencialidades, características y virtudes de ellas y potenciarlas intencionalmente, fundamentando desde los marcos específicos, en función de nuevos aprendizajes. Como afirman Prendes et al. (2018): “La competencia TIC o competencia digital referida a los docentes va mucho más allá del conocimiento sobre cómo usar las tecnologías, pues supone conocimientos y capacidades para poder llevar a cabo procesos de selección e integración curricular de estas tecnologías” (p. 12). El uso de las TIC tiene que ir más allá de lo instrumental y orientarse a la transformación de las prácticas, “dirigiéndose hacia prácticas reflexivas que recuperan su potencial pedagógico en contextos disciplinares específicos” (UNESCO, 2016, p. 72). En nuestro caso, la enseñanza comunicativa del español.

2.4. Las TIC y la enseñanza del español como lengua extranjera

Los cambios y transformaciones producidos en la nueva sociedad en red han afectado las formas de enseñar y de aprender, dónde se aprende, qué, de quién cuándo cómo e inclusive para qué (Coll, 2013). Según el autor, “esta nueva ecología del aprendizaje, que se vincula a un modelo educativo emergente en el que la acción educativa estaría distribuida entre diferentes escenarios y agentes educativos actuales” (p. 31) y “permite la participación en diferentes comunidades de interés, de aprendizaje y de práctica; la utilización de diferentes lenguajes y formatos de representación de la información” (p. 32). Las TIC posibilitan un mundo virtual, real, en el que la comunicación

y los lenguajes adquieren nuevas dimensiones y potencian nuevas formas de comunicación.

Gros y Mas (2014) afirman que “la comunicación siempre ha estado en el núcleo de la actividad educativa” (p.9); en la enseñanza de las lenguas, sin embargo, la comunicación no solo es núcleo de la actividad, sino que es también objeto de enseñanza.

Si se tienen en cuenta las características enunciadas por Cabero (2002) en el punto 2.1, instantaneidad, interactividad, colaboración, entre otras, y sus aportes en el marco de la innovación y transformación pedagógica, las TIC contribuyen a la puesta en práctica y a resignificar las premisas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de las lenguas (Richards y Rodgers 2003; Canale, 2003; Baralo y Estaire, 2010), particularmente de la enseñanza por tareas (Zanón, 1990; Nunan 1998; Baralo y Estaire, 2010), también del enfoque orientado a la acción propuesto por el Consejo de Europa en Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas, Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación.

Baralo y Estaire (2010) resumen los principios del enfoque comunicativo en las siguientes características:

conseguir el desarrollo de las destrezas comunicativas mediante una nueva concepción metodológica en la que se concibe al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica de LE pone más atención en el propio proceso cognitivo, en el propio aprendiz, con sus intereses, sus capacidades, su cultura, su manera de aprender. Se va más allá de los resultados del aprendizaje entendidos como hábitos lingüísticos. Los nuevos materiales didácticos, enrolados en este enfoque, incorporan aspectos contextuales y socioculturales. Las clases se hacen más interactivas, las actividades se acercan más a la realidad de la comunicación y se trabaja con textos más auténticos. Se presta atención a principios comunicativos tales como la finalidad comunicativa, el vacío de información, la elección para el emisor e imprevisibilidad para el receptor, aspectos característicos de la comunicación fuera del aula (p. 214).

Las TIC favorecen la interacción y el trabajo colaborativo entre los alumnos y proporcionan contextos sociales auténticos de uso de la lengua. Las aplicaciones y herramientas propias de la Web 2.0 que convierten al usuario en “prosumidor”, también generan espacios en los que el estudiante de lenguas participa activamente en las prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura, a través de los lenguajes y formas de interacciones propias de la sociedad del siglo XXI. A través de la Web, las redes sociales y la creación de nuevos entornos de aprendizaje, los estudiantes adquieren y/o aprenden la lengua de forma comunicativa, significativa (existe una necesidad de comunicación real) y resolviendo de forma activa tareas sociales de uso de la lengua, como propone el Consejo

de Europa¹⁸. Además, las TIC favorecen la autonomía del estudiante, y el registro de los procesos reflexivos y de los procesos de aprendizaje.

Si bien en esta investigación no analizamos el impacto pedagógico o didáctico de las TIC en la enseñanza del español, para poder caracterizar su nivel de integración en los centros de enseñanza ELE de la ciudad de Córdoba, además del nivel de gestión y planificación e infraestructura, hemos considerado la formación de los docentes y cómo ellos integran las TIC en el diseño de actividades, para de esta forma caracterizar un perfil de los docentes de ELE en relación con las TIC. Es en este sentido que los marcos analizados nos dan pautas para relacionar las TIC en la enseñanza de ELE.

2.5 - La integración de las TIC en la enseñanza de ELE

Con el impacto de las TIC en todos los órdenes sociales y particularmente en la educación, y los cambios que se han generado en las formas de enseñar y de aprender, muchas de las prácticas pedagógicas habituales deben redefinirse y transformarse, como vimos en el punto 2.4, y promover situaciones de aprendizaje enriquecidas con TIC.

Existen diversos modelos que permiten dar cuenta del desarrollo de la competencia digital de los docentes para promover prácticas de enseñanza resignificadas a partir del uso de las TIC. Mientras algunos se centran en las competencias necesarias de los docentes para la aplicación de las TIC en sus práctica, como el TPACK, Mishra & Koehler (2006; 2009), los modelos de las UNESCO (2008), el modelo SAMR (Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir) de Rubén Puentedura (2006, 2016, 2018) permite caracterizar el grado de integración de las TIC en el diseño de actividades y da cuenta de cómo la inclusión de las TIC en las propuestas didácticas mejora o transforma los ambientes tradicionales de aprendizaje en ambientes enriquecidos que favorecen los aprendizajes y las destrezas propias de los saberes del siglo XXI. En el marco de la investigación de tipo descriptivo que nos proponemos, este modelo permite reconocer formas diversas de integración de las TIC desde las propuestas docentes.

La propuesta de Puentedura (2006) está compuesta por cuatro niveles de impacto de las TIC en un ambiente de aprendizaje, que son los que le dan el nombre al modelo:

¹⁸ El Consejo de Europa en el Marco Común europeo para la enseñanza y evaluación de las Lenguas (2002) “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” p.9

Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir. Mientras que los dos primeros niveles buscan “mejorar” las actividades de aprendizaje, los segundos las transforman haciendo un uso intencionado de las TIC y dando cuenta del nuevo paradigma de aprendizaje que las TIC permiten (Area, 2018).

En la tabla siguiente se reproduce y traduce el modelo SAMR presentado por Puentedura (2006):

Tabla N°1: Modelo SAMR

M O D E L O S A M R	INTEGRACIÓN DE LAS TIC			
	MEJORAR		TRANSFORMAR	
	SUSTITUIR	AUMENTAR	MODIFICAR	REDEFINIR
	Las Tic actúan como herramienta sustituta directa, sin cambio funcional.	Las TIC actúan como herramienta directa pero con mejora funcional.	Las TIC permiten rediseñar significativamente las actividades de aprendizaje.	Las TIC permiten crear nuevas actividades de aprendizaje, antes inconcebibles.

Fuente: elaboración propia a partir de Modelo SAMR, Puentedura, 2006, 2018.

Según la propuesta del autor, en el primer nivel, **Sustituir**, las TIC actúan como herramienta sustituta directa, no se realiza ningún cambio en la didáctica de las actividades. Esto significa que se incorpora una tecnología, pero los estudiantes realizan el mismo tipo de actividad que hacían antes, sin el uso de la tecnología; su uso no implica un cambio funcional. Un ejemplo de actividad en este nivel es cuando los estudiantes observan una presentación de *PowerPoint* en vez de filminas o láminas, o leen textos digitales en vez de en soporte papel.

En el segundo nivel, **Aumentar**, las TIC actúan como herramienta sustituta directa, pero con una mejora funcional. Las TIC aportan una mejora funcional a una experiencia de aprendizaje que ya se venía realizando, aunque la actividad de la clase no presenta cambios radicales en su diseño. El uso de las TIC es más activo para los estudiantes porque son ellos quienes las usan para realizar la actividad, por ejemplo, completan fechas o eventos faltantes en una línea de tiempo que les da el profesor, en la que se relacionan hitos vistos durante la clase o completan un test gramatical utilizando un formulario de Google en lugar de usar lápiz y papel y posteriormente, el profesor tiene todas las respuestas digitalizadas.

En el tercer nivel, **Modificar**, las TIC permiten rediseñar significativamente las actividades de aprendizaje. En este nivel, la integración de las TIC demanda al docente

reformular actividades que desarrollaba normalmente sin el uso de tecnología, a partir de un uso intencionado, enfocado y efectivo que se les quiera dar a las TIC. Un ejemplo: los estudiantes utilizan la función “Street View” de Google Maps para crear un recorrido virtual de una determinada ciudad y lo comparten con sus compañeros, o escriben un texto de opinión sobre un tema, luego lo graban, le agregan música y lo comparten con un público real como padres, profesores y compañeros.

Por último, se presenta el cuarto nivel, **Redefinir**. En éste, las TIC permiten crear nuevas actividades de aprendizaje, antes inconcebibles sin la tecnología. Es indispensable en esta fase, que exista **colaboración** entre los estudiantes. El docente debe tener en cuenta si la nueva actividad plantea desafíos a los estudiantes para elaborar productos informáticos que den cuenta de los contenidos académicos que deben aprender y que además los ayude a desarrollar habilidades transversales. Ejemplos: Los estudiantes crean colaborativamente una guía turística utilizando Google Maps y la comparten con otros en línea.

Como el autor expresa en una entrevista (2016) el modelo surge de la idea de que el cambio que producen las TIC en la enseñanza no está en la herramienta que se utilice, sino en el tipo de prácticas con las que se asocian. En este sentido, hay aspectos que funcionan muy bien en un nivel, por ejemplo, el nivel de la Sustitución o del Aumento; por lo tanto, no se trata de llevar una misma actividad a otros niveles, sino de pensar qué otra cosa nueva puedo integrar en mi práctica de enseñanza (de ELE, en nuestro caso) que pertenezcan a un nivel de modificación o redefinición. El modelo ayuda a los docentes a evaluar sus estrategias y a pensar cómo pueden llegar a enseñar mejor y, en nuestra opinión, a justificar el uso que hacen de la integración de las TIC en sus prácticas.

Dado que el modelo SAMR está pensado desde el uso de las TIC en general, pero no desde la enseñanza de la lengua, a partir del análisis de las actividades propuestas por los docentes de ELE establecimos además una serie de rasgos para clasificar las actividades de aprendizaje de ELE (o de una LE) que integren TIC, que permiten dar cuenta de las función de las TIC desde el punto de vista comunicativo. Estos rasgos se definen en la tabla N° 2.

Tabla N° 2: Rasgos para clasificar la función de las TIC en el aprendizaje de la lengua

a) \pm Centrado en el alumno/profesor	Si su uso está más centrado en el docente o en el alumno.
b) \pm Comunicativo	Si se orienta a la transmisión de contenido, a la práctica gramatical/lingüística o a la comunicación.
c) \pm Habilidades integradas	Si favorece el desarrollo de habilidades particulares o integradas.
d) \pm Socialización grupal	Si promueve la socialización grupal de experiencias y producciones.
e) \pm Interacción	Si facilita la comunicación/interacción entre docentes y estudiantes/ entre estudiantes y estudiantes.
f) \pm Flexibilización del tiempo/ espacio de la clase	Si abre el tiempo de la clase y los espacios a nuevos lugares de enseñanza.
g) \pm Colaborativo	Si promueve el trabajo individual o posibilita el trabajo colaborativo en las tareas de producción
h) \pm Producción multimedial	Si facilita la integración la publicación y participación de los estudiantes en espacios sociales que trascienden el grupo de clase
i) \pm Participación social digital	Si promueve la publicación y participación de los estudiantes en espacios sociales que trascienden el grupo de clase

Fuente: Elaboración propia.

Si bien es difícil una clasificación, ya que hay matices en cada propuesta docente que responden a objetivos y situaciones de enseñanza particulares, y al diseño de la tarea en sí, estos rasgos, que se presentan como en un continuum, permiten caracterizar el uso de las TIC en diferentes actividades de enseñanza de la lengua. La presencia o no de estos rasgos en las diferentes actividades contribuye a la caracterización de una actividad dentro de los diferentes niveles del modelo SAMR.

2.6. La integración de las TIC en las instituciones educativas

Lugo y Kelly (2011) afirman que la integración de las TIC en las instituciones educativas ha sido una prioridad en las políticas educativas en general, aunque no siempre se les atribuyó a las instituciones el lugar relevante que tienen en las políticas de implementación. Según estas autoras “identificar al centro educativo como unidad de

cambio del sistema, implica superar la visión que ubica al docente como el único factor clave del proceso” (p. 5).

La integración de las TIC no se reduce a la compra de dispositivos o a la inversión en infraestructura o a la implementación de docentes entusiastas, sino que se vincula a un proyecto institucional; los equipos directivos deberían contar con un marco de referencia respecto de la inclusión de las TIC en los centros para poder “liderar los diferentes procesos que se desencadenan cuando las TIC llegan a las instituciones, de modo que éstas se encuadren dentro de un proceso de innovación pedagógica que les dé sentido” (Lugo y Kelly, 2011, p. 5).

Las autoras resignifican la problemática de la inclusión de las TIC a partir del siguiente concepto de innovación:

Las TIC no son solo herramientas que deben ingresar a los centros educativos por un imperativo externo, económico o tecnológico, sino como ventana de oportunidad para lograr mejores aprendizajes de los estudiantes. La instalación de computadoras no cambia necesariamente los modos de enseñar y aprender, ni tampoco los modos de gestionar el conocimiento. Pero la experiencia indica que esto sí sucede cuando se planifica e implementa una innovación que apunte al fortalecimiento de la tarea pedagógica de la institución escolar, otorgando a las TIC un sentido que supera la visión instrumental (p. 8)

Al igual que planteamos en este sentido, avanzar hacia la integración de las TIC teniendo en cuenta un enfoque educativo, significa que una institución debe “identificar sus capacidades y debilidades en cuanto a recursos tecnológicos, modalidades de trabajo de sus profesores, desarrollo profesional, experiencias tecnológicas anteriores, problemas de aprendizaje y rendimiento de los docentes y estudiantes” (Lugo y Kelly, 2011, p. 8) para poder desarrollar y aplicar acciones destinadas a implementar un proyecto TIC pertinente/adecuado.

La implementación de un proyecto TIC que vaya articulado con el proyecto institucional debe cumplir con los siguientes pasos: 1) identificar los problemas de la institución; 2) desarrollar líneas de acción para resolverlos; 3) generar compromisos necesarios para el logro de los objetivos; 4) diseñar estrategias de monitoreo y evaluación. Es a partir del diagnóstico de la situación y del reconocimiento de las necesidades, que pueden generarse líneas de acción y objetivos claros, que deberán ser evaluados durante el proceso y en los resultados. Esta responsabilidad, para las autoras, recae en el equipo de conducción de un centro, quienes para planificar un proyecto TIC deben actualizar su mirada sobre a) la dimensión organizativa y gerencial y b) la dimensión pedagógica.

Para orientar la planificación del proyecto TIC, Lugo y Kelly (2011) diseñaron una Matriz TIC que funciona como herramienta de planificación para del proceso en instituciones escolares. La matriz presenta diferentes aspectos a considerar en el desarrollo de un plan educativo con TIC que se agrupan en cinco dimensiones:

- Gestión y planificación,
- Recursos e infraestructura de TIC,
- Desarrollo profesional de los docentes,
- Las TIC en el desarrollo curricular,
- Cultura digital en la institución escolar,
- Institución escolar y comunidad.

Cada una de estas dimensiones se encuentra graduada de acuerdo con tres etapas de integración de las TIC: inicial, intermedia y avanzada, con indicadores específicos en cada caso.

En consonancia con la propuesta de Lugo y Kelly, y partir de los resultados de las investigaciones del Grupo “Didáctica y Multimedia” (DIM-UAB), Marqués Graells (2008) también define cinco aspectos para integrar las TIC en los centros de enseñanza:

- Las bases tecnológicas necesarias (ordenadores, pizarras digitales, Internet, intranet en las aulas y en bibliotecas/salas de estudio).
- Recursos didácticos (disponibilidad de softwares, bases de recursos, materiales digitales).
- Coordinación y mantenimiento de los recursos TIC (servicio de mantenimiento de las TIC y una coordinación técnico-pedagógica que asesore “in situ” al profesorado).
- Apoyo del equipo directivo y compromiso de la comunidad educativa (apoyo que tiene que traducirse en el proyecto curricular, para que trasciendan las experiencias puntuales lideradas por el entusiasmo de algunos profesores).
- Adecuada formación del profesorado en didáctica general (motivación y actitud positiva hacia la innovación con TIC; formación específica).

Esta investigación, centrada en la integración de las TIC en centros de enseñanza de español como lengua extranjera de la ciudad de Córdoba, analiza a) la dimensión vinculada con la gestión y planificación, b) los recursos e infraestructura, y c) el desarrollo profesional y perfil TIC de los docentes, donde consideramos la formación docente en TIC

y su actitud hacia ellas, y cómo integran las TIC en el diseño de actividades para el aprendizaje de ELE. Para tal fin, se tomaron como marco las dimensiones de Lugo y Kelly (2011), las claves de Marqués Graells (2008), el modelo SAMR y los rasgos de elaboración propia de las actividades para un uso comunicativo de la lengua que integren TIC; en los primeros casos se rediseñaron las categorías a las necesidades y condiciones de esta investigación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. La investigación

Esta investigación se enmarca dentro de un **estudio exploratorio y descriptivo** (Sabino, 1996; Yuni y Urbano, 2014) que intenta dar una visión general respecto del estado de integración de las TIC en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en centros de lengua de la ciudad de Córdoba y, a la vez, describir algunas características fundamentales de este fenómeno.

Para analizar la integración de las TIC en la enseñanza de ELE en los centros relevados de la ciudad de Córdoba, se tuvieron en cuenta tres dimensiones:

- gestión y planificación;
- recursos e infraestructura de TIC,
- desarrollo profesional y perfil TIC de los docentes.

La metodología de análisis es de tipo cualitativa; no se parte de una teoría para comprobarla, sino de estrategias inductivas y de “conceptos sensibilizadores, influidos por el conocimiento teórico previo, para enfocar los contextos sociales y la problemática a estudiar” (Flick, 2007, p. 16).

Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, encuestas con preguntas cerradas y abiertas, y entrevistas en profundidad.

Se utilizó como estrategia la cuantificación de algunos datos para complementar el análisis cualitativo, lo cual permitió representar información de manera numérica en cuadros y tablas para contribuir al proceso de interpretación.

Los marcos generales que sustentan la investigación, presentados en el capítulo II, Marco teórico, nos permitieron el diseño de los instrumentos para elicitación de las respuestas de los directores y profesores de los 9 centros de enseñanza de ELE de la ciudad de Córdoba que conforman el universo de esta investigación, y para elaborar las categorías de clasificación y análisis posteriores.

Para el análisis de la integración de las TIC en los centros de enseñanza se tomaron como base la matriz de Lugo y Kelly (2011) y las categorías de Marqués (2008). Para

analizar la integración de las TIC en las propuestas de actividades de los docentes y poder definir el perfil de estos en relación al uso de las TIC, se tomó como base el modelo SAMR (sustituir, aumentar, modificar, redefinir) propuesto por Puentedura (2006), las propuestas de Coll (2008, 2014) de las TIC como instrumentos mediadores y las categorías elaboradas en esta investigación para el análisis de las actividades con TIC de los profesores.

3.2. Conformación de la muestra

La investigación se llevó a cabo en nueve Centros de enseñanza de ELE (privados no universitarios, y centros universitarios estatales y privados) de la ciudad de Córdoba. Los datos se generaron a partir de entrevistas a los directivos de los nueve centros, y encuestas y entrevistas en profundidad a los docentes de estas instituciones.

La selección de los centros se basó en dos criterios: a) la participación en el programa de Turismo Idiomático perteneciente al Gobierno de la Provincia de Córdoba, es decir, aquellos centros acreditados y avalados como instituciones de enseñanza de ELE en Córdoba, y b) el posicionamiento en buscadores de páginas de enseñanza de ELE de la ciudad de Córdoba, a través de una búsqueda dirigida que contenía como palabras claves enseñanza de ELE, Córdoba Argentina.

El programa de Turismo Idiomático está conformado por nueve centros, de los cuales participaron ocho en esta investigación. Si bien se los contactó a todos, uno de ellos no accedió a participar. Las búsquedas en Internet, además de los 9 centros de turismo idiomático, permitieron identificar dos centros más que tienen una oferta permanente de cursos. De esos dos centros, solo uno accedió a la participar de la investigación. Si bien en el Programa de turismo idiomático se encuentran la mayoría de los centros ELE de Córdoba, decidimos incluir el otro centro relevado, de corta trayectoria en nuestro medio, pero que reúne características similares a los que forman parte del grupo idiomático de la provincia.

Teniendo en cuenta la estructura organizativa/administrativa y el tipo de gestión, los 9 centros de ELE de Córdoba seleccionados pueden dividirse en dos grandes grupos:

- a) Centros universitarios.
- b) Centros privados de enseñanza de ELE (no universitarios).

Entre los primeros se encuentran centros vinculados a universidades tanto de gestión estatal como de gestión privada. Los centros privados no universitarios, por el contrario, responden a una gestión con característica empresarial. De los nueve centros que participaron de esta investigación, cuatro son universitarios y cinco son centros privados de enseñanza. Los centros han sido clasificados con números del 1 al 9, omitiéndose en esta investigación la referencia directa a cada uno de ellos.

De la investigación participaron los nueve directores/coordinadores representantes de cada uno de los centros de enseñanza de ELE que conforman la muestra, y 35 profesores de ELE. De esos 35, 10 participaron de una entrevista en profundidad acerca de las propuestas concretas de actividades para la enseñanza de ELE que implican el uso de las TIC. Los 35 docentes encuestados representan un 70% del total de los profesores que trabajan en las nueve instituciones. Los 10 docentes que participaron de la entrevista en profundidad representan un 29% de la muestra (de los 35 encuestados) y el 20% de la totalidad de los profesores que enseñan ELE en los centros¹⁹.

Los directores o coordinadores de los centros y profesores contactados, aceptaron participar del proyecto en forma voluntaria y mostraron una actitud positiva y colaborativa con nuestra investigación.

3.3. Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de los datos se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos:

- una entrevista semiestructurada para directores o coordinadores de centros educativos (ED).
- un cuestionario-encuesta con preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas para docentes (CD).
- entrevista en profundidad a un grupo de docentes (EPD).

La entrevista a directivos fue confeccionada con referencia a una matriz de análisis de elaboración propia sustentada por las teorías descriptas en el marco teórico, principalmente siguiendo las propuestas de Lugo y Kelly (2011). La entrevista consta de 15 preguntas, y es de base semiestructurada. El cuestionario se organizó en tres secciones que tenían como objetivos principales obtener datos sobre el centro y los profesores (4

¹⁹ Estos datos se obtuvieron de la entrevista a directivos. (Capítulo 4)

preguntas), la infraestructura TIC con la que cuentan las instituciones (dos preguntas), la propuesta de cursos (con la inclusión o no de propuestas mediadas por tecnología) y el papel de las TIC en la propuesta institucional (9 preguntas). Las preguntas de la entrevista a directores, de ahora en adelante (ED), se presentan de manera completa en el anexo.

El cuestionario para docentes (CD) se aplicó por Internet (mediante formulario de Google) con el fin de facilitar su cumplimentación y llegar al mayor número posible de informantes. Estuvo organizado en tres partes (I datos personales con ocho preguntas, II uso de las TIC con 12 preguntas y III capacitación en TIC con 5 preguntas) e indagó sobre la formación de los docentes como usuarios de TIC, tipos de tecnologías que usan en la clase de ELE, frecuencia de uso y tipo de actividades que realizan en clase. Si bien el cuestionario era anónimo, los docentes dispuestos a realizar posteriormente una entrevista en profundidad podían dejar su dirección de correo para contactarlos.

Las entrevistas en profundidad (EPD) se realizaron de forma presencial o mediada por tecnología (vía Skype) y tuvieron una duración promedio de 35 minutos cada una. Durante la entrevista, ampliando y profundizando datos que se solicitaron en la encuesta, los docentes compartieron y explicaron tres actividades diseñadas por ellos para sus alumnos que implicaran el uso de las TIC.

En los dos primeros instrumentos (ED; CD), las preguntas cerradas, nos permitieron caracterizar los centros, su infraestructura y el perfil de los docentes; definir la relación/percepción de los docentes y de los directivos respecto de las TIC; y generalizar el tipo de uso y recursos que usan los docentes en sus prácticas de enseñanza y en su vida cotidiana. Las preguntas de naturaleza abierta, en los tres instrumentos utilizados, nos permitieron delinear categorías en función de la problemática a tratar (Sabino, 1996) y de los marcos teóricos adoptados.

El siguiente cuadro relaciona los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, con cada uno los grupos de informantes:

Tabla N° 3- Muestra e instrumentos

Universo/Muestra			Instrumentos	
CENTROS ELE (9)	Directores/ coordinadores	9	Entrevista semiestructurada	<ul style="list-style-type: none"> ● Características del centro ● Cantidad de docentes y formación de los mismos ● Infraestructura TIC ● Gestión y planificación: (Proyecto TIC, organización, dificultades)
	Profesores	35	Encuesta	<p>Uso personal de TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso de las TIC ● Actitud frente a las TIC <p>Uso didáctico de TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dispositivos y recursos utilizados ● Ventajas y dificultades encontradas en el uso de las TIC ● Tipo de actividades con TIC <p>Capacitación en TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Formación recibida/deseada.
		10	Entrevista en profundidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Actividades con TIC que se proponen a los alumnos ● Dispositivos utilizados

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Fases de la investigación y procedimientos

Luego de que los instrumentos fueron diseñados, se procedió a su validación mediante una prueba piloto.

La investigación involucró las siguientes etapas:

- a) Relevamiento y estudio del material teórico.
- b) Diseño de los instrumentos, prueba piloto y reformulación de instrumentos.
- c) Relevamiento y contacto con los centros de enseñanza ELE.
- d) Aplicación de los instrumentos y recogida de datos.
- e) Análisis de los datos relevados en función de los marcos teóricos adoptados. y las categorías emergentes.
- f) Elaboración de conclusiones en función de los objetivos de investigación y redacción del informe.

El capítulo 2 Marco teórico da cuenta del punto *a*, y los apartados anteriores de este capítulo, del punto *b*. A continuación, brevemente se describirán las siguientes etapas del proceso.

Se previó un plazo de presentación de la encuesta y recogida de datos de tres meses. En este tiempo se contactó a los directores/coordinadores de los centros, se solicitó su colaboración telefónicamente o por mail y se concertaron las reuniones con cada director o coordinador responsable del centro. Los encuentros fueron personales y cada entrevista duró en promedio cuarenta y cinco minutos.

Las respuestas, durante la entrevista personal a directores, se registraron en soporte papel durante la conversación. En algunos casos se pudo grabar (con la debida autorización de los entrevistados). Estas grabaciones permitieron en varias ocasiones volver sobre los datos y recuperar las voces de los directores o coordinadores. Se cuenta con el registro escrito de la totalidad de las entrevistas y un 60% de audios. Los audios faltantes se deben a fallas técnicas en dos casos y a que el entrevistado prefería no ser grabado (otros dos casos). En estos últimos casos, para verificar algún dato que hubiera quedado poco claro, se contactó telefónicamente o por mail varias veces a los entrevistados, quienes accedieron a colaborar con mucha gentileza. Algunas respuestas y opiniones de directores o coordinadores obtenidas durante las entrevistas que se citan en capítulo 4, se indican según fueron registradas, por ejemplo: (ED Centro 7 D174) y se entenderán de la siguiente manera: entrevista directores, director o coordinador de centro número 7, D 174 corresponden a su ubicación en la columna y número de fila de la planilla de Google.

La encuesta para docentes vía Internet se distribuyó casi en paralelo al momento en que empezaron las entrevistas personales a directores y estuvo habilitada para recibir respuestas durante 2 meses (desde 10/10/17 al 10/12/17). La difusión de la misma se hizo a través de la colaboración de los directivos y del contacto personal por mail a docentes que trabajan en los centros seleccionados, quienes también contribuyeron en la difusión entre sus colegas.

Las entrevistas en profundidad (EPD) se realizaron en forma presencial, o por videollamadas y las respuestas fueron registradas por la investigadora en una grilla en papel y se presentan en el anexo. En algunos casos, se volvió a contactar a los docentes para completar información.

Cabe destacar que antes de comenzar las entrevistas personales a directivos y docentes, y en las encuestas por Internet a docentes se informó a los participantes acerca de la finalidad del trabajo y que los datos obtenidos serían usados solamente en el marco de la

investigación, como lo establece la Ley 25.326 de protección de datos personales, respetando la confidencialidad y el anonimato de los mismos.

3.5 Procesamiento de los datos. Categorías e indicadores de análisis

Para analizar los datos se tuvieron en cuenta las tres dimensiones estudiadas: *recursos e infraestructura TIC, gestión y planificación, y desarrollo profesional y perfil TIC de los docentes.*

Para el análisis de los datos referidos a la gestión y planificación, y a los recursos e infraestructura TIC de los centros se diseñó una matriz sobre la base de los marcos teóricos adoptados, siguiendo principalmente la matriz TIC propuesta por Lugo y Kelly (2011) para planificar las tecnologías de la información y comunicación en las instituciones educativas, y las claves para una buena integración TIC en los centros docentes de Marqués Graells (2008), expuestos en el marco teórico.

En cada una de las dimensiones se establecieron diferentes categorías e indicadores (tablas N° 4,5 y 6) que permitieron clasificar los centros en tres niveles de integración de las TIC: básico, intermedio y avanzado. En una primera instancia se reconoció la presencia o ausencia en los centros de los indicadores establecidos, y en el caso de la presencia, se procedió a la descripción del nivel de integración, con las características particulares de cada centro.

Tabla N° 4 - Los centros ELE y las TIC- Categorías

Dimensiones	Categorías
Gestión y planificación de TIC	Planificación e integración
	Coordinación
	Recursos y equipamiento
Recursos e infraestructura TIC	Internet
	Medios y recursos disponibles
	Localización (acceso a recursos)

Fuente: elaboración propia

3.5.1. Gestión y planificación

En la primera dimensión se consideran aspectos sobre **sobre gestión y planificación de TIC** que abarcan las siguientes categorías:

- **Planificación e integración:** si existe un proyecto formal de integración TIC en el centro, determinando quiénes lo diseñan, desarrollan y evalúan. Si no es así, cuál es la actitud que se evidencia desde la dirección hacia la aplicación de las TIC a la enseñanza y si se motiva a los docentes a integrarlas.
- **Coordinación:** quién es el responsable de la coordinación de la integración de las TIC en el centro (administrativo/pedagógico) tareas y responsabilidades definidas.
- **Recursos y equipamiento.** la gestión realiza un relevamiento de los recursos TIC en la institución y si se ha iniciado el proceso de identificación de los recursos relevantes de equipamiento y software. Evaluación de las necesidades de la infraestructura de las TIC.

Tabla N° 5: Categorías e indicadores sobre gestión y planificación de TIC

GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN			
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
PLANIFICACIÓN e INTEGRACIÓN	No hay proyecto TIC institucional. Actitud favorable y motivación hacia la integración TIC.	Diseño y desarrollo un proyecto institucional para integrar las TIC a los cursos ELE.	Proyecto TIC institucional diseñado, desarrollado y evaluado por un equipo TIC.
COORDINACIÓN	Docente o directivo coordina de hecho la integración TIC en la institución.	Docente designado y responsable de las TIC en la institución.	Equipo docente para coordinar la integración TIC con tareas definidas.
RECURSOS Y EQUIPAMIENTO	No se ha llevado a cabo un relevamiento de los recursos TIC en la institución.	Proceso de identificación de los recursos relevantes de equipamiento.	Relevamiento y evaluación de necesidades en infraestructura y recursos de las TIC.

Fuente: elaboración propia

3.5.2. Recursos e infraestructura

En la segunda dimensión se incluyen aspectos sobre los **recursos e infraestructura existentes** en los centros. Las categorías incluidas en esta dimensión son:

- **Internet:** cómo se da la conexión a Internet y el acceso a la red dentro del centro.
- **Medios y recursos disponibles:** la existencia o no de computadoras, notebooks, proyectores, pizarras digitales interactivas, salas multimedia aulas /espacios virtuales etc., disponibles para uso del docente y de los alumnos (durante el desarrollo de las clases y/o en el centro).
- **Localización:** características de acceso a los recursos y ubicación. Por ejemplo, si las computadoras, pizarras digitales interactivas o cañón de proyección están fijos o móviles, en salas multimedia y/o en la sala de clase/escritorio docente o si los recursos están disponibles de forma **permanente** tanto para docentes como para alumnos en la sala de clase.

Tabla N° 6: Categorías e indicadores de recursos e infraestructura TIC

RECURSOS E INFRAESTRUCTURA TIC			
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
INTERNET	Conexión a Internet por cable. No hay wifi.	Conexión a Internet a través de línea telefónica digital, pero Internet no llega a todos los espacios.	WIFI LIBRE - acceso ilimitado
MEDIOS y RECURSOS DISPONIBLES	Dispositivos fijos/móviles; cañones.	+ Pizarras digitales interactivas y aula virtual/ espacio digital como apoyo a las clases presenciales. Computadoras en red.	+Variedad de dispositivos, dispositivos táctiles. Aulas/plataformas virtuales. Espacios con recursos/materiales interactivos de aprendizaje autónomo.
LOCALIZACIÓN (acceso a recursos)	Solo en salas multimedia o espacio similar.	En salas multimedia y/o en la sala de clase/escritorio docente.	Disponibilidad permanente para docentes/ alumnos en sala de clase. Espacios comunes.

De acuerdo a los datos obtenidos, los centros se calificaron en alguno de los tres niveles de integración de las TIC: básico, intermedio y avanzado.

3.5.3. Desarrollo profesional y perfil TIC de los docentes

Para determinar el perfil profesional en relación con las TIC de los docentes tuvimos en cuenta dos grandes categorías: 1) su formación y actitud hacia ellas y 2) la integración de TIC en las actividades de aprendizaje de ELE.

La tabla N° 7 da cuenta de estas categorías y los aspectos considerados e indicadores.

Tabla N° 7: Desarrollo profesional y perfil TIC de los docentes

DESARROLLO PROFESIONAL Y PERFIL TIC DE LOS DOCENTES	
1) FORMACIÓN Y ACTITUD HACIA LAS TIC.	Formación académica Formación pedagógica en Tic en los estudios y en la trayectoria profesional Actitud hacia las TIC en educación/ELE Uso de las TIC en la vida personal Uso de las TIC en ELE
2) NIVEL DE INTEGRACIÓN TIC EN LAS PROPUESTAS DOCENTES	Actividades con TIC: rasgos comunicativos y modelo SAMR: ver tabla N° 8.
	Recursos o dispositivos utilizados

Fuente: elaboración propia

La tabla N° 8 presenta la combinación de los rasgos considerados en la tabla N° 2 definidos en el capítulo 2 con el modelo SAMR (Puentedura, 2006, 2018) para el análisis del nivel de integración de las actividades con TIC.

Tabla N° 8: Rasgos comunicativos y modelo SAMR

Integración de TIC en actividades	Sustitución	Aumento	Modificación	Redefinición
± Centrado en el alumno/profesor	± profesor	± alumno	+ alumno	+ alumno
± Comunicativo	±	±	±	+
± Producción multimedial	-	±	+	+
± Flexibilización del tiempo/ espacio de la clase	-	±	+	+
± Habilidades integradas	-	-	+	+
± Socialización grupal	-	-	+	+
± Interacción	-	-	+	+
± Colaborativo	-	-	-	+
± Participación social digital activa	-	-	-	+

Fuente: elaboración propia

Finalmente, tanto en el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario en línea, como en los de la entrevista en profundidad, se recurrió a los principios del modelo SAMR de Puentedura (2006) para identificar los dispositivos utilizados por los docentes en los centros educativos y los tipos de actividades propuestas a los estudiantes, según mejoran o transforman una actividad con el uso de las TIC y de esta forma dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación.

Nuestro estudio se limita a identificar y describir la tecnología y tipo de actividades que proponen los docentes en las clases de ELE, en función de caracterizar la integración de las TIC en los Centros de Enseñanza de ELE en Córdoba. Queda excluido de nuestro trabajo el análisis de las TIC en las clases de ELE y su impacto en los aprendizajes, temas que deberán ser estudiados en futuras investigaciones.

CAPÍTULO 4

LOS CENTROS DE ENSEÑANZA ELE Y LAS TIC

En este capítulo se caracterizarán los centros de enseñanza ELE de la ciudad de Córdoba seleccionados para esta investigación. Para esto, se tendrán en cuenta: 4.1) las características de los centros; 4.2.) recursos e infraestructura TIC; 4.3) la gestión y existencia de proyecto TIC; 4.4) la percepción de los directivos respecto de la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y 4.5) Consideraciones generales acerca de los centros de enseñanza ELE y las TIC.

4.1 Características de los centros

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, en esta investigación se ha decidido clasificar los nueve centros de enseñanza ELE que conforman la muestra de este estudio en **centros universitarios** y **centros de enseñanza privados no universitarios**, ya que difieren en la forma de administración y de gestión. Entre los centros universitarios se encuentran centros de gestión estatal y de gestión privada. Los centros privados no universitarios, son organizaciones privadas que responden a una organización empresarial, de educación no formal. En general, el perfil del alumnado de los centros que dependen de universidades está conformado por estudiantes universitarios de una franja etaria entre los 18 y los 25 años, excepto uno de ellos, que al igual que los centros no universitarios privados, ofrece cursos de ELE abiertos a la comunidad. En estos últimos, el perfil de estudiantes es más amplio y las edades son más variables; puede tratarse de niños, jóvenes, adultos y adultos mayores.

A partir de esta clasificación de los nueve centros participantes, cinco (el 56%) pertenecen a instituciones privadas no universitarias y cuatro (el 44%) pertenecen a instituciones universitarias, estatales y privadas.

Las características particulares de la administración de los centros inciden en la estructura organizacional, en la capacidad de gestión y en la infraestructura. Los centros universitarios, sean estatales o privados, enmarcados en el sistema formal de enseñanza, se benefician a partir de la infraestructura, organización, relaciones interinstitucionales e internacionales, personal con diferentes cargos y funciones, y otras propias de la

idiosincrasia de este tipo de instituciones. Los centros privados son centros de dimensiones reducidas que se autofinancian en sus propuestas y, si bien tienen mayor autonomía en las decisiones ya que no tienen el aparato burocrático e institucional de las estructuras mayores, no gozan de los beneficios de las universidades. Los cursos de ELE en sí, tanto en los centros universitarios estatales como privados, como en los centros privados no universitarios son pagos y tienen un número mínimo de alumnos para su funcionamiento²⁰.

La caracterización de los centros ha permitido diferenciarlos, pero a la vez agruparlos, teniendo en cuenta el tipo de gestión y el público de estudiantes que recibe cada uno de ellos. Si bien esta investigación no plantea un estudio comparativo entre los dos tipos de organizaciones universidades (estatales y privadas) y centros de enseñanza ELE (privados), las características propias de cada grupo inciden en la disponibilidad de la infraestructura TIC y sirve de marco para explicar algunos de los resultados considerados en este trabajo.

4.1.1. El profesorado

La consideración de la cantidad de profesores y la formación de los mismos contribuye a caracterizar los centros de enseñanza ELE en particular, pero principalmente, a dar cuenta del perfil de los profesores que enseñan ELE en la ciudad de Córdoba.

Según lo informado por los directores de los nueve centros (pregunta 2 de la ED), la **cantidad de profesores** en actividad que integra el plantel de ELE en los diferentes centros asciende a un total de 58.

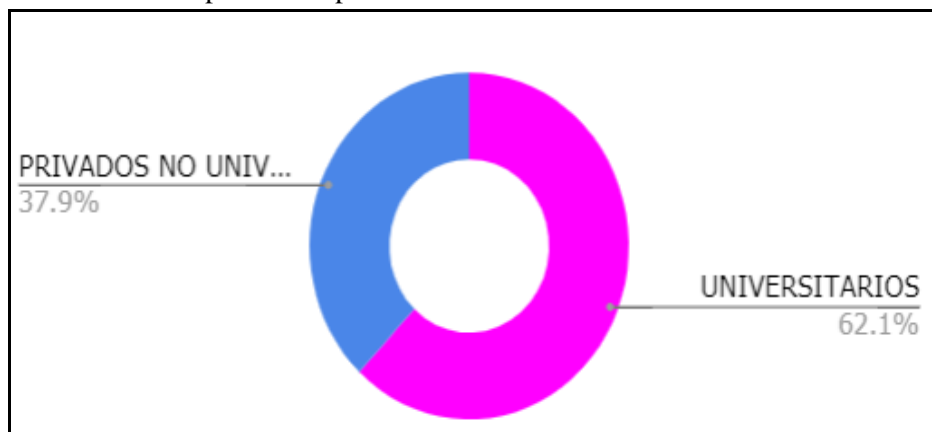
En lo referido a la cantidad de docentes por centro (pregunta 2 ED), se observa que el número es variable en cada institución; hay centros con un solo profesor (dos centros), y otros hasta con 14 docentes.

Al confrontar la cantidad de docentes con el tipo de institución, se pudo observar que los cuatro centros dependientes de universidades contratan y concentran el 62% de los profesores de ELE (36), mientras que cinco centros privados, casi el 38% (22).

Estos datos resultan de interés, ya que las instituciones universitarias, por sus características institucionales, son también, como veremos más adelante, las que poseen mayor infraestructura, especialmente en lo se refiere a equipamiento y disponibilidad de recursos tecnológicos.

²⁰ En los centros privados no universitarios y en uno de los centros universitarios se dictan cursos individuales o de grupos reducidos, con costos mayores que los cursos grupales.

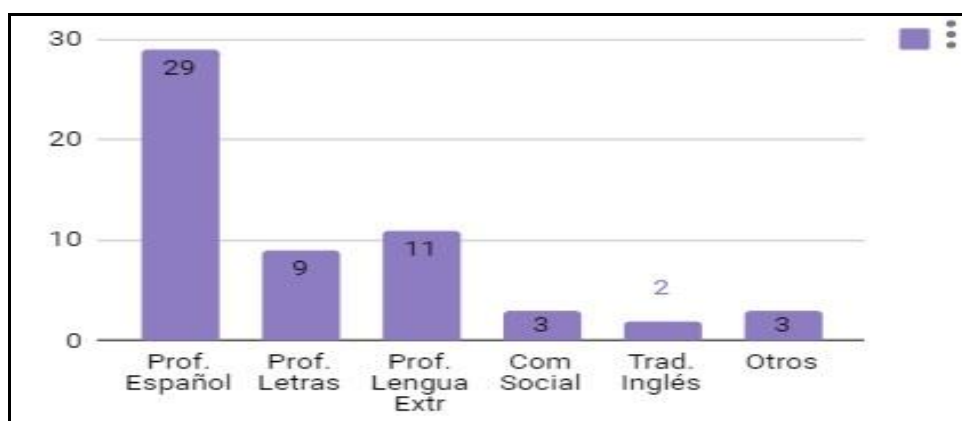
Gráfico N° 1: Cantidad de profesores por centros



Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la información brindada por los directores respecto de la **formación académica** y títulos de los docentes (pregunta 3 ED), de los 58 docentes que trabajan en los diferentes centros, la mitad (50%) son Profesores de español como lengua materna y extranjera o de Español lengua materna (Castellano)²¹. El otro 50%, son principalmente Profesores de Lengua Extranjera (19%), Profesores de Letras (16%), Comunicadores Sociales (7%) o poseen otros títulos (8%). De esto se desprende que la mayoría de los docentes tienen una formación específica, ya sea en la enseñanza de lenguas extranjeras o del español como lengua materna.

Gráfico N° 2: Títulos de los profesores de ELE



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los centros de enseñanza ELE buscan, en su mayoría, profesores cualificados en el área. En los centros universitarios, la formación específica es excluyente;

²¹ Profesores de español egresados de la Facultad de Lengua de la Universidad Nacional de Córdoba, ya sea con la antigua titulación de Profesor de Lengua Castellana o la actual, Profesor de Español como Lengua Materna y Extranjera.

en los centros privados, no siempre. En estos últimos, sin embargo, se tienen en cuenta capacitaciones y formaciones complementarias en el área de la didáctica de las lenguas extranjeras.

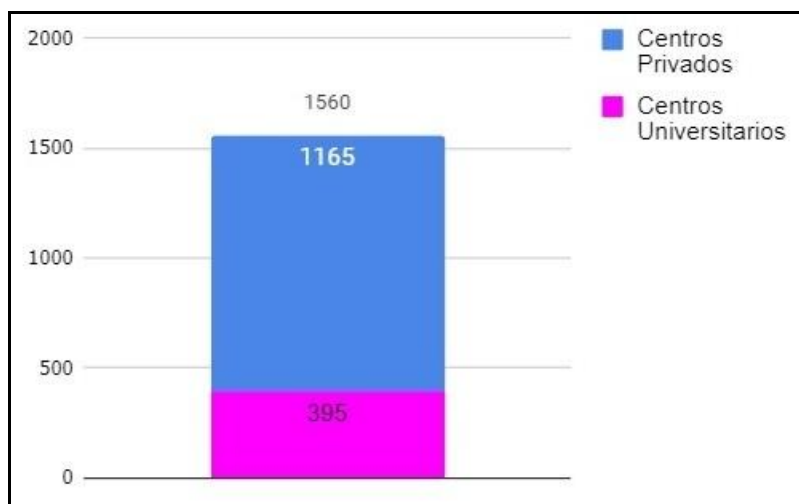
Estos datos se corroboran en la encuesta a los docentes, en el capítulo 5 donde, además de la titulación específica de los 35 docentes que participaron de la encuesta, se brinda información acerca de los cursos y capacitaciones por ellos realizados.

Con respecto a la capacitación en TIC, esto no es algo que los directivos tengan especialmente en cuenta en los centros de enseñanza a la hora de contratar a los docentes, excepto en uno de los centros privados, que tiene una oferta específica de cursos a distancia.

4.1.2. Los alumnos

Con respecto a la **cantidad anual de alumnos** de español en los centros relevados (pregunta 4 ED) esta asciende a 1570 en total. Se ha observado aquí que el 75% de esos alumnos toma cursos en el sector privado no universitario y el 25% en el universitario.

Gráfico N° 3: Cantidad anual de alumnos ELE en Córdoba



Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución de alumnos se realiza de forma bastante pareja en casi todos los centros; en general los números van de 25 a 200 alumnos por año, excepto en uno de los centros privados no universitarios, que alcanza el total de 800 alumnos por año. Este número es el que eleva el promedio y marca la diferencia entre los sectores universitarios y privados no universitarios. Sería esperable, sin embargo, que los centros universitarios, que

cuentan con mayor infraestructura, variedad de oferta académica, áreas específicas de relaciones internacionales y convenios interinstitucionales fueran los que reciben el mayor número de estudiantes; la autonomía de gestión de los centros privados, sin embargo, se convierte aparentemente en una ventaja a la hora de captar alumnos.

En la tabla N° 9 resumimos la información de los centros en cuanto al número de estudiantes por año y el número de profesores.

Tabla N° 9: Números de profesores y alumnos por tipo de centro

Centros privados no universitarios			Centros Universitarios		
Centros	Profesores ELE	alumnos ELE/año	Centros	Profesores ELE	alumnos ELE/año
Centro 1	10	200	Centro 2	9	100
Centro 3	3	50	Centro 4	14	80
Centro 5	1	25	Centro 6	12	200
Centro 7	5	800	Centro 9	1	15
Centro 8	3	90			
Totales	22	1165		36	595

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla tiene por objetivo visualizar la dimensión de los centros de enseñanza ELE en función del tipo de gestión ya que esta última, como se verá en 4.3, incide en la infraestructura y recursos TIC.

Los datos acá presentados, nada dicen de la relación profesor/alumnos ya que cada centro organiza tipos de cursos diferentes; estos pueden variar en la duración, en el número de inscriptos y en la oferta general de cursos. Los profesores, además, pueden estar a cargo de uno o varios cursos.

Para esta investigación, no se tuvo en cuenta la oferta específica en ELE de cada institución; sin embargo, debido a la especificidad de nuestro tema de investigación, se consideraron en forma particular los cursos a distancia²² ofrecidos por los centros, los que serán analizados en el punto 4.3.2, al considerar la gestión y los proyectos TIC.

²² Se emplea la denominación “a distancia” para los cursos en los que el proceso de enseñanza se da sin necesidad de que el alumno esté presente físicamente en el centro educativo, sino que en virtud de la utilización de las TIC se crea un espacio virtual que permite procesos formativos sincrónicos, asincrónicos o mixtos.

4.2 Recursos e infraestructura TIC

En cuanto a los **recursos TIC de los centros** (pregunta 5 ED), la conexión de WIFI libre es un requisito indispensable y prioritario. Los nueve centros cuentan con conexión wifi de uso libre para docentes y estudiantes a la que se puede acceder desde todos los lugares del centro.

Con respecto a **los medios disponibles en el centro para docentes o alumnos** (pregunta 6 ED), los dispositivos de mayor frecuencia de uso son **la computadora portátil y el cañón de proyección**, principalmente en los centros privados no universitarios. Se contabilizaron 20 computadoras móviles en total y solo dos de los nueve centros no cuentan con este dispositivo. En general, las mismas se trasladan a las aulas en la medida que se lo requiera, a excepción de dos centros, en los que disponen en el aula de una computadora fija.

Las computadoras fijas o de escritorio tienen mayor presencia en los centros universitarios; están ubicadas en las aulas de clases regulares para uso por parte del docente y, generalmente, ya conectadas al cañón de proyección. En otros dos casos (centros privados no universitarios) están ubicadas en espacios de uso común y son para uso libre de los alumnos.

Las **pizarras digitales interactivas** son un recurso de escasa presencia en los centros. En las entrevistas, los directores manifiestan en general que la pizarra interactiva requiere de una inversión muy alta y que no se implementa en razón de que la mayoría de los docentes no sabe utilizarla. Su adquisición implicaría pensar y planificar una capacitación específica para que los docentes las usen y saquen provecho de este recurso: “A veces pensamos en comprar una pizarra interactiva, pero si el docente no sabe utilizarla, no sirve” (ED Centro 7 D174). Solo dos centros privados no universitarios, de los nueve de la muestra, manifiestan contar con una pizarra interactiva cada uno²³.

Las **tablets** son un recurso que se da en muy poca cantidad, solo uno de los centros posee dos tablets a disposición del uso docente.

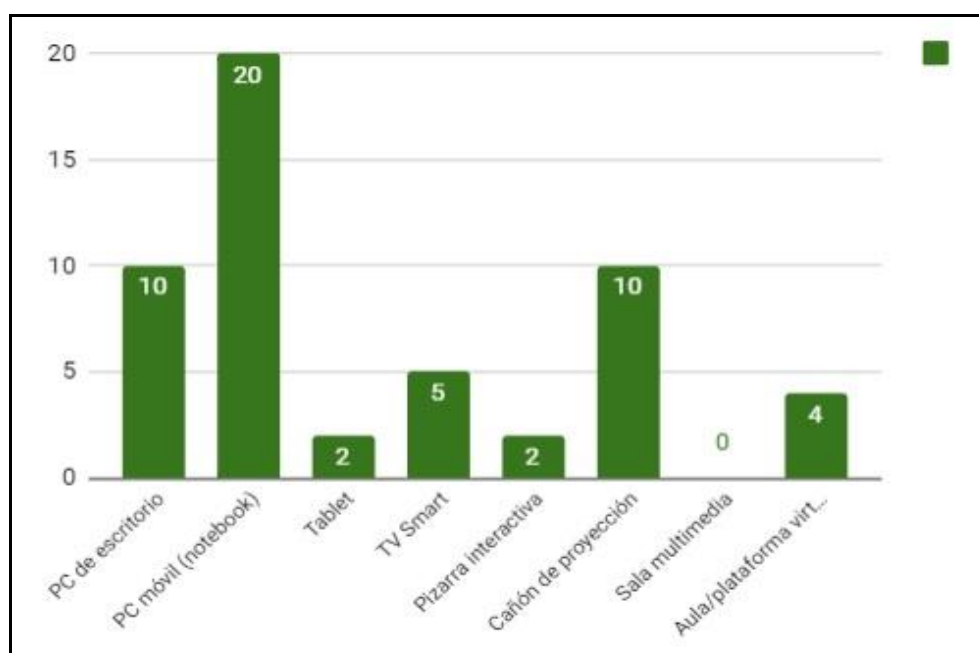
Uno de los centros cuenta con **5 televisores smart** que se encuentran fijos, uno en cada sala de clase y reemplaza el uso del cañón. Estos televisores son utilizados como pantallas de proyección.

Todos los centros, a excepción de uno, cuentan con cañón de proyección.

²³ Si bien por conocimiento personal de la autora de esta tesis, al menos dos de los centros universitarios cuentan con pizarra digital, y tres de los cuatro con salas multimediales, los coordinadores no dan cuenta de la posibilidad de su uso para el área ELE.

Los centros universitarios poseen *salas multimedia*; sin embargo, los directivos no las tienen en cuenta como recursos disponibles para las clases de ELE. En uno de los centros la coordinadora manifiesta que pueden ser utilizadas por el docente de ELE con la debida reserva y que tiene conocimiento de una actividad “que se realiza en uno de los cursos de español en la cual el profesor reserva la sala y lleva al grupo a trabajar a la sala multimedia” (ED Centro 2 D209).

Gráfico N° 4: Medios y recursos disponibles en los centros



Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a la infraestructura TIC y el uso de plataformas digitales para la enseñanza (pregunta 9 ED), 2 de los centros privados no universitarios manifestaron contar y utilizar aulas virtuales o plataformas educativas, mientras que 1 centro privado no universitario y otro centro privado universitario manifestaron contar con **aulas virtuales**²⁴ a través de plataformas pero no se emplean de manera práctica en ningún curso en el momento de la investigación. El resto de los centros universitarios institucionalmente cuenta en la infraestructura con plataformas digitales y áreas específicas para el diseño y la administración de los cursos, pero el área ELE no la utiliza, y no se hizo referencia al uso de redes sociales. Algunos docentes, sin embargo, en las encuestas y las entrevistas en profundidad manifiestan utilizar redes sociales con sus grupos. Esto no es algo institucional, sino parte de la propuesta didáctica individual de cada profesor.

²⁴ Sobre el uso de plataformas virtuales para clases a distancia cfr.4.3.2 en este mismo capítulo.

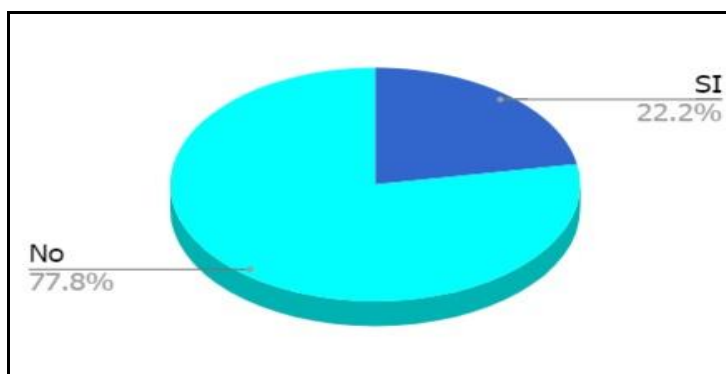
En cuanto a **los recursos e infraestructura TIC**, se observa que en los centros hay suficiente disponibilidad de dispositivos y todos los centros han superado la brecha digital de “acceso” a las TIC, como postula Lugo (2011) en su matriz de planeamiento. Conforme a nuestra grilla de análisis, “medios y recursos disponibles” y “conectividad a Internet” son dos dimensiones que permiten considerar que los centros están, en general en un estado intermedio respecto del equipamiento de las TIC. Como se evidencia en el tipo de equipamiento de los centros y la distribución de los recursos está más orientado a la tarea del docente que al trabajo en clase de forma interactiva. No obstante, la disponibilidad de los dispositivos (proyector, notebooks, computadoras, pizarras digitales) y la conexión a Internet posibilitan la apertura del aula a otros espacios y lenguajes. La conexión a Internet desde todas las aulas también dejaría abierta la posibilidad al trabajo interactivo de los estudiantes a través de sus dispositivos móviles, ya sea celulares, tablets o computadoras. Esto, sin embargo, no se da por la mera presencia de la disponibilidad tecnológica, sino por la propuesta metodológica de los docentes, tema que se trabajará en el capítulo 6.

4.3 Gestión y planificación

4.3.1. Proyectos TIC

Explorando acerca del **estado de situación de integración de tecnologías en los centros de enseñanza de ELE** (pregunta 6 ED) el panorama es bastante uniforme: la mayoría de los centros no cuenta con proyectos concretos o formales de integración de TIC para el área del Español como Lengua Extranjera. Solo dos de los nueve centros participantes manifestaron tener un proyecto de integración de TIC en ELE y están intentando llevar adelante iniciativas con diferentes modelos.

Gráfico N° 5: Proyecto de integración de TIC en ELE



Fuente: Elaboración propia.

Los centros universitarios reconocen que dentro de la institución existen proyectos de integración de tecnología vinculados a las diferentes carreras. Estos proyectos, no se refieren específicamente al área de ELE ni son organizadas por ella; son actividades de las áreas específicas de tecnología educativa de las universidades o como complemento de los cursos en línea de las carreras de grado y posgrado. Además de la oferta de carreras y cursos en línea, en las universidades se brindan capacitaciones docentes, por ejemplo, para uso de Moodle o del campus virtual, cursos de formación de tutores en línea o en el uso de determinados recursos y aplicaciones TIC. Estos son recursos que pueden ser aprovechados también por los docentes de ELE, pero desde el interés personal del docente y no de la propuesta del área.

Según la información brindada a través de la ED, un centro privado no universitario se encuentra en la etapa inicial de implementación de un proyecto que involucra la aplicación de las TIC; este consiste en un programa de clases virtuales (sincrónicas) a través de una plataforma educativa. Es un proyecto en funcionamiento y se están desarrollando diferentes líneas de acción en función de la demanda. El director de este centro planifica a futuro dirigir las inversiones a recursos e infraestructura para aumentar la oferta de cursos con esta modalidad de clases a distancia, que ya están impartándose con éxito. Este tema lo desarrollaremos en 4.3.2. al hablar de los cursos a distancia.

La otra iniciativa, que pertenece al grupo de centros universitarios, consiste en un programa puntual que se basó en el diseño, desarrollo y puesta en práctica del material de clases (un manual en soporte papel), el que cuenta con espacios virtuales con actividades y audios de forma digital. En este proyecto, fuertemente alentado por la coordinadora del centro, trabajaron los profesores que forman parte del equipo docente del centro y otros especialistas. El material fue pensado para integrar las TIC en las clases, a través de contenidos y actividades alojadas en un blog. Los alumnos adquieren el material al inscribirse en el curso y los profesores pueden trabajar en clase a través del uso de algún dispositivo (televisor smart, celulares o tablets) y los materiales multimedia (audios y videos) que están en línea. En el resto de los centros, aunque se observa una actitud favorable hacia el uso de tecnologías en las clases de español, no existe un proyecto institucional que promueva el uso de la tecnología, ya sea en la oferta de cursos o en su integración en las prácticas de enseñanza. La integración o no de las TIC es una decisión individual que queda a criterio del docente.

De acuerdo con los datos relevados en las entrevistas a directivos, y en congruencia con la ausencia de proyectos institucionales, tampoco hay personas con funciones

específicas asignadas (pregunta 8 ED). En el único centro donde se está llevando a cabo un proyecto TIC, la coordinadora de español, como coordinadora pedagógica del centro, es quien asume el proyecto de cursos a distancia, administra la plataforma y capacita a los docentes.

En las entrevistas a directivos, se pone en evidencia que son los directores o coordinadores, en los centros privados de enseñanza ELE, quienes asumen casi todas las tareas o responsabilidades que están a su alcance para la facilitar la integración de las TIC, para equipar los centros con dispositivos o alentar a los profesores a diseñar actividades con recursos o herramientas nuevas. Como se aclaró en 4.1 al caracterizar estos centros, nos encontramos con centros pequeños, de administración autónoma y con escasos recursos humanos, por lo que los directivos tienen muchas veces también la función de coordinadores docentes y asesores pedagógicos. Algunos de los directivos entrevistados así lo manifestaron:

- *“No hay un cargo o puesto asignado, yo soy la directora y responsable académica y todo el tiempo incluyo cosas nuevas, como el pizarrón inteligente”. “Por ejemplo, este año mandé dos profesores a un congreso de TIC en Bs As” (ED Centro 5 D197).*
- *"La idea es estar al corriente de las últimas tendencias de investigación de lenguas extranjeras", "Estamos preparando material didáctico propio para los cursos y en él se incluyen las TIC. La gamificación está súper incorporada en el curso de formación de profesores a distancia y estará en el nuevo material" (ED Centro 3 D195).*

Este rol “multifunción” de los directores, ocurre principalmente en los centros privados no universitarios, con estructuras menores ya que en los centros universitarios cuentan, de ser necesario, con la infraestructura de las universidades:

- *“La universidad pone a disposición todos los recursos, no es obligatorio el uso de TIC y eso depende de la voluntad del docente” (ED centro 9 D176).*
- *“Me interesaría que los profesores utilizaran más las TIC, pero no se exige el uso de TIC en el aula, sí se pide que las clases sean dinámicas” (ED Centro 2 D209).*

4.3.2. Oferta de cursos a distancia²⁵

La educación a distancia es reconocida por el Ministerio de Educación y Deportes²⁶ como una “opción pedagógica y didáctica” (Resolución 2641-E/2017) que en la oferta general de ELE no tiene todavía gran impacto.

Si bien cuatro (4) de los centros relevados, manifiestan ofrecer **cursos a distancia** (pregunta 10 ED), al momento de la investigación, solo uno imparte de forma regular y activa cursos en línea. En este centro, la oferta de cursos en línea, (10 en total) puede ser agrupada en los siguientes formatos (pregunta 11 ED):

- **en línea, asincrónica**, es decir todo el curso se dicta por plataforma, y el profesor y el alumno interactúan en momentos distintos;
- **en línea, sincrónica**, es decir, la interacción entre docente y estudiante se realiza en tiempo real, simultáneo, como en una clase presencial. Esto se realiza por medio de una plataforma paga o gratuitas como Skype;
- **en línea, asincrónica y sincrónica**, que combina las dos anteriores. En estos cursos se usa la Plataforma Moodle y se usa además Skype, como herramienta para la comunicación sincrónica con los estudiantes.

Los cursos totalmente sincrónicos se realizan sobre una plataforma paga que ofrece un aula virtual interactiva. Este recurso permite ver y escuchar en simultáneo a los alumnos generando una interacción muy cercana a la educación presencial a través de la web.

El aula virtual de esta plataforma ofrece una pizarra interactiva, la cual permite:

- compartir documentos para presentar el contenido a enseñar y que los alumnos puedan editar o completar a través de distintas herramientas previstas a tal fin.
- reproducir audios del método.
- compartir videos de YouTube durante el desarrollo de la clase.
- Compartir la pantalla.
- Dividir la clase en grupos.
- Acceder posteriormente al archivo de la clase.

²⁵ Una de las universidades (estatal) ofrece cursos masivos y abiertos en línea (MOOC) sobre una plataforma internacional (*Future Learn*, de Reino Unido) que no se incluye en la investigación por no depender (ni en su diseño, ni en su funcionamiento ni como oferta de cursos) de algún área o centro ELE. En 2017 se abrió el primer MOOC de ELE, nivel inicial y está previsto el segundo curso para 2019. Los cursos se abren tres veces al año; hasta abril de 2018 se han realizado dos ediciones del primer curso, uno con 11.000 inscriptos y otra de casi 5000. (fuente: Dr. Sergio Di Carlo, Coordinador Académico y Asesor tecnopedagógico. MOOC). Este tipo de cursos son originales e innovadores respecto de la modalidad de enseñanza del español.

²⁶ Desde septiembre de 2018 el ministerio de Educación y Deporte integra el nuevo Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Además, en este centro, también se utiliza la plataforma Moodle para trabajar actividades, de manera asincrónica, como apoyo a las clases presenciales y como forma de expandir el aula de clase.

De los tres centros restantes, uno de ellos ofrece un curso en línea asincrónico y utiliza para ello la plataforma educativa Moodle, y otros dos cuentan con plataforma propia para el dictado de estos cursos; en estos dos últimos casos, sin embargo, los directores informaron que los cursos no estaban activos en el momento de la investigación. Según los directivos, en uno de los centros el curso está diseñado, pero hasta el momento no habían tenido demanda y por lo tanto nunca se había dictado. El otro, advirtió que el curso en línea no se dicta desde 2014, ya que no contaban con el mínimo de inscriptos requerido para su apertura.

La tabla N° 10, grafica las características de la modalidad de los cursos a distancia en relación con los centros que los imparten, conforme a la información brindada por los respectivos directores o coordinadores.

Tabla N° 10: formatos de cursos a distancia

MODALIDAD DE CURSOS A DISTANCIA	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 5
ASINCRÓNICO: todo por plataforma	X		X	
SINCRÓNICO	X			
ASINCRÓNICO + SINCRÓNICO	X			X (inactivo)
PRESENCIAL + DISTANCIA	X	X (inactivo)		

Fuente: Elaboración propia.

Los **cursos a distancia** (pregunta 12 ED) ofrecidos por los centros tienen una oferta variada de temáticas:

- Cursos de Español por niveles (en tres de los cuatro centros),
- Cursos de Formación para profesores de ELE (en dos centros),
- Cursos de Fines específicos (un centro).

Sin embargo, como se evidencia en la tabla N° 10, un centro es el que tiene la oferta mayoritaria de cursos ELE en línea. Al analizar la variedad de la oferta y el público

al que se orientan estos cursos, (pregunta 13 ED) queda en evidencia la consistencia del proyecto TIC de este centro para desarrollar cursos con esta modalidad. Entre los cursos de español con fines específicos, se ofrece un curso de Español de Negocios, que se dicta para empleados de empresas internacionales y de un banco internacional con sede en el Caribe; un curso orientado a la preparación del examen CELU, donde los estudiantes son abogados brasileños. El curso de formación de profesores es para profesionales que trabajan con extranjeros.

En otro de los centros (centro 2), se informa acerca de un curso a distancia por niveles, cuyos alumnos serían estudiantes universitarios brasileños que toman clase a distancia antes de realizar un intercambio en el centro; si bien en la ED se relata esta experiencia, también se informa, como ya se mencionó, que este curso permanece inactivo desde 2014, a pesar de que los programas de intercambio están vigentes.

En el centro 3 se ofrece un curso de Formación de profesores a distancia, dirigido a profesionales de lenguas en general, pero son principalmente traductores o licenciados de inglés, interesados en dar clase de español a extranjeros los que se inscriben en este curso.

En el último centro (centro 5), el directivo entrevistado informa tener entre la oferta de sus cursos, un curso abierto al público en general de español por niveles, sin embargo, afirma que no hubo demanda hasta el momento.

Se observa que, para la enseñanza de ELE, la oferta de cursos más amplia está en los cursos presenciales; la oferta de cursos a distancia que implica el uso de la tecnología y metodologías diferentes de la clase presencial, solo se evidencia de forma efectiva en uno de los nueve centros. La educación a distancia en ELE no se encuentra entre las prioridades de los centros de enseñanza del español como lengua extranjera de la ciudad de Córdoba. Si bien se observan intentos de ampliar la oferta de este tipo de cursos, la implementación no siempre resulta exitosa ni constante.

4.4. Dificultades percibidas por los directores en la integración de TIC

A la hora de integrar las TIC en los centros de enseñanza ELE de Córdoba **las dificultades percibidas por los directores** (pregunta 15 ED) son diversas. A partir del análisis de las respuestas dadas por los entrevistados, se sistematizaron seis categorías principales que dan cuenta de esas dificultades:

- a) *la edad de los docentes* (4);
- b) *la resistencia del docente para usar tecnologías* (4);

- c) *la falta de formación* (3);
- d) *el tiempo extra que requiere integrar las TIC* (3);
- e) *la duración del curso y la edad de estudiantes* (2);
- f) *el costo económico* (1).

Estas categorías se ejemplifican en palabras de los directores/coordinadores en la Tabla N° 11.

Tabla N° 11: Dificultades percibidas por los directores en la integración de las TIC

Dificultades percibidas	En palabras de los directores/coordinadores
La edad del docente	<p><i>“La edad del docente, si es mayor de 40 años, le cuesta usar tecnología, por eso siempre busco profesores jóvenes”</i> (ED Centro 5 D172).</p> <p><i>“La escuela en este momento tiene profesores jóvenes que tienen más preparación en TIC y más predisposición. No tienen temor”</i> (ED Centro 1 D168)</p> <p><i>“(…) la edad del docente en otros casos”</i> (ED Centro 6 D 173)</p>
La resistencia del docente para usar nuevas tecnologías	<p><i>“A los profesores les cuesta cambiar el modelo de enseñar”</i> (ED Centro 8 D 175)</p> <p><i>“La actitud en algunos casos, la comodidad y la edad del docente en otros”</i> (ED centro 6 D 173)</p>
La falta de formación de los profesores	<p><i>“Puede ser por la falta de formación de los profesores”</i> (ED Centro 2 D169).</p> <p><i>“Falta de conocimientos por parte de los docentes y poca motivación...”</i> (ED Centro 7 D174)</p>
El trabajo con TIC requiere más tiempo	<p><i>“Quizás por falta de tiempo porque es más rápido ir a lo que ya sabemos que preparar algo nuevo”</i> (ED Centro 6 D173)</p> <p><i>“El trabajo con TIC requiere más tiempo, estar antes en el aula...”</i> (ED Centro 2 D169)</p>
El tipo de curso y edad del alumno:	<p><i>“Una leve dificultad está en los grupos de ELE de inmersión porque son cortos, están en constante movimiento y es difícil incluir un proyecto con TIC con tan poco tiempo. Hay que hacer una readaptación de los grupos con los estudiantes que se quedan y como de los nuevos”</i> (ED Centro 3 D170)</p> <p><i>“La integración de las TIC también depende del perfil del grupo de estudiantes: si son todos jóvenes o adultos grandes, mayores de 45 años”</i> (ED Centro 7 D174)</p>
El costo económico	<p><i>“Las dificultades tienen más relación con el factor económico, es difícil tomar decisiones sobre en qué invertir. Las inversiones dependen de la demanda”</i> (ED Centro 1 D168)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Si se analizan estas categorías, se observa que según la percepción de los directivos las dificultades de integración de las TIC recaen principalmente en los docentes, ya sea por la edad de los mismos, la resistencia a usar tecnologías o la falta de formación. Estas afirmaciones son coherentes con la ausencia de un proyecto institucional que tenga objetivos claros, y que se plantee metas y estrategias para lograrlos. Por otro lado, si bien todos expresaron una actitud positiva hacia la integración de las TIC, las ven como un elemento que consume tiempo en sentido negativo. Esta representación “costosa en tiempo” en cierta forma se reitera al decir que no pueden usarse en cursos de corta duración²⁷. En estas afirmaciones subyace una idea limitada de las potencialidades de las TIC como recursos pedagógicos, y las posibilidades que estas ofrecen al aprendizaje en general y a la comunicación, objetivo central en la enseñanza de las lenguas.

El tema de la edad vuelve a ser visto como un inconveniente, no solo desde la perspectiva de los docentes, sino también desde la perspectiva de los alumnos. Sin embargo, estas son apreciaciones que requerirían otro estudio específico acerca del perfil de los estudiantes que estudian ELE en Córdoba (y desde Córdoba) y de su relación con las TIC. Hay directivos que frente a la resistencia de los docentes remarcan la naturalización en el uso de las TIC por parte de los estudiantes de ELE:

“Me gustaría que los profesores estuvieran a la altura de las necesidades de nuestros estudiantes, que no son los de hace 5 años atrás (...) nuestros estudiantes vienen de países en donde Internet es casi la mano derecha o una parte de tu cuerpo, vienen con dispositivos celulares o tablets de altísima generación”. (ED Centro 6 D 213)

El costo económico aparece mencionado sólo una vez entre las observaciones de los directivos; esto se relaciona también con los logros que ellos perciben en relación con la integración de las TIC en los diferentes centros. La mayoría de los directores y coordinadores se muestra conforme o muy conforme respecto a la integración de las TIC logrado en cada centro (pregunta 14 ED). El grado de satisfacción está relacionado principalmente con:

- a) la superación de los desafíos de manejo técnico de las TIC,

²⁷ Las ofertas de ELE incluyen generalmente cursos de 10 o 20 horas semanales, o cursos según la necesidad de la persona. A esto se refieren los docentes con cursos cortos.

b) equipamiento y conexión a Internet que han tenido que ir afrontando en estos últimos años.

Las ED revelan que el foco de la integración de las TIC en los centros está más en la infraestructura y recursos, que en la planificación y gestión. La dimensión pedagógica no es algo que desde la gestión se tenga en cuenta. En el caso de los centros universitarios, donde la infraestructura es parte de los recursos institucionales, la integración de la TIC está garantizada por el equipamiento. Por ejemplo, al preguntarle a un directivo acerca de las posibles dificultades en la integración de las TIC reconoce la ausencia de dificultades y afirma que la universidad “*pone a disposición todos los recursos, no es obligatorio el uso de TIC y eso depende de la voluntad del docente*” (ED Centro 9 D176).

4.5. Consideraciones finales del capítulo

Al analizar los datos obtenidos sobre los indicadores de: a) infraestructura y recursos y b) gestión y planificación de integración de TIC, en los nueve centros relevados se observa en términos generales, que no hay proyectos institucionales de integración de TIC en ELE, (solo uno de los centros tiene un proyecto TIC que involucra clases sincrónicas en línea).

Las responsabilidades acerca de la integración de las TIC en los centros privados no universitarios recaen en los directores y coordinadores. La visión de la integración, sin embargo, se limita a la compra de equipos, infraestructura y a las dimensiones administrativas de la gestión principalmente, y no a la orientación y coordinación pedagógica. Solo en un centro privado no universitario se hace explícita mención a la labor pedagógica del coordinador y a la relación en la integración de las TIC. En los centros universitarios los coordinadores en general delegan el tema de recursos e infraestructura en el marco institucional, la universidad y su infraestructura. Con respecto a la gestión y planificación de integración de las TIC a excepción de un directivo –quien menciona la elaboración de un proyecto concreto que involucra acciones respecto al uso de las TIC, la situación es similar al de los centros privados no universitarios.

Al no haber proyecto TIC institucional, tampoco hay una visión pedagógica ni acciones concretas en esta perspectiva desde la gestión. La función de un referente TIC no existe en ninguna de las instituciones, excepto en el centro en el que la tarea de coordinador pedagógico asume también estas funciones. Esta situación da cuenta de la visión del centro acerca de la función de las TIC, no como mero recurso o instrumento que

puede o no ser aplicado, sino como herramienta transformadora de las propuestas de enseñanza y también de aprendizaje. No es casual que el centro que posee un referente TIC sea el único que también tiene un proyecto activo que impacta en la metodología, en las prácticas y en la oferta de cursos.

En la mayoría de los centros la aplicación de las TIC en el aula queda a iniciativa de los docentes, pero no como proyecto institucional. Tampoco hay un seguimiento o evaluación por parte de los directivos acerca de cómo se implementan en el aula, qué recursos o aplicaciones emplean los docentes, cómo o para qué. El uso de la tecnología recae principalmente en el interés o capacitación voluntaria de cada docente, aun cuando la institución cuente con una infraestructura enriquecida en tecnología y con directores que manifiestan abiertamente una actitud positiva y sin resistencias hacia la integración de las TIC.

Como se ha podido observar a través de las preguntas realizadas, si bien hay una postura favorable entre los directores y coordinadores hacia la integración de las TIC en los centros, dicha postura está más bien concentrada en el aspecto del equipamiento y la infraestructura que en las prácticas, la oferta de cursos y el desarrollo profesional de los docentes en cuanto a lo pedagógico. Es decir, los esfuerzos se encaminan principalmente a poder contar con una computadora, cañón de proyección y buena conectividad de Internet en cada sala de clase; en algunos pocos casos, la inversión se amplía a pizarras digitales y plataformas educativas.

Del análisis de los datos de esta primera parte del trabajo, podemos concluir que los centros no han adoptado todavía un enfoque estratégico de equipo para el planeamiento y la integración de las TIC en la institución que abarque tanto la infraestructura y los recursos, como la gestión y planificación vinculadas a la dimensión pedagógica.

CAPÍTULO 5

LOS DOCENTES Y LAS TIC

En este capítulo se trabajará la relación de los docentes con las TIC. Para eso se caracterizará, en un primer eje, 5.1 el perfil de los 35 docentes que participaron de las encuestas, teniendo en cuenta la edad y la antigüedad docente de los mismos, la formación de base, las capacitaciones que han realizado –en general y específicamente en el uso de las TIC– y las que desearían realizar; el lugar de trabajo y el tipo de cursos que imparten. En el segundo eje, 5.2, el interés se centra en su relación con las TIC; primero, la interpretación que tienen del concepto de TIC y el uso de las TIC como usuarios de redes sociales en su vida personal y posteriormente relacionados con la enseñanza. En este último punto, consideraremos la opinión docente acerca del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y posteriormente, el uso y la aplicación que de ellas hacen los entrevistados en la enseñanza del español como lengua extranjera, teniendo en cuenta los recursos y los tipos de actividades. Para finalizar, en el punto 5.3 se sintetizan las consideraciones finales del capítulo.

5.1. Perfil de los docentes

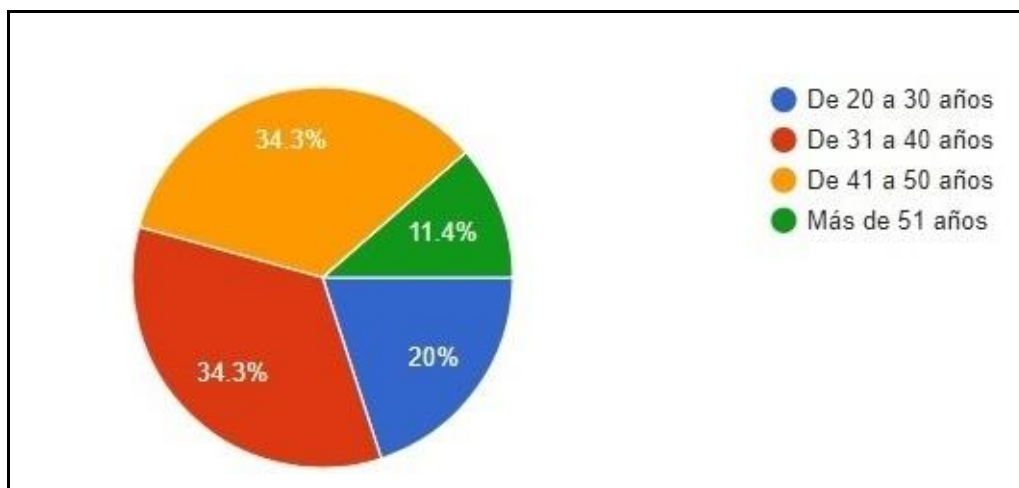
En este punto haremos una caracterización del perfil de los docentes entrevistados, teniendo en cuenta la edad, la formación de base, la antigüedad y experiencia docente, y las capacitaciones realizadas que han contribuido a su formación.

5.1.1. Edad y antigüedad docente

Como ya se especificó en el capítulo III, metodología, la participación de los docentes en la encuesta (CD) fue voluntaria y fueron en total participaron 35. Si tenemos en cuenta las edades (CD-I,1), siete docentes (20%) son menores de 30 años, 12 (el 34%) tienen edades comprendidas entre los 31 a 40 años y otros 12 docentes, (34%) tienen entre 41 y 50 años. Finalmente, cuatro docentes de la muestra (el 11%) son mayores de 50 años.

Agrupando los datos recogidos, se obtiene que un poco más de la mitad de los docentes de la muestra (el 54%) son menores de 40 años y menos de la mitad (45%) de los docentes participantes supera los 40 años, entre los cuales solo tres son mayores de 50.

Gráfico N° 6: Edades de los docentes participantes



Fuente: Elaboración propia.

La edad de los participantes es un dato relevante ya que, generalmente, se asocia el uso de las TIC con las generaciones jóvenes. Esto nos sirve, porque nos interesa indagar quiénes usan y cómo usan la tecnología. Además, reforzando esta idea de la relación de la edad con el uso de las TIC, en el punto 4.4 los directores ven en la edad una dificultad para la implementación de las TIC en la enseñanza; sin embargo, más de un tercio tienen menos de 30 años (siete docentes) y 12 docentes menos de 40, en total, más de la mitad (29 docentes) es menor de 40 años. Del análisis de esta investigación se reflexiona, como veremos más adelante, que no es la edad en sí un factor determinante para el uso de las tecnologías, si no la predisposición y motivación de los docentes.

En cuanto a la experiencia docente, medida en años de antigüedad, de los 35 docentes encuestados, 21 docentes (60%) no superan los diez años de experiencia en ELE. Un poco más de la tercera parte, 11 de los profesores (31%) cuenta con una experiencia en la enseñanza de ELE de entre 10 y 20 años y solo tres docentes (el 9%) supera los 20 años de experiencia en la enseñanza de ELE (CD-I,7).

Se observa una nueva generación de profesores (hasta 30 años), quienes si bien, lógicamente, en antigüedad docente no superan los 10 años (como se verá en el apartado siguiente) tienen formación específica TIC en ELE.

Gráfico N° 7: Experiencia docente en ELE



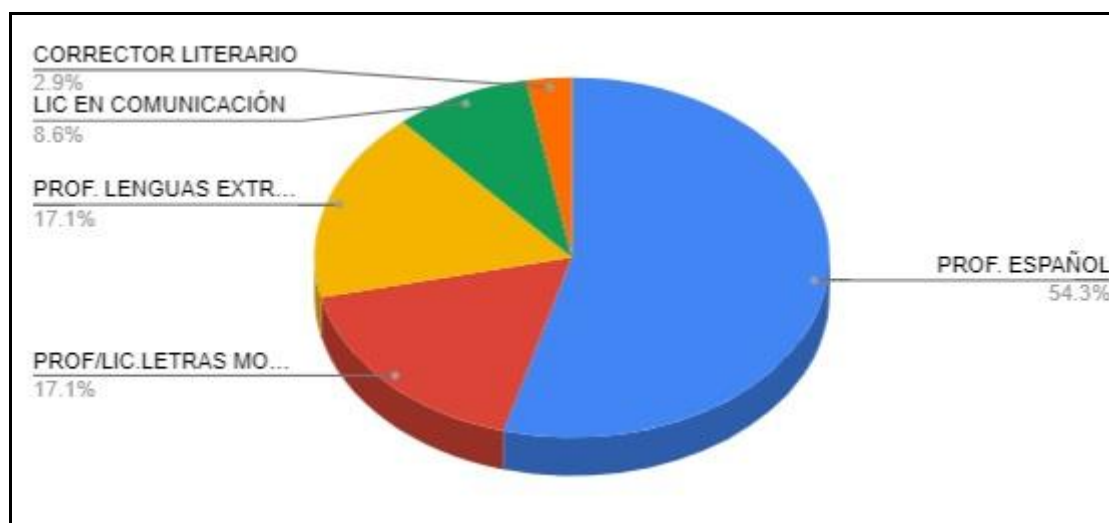
Fuente: Elaboración propia.

5.1.2. Formación de base

Al analizar la formación académica de los 35 docentes que participaron de la encuesta (CD-I,2), los grupos por titulaciones se distribuyen de la siguiente manera: 19 Profesores de Español (54,3%), se incluyen en esta categoría los Profesores de Lengua y Literatura Castellana y Profesores de Español como Lengua Materna y Extranjera; seis Profesores y Licenciados en Letras Modernas (17,1%); y, en igual porcentaje, seis Profesores de Lenguas Extranjeras seis (17,1%). En este último grupo figuran Profesores de Inglés, de Francés, de Alemán y de Portugués. Finalmente se registran los Licenciados en Comunicación tres (8,6%) y un Corrector Literario (2,9%).

De los 35 docentes de ELE que participaron de la encuesta, 31 tienen formación en didáctica de las lenguas ya sea de lengua materna o extranjera, y solo cuatro no la tienen. Dentro del grupo que no la tiene, sin embargo, hay docentes de ELE cuya formación es la de Licenciados en Comunicación, titulación que se admite como título habilitante para enseñar Lengua en el nivel secundario de la Provincia, por lo que muchos de ellos también tienen o han tenido la experiencia de enseñar esta asignatura en el sistema oficial de enseñanza y capacitaciones específicas. De estos dos casos, una docente además ha realizado una tecnicatura de Enseñanza del Portugués, que la vincula a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Gráfico N° 8: Formación de los docentes de ELE



Fuente: Elaboración propia.

Si bien consideramos que la enseñanza del español como lengua extranjera requiere una formación en lenguas y didácticas específicas, el grupo entrevistado está cualificado para desempeñarse en el área ya sea por la titulación de grado, la experiencia o las capacitaciones, tema que se desarrolla en el punto siguiente.

5.1.3. Cursos y capacitaciones

Se observa entre los profesores de ELE una tendencia a realizar variadas capacitaciones. Dentro de las encuestas a docentes obtuvimos información acerca de este punto a través de dos preguntas. En una primera instancia como capacitación en general, y en otra, al indagar sobre la relación de los docentes con las TIC preguntamos específicamente por la formación en ella. Los resultados de estas dos preguntas se expondrán a continuación en los puntos a y b respectivamente. En c daremos cuenta de los aspectos en los que los docentes desean capacitarse.

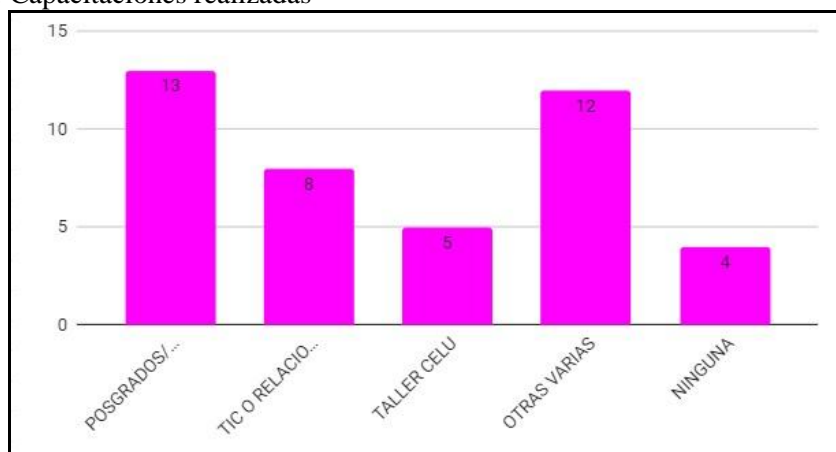
a) Capacitaciones en general

Respecto de capacitaciones en general (CD-I,3), conforme a lo que responden los docentes, las capacitaciones se vinculan principalmente con “seminarios de posgrado, maestrías o especializaciones” (37%). En “Otras capacitaciones” (34%) entre las que se incluyen Talleres de Análisis del discurso y Talleres de enseñanza de segundas lenguas, Cursos del Programa Nacional de Formación Permanente, capacitaciones relacionadas a la

Escritura y la Edición literaria, Seminario de comunidades lectoras, Cursos sobre Lingüística y Escritura académica. También se mencionan capacitación o talleres de CELU por el 14% (5 de 35) y el 11% de los docentes encuestados (4 de 35) no ha realizado capacitaciones en los últimos tres años. En la mayoría de los casos los cursos se relacionan con la capacitación docente en general o vinculadas al sistema formal de enseñanza. Las capacitaciones en TIC o relacionadas al tema que nos interesa son realizadas por el 23% de los docentes encuestados (8 de 35). Es decir, solo una minoría se capacita en TIC, aunque la mayoría de los docentes (97%) consideran a las TIC como importantes o muy importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje (CD-II,2), como se verá en 5.2.2., y el 84% las usa frecuentemente o muy frecuentemente (CD-II,3).

Entre las capacitaciones mencionadas por los docentes referidos específicamente a ELE se cuentan la formación de evaluadores de CELU y los cursos de posgrado de MAELE; no se evidencian en el grupo encuestado capacitaciones específicas de TIC vinculadas con ELE. Es llamativa la formación de posgrado de los docentes, ya sea terminados o en curso; esto puede relacionarse también con la cantidad de docentes que se desempeñan en las universidades: de los entrevistados, hay un profesor que tiene un doctorado en letras, cinco docentes son además Magister, egresados de la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Materna y Extranjera, y cuatro maestrandas, también de MAELE (UNC). Entre otros cursos de posgrado realizados por los docentes, además de los de MAELE (UNC), se mencionan los de la Maestría en Procesos Medios por Tecnología, Maestría en Literaturas y Lenguas comparadas, y el Postítulo en Educación y TIC. Podría decirse que, excepto la Maestría en Literaturas comparadas, los otros tres posgrados se vinculan con el tema de esta investigación.

Gráfico N° 9: Capacitaciones realizadas



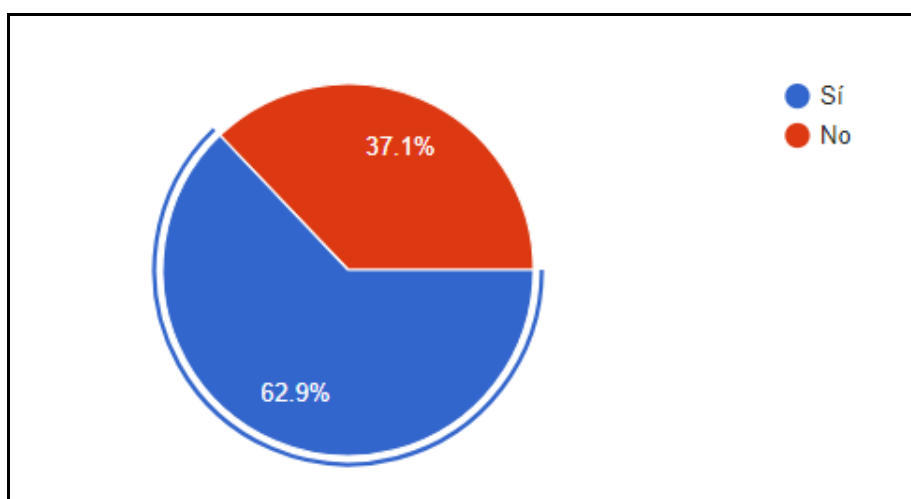
Fuente: Elaboración propia.

b) Capacitación en TIC

Con respecto a la capacitación específica en TIC, los datos se generaron a través de dos respuestas cerradas y una abierta. Las dos primeras, tenían que ver con el hecho de haber recibido formación en TIC en su formación académica, y la segunda en cómo consideraron esa formación. La pregunta abierta indagó acerca del tipo de capacitaciones realizadas.

Casi dos tercios de los docentes encuestados, precisamente 22 (62,9%) han recibido formación en TIC vinculada a la enseñanza durante sus estudios, mientras que el resto, 13 docentes, (37,1%) no ha recibido ninguna formación en TIC (CD-III,1).

Gráfico N° 10: Docentes con formación pedagógica en TIC

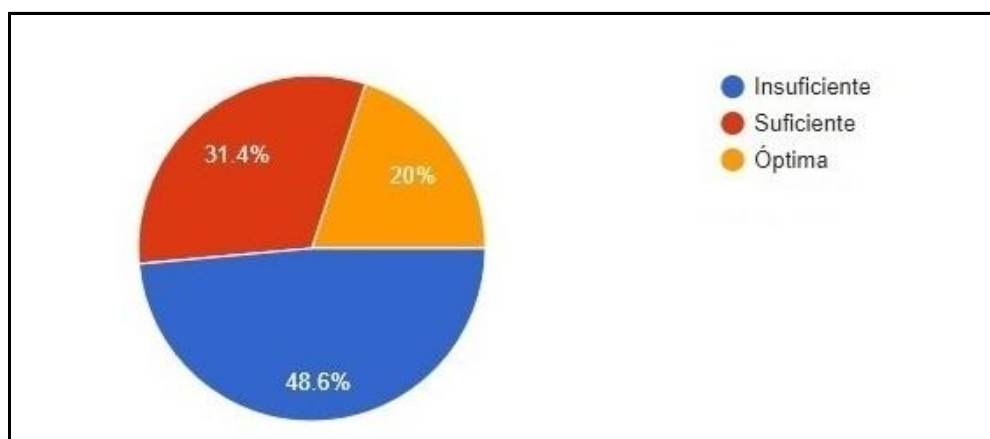


Fuente: Elaboración propia.

Al preguntarles acerca de cómo valoran ellos su capacitación o formación en TIC a lo largo de su trayectoria profesional (CD-III,2) casi la mitad piensa que es insuficiente (48%). La tercera parte siente que es suficiente (31, 4%) y el 20% piensa que es óptima.

Se puede observar que, si bien los docentes han recibido formación, el 51% la considera suficiente u óptima y el 48% insuficiente; en este punto los datos están repartidos de forma bastante homogénea.

Gráfico N° 11: Valoración personal de la formación de TIC durante la trayectoria docente



Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a capacitaciones realizadas sobre el uso de las TIC para la enseñanza de las lenguas, 14 docentes (40%) no han realizado ninguna capacitación sobre el uso de las TIC en los últimos tres años y el 60%, 21 docentes, ha realizado distintos talleres de la Facultad de lenguas (UNC), cursos de la red provincial docente de Córdoba en uso de TIC, cursos de ArTEC (UNC), especializaciones y capacitaciones relacionadas con el uso de plataformas (CDII,3), específicamente Moodle, EPIC y CANVAS. Una docente manifiesta ser entrenadora certificada en EDMODO (red social de aprendizaje) y otra imparte cursos de TIC. Entre las capacitaciones que mencionan los docentes, y poniéndolas en sus palabras, pueden destacarse las siguientes:

“Adscripción en la cátedra que refiere al tema en la Facultad de Lenguas de la UNC.”

“Mi tesis de grado fue sobre lenguaje en redes sociales. Así que la tomo como mi capacitación primaria en el tema”.

“Nuevas subjetividades, mediaciones tecnológicas y producción de textos: enseñar y aprender en la encrucijada”

“Varios cursos en la Facultad de Lenguas de la UNC, la maestría MPEMPT”

“Webinarios y Mooc”

“Hice algunos Cursos de ArTEC (UNC) sobre Moodle este año, una diplomatura a distancia, el contenido de un curso interactivo para el consorcio ELSE, trabajo como tutora freelance para EEUU, y he aprendido mucho de manera autodidacta”.

“Cursos que dictaba la UNC en la secretaría de Asuntos académicos a través del Proed y los disponibles en la capacitación del ministerio de educación de la provincia de Córdoba”.

“Introducción al aprendizaje móvil. Proyecto DiME. Red Provincial de Formación Docente Continua”

Conforme a lo que respondieron los docentes encuestados, los cursos realizados, en general, estaban orientados al uso de entornos virtuales para la enseñanza o capacitaciones en general para el uso de las TIC en la docencia. Se evidencian variadas capacitaciones que se complementan con la formación específica de grado y de posgrado. Un docente, sin embargo, aclara expresamente que ninguna de las capacitaciones realizadas se vincula a la enseñanza de la lengua, y otra, la única relacionada con la didáctica de las lenguas extranjeras, menciona una capacitación del Plan Ceibal de Uruguay, *Schoology*, en inglés. Esta falencia en capacitaciones específicas vinculadas al área se corrobora en la necesidad manifiesta de capacitaciones expresada en el ítem que sigue.

Otro hallazgo relevante al observar quiénes son los que realizan las capacitaciones, se observa que mayoritariamente es el grupo entre 31 y 40 años o entre 41 y 50, es decir las franjas etarias medias; los docentes más jóvenes, entre 20 y 30, quienes en su totalidad son egresados de la formación específica de Profesores de Español como Lengua Materna y Extranjera de la Facultad de Lenguas (UNC), han tenido formación en TIC a través de dos materias²⁸ y también tienen mayor afinidad y más naturalizado su uso (capítulo 6).

c) Aspectos de uso de las TIC sobre los que le gustaría recibir formación

Esta pregunta (CD-III,4) ha permitido conocer las inquietudes y necesidades de formación en TIC percibidas por los docentes. Dado que la respuesta era abierta, del análisis de las mismas hemos establecido categorías comunes según los temas y patrones de repetición. En general, a los docentes que participaron de esta investigación les gustaría recibir formación sobre los siguientes aspectos:

²⁸ Estas materias son *Taller de Enseñanza Aprendizaje Lingüístico con Apoyo Informático*, y *Medios de Comunicación y enseñanza de Lenguas I* (Facultad de Lenguas, U.N.C). Además, en la materia de grado tienen un *Taller de análisis y producción de materiales para la enseñanza del español lengua materna y extranjera* en el que también se trabaja con tecnología en el diseño de materiales para la enseñanza.

Tabla N° 12 Necesidades de formación de los docentes de ELE

Uso pedagógico, didáctico o educativo (crear materiales)	14	40 %
Uso de aplicaciones (Padlet, Prezi, etc.), actualización de herramientas y aplicaciones disponibles (novedades)	12	34%
Utilización de plataformas virtuales o educativas + Uso de TIC a distancia/Clases en línea (herramientas, recursos)	6	17%
Ningún aspecto en particular, todos en general	3	9%
Edición de audio y vídeo	2	6%
Búsquedas de materiales para trabajar contenidos de Lengua y Literatura	1	3%
No sabe o no desea recibir formación en TIC en este momento	3	9%

Fuente: Elaboración propia.

El aspecto más destacado sobre el que les gustaría recibir formación a los docentes es sobre usos pedagógicos, didácticos o educativos de las TIC (40%), aspecto que coincide con la formación “insuficiente” que manifestaron en el punto anterior. A este grupo, podrían sumársele también los seis docentes que solicitan capacitación en la utilización de plataformas y recursos en línea. La distancia, es considerada una *opción pedagógica y didáctica* dentro de la educación²⁹, por lo que podría incluirse dentro del 40% que desea capacitarse en el uso didáctico, pedagógico o educativo. Esta manifestación de interés por partes de los docentes resulta interesante si se analiza la falta de propuestas de este tipo en los centros que enseñan ELE en la ciudad de Córdoba³⁰.

Frente al grupo anterior, que pone el foco especialmente en lo pedagógico, varias opciones se vinculan más con el aprendizaje de recursos o aplicaciones (34%), ya sea el “Uso de aplicaciones (Padlet, Prezi, etc.)”, “Novedades y actualización de herramientas y aplicaciones disponibles” o con mayor precisión, “Edición de audio y vídeo” (6%). El grupo que propone “todo en general” (9%) puede dar cuenta tanto de la avidez en el tema, como la falta de precisión para definir las necesidades.

Los tres docentes que responden “no sabe o no desea recibir formación en TIC en este momento” se distribuyen uno en cada uno de los tres grupos etarios entre los 20 y los 50 años. Es decir, no son los mayores de 51 años quienes manifiestan esta actitud de cierta indiferencia a la capacitación en TIC, sino que esta actitud es independiente de la edad.

²⁹ Cfr. Capítulo 4, 4.3.2

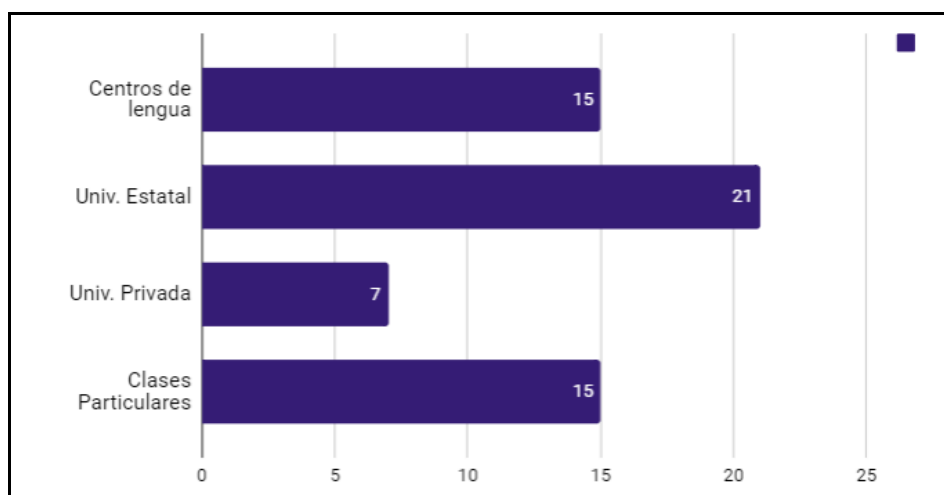
³⁰ Cfr. Capítulo.4, 4.3.2

De lo analizado en este apartado puede observarse que son necesarias instancias de capacitación específicas vinculada al uso de la tecnología en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que esta se limitó solamente a materias de grado o posgrado en la formación específica.

5.1.4. Lugar de trabajo y tipos de cursos

En capítulo 4 (ED,2) a partir de la información brindada por los directivos de los centros de lengua, observamos que la mayoría de los 58 docentes que enseñan ELE en los centros relevados trabajan en las Universidades. Entre los 35 docentes entrevistados, las universidades también constituyen la mayor fuente de trabajo para los profesores de ELE, si bien algunos se desempeñan en varios centros al mismo tiempo (CD-I,4). De los 35 encuestados, 21 trabajan en la universidad estatal (11 solo en estos centros), siete en las privadas (3 sólo en estos centros) y 15 enseñan ELE en centros de lenguas (10 en forma exclusiva). Algunos docentes (15) reconocen también dictar clases particulares como iniciativa individual. En el capítulo 4 también hicimos referencias a ciertas ventajas de las instituciones universitarias respecto de infraestructura y posibilidad de capacitaciones, frente a las privadas, aunque no siempre aprovechadas por el área ELE.

Gráfico N° 12: Lugares de trabajo de los docentes

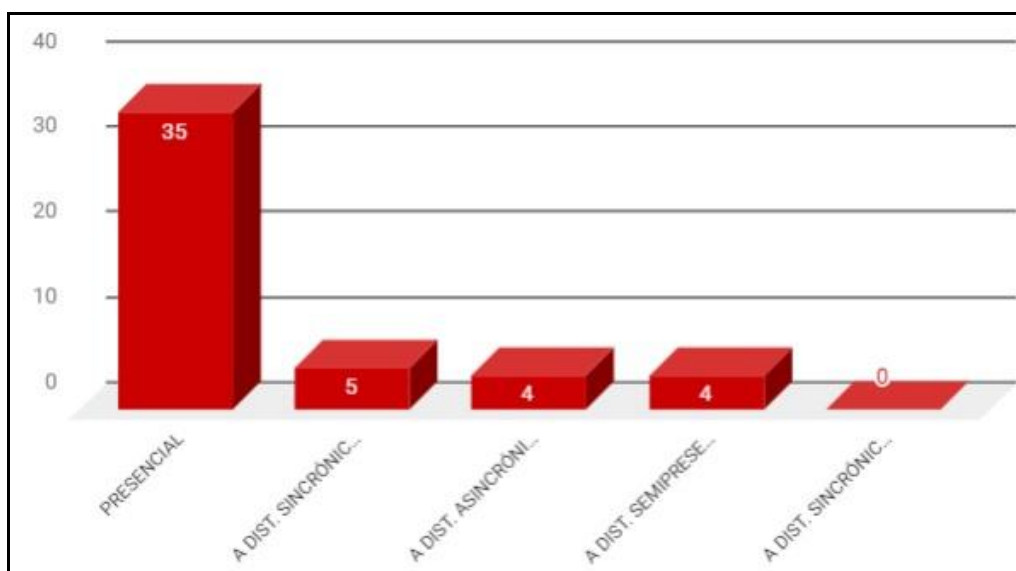


Fuente: Elaboración propia.

Como ya analizamos anteriormente, la mayoría de los centros ofrece clases presenciales de ELE y la opción a distancia es reducida, concentrándose principalmente en una institución.

Los 35 docentes encuestados (100%) dictan cursos presenciales mientras que solo nueve (26%) imparten también cursos a distancia (CD-I,6). No hay docentes que estén abocados exclusivamente a distancia. Dentro del grupo que tiene experiencia en enseñanza a distancia, el 14% (5 docentes) lo hace de manera sincrónica, es decir, por la plataforma Skype o por una plataforma paga contratada por el centro, que permite la copresencialidad virtual de profesores y alumnos. El 11% (4 docentes) dicta cursos a distancia de manera asincrónica, es decir, todas las clases se dictan por plataforma u otro recurso, pero los tiempos son flexibles. Otro porcentaje igual al anterior, 11% (4 docentes), dicta cursos a distancia semipresenciales, es decir, una parte presencial en el centro educativo y otra parte del curso por plataforma de manera asincrónica.

Gráfico N° 13: Modalidad de los cursos dictados



Fuente: Elaboración propia.

Relevante en este aspecto es que los docentes, en este tipo de cursos, tienen que especializarse en propuestas pedagógicas diferentes vinculadas a la enseñanza virtual y al uso de estrategias y herramientas específicas para la enseñanza en línea. Esto vislumbra nuevos escenarios educativos en ELE y la necesidad de capacitaciones específicas.

Como observamos en 4.3.2, la mayoría de los cursos a distancia se dictan en un solo centro, que es el que posee un proyecto específico en el uso de las TIC vinculado a la oferta de cursos virtuales. Según vimos anteriormente, los docentes trabajan en más de una institución y, a pesar de que algunos tienen la formación y la experticia para el uso de las

TIC para la enseñanza de ELE en entornos virtuales, esto no es algo que se aproveche ni se potencie en otras instituciones.

5.2. Los docentes y las TIC

5.2.1. Concepto de TIC

En la encuesta a docentes, a través de una respuesta abierta, se indagó acerca de si los docentes tenían en claro a qué se refería la sigla “TIC”. Esto se debe a que, si bien ya es un término de uso común en los ámbitos educativos, muchas veces la sigla pasa a adquirir valor designativo por sí misma, sin conocer lo que significa o a qué hace referencia. La mayoría de los docentes entrevistados definen correctamente el concepto de TIC (CD-II,1). Casi el total de los docentes, exactamente 27 (77%), respondió que el concepto de la sigla TIC responde a *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Una minoría respondió *Tecnologías de la Información y el Conocimiento aplicadas a la enseñanza* (6 docentes, 17%), concepto no del todo desacertado si se tienen en cuenta las TAC³¹. Un docente las definió como *Tecnologías de la Información Computarizadas*, estableciendo una relación entre las TIC y el uso de las computadoras y otro docente opta por intentar una definición y expresa “Lo definiría como *Tecnologías que permiten el acceso, producción y socialización de la información*”. Es decir, de los 35 docentes, solo dos no definen correctamente la sigla. Sin embargo, intentan aproximaciones que dan cuenta de saberes acerca de la función y las características de las TIC.

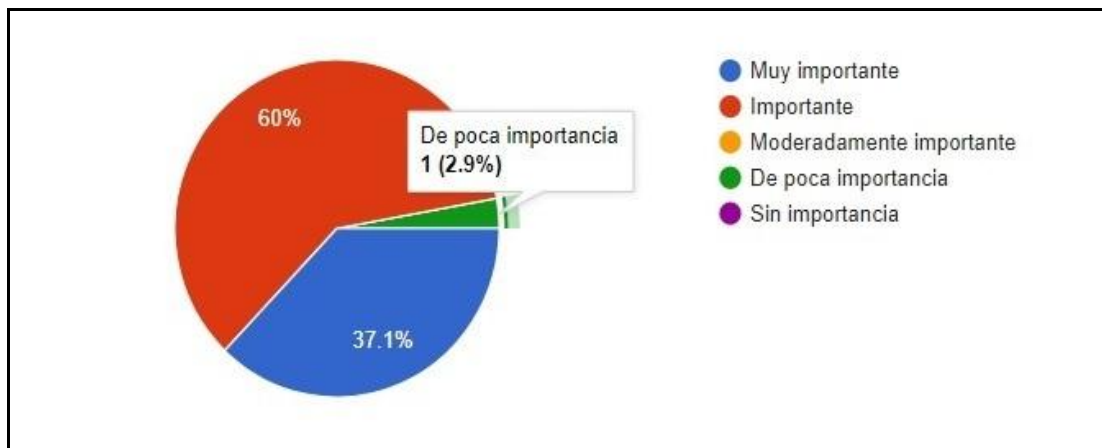
5.2.2. La opinión docente acerca de las TIC

A través de la encuesta docente, se indagó acerca de la opinión de ellos sobre el **uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje**. Más de la mitad (60%) piensa que su uso es “muy importante” y el 37% piensa que es “importante”. Solo un docente piensa que el uso de las TIC es “de poca importancia” (CD-II,2). El docente que opina que el uso de la tecnología no es importante pertenece al grupo etario entre 20 y 30 años, es decir, a la generación joven. Casi todos los docentes, el 97%, está de acuerdo en la importancia del uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje,

³¹ TAC- Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento. Sobre este punto cf. Cap. 2

lo que hablaría de una actitud favorable hacia ellas en 34 de los 35 profesores entrevistados.

Gráfico N° 14: Importancia atribuida al uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

En el caso particular del docente que considera de poca importancia el uso de las TIC en la enseñanza, manifiesta que las utiliza frecuentemente para buscar información para sus clases, para realizar presentaciones, ocasionalmente para comunicarse y rara vez para la realización por parte de los alumnos de actividades interactivas. Este caso, si bien individual, refleja claramente el uso limitado de las TIC y al mismo tiempo el desconocimiento de las posibilidades de las mismas no solo como herramientas cognitivas, sino también en la didáctica de las lenguas en particular.

Dado que varias investigaciones (Dussel, 2011; Tedesco, Steinberg y Tófaló, 2015) señalan que uno de los factores principales para el éxito de la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es la percepción de los docentes frente a ellas, de los resultados de esta pregunta se podría considerar que la actitud de los docentes de ELE encuestados resulta **favorable en función de la integración de las TIC** en los centros sumado a que su perfil personal muestra a los docentes como **usuarios de redes sociales**. Casi todos (94%) utilizan Facebook y WhatsApp (94%). Skype es utilizado por más de la mitad de los docentes (66%) y un porcentaje del 37% utiliza Instagram. Menos del 30% manifiesta tener una cuenta de Twitter, 6% LinkedIn y 3% Hello Talk.

5.3. Uso de las Tic en ELE

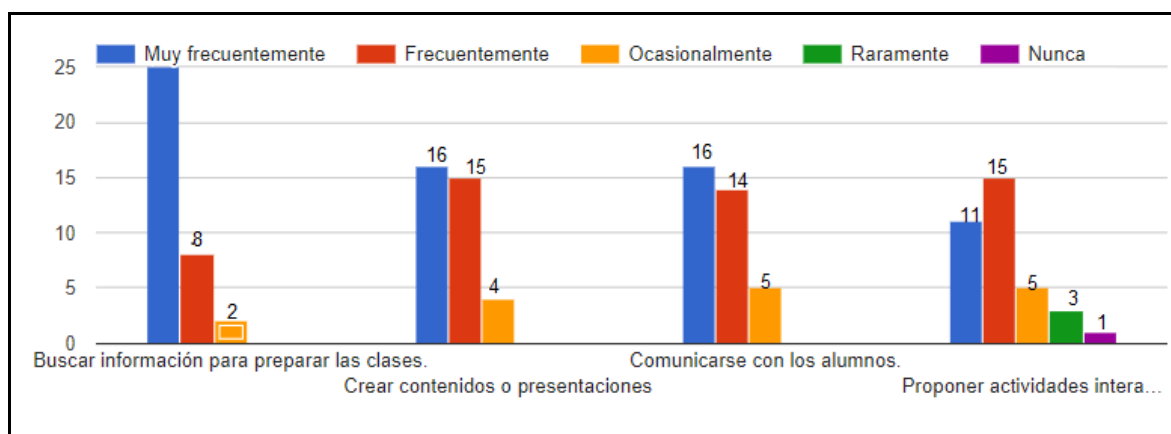
En el apartado anterior vimos que la mayoría de los docentes consideran que es importante el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A la hora de preguntarles por la **frecuencia de su uso en clase** (CD-II,3), un poco más de la mitad de los docentes (54,3%) responden utilizarlas en las clases de ELE “frecuentemente”, un 30% las utiliza “muy frecuentemente” y solo un 14% las utiliza ocasionalmente.

El análisis de las respuestas pone en evidencia que todos los docentes entrevistados, 100%, manifiestan hacer uso de las TIC y, si bien al valorar su uso, el 97% consideran que son importantes o muy importantes, el porcentaje se reduce al momento concreto de usarlas. El 85,7% de los docentes entrevistados manifiesta usarlas “muy frecuentemente” y “frecuentemente”. Aún así, los datos dan cuenta de un perfil de docente como usuario frecuente de las tecnologías y con una actitud favorable a su introducción en el aula.

En cuanto a **para qué utilizan las TIC los docentes de ELE** y en esa actividad concreta con qué frecuencia (CD-II,4) los datos relevados permiten establecer que la mayoría de ellos las utiliza para: **“Buscar información para preparar las clases”** de manera “frecuente” o “muy frecuente” (89%), para **“Crear contenidos o presentaciones”** llega al 77% también de manera “frecuente” o “muy frecuente”, para “Comunicarse con sus alumnos” la utilizan el 71% de los profesores y finalmente, para “Proponer actividades interactivas” desciende a casi la mitad, con un porcentaje del 49% de docentes.

Como se puede apreciar en el cuadro, la utilización de “muy frecuentemente” y “frecuentemente” incluyen a más de la mitad de los docentes lo cual indica que el uso de las TIC por parte de ellos mantiene/influye en una actitud favorable frente a ellas.

Gráfico N° 15: Finalidad y frecuencia de uso de las TIC/Profesores



Fuente: Elaboración propia.

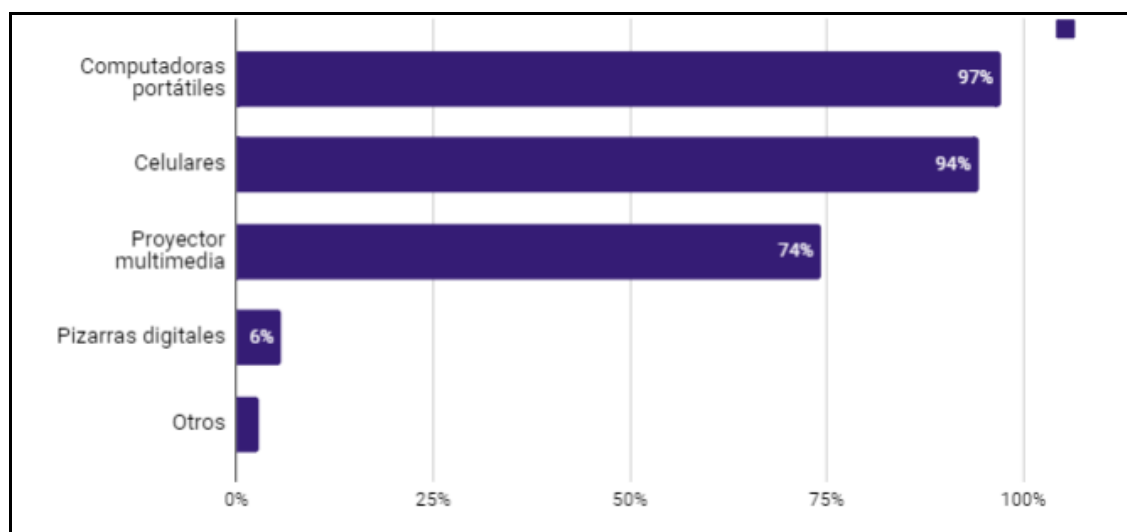
Como se observa en el cuadro, los docentes utilizan las TIC principalmente desde su rol como docentes y no en función de las actividades de aprendizaje de los alumnos. Buscar información para la preparación de las clases, o la creación de contenidos y presentaciones da cuenta del uso de las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y de aprendizaje, o como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos (Coll, 2004). Estos usos de las TIC no son innovadores, sino que contribuyen a facilitar ciertos procesos y acciones, centrados en el docente, a través de la sustitución de herramientas tradicionales por herramientas tecnológicas. El caso de la comunicación, sin embargo, dado que se trata de la enseñanza de las lenguas puede traducirse no solo en instancias organizativas de comunicación, si no que pueden introducir mejoras en la enseñanza ampliando el aula a nuevas situaciones y escenarios de comunicación.

5.3.1. Dispositivos y recursos utilizados en las clases de ELE

Con respecto a los **dispositivos** utilizados por los docentes en las clases (CD-II,8) los resultados obtenidos a través de la información brindada por los docentes, dan cuenta de que la computadora portátil es el dispositivo más utilizado por la mayoría, 34 docentes, (97%), seguido de los celulares, 33 docentes (94%). En tercer lugar, se utiliza el proyector multimedia, 26 docentes, (74%) y solo dos docentes (6%) utiliza pizarras digitales. Esto coincide con la información brindada por los directivos; el uso de pizarras digitales solo se realiza en los centros privados que promueven su uso.

Es importante mencionar que todos los docentes utilizan algún dispositivo y que la opción “ninguno” no fue elegida por nadie, lo que refuerza la actitud a favor de las tecnologías y a su inclusión en el aula.

Gráfico N° 16: Dispositivos utilizados en clases de ELE



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los docentes que usan **plataformas sociales o educativas** (CDII-9), se observó que Moodle es la más empleada ya que es utilizada por 19 docentes (54%). Otros ocho docentes utilizan la plataforma Edmodo (23%) y Vedamo utilizada por el 11% (4 docentes). También se nombran Schoology (1 docente), Tupac (1 docente), Skype (1 docente) o la plataforma de una universidad privada, de desarrollo propio (1 docente).

Los porcentajes obtenidos en cuanto al uso de plataformas (54%) es superior al de los docentes que declararon dictar cursos a distancia (36%) por lo que se estima que esta diferencia se debe a que las respuestas fueron interpretadas o se basaron en el conocimiento o uso personal (que incluye más docentes) y no solo en el uso para dictado de clases. En el caso de Edmodo, por ejemplo, que es una red social de aprendizaje y de administración individual por parte del docente³², puede ocurrir que alguno de ellos la utilice como soporte a las clases presenciales. Esta reflexión se debe a que uno de los encuestados manifiesta ser entrenador certificado Edmodo, por lo que puede inferirse que hace uso de esta red con el trabajo con sus alumnos. Lo mismo podría suceder con *Schoology*, que es una plataforma de fácil administración para el docente.

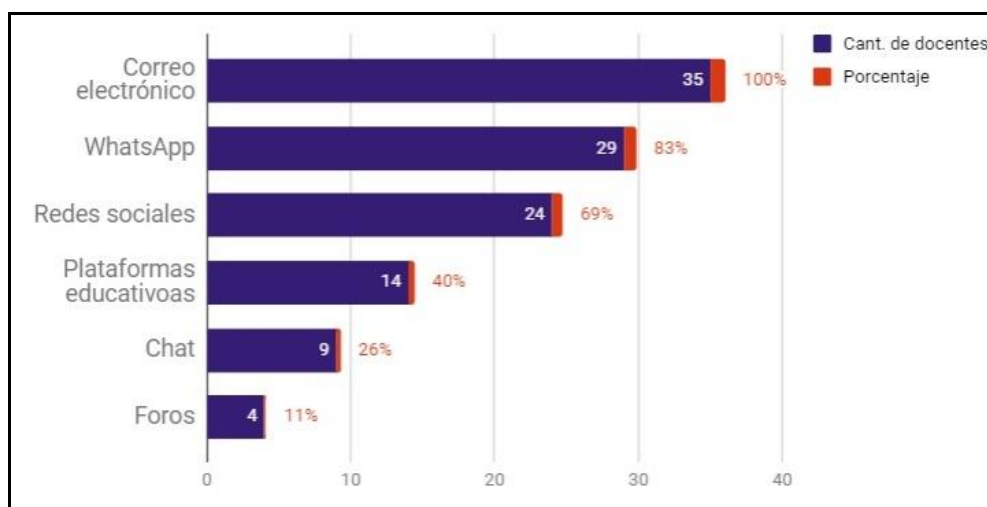
Los **recursos** utilizados para comunicarse con los alumnos (CD-II,7), son el correo electrónico (100%), en segundo lugar 29 docentes utilizan WhatsApp (82,9%), luego las redes sociales como Facebook o Instagram (24 docentes, 68,6%) y las plataformas educativas (14 docentes, 40%). Sorprende el uso de correo electrónico que en general va

³² Esta red, cuya administración es bastante similar a Facebook difiere del uso de Moodle, por ejemplo, o de otras plataformas que generalmente requieren de un administrador institucional.

siendo reemplazado por el uso de redes sociales. Sin embargo, dado el perfil de los docentes y el de las instituciones, el correo electrónico mantiene el grado de formalidad y, por preguntas realizadas posteriormente a los encuestados, se obtuvo la información que el mail se utiliza para la entrega de trabajos o de materiales, en ausencia de aula virtual. Además, el uso del e-mail convive con el uso de redes sociales en general. 24 de los 35 docentes usan redes sociales (68,6%) y 29 (82,9%) emplean además WhatsApp para la comunicación con los alumnos. Solo 3 docentes utilizan exclusivamente el correo con sus alumnos; de la encuesta se evidencia que todos, además, en su vida personal, usan WhatsApp e inclusive otras redes sociales. Estos tres docentes se distribuyen dos en la franja etaria más joven (de 20 a 30) y uno de 31 a 40. Esto refuerza nuevamente el hallazgo de que en el grupo encuestado no es la edad un elemento que incide a la hora de usar o no la tecnología.

Como los recursos menos utilizados se observan el chat (9 docentes, 25,7%) y los foros (4 docentes, 11,4%). El uso de estos generalmente se limita al trabajo en plataformas; sin embargo, también podría darse a través de las redes sociales, ya que ambos pueden relacionarse con instancias de comunicación sincrónica y asincrónica. No obstante, por la formulación de la pregunta y los otros ítems considerados por los docentes, inferimos que fue entendida como recurso o espacio de interacción específico y no vinculada a la temporalidad. En este sentido sería interesante seguir indagando en una nueva investigación, hasta qué punto los docentes interactúan de forma sincrónica o asincrónica fuera del aula, en los casos de clases presenciales.

Gráfico N° 17: Recursos utilizados por los docentes para comunicarse con alumnos



Fuente: Elaboración propia.

5.3.2. Tipo de actividades con TIC de los docentes

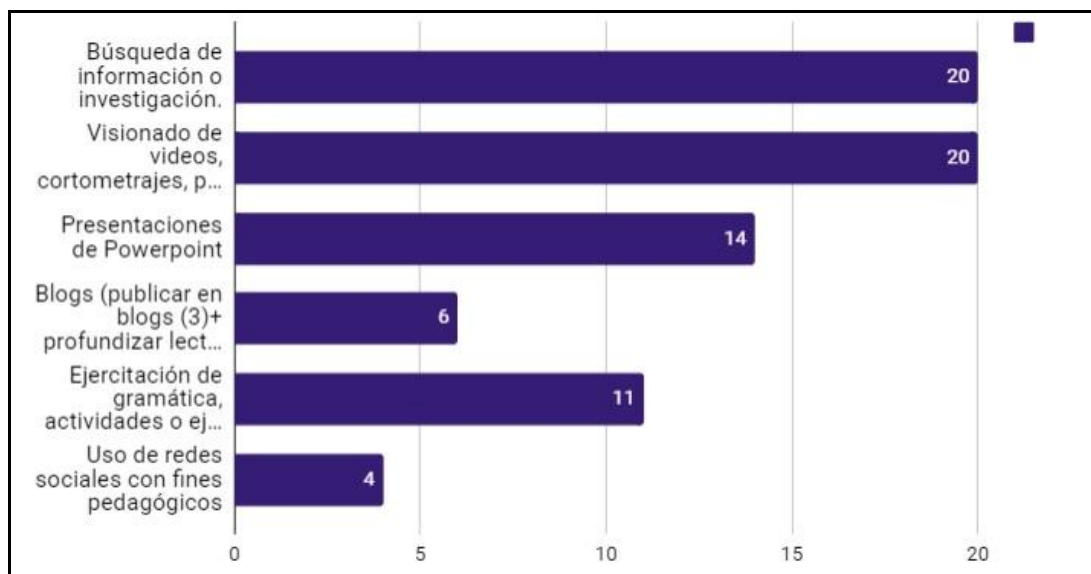
Para obtener información acerca del tipo de actividades que requieren el uso de TIC, se utilizó una pregunta de respuesta abierta (CD-II,5). A partir de las respuestas de los docentes, hemos establecido categorías que permitieron el agrupamiento de las actividades. Las dos actividades que requieren el uso de TIC que los docentes con mayor frecuencia proponen a los alumnos son: **“Búsqueda de información o investigación”** y **“Visionado de videos, cortometrajes o imágenes”** (20 docentes, 60%). En segundo lugar, están las **“Presentaciones de Powerpoint”**, que es la propuesta que realizan 14 docentes, lo que representa el 40%. La categoría “Ejercitación de gramática, actividades o ejercicios *online*” obtuvo 11 recurrencias; y solo cuatro docentes proponen actividades vinculadas al “Uso de redes sociales con fines pedagógicos”.

Otra categoría que agrupa actividades es la que se relaciona con el **uso del blog**, la cual fue referida por seis de los docentes. Pueden reconocerse internamente dos subgrupos: los que proponen la producción o publicaciones en blogs por parte de los alumnos (tres docentes) y la propuesta de visitar los blogs para profundizar contenidos o lectura en ellos sobre algún tema (tres docentes). Cabe recordar que en una de las instituciones analizadas (4.3.1.), el material multimedia de los libros que se emplean se aloja en un blog.

Las categorías que aparecieron, pero minoritariamente, fueron “Trabajar con documentos de Google drive”, “Grabar audios”, “Contenido o tareas multimedia” y uso de “Foros” (tres recurrencias cada una). También se han nombrado “adquisición de vocabulario” (2), “Apps” (1), “Tomar una foto de un lugar al que tienen que llegar pidiendo direcciones en la calle” (1), “Chats” (1), “Videollamadas” (1). En los dos primeros casos, no queda en claro la actividad; en el tercero, en cambio, queda claramente contextualizada para qué se emplean las TIC. Llama la atención que al enunciar las actividades, en general, definen el uso de un recurso o aplicación y no la funcionalidad desde el punto de vista comunicativo de la lengua (para producir textos, para actividades de comprensión, etc.). Dado que muchas veces hacen referencia al recurso y no a la tarea, a veces su clasificación es difícil y por eso optamos por agruparlas dentro de designaciones similares³³. El gráfico ilustra los usos sobresalientes.

³³ En el cap. 6, a partir de la información obtenida en las entrevistas en profundidad se analizan de forma más detalladas las actividades para el aprendizaje de la lengua en función del uso de las TIC

Gráfico N° 18: Tipos de actividades y recursos TIC utilizados por los docentes de ELE.



Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta, de carácter abierto, coincide con los resultados obtenidos en 5.3 acerca de la función de las TIC en la enseñanza de ELE. Al relacionar las tres actividades más propuestas a los alumnos **“Búsqueda de información o investigación”**, **“Visionado de videos, cortometrajes o imágenes”** y **“Presentaciones de Powerpoint”** (CD-II,5), con los recursos más utilizados que son Powerpoint (89%) o Prezi (54%) (CD-II,6), se observa que el tipo de actividades más frecuentemente propuesto a los estudiantes coincide también con los resultados de las entrevistas en profundidad, como se verá en el capítulo 6.

Estas actividades, según el modelo SAMR, se encuentran en el primer nivel de integración de tecnología, “sustituir”. En este nivel, las tecnologías actúan como una herramienta sustituta directa de otra; el docente las utiliza para buscar información en Internet, por ejemplo, cuando antes la buscaba en realia impresa o en materiales físicos (libros, diario, papel, etc.); antes utilizaba una video-casetera o un CD y un televisor para visionar una película, hoy utiliza la computadora conectada a un cañón para pasar un video o proyectar una imagen. En este tipo de actividades el uso de las tecnologías está más centrado en el docente.

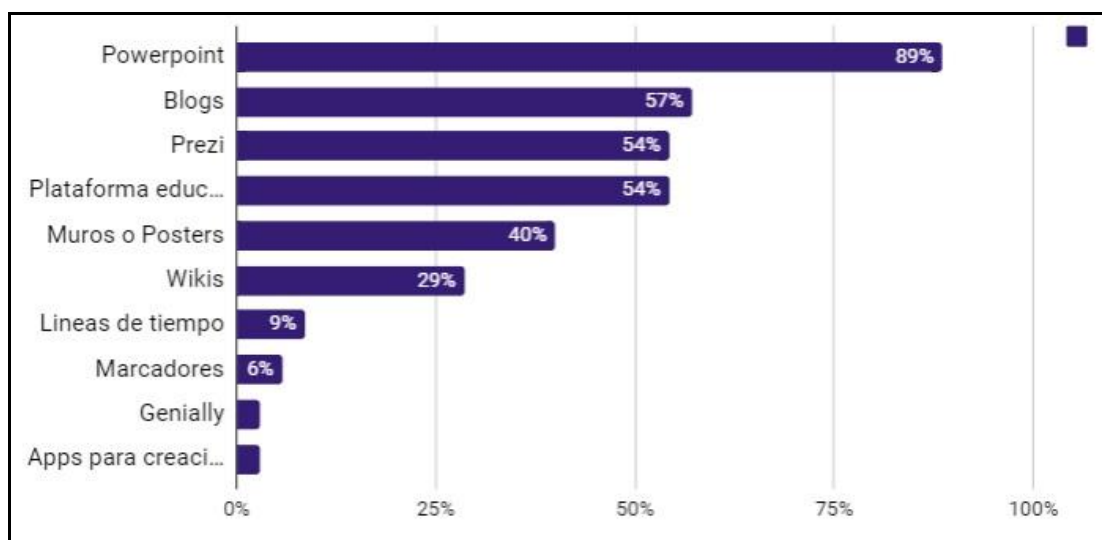
Si lo analizamos desde el modelo de Puentedura (2006, 2018) no hay un cambio en la propuesta didáctica de las actividades, pero hay una integración de tecnología que genera una disposición más favorable de los estudiantes hacia la actividad.

Otras actividades propuestas permiten establecer que hay iniciativas, aunque sean tímidas todavía, en las que los docentes producen un cambio según Puentedura que

significa el traspaso del nivel de mera sustitución al de “aumentar”. Las tareas que implican ejercitación de gramática, actividades o ejercicios online, por ejemplo. En este caso las actividades se ubican en el segundo nivel (aumentar), ya que el uso de las TIC pasa a manos de los estudiantes de una manera más activa que en el primer nivel (sustituir) y son ellos quienes las utilizan para realizar las tareas. Para Coll, las TIC se convierten en este caso en herramientas mediadoras de las relaciones entre los alumnos y contenidos (tareas) de aprendizaje.

A la hora de optar por los **recursos más utilizados en sus prácticas de ELE**, 31 docentes dicen utilizar PowerPoint (89%); blogs, 20 docentes, (57%), Prezi, 19 docentes (54%), plataformas educativas, 19 docentes (54%); Muros o posters digitales; 14 docentes (40%), Wikis, 10 docentes (29%); líneas de tiempo, tres docentes (9%); marcadores sociales (del.icio.us; diigo, reddit, evernote, etc.), dos docentes (6%), y en la opción otros, 1 docente sumó Genially y otro “Apps para creación”. (CD-II,6)

Gráfico N° 19: Recursos utilizados en actividades de ELE.



Fuente: Elaboración propia.

Las opciones más elegidas por los docentes implican el uso de determinados recursos o aplicaciones como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos y las tareas de enseñanza y aprendizaje (PowerPoint, Prezi, Genially). Estos recursos, sin embargo, pueden ser tanto usados por los docentes como por los estudiantes para mediar con el contenido. Es llamativo que, a la hora de seleccionar los recursos o aplicaciones que utilizan, 20 docentes mencionan el uso de blogs, mientras que cuando tuvieron que enunciar actividades que realizaban con los alumnos (CD-II,5), solo

seis docentes hacen mención a los blogs, tres como fuentes para la búsqueda de información y solo tres en tareas de producción en línea. Tampoco aparecen en esa instancia actividades de producción colaborativa como sería el uso de wikis, ni que impliquen el uso de marcadores sociales. Dado que esta era una respuesta de opción múltiple, esto puede haber inducido a que los docentes optaran por más de una respuesta, y eligieran recursos de los que no dan cuenta en sus actividades.

El alto porcentaje de uso de PowerPoint y, en menor medida, de Prezi se condice con el tipo de funcionalidad que atribuyen los docentes a las TIC, vinculadas principalmente a tareas de presentación de contenidos. Sin embargo, hay que aclarar que el recurso no es la actividad ni la tarea; esta última es lo que el docente diseña como propuesta didáctica. Tanto Prezi como PowerPoint pueden usarse para actividades de producción escrita y/u oral de los estudiantes que signifique el resultado de una **actividad colaborativa** en la que haya primado la interacción. La creatividad del docente o no en el diseño de la tarea va a determinar la funcionalidad del recurso.

A la hora de elegir entre diversos enunciados con cuál de ellos los docentes se identifican respecto del uso de las TIC en la clase de ELE (CD-II,11), 24 docentes, (69%) se identifican con la idea de que las TIC son una **alternativa que permite rediseñar significativamente las actividades**, generando situaciones diferentes de aprendizaje. Además, 21 docentes (60%) se identifican con la idea de que las TIC son una herramienta que promueve el interés y la motivación de los alumnos, el 49% (17 docentes) con la creencia de que las TIC son un recurso que aporta una mejora en las actividades, ya que le da mayor protagonismo al estudiante y finalmente, aparece en 10 docentes el concepto de que las TIC son un factor determinante que posibilita aprendizajes que antes no eran posibles (29%). Sólo una pequeña minoría, dos docentes, (6%) piensa que las TIC son una herramienta totalmente prescindible y que no incide en los aprendizajes.

La respuesta que ha elegido el 69% de los docentes, (24 docentes) corresponde, según el modelo SAMR, a la opción más avanzada desde la mirada de una integración pedagógica. Sin embargo, como se ha visto con anterioridad (CD-II, 5), la actividad para la cual más se utilizan las TIC en la clase es para **visionado de videos**, cortometrajes, películas o material audiovisual de YouTube que es una actividad en la que la tecnología **mejora** la actividad de aprendizaje, pero no hay **modificación o transformación pedagógica** de la actividad, sino una sustitución de un recurso por otro. De los datos puede inferirse que el concepto de lo transformador del uso de las TIC está entre las creencias de los docentes, pero en el momento de implementarlas, las actividades tradicionales son las

más practicadas –no por desconocimiento del manejo tecnológico ya que estamos ante un perfil docente de usuarios competentes de las TIC– sino/quizás por falta de conocimiento de los posibles **usos pedagógicos** que podrían hacerse con las TIC en clase de ELE. Esto cobra se refuerza al observar que el principal aspecto sobre el que los docentes desean recibir capacitación (CD-III, 4) es sobre los usos pedagógicos o didácticos de las TIC para aplicar en clase.

5.4 Valoración de la integración de las TIC en ELE

a) Aspectos positivos en el uso de las TIC en las clases de ELE

El aspecto positivo más destacado que surge (CD-II,10) en forma espontánea por parte de los entrevistados (pregunta abierta) es el de la “**Facilidad y rapidez para buscar y acceder a información, material actualizado y variado**”, en la que coinciden prácticamente la mitad de los profesores; opinión que se condice con el uso que hacen de las mismas y las tareas que proponen a los estudiantes.

Otra ventaja importante es la de ver las TIC como “**Fuente de material auténtico** que permite realizar un abordaje de la lengua como una práctica social significativa” ya que se pueden establecer comunicaciones genuinas, es decir, situaciones reales de uso de la lengua.

La tercera virtud encontrada por varios docentes es la “**Agilidad y dinamismo** en el proceso de aprendizaje” y en el mismo nivel se encuentran la “**Motivación y la interacción**” que promueve el uso de las TIC en las clases y entre los estudiantes.

La última ventaja para destacar es la de fomentar la “**Autonomía y el autoaprendizaje** del alumno”.

En menor medida surgen aspectos como el **trabajo colaborativo, la comunicación o actividades antes no imaginadas que se pueden realizar a larga distancia**, la contribución a tener un repositorio de herramientas disponible en todo momento y a la **formación en ciudadanía digital de los alumnos**.

b) Dificultades en la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas

La primera dificultad que surge al expresar las dificultades en la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas (CD-II,13) es la de la “Falta de calidad y actualización del equipamiento en los centros educativos”, manifestada por 18 docentes, es decir, la

mitad de ellos (51,4%). En segundo lugar, la dificultad señalada por el 34,3% de los docentes, 12 docentes, es la de la falta de tiempo para preparar material usando las TIC ya que requiere más tiempo extra. Los dos últimos lugares corresponden a la “falta de formación para usar pedagógicamente los recursos” (8,6%) tres docentes, y “desconocimiento técnico de los recursos o internet”, dos docentes (5,7%).

Las dificultades manifestadas por los docentes se refieren mayoritariamente a aspectos estructurales o de tiempo, y no tanto a dificultades en el manejo de dispositivos, recursos, o Internet, o a falencias en la implementación pedagógica. En la percepción de los docentes entrevistados, por lo que se desprende que el perfil docente obtenido es el de un docente usuario competente en uso de la tecnología, con una actitud muy positiva frente a la integración de tecnologías en los procesos de aprendizaje y que las usa frecuentemente en su vida personal y laboral.

La apreciación sobre las ventajas de uso de las TIC de los docentes confirma la valoración positiva acerca de su presencia en la enseñanza de ELE, contraponiendo esta actitud con la percepción de los directivos, como vimos en el capítulo 4. Las ventajas expresadas por los encuestados no dan lugar a la imagen de resistencia de la que se hablaba en la entrevista a los directivos. En la práctica, sin embargo prima lo motivacional sobre lo transformador y prevalece un uso de la tecnología a nivel de “sustitución”, en el modelo de Puentedura (2006).

5.5. Consideraciones finales del capítulo

El análisis del perfil de los 35 docentes que participaron de la encuesta virtual nos ayuda a contextualizar sus respuestas y a tener una aproximación acerca de qué usan de tecnología, para qué y cómo, además de obtener información acerca de lo que ellos consideran aspectos positivos y dificultades de la integración de las TIC en sus prácticas pedagógicas.

Entre los hallazgos principales de este capítulo hemos podido observar que la edad no es un factor determinante en función de la valoración positiva y/o uso de las TIC. Un porcentaje alto de docentes ha recibido formación específica en el uso de las TIC en la enseñanza en grado o posgrado y, se evidencia interés por capacitación en el tema. Los docentes se manifiestan como usuarios de redes sociales y demuestran una actitud favorable a su uso en la educación y en las clases de ELE. Reconocen las ventajas y las posibilidades de estas como herramientas transformadoras y dinamizadoras de las clases de

lengua, y si bien juegan un papel esencial en la motivación, también le atribuyen la posibilidad de rediseñar los aprendizajes. Esta caracterización, sin embargo, se contradice con las actividades que ellos proponen a los estudiantes, en las que prevalece un uso pedagógico todavía limitado que no explota la potencialidad que las TIC tienen para la comunicación, la colaboración y el acceso a niveles más complejos de producción de conocimiento. Conforme al modelo de integración TIC de Puentedura adoptado en esta investigación, las propuestas, así como la mayoría de recursos empleados, reflejan un nivel inicial de integración de las TIC. Esto está relacionado con la mejora de las prácticas, en las que prevalece el uso de la tecnología como herramienta “sustituta” de prácticas que ya se realizaban sin TIC, sin aportar estas un cambio funcional marcado. Solo en algunos pocos ejemplos citados por los docentes se insinúan un cambio funcional.

En lo que respecta a las dificultades de la integración, el foco está en los problemas de infraestructura por parte de los centros y en el costo temporal de la preparación de materiales. Solo unos pocos reconocen dificultades pedagógicas y técnicas en el uso de las TIC, a pesar de que es precisamente en los aspectos didácticos en los que requieren mayor capacitación.

CAPÍTULO 6

LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE ELE

En este capítulo se describen y clasifican las actividades propuestas por los docentes en las clases de ELE que implican el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Como se explicó en el capítulo 3 - Metodología, las 36 actividades que conforman la muestra a analizar surgen de entrevistas en profundidad a 10 docentes que participaron de la encuesta docente. Estos docentes entrevistados representan el 29% de los docentes que participaron en el cuestionario en línea. Como se explicó en el capítulo mencionado, cada docente explicó por lo menos 3 actividades con TIC que él propone en las clases de ELE.

Para ello, en el punto 6.1 se clasifica el tipo de actividades y propuestas de los profesores de ELE, teniendo en cuenta el modelo SAMR y la categorización elaborada por esta investigación; en 6.2, la función de las TIC en esas actividades; en 6.3, los recursos, aplicaciones y dispositivos más utilizados y en 6.4, las consideraciones finales del capítulo.

6.1. Las TIC en las propuestas de actividades en el aula ELE

Para saber el nivel de integración de las TIC en las actividades propuestas por los docentes de ELE según el Modelo SAMR (2006), a partir de la información brindada por los docentes en las entrevistas en profundidad acerca del tipo de actividades que proponen, pudimos clasificarlas según los rasgos enunciados en capítulo 2, Marco teórico, si bien hay matices en cada propuesta que responden a objetivos y situaciones de enseñanza particulares.

Teniendo en cuenta que la finalidad de todos los cursos es el desarrollo de la habilidad comunicativa en español como lengua extranjera y que las actividades se dan en el marco de una propuesta didáctica en un país de habla hispana en inmersión, las actividades se agruparon por características comunes para dar cuenta de qué manera se integran las TIC en las propuestas de ELE.

6.1.1. Caracterización de las actividades con TIC de los docentes de ELE

En un primer intento de clasificación, vemos que en las actividades, el uso de las TIC puede estar orientado hacia el docente o hacia el alumno. Coll (2008) propone que las TIC, además de instrumentos mediadores en la comunicación, pueden ser “instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje” (p.121) y también “instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y contenidos (y tareas) de aprendizaje” (p. 121). De acuerdo a nuestro análisis, en esta última mediación se podría agregar que el alumno puede tener un rol productivo, que implique el uso de la tecnología de forma más o menos autónoma o un rol receptivo; en este último caso, en una situación formal de enseñanza, es el docente quien hace uso de la tecnología o dispone qué se emplea y cómo.

Las diferentes situaciones de cómo se gestiona el uso de las TIC en las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de ELE pueden centrarse en:

a) el docente y la transmisión/práctica de contenidos

Dentro de esta clasificación aparecen tres diferentes tipos de propuestas con TIC:

a.1) Actividades en las que el docente selecciona materiales (presentaciones³⁴ de elaboración propia o de terceros) que proyecta o comparte con sus alumnos. Estos pueden ser para la introducción de un tema gramatical (generalmente a través de un PowerPoint), para practicar léxico a través de **la presentación de imágenes** o de **actividades de gramática** que al estar digitalizadas permiten la corrección grupal a través de la proyección.

Ejemplos:

“El profesor crea un PowerPoint animado y con muchos efectos visuales para explicar o ejercitar un tema de gramática como por ejemplo las preposiciones Después, se hacen los ejercicios en grupo, de forma reflexiva” (EPD3)³⁵

“A partir de un PowerPoint interactivo que está en Internet, se van pasando las diapositivas y se va explicando. Luego, los estudiantes completan los ejercicios en la computadora y chequean el resultado todos juntos” (EPD2)

³⁴ Los ejemplos citados por los profesores son todos a través de presentaciones de PowerPoint o Prezi; no hay presentaciones en pantallas digitales interactivas, por ejemplo, que pueden promover otro tipo de estrategias más centradas en el alumno.

³⁵ Las actividades se enuncian a partir de las notas del registro del investigador.

a.2) Actividades en las que el docente selecciona una canción, una película, un texto, una página de Internet y, a través de las TIC, se accede desde el aula a muestras/situaciones reales de uso de lengua. La dinámica de trabajo se caracteriza en general porque todos hacen lo mismo al mismo tiempo: todos escuchan una canción (o ven un video), por ejemplo. Terminada la canción hay una situación de debate, reflexión, interacción y eso puede llevar (o no) a nuevas formas de producción. La actividad parte de una situación de control y puede haber integración de habilidades (interacción oral, producción escrita) que motiven (o no) el uso de las tecnologías. Las TIC contribuyen al desarrollo de actividades receptoras o como actividades “disparadoras/motivadoras”³⁶ para actividades de producción/interacción oral/escrita.

Ejemplos de estas actividades serían:

*“El profesor muestra el **video** de una publicidad, lo pasa una vez y hace preguntas de impresión general (¿Qué les pareció? ¿Les gustó? ¿Algo les llamó la atención?). Pasa la publicidad una segunda vez para trabajar la comprensión y guiar la observación sobre comportamientos culturales que aparecen en el video. Finalmente se comparan los aspectos culturales de Argentina con los del país de cada estudiante” (EPD1)*

*“Primero, se hace el visionado del videoclip de una **canción**, luego se presenta la canción, se hace una lluvia de ideas a partir del título. Se hace una segunda escucha para completar blancos y trabajar vocabulario, y la tercera escucha es para cantar ya con la canción comprendida” (EPD2)*

*“Se lee material sobre eutanasia y se expresan las opiniones sobre el tema. Se ve la **película**. Se comentan los enfoques y puntos de vista sobre el tema y cómo se da en la película. Se trabaja el texto argumentativo. Como cierre los alumnos tienen que escribir un texto argumentativo” (EPD5)*

En general, en las actividades, la secuencia que se sigue es muy similar y el visionado de videos, ya sea de cortos, de canciones o publicidades, se elige para presentar o trabajar algún tema gramatical, como disparador de aspectos culturales o para motivar y captar la atención de los alumnos.

“Uso mucho los videos de publicidades para trabajar aspectos culturales” (EPD1)

³⁶ Estos son términos utilizados por los docentes en las entrevistas.

“Para ayudar en la clase a disparar contenidos o como detonador” (EPD2)

Si antes se empleaba una videocasetera conectada al televisor para actividades de comprensión auditiva/visual, ahora se usa una computadora conectada a un cañón proyector. La actividad sigue siendo la misma, el docente es el que guía todos los aspectos de la clase apoyándose en las TIC. Sin embargo, aunque no hay un cambio funcional, el uso de la tecnología puede representar una disposición más favorable de los estudiantes hacia el aprendizaje de un tema; es más fácil el acceso a los contenidos y muestras de la cultura y se optimizan los tiempos.

Una variación de este tipo de actividad es, por ejemplo, cuando el docente lleva a los estudiantes a la sala multimedia para que respondan un cuestionario, a partir de la lectura de una página web.

“Se reparten guías para recorrer la página de Turismo de la Nación y se trabajan preguntas generales sobre Argentina. Luego, los alumnos individualmente o de a dos responden preguntas por regiones. Finalmente, hacen la puesta en común oralmente” (EPD4)

Respecto de la actividad anterior, la diferencia está en que los estudiantes deben navegar en la página, elegir opciones de lectura hipertextual e interactuar de forma autónoma e individual con el texto, aunque todos tengan el mismo cuestionario para responder de forma analógica.

a.3) Actividades interactivas seleccionadas por el docente de recursos abiertos o páginas web, o elaboradas por él a través de herramientas o aplicaciones (ejemplo Kahoot³⁷, cuestionarios de Google, evaluados). En estas actividades, generalmente utilizadas para la práctica y reflexión gramatical, del léxico o vinculadas a aspectos culturales, el estudiante interactúa con el contenido a través de la tecnología y el foco está puesto en algún contenido específico. Además, le exige actividad de lectura/escucha para marcar una opción o actividad de escritura controlada.

“El profesor prepara preguntas en la aplicación Kahoot con respuestas de

³⁷ Kahoot es una aplicación en línea que permite crear test o cuestionarios y realizarlos en forma de concurso o juego para aprender o reforzar aprendizajes, permite hacer “concursos”. Al crear un Kahoot, el profesor obtiene un código; a través de los celulares, los alumnos entran a la aplicación con el código, y participan. El celular funciona como control remoto a través del cual van respondiendo las preguntas. En la pantalla se muestra la pregunta y quién va ganando. Al terminar, se muestran los ganadores y los puntos obtenidos, y los resultados con los aciertos y fallos.

tipo elección múltiple sobre aspectos de la cultura argentina. En clase los alumnos entran a la aplicación con el celular, se loguean y empiezan a jugar en línea. Al finalizar, comentan los resultados y despejan dudas o van conversando acerca de las respuestas correctas. El juego es para disparar el tema de la clase” (EPD10)

“Al finalizar una unidad didáctica o tema gramatical, el profesor prepara un test en un formulario de Google para evaluar lo aprendido. Lo hacen todos juntos en la clase. Luego se ven las respuestas en el resumen que hace el formulario y se corrige entre todos” (EPD8)

En las variadas propuestas respecto del uso de las TIC, se evidencian también los diferentes grados de competencia digital de los docentes y la función de las herramientas tecnológicas en las propuestas de aprendizaje y uso de la lengua. Mientras que las primeras (a.1) sirven de apoyo visual a la presentación del profesor y contribuyen a lo motivacional, como afirma esta docente *“Con los efectos especiales (del PowerPoint) los chicos se ríen un rato y la gramática no es tan dura” (EPD3)* en las segundas (a.2), además de lo motivacional, contribuyen a exponer a los estudiantes a muestras reales de uso del español, presentando variedades dialectales (publicidad, películas, sitios web, etcétera). La tecnología posibilita el acceso a materiales auténticos para el desarrollo de la comprensión y el estudiante pone en juego competencias digitales de lectura hipertextual.

En las terceras (a.3) se recurre a lo lúdico y a la vez hay mayor compromiso por parte del profesor en la transformación de la práctica, en sistematizar aprendizajes y promover situaciones de reflexión de uso de la lengua o de contenidos específicos. En todas las actividades de a.3 analizadas, siempre es el docente quien busca o crea el material, no son actividades propuestas por los estudiantes para sus compañeros, por ejemplo, lo que significaría un desafío mayor para el estudiante en función de la aplicación y reflexión de los aprendizajes. Son, por lo general, actividades individuales, que involucran la comprensión y la competencia sociocultural o lingüística por parte de los estudiantes y que pueden motivar a la producción oral.

Las actividades agrupadas en “a”, tienen en común que el uso de las tecnologías está centrado más en el docente que en el alumno y promueven, en general el desarrollo de destrezas receptivas. En a2 y a3, el alumno interactúa con la tecnología en actividades de comprensión o para demostrar la comprensión, o eventualmente en ejercicios de completamiento.

Las actividades de a3 comparten rasgos de b1, como se observará más adelante, dado que hay interacción con las TIC por parte de los alumnos y puede haber una producción breve; sin embargo no hay producción digital multimedia, ni el uso de las TIC promueve la flexibilización del espacio y el tiempo de la clase

b) Desde el alumno

El uso de las TIC desde el alumno, implica una actitud de **mayor autonomía**, lo que a la vez se relaciona con actividades más comunicativas; las TIC van adquiriendo mayor grado de invisibilización ya que se naturalizan en las prácticas.

b.1) Actividades de producción oral o escrita que no requieren de la copresencia física del docente

“La profesora pide a los alumnos que le envíen audios (por WhatsApp) con las siguientes consignas: contando una anécdota (cuando están trabajando con los tiempos verbales en pasado), o un audio de lectura para practicar algún tema de fonética o grabar un cuento en la forma de audiolibro (expresividad). El docente responde al alumno, le envía su comentario escrito u oral por medio del mismo canal. Luego se retoma el tema en la clase presencial” (EPD10).

“Los estudiantes llevan un diario sobre las temáticas trabajadas en el curso (un registro semanal de lo hecho o aprendido en clase). Escriben en un documento de Google compartido con el docente. La profesora lo lee y hace sugerencias³⁸ semanalmente” (EPD6).

El uso de las TIC posibilita la flexibilización del espacio del aula y los tiempos de la clase presencial, y se generan mayores situaciones de intercambio con el docente. Además, aunque breve, el docente da una devolución o hace un comentario escrito u oral por el mismo espacio de interacción elegido. En la segunda actividad, el trabajo metarreflexivo del proceso de aprendizaje se propone como una actividad de escritura digital en la que el docente también participa. En este tipo de actividades, a diferencia de la que se presentará en b.2, la interacción se da de forma individual entre alumno-docente. El docente en clase retoma grupalmente las actividades y las problemáticas, y hay un momento de escucha de los audios o revisión de situaciones de aprendizaje.

³⁸ Término utilizado por la docente en la entrevista.

Las tecnologías son en este caso tanto instrumento de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos –considerando que la comunicación en sí es objeto de enseñanza. Son instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje; e instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje. El espacio de interacción creado a la vez requiere conocimientos específicos de cómo interactuar en ellos que forman parte de la alfabetización digital de docentes y alumnos.

b.2) Actividades de producción individual y socialización/interacción grupal. Otras actividades que implican una participación activa en el uso de las TIC por parte de los estudiantes, y que generan la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos. Además de la flexibilización del espacio del aula, la utilización de la red social o de una tecnología para la creación de un espacio de interacción, promueve la interacción informal, el comentario y la participación espontánea, a pesar, en ambos casos, de haber sido creados por el docente con consignas específicas:

“Después de clase cada uno busca en Internet una poesía que le guste (se dan consignas específicas, por país, por tema, etcétera). En la clase siguiente, antes de empezar la clase, comparten el link en el grupo de WhatsApp, cada alumno lee su poesía en voz alta y los otros siguen la lectura desde su celular. Se comentan las impresiones de las poesías. Cada día hay que traer una poesía. Además, de manera espontánea, los estudiantes comparten en el grupo sus intereses como fotos y artículos de interés que generan comentarios de los diferentes integrantes del grupo” (EPD1)

“Los alumnos tienen que observar la ciudad durante una semana y elegir algún grafiti que les guste o llame la atención. Le sacan una foto y luego lo suben al muro Padlet. Deben intentar interpretar y comentar los grafitis publicados por sus compañeros. (Todo eso antes de la clase siguiente) En clase, se proyecta el muro con todas las publicaciones y comentarios, y se debate en grupo sobre las elecciones, las interpretaciones o significados” (EPD6)

“La profesora propone organizar un viaje en grupo y pide a los estudiantes que cada uno grabe un audio en el grupo de WhatsApp proponiendo y justificando el destino al que le gustaría viajar. La consigna tiene ciertas características que los alumnos deben respetar, como ser la extensión del

audio, adaptar el discurso al contexto en el que lo están por publicar, intentar ser claros, etcétera. Todos los integrantes graban su audio que es escuchado por el resto que tiene libertad para responder” (EPD6).

En estas actividades si bien hay interacción a través de las TIC y por lo tanto práctica de uso de la lengua, en la propuesta se sociabilizan producciones individuales. Estas producciones, que integran las diferentes habilidades comunicativas, pueden implicar una actividad de producción oral (como es grabar un audio) o de comprensión escrita (como elegir una poesía) y conllevan a la comprensión/producción oral o escrita (comentar lo que otro puso). Aquí los estudiantes participan de una manera más activa, ellos utilizan los buscadores de Internet, leen en la lengua meta de contextos reales de uso y en función de las lecturas toman decisiones sobre los recorridos que quieren hacer en la búsqueda, lo cual se corresponde a situaciones de la vida real.

En el marco de este tipo de actividades se podrían incluir las siguientes actividades planteadas por un docente, en cuya institución las clases presenciales cuentan con el apoyo de una plataforma de aprendizaje:

“Al inicio del curso, les propongo que cuelguen una presentación personal en el muro de la plataforma de la universidad, pero solo la hacen dos o tres alumnos y el resto no participa, es un fracaso”. “No se enganchan”. (EPD5)

“También subo links o material de consulta en el foro, pero no los miran hasta que llega la época de exámenes, y lo hacen porque yo se los indico” (EPD5)

Si bien el segundo caso estaría vinculado a a.1, los dos ejemplos dan cuenta de que no es la presencia de la tecnología la que genera situaciones de aprendizaje³⁹, sino que está en la estrategia didáctica empleada por el docente y en el diseño y propuesta de una actividad que explote las particularidades que la mediación tecnológica posibilita.

Otras actividades similares, en este grupo, incluirían la producción de presentaciones o videos individuales por parte de los estudiantes.

Ejemplo:

“Los alumnos eligen un tema y hacen una investigación que presentan como trabajo final. La presentación es oral y deben preparar un PowerPoint o Prezi para exponerla.” (El profesor da las pautas en cuanto a

³⁹ Un aspecto a seguir investigando es la apropiación de los espacios de interacción por parte de docentes y alumnos para el aprendizaje de la lengua donde la comunicación es objeto, en redes sociales, frente a plataformas digitales, y las actividades y estrategias docentes en cada una de ellas. Este tema escapa al análisis de esta investigación.

la extensión que debe tener el trabajo, la cantidad de diapositivas, si pueden incluir videos, etcétera.). (EPD10)

“Se pide a los estudiantes que cuenten su experiencia del semestre vivido en la ciudad. Cada alumno prepara un PowerPoint, video o Prezi con fotos y videos con lo vivido en esta experiencia de intercambio y lo expone la última clase” (EPD4)

“Primero se arma el grupo de WhatsApp de la clase. Luego cada uno investiga un poco y debe enviar un audio proponiendo un lugar al que le gustaría viajar y justificando el por qué. Cuando todos mandaron el audio se vota. El voto se hace por Instagram. Una vez definido el lugar, los estudiantes buscan información para proponer un itinerario de viaje. Cada uno tiene que llevar un itinerario con los costos de traslado, alojamiento y comida que debe incluir en el lugar de destino, una excursión típica de ese lugar, una actividad cultural y una noche de diversión. El soporte del itinerario es de libre elección, pero la mayoría lo lleva en un PowerPoint, con videos y links. Se ven todas las propuestas para negociar en clase y armar el itinerario entre todos” (EPD6).

En esta última actividad, la profesora ha reformulado una propuesta de clase tradicional mediante “el uso intencionado, enfocado y efectivo de las TIC” (Puentedura, 2006). Con la actividad, los alumnos responden a una encuesta en línea (en Instagram), creada por el docente. Además, genera una motivación por su aspecto en línea, de inmediatez, y fomenta la interacción entre los alumnos, quienes pueden volver varias veces al contenido para comprobar cómo evoluciona el resultado, pueden opinar en directo con sus compañeros y mandarse mensajes grupales o por privado.

Estas propuestas, involucran varios recursos tecnológicos y requieren integración de habilidades, lenguaje multimodal y mayor grado de alfabetización digital; en la producción, sin embargo, no hay colaboración. Las actividades son de producción individual y se socializan en forma grupal.

b.3) Las actividades parten de contextos reales de uso de la lengua (páginas web de lugares turísticos, periódicos, o sitios web en general) y son los alumnos quienes, a partir de la tarea propuesta por el docente, tienen que buscar información (leer/escuchar, comparar, seleccionar) para realizar alguna actividad comunicativa (escribir una carta, realizar un spot publicitario, organizar una posible excursión) que se desarrolla de **forma colaborativa** y por lo tanto promueve la interacción.

Ejemplo:

“Los estudiantes piensan una problemática de Argentina o de su país. Luego, en grupos, tienen que realizar un spot publicitario para una ONG que ellos inventen y se ocupe de ese problema. Para eso, tienen que buscar información y definir la misión y el para qué de la misma. Se pasan los spots en la clase y se premia, por ejemplo, el más original, el más divertido, etcétera. (EPD6)

En este grupo, las propuestas de actividades se orientan a proyectos o tareas y permiten una secuenciación de actividades que requieren, además de integración de diferentes habilidades comunicativas, acciones diversas con la tecnología. El trabajo es colaborativo y las tecnologías lo posibilitan, al igual que posibilitan la interacción. El producto es un producto multimedia o de soporte tecnológico, y desde el punto de vista didáctico, los aprendizajes se realizan en el proceso.

Sintetizando, las actividades en las que el uso de las tecnologías está centrado en el profesor (a) parten de situaciones de control total por parte de él a situaciones controladas de intervención individual de los alumnos con la tecnología. Esta media principalmente entre docente y contenido, y alumnos y contenidos, y no se promueve ni la colaboración, ni la interacción ni la producción a través de la tecnología. Puede ser utilizada para el desarrollo individual de competencias parciales (léxica, gramatical, cultural) o de la escucha o comprensión lectora. Las actividades en las que el uso de la tecnología está centrado en el alumno (b), presentan un grado de complejidad creciente en cuanto al nivel de producción, desde la escritura textual lineal a lo hipermedial y, además de generar espacios de comunicación e interacción, promueven (o no) la colaboración, la interacción y la socialización de las producciones.

6.1.2. Integración de las TIC según el modelo SAMR

Como se explicitó en el capítulo 2, el modelo SAMR (2006) se concentra en las características de las actividades que incorporan tecnologías y las clasifica en dos categorías según “mejoran” o “transforman” las tareas educativas, sin que esto signifique un cuestionamiento hacia el docente o sus prácticas; tampoco implican un modelo de enseñanza con TIC; es un modelo descriptivo de integración de las TIC las prácticas.

Teniendo en cuenta el modelo SAMR (Puentedura2006) y nuestra clasificación de las actividades con TIC para la enseñanza de ELE que los 10 docentes de la ciudad de Córdoba entrevistados para esta investigación proponen a sus estudiantes extranjeros, observamos que la mayoría de las actividades son aquellas que “mejoran” la enseñanza, ya

que implican un cambio, funcional o no, en las prácticas de enseñanza sin TIC. Desde esta perspectiva, podemos considerar que las actividades clasificadas en a.1.; a.2., a.3 y b1, implican una “mejora”. A la vez, desde la perspectiva de la integración de las TIC, la mejora puede darse en dos niveles:

Sustitución: se integra la tecnología sin cambios funcionales, las TIC actúan como una herramienta sustituta directa. (a.1; a.2)

Aumento: las TIC actúan como herramienta sustituta directa, pero hay una mejora funcional. No hay cambios en la propuesta de la actividad, como actividad de aprendizaje, pero se agrega una mejora y es que la tecnología pasa a manos de los estudiantes (a.1; a.3) (y quedan las b.1 en la transición de aumento a modificar)

Los usos de las TIC que implican una transformación se caracterizan en el modelo SAMR por:

Modificación: hay un cambio funcional significativo, el docente a partir de las TIC rediseña o reformula las actividades de aprendizaje y les da un uso intencionado, enfocado y efectivo que implica que los estudiantes “exploten” “utilicen” activamente la tecnología combinando las posibilidades que ofrece (acceder o elaborar una información y editarla, intervenirla con su subjetividad, agregar audios, notas, videos, comentario, etcétera) y compartirla con los otros. (b.2)

Redefinición: las TIC permiten crear nuevas actividades de aprendizaje, antes inconcebibles (Puentedura 2006). En este nivel los requisitos indispensables son la creación de un producto final y la colaboración y la comunicación durante el proceso para llegar a esa producción final grupal, de preferencia “informática” (b.3)

En este sentido, caracterizamos en el apartado anterior cómo en estos grupos (b.2; b.3) las actividades con TIC se centran en los estudiantes, quienes gestionan su uso, participan de situaciones de uso reales de la lengua meta, colaboran e interactúan en la producción de un texto, producto tecnológico. Se flexibilizan los tiempos y espacios del aula de clase, el grupo tiene otros espacios digitales de interacción grupal fuera de la clase presencial. Se trabajan diferentes competencias y se las integra en actividades de uso de la lengua. Si bien las actividades así planteadas podrían ser clasificadas como actividades transformadoras en el Modelo SAMR, hay un rasgo que ninguna de ellas evidencia y es la participación en espacios/acciones de la cultura digital que trascienden el aula o el grupo

de clase. La socialización se produce dentro del grupo conformado y los límites (físicos o virtuales) de la comunidad de aprendizaje no dejan permear las prácticas a otras situaciones de uso de la lengua. Se lee en sitios web, diarios y blogs, pero no se publica en ellos; se hacen spots publicitarios y se presentan solo al grupo de clase; no se publican, por ejemplo en el blog del centro⁴⁰ o en la página del centro (o en los Facebook personales).

Teniendo en cuenta la clasificación realizada en esta tesis en 6.1 y la relación de esta clasificación con el modelo de integración de las TIC en las prácticas docentes, las 36 actividades de los docentes ELE se agrupan en la tabla N° 13, indicándose también la cantidad de actividades que corresponden a cada uno de los niveles SAMR. Además, se indican los rasgos caracterizadores de las actividades de ELE que integran TIC; para esto se parte de la distinción si están más centradas en el docente o en el alumno. Como dijimos anteriormente la posibilidad de combinación de rasgos hace que se establezca un continuum entre las actividades más que un agrupamiento estanco.

Tabla N° 13: Clasificación propia de las actividades ELE según SAMR

INTEGRACIÓN DE LAS TIC						
MODELO SAMR	MEJORAR			TRANSFORMAR		
	SUSTITUIR		AUMENTAR	MODIFICAR	REDEFINIR	
ACTIVIDADES ELE (Rasgos)	CENTRADAS EN EL DOCENTE			↔	CENTRADAS EN EL ALUMNO	
	a.1	a.2	a.3	b.1	b.2	b.3
	4	14	4	3	10	1
	18		7		10	1
	± profesor ± Comunicativas		± alumno ± Comunicativo ± Producción multimedial ± Flexibilización del tiempo/ espacio de la clase		+ alumno ± Comunicativo + Producción multimedial + Flexibilización del tiempo/ espacio de la clase + Habilidades integradas + Socialización grupal + Interacción	
				+ alumno + Comunicativo + Producción multimedial + Flexibilización del tiempo/ espacio de la clase + Habilidades integradas + Socialización grupal + Interacción + Colaborativo + Participación social digital activa		

Fuente: Elaboración propia.

⁴⁰ Tampoco hay espacios institucionales destinados a esto. En el capítulo 4 se analiza la falta de proyectos institucionales en TIC.

Tal como lo plantea Puentedura (2006), su modelo da cuenta del nivel de integración de las TIC en las prácticas docentes; no es el uso de las TIC, sino la intencionalidad en el uso a partir del diseño didáctico, el para qué y cómo, lo que define la integración de una actividad en un nivel u otro. El uso de las TIC está en relación con el objetivo de enseñanza y, como bien queda explicitado por algunos profesores, para trabajar aspectos de vocabulario o para actividades posibilitadoras, determinados usos de las TIC son más adecuados que otros.

La mayoría de las actividades que integran las TIC propuestas por los 10 profesores de ELE de los centros de Córdoba son actividades de “mejora” (25), en las que prevalece la “sustitución” (18) sobre el “aumento” (7). Se evidencian actividades que se orientan a la “transformación” (11), principalmente en el nivel de “modificar” (10); finalmente, solo una docente propone una actividad de redefinición, sin el rasgo propio de participación activa de la cultura digital, que hemos considerado.

Si bien caracterizamos las actividades en el modelo SAMR, haciendo una relación entre las actividades y los docentes que las ponen en práctica, siete profesores diseñan las actividades ubicadas en el nivel “modificar” y uno en el de “transformación”. Las tres docentes que no realizan actividades del nivel “transformar”, proponen solo actividades de “sustitución”. La formación, la experiencia y la relación de cada una de ellas con las TIC inciden a la hora de integrar la tecnología.

6.2. Funciones de las TIC en las actividades de ELE

En el punto 6.1.1 al caracterizar las actividades, se evidencia la función que cumplen las TIC en la propuesta pedagógica; al preguntarles a los docentes específicamente para qué las usan, las respuestas se relacionan más a aspectos de gestión de la clase que al desarrollo de la habilidad comunicativa.

La mayoría de los docentes se posiciona desde la posibilidad de motivar o para acceder a materiales de audio y video:

“Es una herramienta que atrae la atención de los alumnos” (EPD7)

“Uso mucho las tablets, les agregamos parlantes y las uso para introducir algo de audio” (EPD1)

“Si no tengo la compu con Internet y el cañón, me desespero porque veo

que a los chicos los motiva y además para buscar palabras o mostrar imágenes de algo que no existe en su lengua sirve un montón” (EPD8)

“Uso mucho los videos de publicidades para trabajar aspectos culturales” (EPD1)

“Yo uso la tecnología para motivar, el modo los motiva a participar” (EPD10)

“(…) también uso (las TIC) con imágenes, supongamos que no entiendan la palabra, a ver... colibrí, vos le decís es un pájaro... ah y cual, entonces... yo busco una imagen (...) la imagen es más fuerte que todo” (EPD2)

“Los chicos suelen usar el celular, en el caso de usar el diccionario del celular ... les permito que lo usen o a veces para buscar información sobre diferentes temáticas (...) Básicamente, yo uso la computadora para buscar información en Youtube o Google y trabajamos de diferentes maneras, las actividades son diversas” (EPD9)

Otra función que se le da a la tecnología es **para investigar o buscar información** (9) por ejemplo, buscar en Internet información real y específica en determinadas páginas web sugeridas por el docente, como se vio en el punto 6.1.1, para preparar una presentación o una producción escrita. Una práctica naturalizada en las clases es la búsqueda espontánea de palabras o información. Tanto profesores como estudiantes recurren a Internet por medio de las computadoras de la clase o de sus celulares personales en el momento que lo necesitan:

“Usamos mucho el celular en clase, por ejemplo, para buscar noticias, paso el link y los alumnos entran. No planifico mucho el uso de las TIC, es la inmediatez, todo el tiempo estoy con el celu y busco todo lo que necesitemos ahí” (EPD1)

Además de estas funciones, también el uso está vinculado con la comunicación; sin ser vista está en el marco de las situaciones de aprendizaje en sí de la lengua, como sucedía en los ejemplos analizados en 'b', en el apartado anterior. Tiene que ver con lo administrativo u organizacional de la clase y con aprendizajes sociales:

“Cuando nos conocemos, que a mí me parece que eso forma también parte del aprendizaje, yo les doy mi teléfono, mi WhatsApp porque uno viene de

un lado, del otro y, viste, lo que padecemos en la vida real es que hay paros, hay movilizaciones, entonces estamos conectados y ya hay uno que hace un grupo, y me avisan “hoy no puedo ir profe” o yo llego y aviso “chicos nos cambiaron de aula, estamos en el aula 10” y ellos están con el celular en el aula y yo veo que están buscando cosas para la clase”. (EPD2)

Una sola docente hace referencia al proceso, explicitando lo pedagógico y la situación de negociación del proceso:

“Lo que cuesta con este tipo de actividades es que (los estudiantes) entiendan que estas actividades son evaluadas. Tiene todo un trasfondo pedagógico (...) el profesor tiene que ir viendo cual es el uso de las redes que los chicos están haciendo (...) lo que yo pretendo es que se negocie, que se arme (el itinerario) con un poquito de lo que cada uno investigó y buscó”. (EPD6)

Si bien en los usos de las TIC a través de las actividades propuestas, aparecen situaciones claramente definidas en función del desarrollo de la competencia léxica, de la comprensión o de la producción oral o escrita, de la interacción (oral y escrita) entre pares y con el docente, de la flexibilización de los espacios, la creación de espacios de socialización de producciones y de interacción, la evaluación de los aprendizajes, la reflexión sobre el proceso y la práctica controlada. A la hora de responder “para qué utilizan las TIC” la respuesta mayoritaria de los docentes está relacionada con la motivación, la posibilidad de introducir algo de audio/presentar temas o películas/canciones/imágenes o buscar información. En las respuestas, con excepción del caso mencionado, la verbalización que hacen los docentes acerca de la función del uso de la tecnología se aproxima al nivel de “sustitución” del modelo SAMR, el uso de las TIC representa una disposición más favorable hacia el aprendizaje, pero no hay un cambio funcional en el proceso de enseñanza aprendizaje. No hay una clara reflexión ni fundamentación del impacto de la integración de las TIC en la enseñanza de la lengua, a pesar de que en el punto 5.2.2 casi el 100% de los 35 encuestados responden que el uso de las TIC en la educación es importante o muy importante.

6.3. Recursos, aplicaciones y dispositivos utilizados en las actividades.

Al igual que informaron los directivos, los docentes en la encuesta en línea, los dispositivos más utilizados en las actividades con los alumnos son, en primer lugar, **las computadoras** (portátiles o fijas) vinculadas al escritorio del profesor. Generalmente estas

se conectan a un cañón de proyección, pero en algunos casos en grupos pequeños de 2 o tres estudiantes se utilizan sin cañón, para el visionado de videos o presentaciones.

“Me parece que la computadora es una herramienta muy valiosa porque es salir de lo que estamos acostumbrados, les despierta más curiosidad, es el medio que ellos usan para todo, entonces ellos están más familiarizados que yo con eso y les gusta más” (EPD2)

El dispositivo que más se usa luego de la computadora es **el celular**, y en tercer lugar **el televisor smart** (que como se analizó en el capítulo 4, se utiliza en un solo centro).

Si bien **el celular** se ubica como el segundo recurso declarado para la realización de las actividades pensadas para la clase, el mismo está presente de manera permanente dentro de la clase y es utilizado por la gran mayoría de los docentes o los alumnos *para buscar palabras en el diccionario, para buscar alguna información de forma inmediata o imágenes para explicar vocabulario*. Este punto es interesante para la investigación porque se evidencia que los celulares han pasado a ser un objeto más de la clase (y fuera de la clase como se vio en el punto 6.1). Esto evidencia situaciones de aprendizaje móvil y ubicuo, naturalizadas en las prácticas de aprendizaje informal, más que utilizadas como estrategias o propuestas didácticas por los docentes. Los profesores, al permitir el uso del celular, permiten la explotación del potencial educativo que pueden tener los celulares y favorecen un ambiente de aprendizaje formal e informal. Los alumnos están habituados a manejar información con los celulares y una gran parte de sus experiencias de aprendizaje están relacionadas con uso de la tecnología digital.

El uso del celular está muy relacionado también al uso del WhatsApp (aplicación de mensajería gratuita). Algunos profesores arman grupos, dentro de esta aplicación, de la clase o intercambian los números de teléfono para comunicarse por este medio.

“Enseguida propongo armar un grupo de WhatsApp porque así estamos en contacto y nos podemos avisar cosas, un imprevisto por ejemplo, si me demoré 5 minutos o nos cambiaron de sala o les aviso que lean algo para el otro día” (EPD8)

Se evidencia que el WhatsApp se ha transformado en el principal medio de comunicación entre los profesores y los alumnos tanto en clases grupales como en clases

individuales, si bien no todos lo reconocen como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

En tercer lugar, aparece el Smart TV. Varios docentes encuestados se desempeñan en uno de los centros equipados con televisores Smart en el cual dicho dispositivo se usa como pantalla para proyectar los videos, es decir, cumple la función del cañón de proyección. Los docentes también mencionan en las entrevistas la necesidad de usar un periférico como el *pendrive* para transportar videos y materiales; ya que no siempre Internet funciona adecuadamente y prefieren llevar los materiales de la clase. El uso de la tablet –conectada a un parlante– solo se menciona en un caso.

Tabla N° 14: Dispositivos y recursos más utilizados

	Dispositivo utilizado	Veces utilizadas dentro de las 36 actividades
1	Computadora	22
2	Cañón de proyección	12
3	Celular	6
4	Televisor Smart	8
5	Pendrive	7
6	Tablet	1

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, de los dispositivos mencionados, la mayoría se centra en las tareas del profesor de gestión y presentación del contenido, y dan cuenta de usos de las TIC en actividades centradas en el docente. El uso de los celulares corresponde a la actividad de los estudiantes principalmente y se relaciona con la búsqueda de información, si bien hay otras actividades que recurren a aplicaciones con usos diferentes, como por ejemplo el uso de:

- Padlet (producción oral/escrita digital, socialización de producciones),
- Facebook (para la distribución de materiales),
- WhatsApp (comunicación, actividades de aprendizaje, socialización, interacción),
- Google drive (para escritura colaborativa),
- Prezi y PowerPoint, presentaciones de drive (presentaciones de docentes y de estudiantes; eventualmente escritura colaborativa);
- Instagram, Kahoot, formularios de Google, evaluados (actividades interactivas de evaluación, práctica gramatical, aprendizaje de léxico, contenidos socioculturales)
- plataformas de enseñanza y herramientas propias de estos espacios (foros,

glosarios; con escasos resultados).

Además de estas aplicaciones y recursos que son mencionadas explícitamente por los docentes, en las actividades se evidencia el uso de:

- editores de texto, imágenes y videos,
- diarios, medios y plataformas digitales (como YouTube) y,
- recursos educativos abiertos (en menor medida).

Los dispositivos, recursos y aplicaciones mencionados por los docentes coinciden con los ya anticipados en la encuesta en línea: en la entrevista se pudo profundizar la relación que se establece entre estos en función del diseño de una actividad de aprendizaje específica. Y las variaciones en el uso de acuerdo a la apropiación del docente y la intencionalidad pedagógica.

6.4 Consideraciones finales del capítulo

En este capítulo, a partir de entrevistas en profundidad a 10 docentes de ELE, pudimos ahondar en la forma en que estos integran las TIC en la enseñanza a través de las actividades que diseñan. El análisis de las 36 actividades que fueron presentadas y explicadas por los docentes nos permitió determinar rasgos comunes de sistematización en uso y función de las TIC; a partir de estos rasgos descriptivos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua –y que pueden usarse o no de forma combinatoria– establecimos relaciones entre las actividades diseñadas por los docentes y el Modelo SAMR, elaborado por Puentedura. De acuerdo con este modelo, la mayoría de las actividades propuestas usan las tecnologías en un estadio de integración de mejora (inicial) de las propuestas educativas a través de la sustitución de elementos de uso tradicional por TIC, o del aprovechamiento de algunas particularidades funcionales que las TIC aportan. Hay actividades transformadoras en las que casi la totalidad de ellas se caracteriza por utilizar la tecnología para modificar, es decir, rediseñar significativamente las prácticas y solo una llega a redefinir. Esto es, crear una nueva actividad de aprendizaje, inconcebible sin las TIC.

Como explicitamos en el marco teórico (capítulo 2) el potencial que las TIC ofrecen para transmitir y presentar información no significan un aporte a los procesos de enseñanza y de aprendizaje por sí solos; esto va a depender de la apropiación, la

intencionalidad y uso reflexivo que el docente haga de ellas al integrarlas en sus prácticas conforme a sus objetivos educativos.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Las tecnologías de la información y la comunicación han impactado en todos los órdenes de nuestras vidas, y la educación y la enseñanza del español como lengua extranjera no son una excepción.

Para analizar cómo se integran las TIC a la enseñanza de ELE de los centros de lengua de la ciudad de Córdoba partimos de que la integración no solo depende de la compra de equipamiento, ni del entusiasmo de docentes creativos, sino que involucra una propuesta institucional que organice, sustente y gestione un proyecto, y de un cuerpo de docentes capacitados para transformar sus prácticas.

Desde este marco, analizamos en 9 centros de lengua de la ciudad de Córdoba cuál es la infraestructura TIC de los centros y su proyecto institucional por un lado, y por otro, el perfil de los docentes de ELE en relación con las TIC y cómo las integran en las propuestas de actividades concretas para la enseñanza del español como lengua extranjera. Organizamos los resultados y hallazgos obtenidos de la investigación, que parcialmente fuimos describiendo en los capítulos 4, 5 y 6 para caracterizar el estado de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en centros de lengua en la ciudad de Córdoba.

En cuanto a **recursos e infraestructura TIC**, según nuestra “matriz” de análisis los 9 centros analizados se encuentran en un nivel **intermedio**; si bien todos cuentan con Wifi de uso libre y tanto los alumnos como docentes tienen acceso a la red y pueden conectarse desde distintos puntos dentro del centro, en cuanto a medios y recursos disponibles se observan marcadas diferencias entre ellos. Todos los centros disponen de computadoras para uso del docente y, eventualmente, de los alumnos durante el desarrollo de las clases y de algún equipo que permita la proyección multimedia; solo dos emplean pizarras digitales interactivas para la clase de ELE y otros dos de ellos ofrecen de manera efectiva y activa algún espacio virtual, ya sea con aulas o plataformas virtuales que flexibilizan el tiempo y el espacio y permiten la interacción más allá del aula presencial, o con espacios digitales con recursos multimedia y actividades interactivas.

El análisis de la distribución de recursos evidenció que estos, en todos los casos, se encuentran vinculados al escritorio del docente o principalmente orientados a su uso; en algunas instituciones, generalmente centros universitarios, se cuenta además con salas multimediales, diferentes de la sala normal de clase, pero que son raramente usados por los docentes. La distribución del equipamiento en los centros hablaría de una perspectiva de enseñanza centrada en el docente y un uso esporádico o circunstancial de las TIC por parte de los estudiantes. Desde una perspectiva de integración de las TIC, se esperaría que los recursos estuvieran disponibles de forma permanente tanto para docentes como para alumnos en la sala de clase.

Si bien la entrevista a los directivos puso en evidencia la disparidad de recursos en los centros y la de su distribución, de las encuestas y entrevistas a los profesores emergió que después del uso de las PC, el celular es la tecnología más utilizada; los docentes incorporan el celular a las prácticas, por lo que las aulas y las actividades se ven enriquecidas por la tecnología a pesar de no contar los centros con una infraestructura pensada para el uso del estudiante. El uso que se evidencia del celular en la mayoría de las respuestas de los docentes, sin embargo, es instrumental más que para la realización de actividades didácticamente pensadas para el aprendizaje y uso de la lengua.

De los 9 centros analizados, si bien 4 dicen contar con plataformas virtuales y aulas de ELE, solo dos centros privados no universitarios tienen activos cursos en línea y solo uno de manera asincrónica y sincrónica. Desde las instituciones no hay espacios virtuales destinados al apoyo de las clases presenciales, con excepción de un blog vinculado al repositorio de materiales audiovisuales. Desde la perspectiva de los directores esto tiene que ver con que los cursos, al ser mayoritariamente de pocas semanas, no justifican un espacio adicional al de la clase. Esto demuestra una visión limitada de lo que puede implicar el uso de las TIC en la enseñanza.

Respecto de la **gestión y planificación** de la integración de las TIC los centros se ubican en el nivel **inicial** ya que, si bien todos han comenzado el proceso de identificación de los recursos relevantes de equipamiento con la intención de ofrecer a los docentes y estudiantes, el acceso a las TIC dentro del centro, todavía esto se limita a un uso instrumental que no impacta en las prácticas a través de una propuesta institucional.

Desde la dirección de los nueve centros se evidencia una actitud favorable hacia la aplicación de las TIC a la enseñanza y se motiva a los docentes a integrarlas; sin embargo, solo dos centros manifiestan haber diseñado y desarrollar un proyecto de integración de

TIC. En uno de los centros el proyecto se relaciona con la oferta de cursos a distancia sincrónicos, lo que requiere de una organización e infraestructura especiales y un coordinador de cursos (el único coordinador vinculado a las TIC con tareas y responsabilidades definidas de todos los centros); el otro, consiste en un repositorio en línea de recursos multimedia vinculados con los materiales de enseñanza (papel) de autoría de los profesores del centro. Los usos de las TIC en los centros, y en las clases presenciales, responden a la iniciativa y el entusiasmo de los docentes. No se evidencia en los centros proyectos diseñados, elaborados por docentes y directivos o por un equipo TIC que analicen las necesidades y proyecten su uso desde lo pedagógico; las decisiones se toman desde la dirección de los centros.

Si bien el estado de situación TIC relevado indica que la **gestión y planificación** de integración de tecnología en los centros se encuentra atravesando una **etapa inicial**, de acuerdo a nuestra matriz de análisis, se observa que no existen resistencias u obstáculos, sino que prevalece una postura favorable hacia las tecnologías por parte de todos los directores, coordinadores y docentes, lo que facilitaría la transición a hacia la etapa intermedia. En algunos casos, la conversación generada durante la entrevista y el planteamiento de los objetivos de la investigación permitieron a los directivos y coordinadores reflexionar acerca de qué hacen, en qué sentido y hacia dónde quisieran llegar respecto del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de ELE. Desde esta perspectiva, la investigación generó en varios de los centros una toma de conciencia que podría incidir en la toma de decisiones.

Las dificultades que perciben los equipos directivos a la hora de integrar las tecnologías desde un proyecto institucional específico, lo atribuyen a la edad de los docentes y a la resistencia al cambio por parte del profesorado; sin embargo, los docentes requieren capacitaciones para el uso de las TIC en la enseñanza de ELE y, a la hora de analizar las capacitaciones realizadas y las actividades con TIC propuestas por los docentes, son los docentes de la franja etaria intermedia, entre 31 y 50 años quienes están más comprometidos con su formación en TIC y quienes proponen actividades transformadoras respecto de su uso. Este reclamo cruzado da cuenta de la necesidad del análisis de las necesidades y demandas, y de la articulación de proyectos institucionales específicos.

En cuanto al **desarrollo profesional y perfil TIC de los docentes**, se puede afirmar que los 35 profesores encuestados conforman un grupo cualificado para desempeñarse en el área (por la titulación de grado, la experiencia o las capacitaciones). En este grupo, mientras que 22 docentes que han recibido formación en TIC vinculada a la enseñanza durante sus estudios, el resto, 13 docentes, no han recibido ninguna formación durante ese trayecto; sin embargo, como ya adelantáramos, no son los más jóvenes o quienes recibieron la formación durante sus estudios quienes integran las TIC en las actividades de enseñanza de de forma más transformadora. La valoración positiva que los docentes manifiestan hacia el uso de las TIC en la enseñanza se evidencia en la realización de cursos y capacitaciones; no obstante la mayoría son capacitaciones generales sobre el uso de TIC en la docencia, de aplicaciones y de entornos virtuales y no informan sobre la realización de capacitaciones específicas para la enseñanza de las lenguas. Este último aspecto hace que sus inquietudes y necesidades de formación en TIC sean mayoritariamente sobre usos pedagógicos, didácticos o educativos de las TIC.

El perfil de docente encontrado es el de un **docente usuario competente** que usa frecuentemente las TIC en diferentes aspectos de su vida personal. Del grupo docente encuestado, las diferencias etarias no inciden en particularidades respecto del uso o la percepción de las TIC en la enseñanza: definen correctamente el concepto de TIC y son usuarios de redes sociales (Facebook, Instagram, Whatsapp). La totalidad, excepto uno; está de acuerdo en la importancia del uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y tiene una actitud favorable a su implementación en el aula.

A la hora de integrarlas, sin embargo, el uso de las TIC se restringe principalmente para buscar información para la preparación de las clases, o la creación de contenidos y presentaciones que contribuyen a facilitar ciertos procesos y acciones desde un rol docente como transmisores de contenido, y no tanto en actividades centradas en los alumnos. Las TIC son usadas principalmente como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y de aprendizaje, o como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos.

Si bien los docentes le atribuyen al uso de las TIC un papel “transformador” en la enseñanza, las actividades propuestas con TIC están centradas principalmente en el uso de las mismas principalmente por parte del docente, o en un nivel mejora de las prácticas, y en menor medida en propuestas transformadoras. Esto se condice con la necesidad manifestada por los docentes de capacitaciones vinculadas con posibles **usos pedagógicos** que podrían hacerse con las TIC en clase de ELE.

Este último hecho no coincide con la percepción de los directivos respecto de la resistencia al uso de la Tecnología, pero sí se relaciona con el hecho de que lo que mayoritariamente los docentes ven como negativo en el uso de las TIC es el costo adicional de tiempo, respecto de la clase presencial. Esto apoya la necesidad de un proyecto institucional que coordine espacios, tiempos, recursos, y propuestas y necesidades.

Para analizar el perfil docente en TIC, tuvimos en cuenta, además de su formación, como integran las TIC en las propuestas concretas de actividades de aprendizaje de la lengua. De acuerdo con las actividades enunciadas por los docentes en el CD en línea más las obtenidas en las Entrevistas en Profundidad se ha llegado a establecer una clasificación de actividades en dos grandes categorías: actividades en las que el docente es el que maneja las TIC (a) y actividades en las que es el estudiante el que necesita usar las TIC para resolver alguna tarea o actividad propuesta por el docente. Entre una y otra categoría pueden ubicarse todas las actividades mencionadas por los docentes que hacen uso de las TIC teniendo en cuenta 8 rasgos sistematizadores que surgieron del análisis de las mismas y que dan cuenta de cuál es la función de la tecnología y qué permite a docentes o a los alumnos. Los rasgos (± Docente/alumno; ± Comunicativo; ± Habilidades integradas; ± flexibilización del tiempo/espacio; ± Socialización grupal; ± Interacción; ± Colaborativo; ± Producción multimedial; ± Participación social digital), combinables entre sí, nos permitieron caracterizar las actividades en un continuum desde más centradas en el docente a las más centradas en los estudiantes colaborando entre sí, y agruparlas en 6 tipos de actividades que explicamos en el capítulo 6.

El análisis de las actividades propuestas por los docentes, tanto en la entrevista en profundidad como en las encuestas, da cuenta de que los docentes utilizan las TIC mayoritariamente para exponer contenidos y para presentar muestras de lengua/cultura a través de recursos multimediales; esta es una práctica en las que las TIC se utilizan en el nivel de sustitución del Modelo SAMR y desde este nivel inicial hay ya un grado de apropiación de las TIC desde un uso instrumental. Esto se condice con los recursos más utilizados que están vinculados a la computadora y el cañón o televisor smart, y al uso de aplicaciones o programas del tipo Powerpoint o Prezi.

El celular es otro de los dispositivos más utilizados (tanto por docentes y alumnos) vinculado a la búsqueda de información, un uso instrumental, de “sustitución” para la búsqueda de palabras desconocidas o para la solución de algún problema puntual de la clase, y para la resolución de juegos interactivos. Su uso además favorece la comunicación

entre docentes y alumnos en algunos casos y permite la flexibilización del aula y mayores situaciones de intercambio entre docentes-estudiantes y contenidos.

Cuando los docentes plantean actividades transformadoras, ya sea de modificación o redefinición, generalmente involucran también el uso de este dispositivo móvil y el de otras plataformas colaborativas como Padlet o Google drive.

Las opciones que van entre unos y otros usos están dadas por la intencionalidad de la propuesta didáctica docente. No es la presencia de infraestructura y recursos o el uso de los dispositivos lo que permite una integración transformadora en las prácticas, si no la formación y la propuesta didáctica del docente para diseñar actividades innovadoras que invisibilicen la tecnología en función de su uso en situaciones de aprendizaje y uso de la lengua. Del análisis de los datos obtenidos en las encuestas a docentes y de las entrevistas en profundidad, son los docentes con mayor formación en TIC quienes también hacen las propuestas más innovadoras.

Los resultados de esta investigación, basada en datos empíricos, evidencia un estado inicial de integración de las TIC en la enseñanza del español en los centros de lengua de la ciudad de Córdoba.

Una de las fortalezas encontradas es la actitud y predisposición favorable hacia la integración de TIC de directores y docentes hacia su integración. Esta actitud principalmente en directivos resulta clave en un proceso de innovación y puede impulsar acciones e iniciativas positivas, como por ejemplo, la creación de un proyecto estratégico de TIC que involucre a docentes para gestionar la implementación de las tecnologías y afrontar el desafío de innovación con tareas y responsabilidades definidas. De esta manera se podría superar una de las debilidades encontradas que es la falta de un proyecto institucional de TIC y se podrían incrementar las prácticas transformadoras de uso de las TIC que actualmente, debido a la ausencia de proyecto, están vinculadas a profesores capacitados en el área que actúan de forma independiente y por iniciativa personal.

Al igual que en estudios relevados en el capítulo 2 y que reconocen que tanto el centro educativo como los docentes son factores claves para la integración de las TIC, se pone de manifiesto la necesidad de proyectos institucionales que piensen en el equipamiento y la infraestructura TIC, pero también en la formación de docentes capacitados pedagógicamente para lograr cambios que impacten positivamente en las prácticas.

Este análisis descriptivo que pretende dar cuenta cuál es el estado actual de integración de las TIC en los centros, es un paso inicial hacia la toma de conciencia de que la formación docente de profesores de lengua y especialmente de profesores de ELE por un lado, pero también de equipos directivos, por otro, requiere de capacitaciones específicas en el cambio de paradigma que significan las TIC en la enseñanza.

Nuevos estudios permitirán dar cuenta del impacto de las TIC en los aprendizajes y profundizar también en las propuestas de educación a distancia, aspecto poco desarrollado hoy en el área ELE de la ciudad de Córdoba.

Bibliografía

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., and Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en: <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2017-higher-education-edition-spanish/>
- Area Moreira, M. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 56, Artíc. 1, DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/56/area.pdf>
- Area Moreira, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI10. *Rev. de Inv. Educ.* v.7 n.3 La paz. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002
- Balanskat, A., Blamire, R y Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. *European Schoolnet*. Disponible en: http://www.ibertic.org/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/31_theict_impact_report_in_europe.pdf
- Baralo, M. y S. Estaire (2010). *Tendencias metodológicas postcomunicativas* en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad. Bern: Peter Lang. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf>
- Bocca, A. y Vasconcelo, N. (2009). Reflexiones acerca de la formación y capacitación docente en ELE. *Revista Signos Universitarios Virtual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad del Salvador. Vol. n°. p.1-10. ISSN 1852-1045. Disponible en: <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/bocca.pdf>
- Brocca, D. (2013). *Las características de la comunicación didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Dos propuestas educativas virtuales en el marco de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías*. Tesis de Maestría en Procesos Educativos Meditados por Tecnologías. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/1943>

- Bulla Da Silva, G., Gargiulo, H. y Schlatter, M. (2009). *Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI)*. En II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas. Facultad de lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Buyse, K. (2014) Una hoja de ruta para integrar las TIC en el desarrollo de la expresión escrita: recursos y resultados. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1:1, p. 101-115, DOI: 10.1080/23247797.2014.898516
- Cabero (2017) La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología. *Journal of Innovation Management in Higher Education* Gestión de la Innovación en Educación Superior Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/321419422/download>
- Cabero (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) CEF, núm. 1 (mayo-agosto 2015, pp. 19-27). *TCyE*. Disponible en: <http://www.tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/27/14>
- Cabero, J. (2002). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/75.pdf>
- Cabero, J. (2002). Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continua: reflexiones para comenzar el debate. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/268263488> LAS APORTACIONES DE LAS NUEVAS TECNOLOGIAS A LAS INSTITUCIONES DE FORMACION CONTINUAS REFLEXIONES PARA COMENZAR EL DEBATE
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords.): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 197-206.
- Cabero, J. (1998). Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate. En Martín-Moreno, Q. y otros (coords.): *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones*

- educativas*, Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá.
- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En Llobera, M. (coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-81
- Carvajal Monterrosa, A.B. (2015). Las TIC mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *IBERCIENCIA. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica*. Barranquilla, Colombia. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Las-TIC-mejora-de-los-procesos-de>
- Cassany, D. (2011). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castell, M. (2002). *La Era de la Información*. Vol. I: La Sociedad Red. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- César, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata Ediciones. Disponible en: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/989/929>
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal Debate: Montevideo. Disponible en: <https://innovacionpendiente.com/>
- Cobo, C; Cortesi, S; Brossi, L; Doccetti, S; Lombana, A; Remolina, N; Winocur, R, y Zucchetti, A. (Eds.) (2018). *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House. Disponible en: <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/229>
- Colás Bravo, M.P., Pablos Pons, J. y Ballesta Pagán, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 56, p. 1-36 Disponible en: http://www.um.es/ead/red/56/colas_et_al.pdf
- Coll, C. (2014). Los profesores, las TIC y la nueva ecología del aprendizaje. *Nova Escola*. DOI: 10.13140/2.1.4806.3367. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/264859824_Los_profesores_las_TIC_y_la_nueva_ecologia_del_aprendizaje

- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro R., Toscano J.C. y Díaz, T. (coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pág. 113-126). Madrid: OEI.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (25), p. 1-24. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata ediciones.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a1.pdf>
- Di Gesú, M.G. y M. Engemann (2014). *Docentes de idioma y Tic. Un cambio en las representaciones sociales*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: https://www.academia.edu/12498171/Docentes_de_idioma_y_Tic._Un_cambio_en_las_representaciones_sociales
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
- Dussel, I. y Quevedo L.A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguaje en plural. *Revista El Monitor*. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>
- Educ.ar (2013). Web 2.0. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/120271/web-20>
- Esquivel Gámez, I. (2014). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. ISBN: 978-1-312-90072-1. México. Disponible en: https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf

- Fernández Cruz, F.J.; Fernández Díaz, M.J. y Rodríguez Mantilla, J.M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/17907/15663>
- Fernández-Cruz, F.J. y Fernández-Díaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. En *Comunicar*, 46(24), pp. 97-105. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Ferreira M. y Gargiulo, H. (2013). Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas en *Revista Abehache de Associacao Brasileira de Hispanistas*. Año 3, nº4, pp. 147-158. Disponible en <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/147-163.pdf>
- Filippi, J.L. (2009). Método para la integración de TICS. Aplicativo a Instituciones Educativas de Nivel Básico y Medio. Maestría en Tecnología Informática Aplicada a la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Informática. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/4158/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foncubierta, J.M. y Rodríguez, Ch. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Blog Edinumen*. Disponible en: https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf
- Fundación Telefónica y OEI. (2018). *Estudio sobre la inclusión de las TIC en los centros educativos de Aulas Fundación Telefónica*. Disponible en: https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/635/
- García Utrera, L.; Figueroa Rodríguez, S. y Esquivel Gámez, I. (2014). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación, y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. En I. Esquivel-Gámez (Coord.) *Los Modelos Tecno-Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 205-220). México: DSAE-Universidad Veracruzana. Disponible en: <http://www.lulu.com/shop/ismael-esquivel-g%C3%A1mez/los-modelos-tecno-educativos-revolucionando-el-aprendizaje-del-siglo-xxi/ebook/product-22078482.html>

- García-Valcárcel, A. (2003). *La educación en el nuevo contexto de la sociedad de la información y la comunicación*. Madrid: La Muralla.
- Gargiulo, H. y Gargiulo, E. (2015). *Tecnología y metodología en la clase de ELE*. Ciudad Autónoma de Bs As: Tinta Fresca Ediciones S.A.
- Gava, Y. (2011). *The Collaborative Construction of Knowledge through Online Forums and Blogging in an EFL Undergraduate Clas*. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Disponible en:
https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1386/Tesis%20de%20Maestr%C3%ADa%20_YaminaGAVA_2012_UNC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez, C. J., Carribale, J.V.G., Fuentes, M.B., Bustos, R., Gambino, P., Corominas, C., Bogado, G., Rubio, M.C., Echavarría, M.R., Tejada, G.A., Di Salvo, C.J. y Rexach, V. (2011). *Los docentes frente a las TIC*. Investigación realizada por un grupo de tutores del Programa Conectar Igualdad. Disponible en:
<https://es.scribd.com/document/62429499/Los-Docentes-Frente-a-Las-TIC>
- Gros, B. y Mas, X. (2014). *La comunicación en los espacios virtuales. Enfoques y experiencias de formación en línea*. Editorial UOC. Libro digital. Disponible en:
<https://books.google.com.ar/books?id=NQ9IAQAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Hepp, P.; Pérez, M.; Aravena, F. y Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo. Informe Técnico No. 2 2017. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en:
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/09/IT-02-2017.pdf>
- Hernández Mercedes, M. del P. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. En *RILE -International Journal of Foreign Languages*, N° 1, pp. 63-99. Disponible en:
<https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/8/9>
- Hernández Polanco, M. Ángeles. (2009). *La integración de las TIC en la didáctica y el currículum de Lenguas Extranjeras: marco teórico e investigación evaluativa del profesorado de los IES de Cantabria en el curso 2006-2007*. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. Facultad de Filología de la Universidad

- Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38308>
- Islas, O. (2010). Internet 2.0: El territorio digital de los prosumidores. *Revista Estudios Culturales*, 3 (5). Disponible en:
http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/index.htm
- Jornadas Internacionales de tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas. (2014). *Libro de Resúmenes*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en:
<http://www.lenguas.unc.edu.ar/tics/Libro%20de%20resumenes%20jornadas%20tic.pdf>
- Juan Lázaro, O. (2016). La tecnología en el aula y fuera del aula: actitudes y valoraciones del profesor en la integración del Aula Virtual de Español, AVE. Hacia propuestas de mejora continua y renovación. En *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, número 2. p. 1-35. Disponible en
<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:09b3ae79-f1e0-458d-9013-ecc88dac7be4/redele2016288olgalazaro-pdf.pdf>
- Kachinovsky Melgar, A., Dibarboure Reynés, M., y Paredes-Labra, J. (2017). *Plan CEIBAL e inclusión social. Un caso paradigmático*. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República: Psicología, Conocimiento y Sociedad*. Vol 7, n°2. (p. 64-85) Trabajos originales ISSN: 1688-7026. Disponible en: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/430/335>
- Leliwa, S. (2010). *La tecnología una dimensión más a considerar en la construcción de la subjetividad*. VI Congreso de Educación Tecnológica. Instituto Superior del Profesorado Tecnológico. Córdoba. 14-15 junio (Memorias).
- Lopez García, J.C. (2015). *SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos*. Eduteka. Portal de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Disponible en:
<http://www.eduteka.org/articulos/samr>
- Lugo, M.T. (2016). *Las tecnologías como oportunidad de innovación educativa*. Observatorio TIC en FID. Integración de las TIC en la Formación Inicial Docente. Disponible en: <http://ticenfid.org/maria-teresa-lugo-las-tecnologias-como-oportunidad-de-innovacion-educativa/>

- Lugo, M.T. y Kelly, V. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Disponible en: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Articulo%2520matriz%2520TIC_0.pdf
- Marquès, P. (2008). *Cinco claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes*. En XXII Semana de la Educación. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades. Fundación Santillana. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/xxii_semana_monografica.pdf
- Méndez Garrido, J.M. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. En *Digital Education Review*. N° 29. Disponible en: <http://greav.ub.edu/der/>
- Ministerio de Educación y Deportes. (2017). Resolución 2641-E/2017. Ciudad de Buenos Aires, 13/06/2017. La enseñanza a distancia como opción pedagógica. (Resolución 2641-E/2017- IF-2017- 10070568-APN- SECPU#ME). Disponible en: http://www.coneau.gov.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf
- Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa (en papel)*. Londres: Cambridge University Press.
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponible en <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Peirano, C. y Domínguez, M.P. (2008). Competencia en TIC: el mayor desafío para la evaluación y la evaluación y el entrenamiento docente en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 1, Número 2. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art7.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- Pérez M.A., Hernando-Gómez, A., Aguaded-Gómez, I. (2011) La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios*

Pedagógicos XXXVII. N° 2: 197-211. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art12.pdf>

Poblete, M. (2017). *El uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE): un estudio de caso en escuelas privadas de la provincia de San Juan*. Trabajo final de Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Facultad de lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.

Prendes Espinoza, M., Porlán Gutierrez, I., Sanchez Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Número 56, Artículo 7. Disponible en: https://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf

Puentedura, R. (2018). *Innovation in Schools, Empowered by SAMR*. Disponible en: <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2018/01/InnovationInSchoolsEmpoweredBySAMR.pdf>

Puentedura, R. (2016). How to Apply the SAMR Model. (Entrevista). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZQTx2UQQvbU>

Puentedura, R. (2006). Transformation, Technology and Education. Disponible en: <http://hippasus.com/resources/tte/>

Ravalli, M.J. (2018). Prólogo. En C, Cobo; S, Cortesi; L, Brossi; S, Doccetti; A, Lombana; N, Remolina; R, Winocur; y A, Zucchetti. (Eds.) *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina* (pp. 13-16). Montevideo, Uruguay: Penguin Random House.

Reig, D. (2012). TIC, TAC, TEP. Conferencia de Ibertic. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6-F9L9avcwo>

Reig, D. y Vílchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Encuentro/Fundación Telefónica. Disponible en: https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/182/

Rivas. A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. XII Foro Latinoamericano de Educación. ISBN: 978-950-46-5278-6. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Santillana Fundación Santillana. Disponible en:

<http://www.fundacionsantillana.com/2017/06/29/xii-foro-latinoamericano-de-educacion/>

- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *La enseñanza comunicativa de la lengua*. En: Richards, J. C. y Rodgers, T. S. Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas (2.ª ed.) Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Edinumen, pp. 153-174.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Argentina: Lumen-Humanitas.
- Sal Paz, J. C (2010). TICs y ELE: estado de la cuestión de las investigaciones publicadas en tres revistas especializadas. En: Acevedo de Bomba, E. y Pilán, M. del C. (Comp.) *Aportes para la enseñanza-aprendizaje del italiano/español como lenguas extranjeras*. p 85-104. INSIL-SECYT, Universidad Nacional de Tucumán.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Sevilla H., Tarasow F., y Luna, M. (coords.) (2017). *Educación en la era digital*. Guadalajara: Pandora. Disponible en: http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf
- Silva Quiroz, J. (2017). Inserción de TIC en pedagogías del área de las humanidades en una universidad chilena. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República: Psicología, Conocimiento y Sociedad*. Vol 7, n°2. (p. 110-133) Trabajos originales ISSN: 1688-7026. Disponible en: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/452>
- Sosa-Díaz, M.J. y Valverde-Berrocoso, J. (2015). El equipo directivo "e-competente" y su liderazgo en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), pág. 77- 103 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5308049>
- Starc, M y Benedetti, L. (2011). La utilización de las TIC en la clase de Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos Universitarios Virtual*. Año VIII, N° 11. ISSN 1852-1045. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad del Salvador. Disponible en: <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/starcbenedetti.pdf>
- Steinberg, C y Tófaló, A. (2015). *Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina*. Programa TIC y Educación

- Básica. Las TIC y la educación secundaria en la Argentina. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Suárez-Rodríguez, J.M., Almerich, G., Díaz-García, I. & Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 293-309. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723234024>
- Tedesco, JC, Steinberg, C y Tófaló. A. (2015). *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Programa TIC y Educación Básica*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_01_TICS-Educacion-InformeGeneral.pdf
- Tejedor, F.J. (2014). *Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. P. 533. Bogotá: Ediciones Nacionales, Círculo de Lectores.
- UNESCO (2016) *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. (Texto 1: Innovación Educativa). Perú: Editora y Comercializadora CARTOLAN E.I.R.L. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- UNESCO (2013) Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tics_esp.pdf
- UNESCO (2011). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. París: Informe UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- UNESCO (2008). *Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes*. París: Informe UNESCO.
- UNESCO (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001507/150785s.pdf>

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. París: Informe UNESCO.

UNESCO, (1998) Informe mundial sobre Educación. Los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación. *Revista Española de Educación Comparada* núm. 4 (1998) Relinque Feijoó. Disponible en:

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7259/6927>

Vaillant, D. (2013) Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*. 22, 185-206 ISSN: 1137-8654. Disponible en:

http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf

Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes-González, J., Chávez-Vescance, J. (2016) *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Disponible en:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

Yuni, J y Urbano, C. (2014) *Técnicas para Investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Disponible en:

<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-1-Brujas-2014-pdf.pdf>

Zanón, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *En Cable 5*, 1990, pág. 19-27.

ANEXO I: Entrevistas a directores:

- a) Preguntas de la entrevista a directores de los centros .

"LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA"

Estimado/a Director/a:

El presente cuestionario responde a una investigación de tipo exploratorio descriptivo que estoy realizando como proyecto de tesis de la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo principal de dicha investigación es indagar cuál es el estado actual de integración de las TIC en la enseñanza de ELE en centros de lengua de la ciudad de Córdoba.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y anónima y los datos obtenidos serán usados solamente en el marco de la investigación y respetando la confidencialidad de los mismos.

Desde ya agradezco su tiempo y colaboración en la investigación.

Profesora Natalia Latosinski

I - EL CENTRO- LOS PROFESORES.

Nombre del Centro:

Página web:

Ubicación:

1) Tipo de centro

- a) Privado b) estatal

2) ¿Cuántos profesores de ELE hay en el centro?

3) ¿Qué títulos poseen los profesores?

4) ¿Cuál es el promedio anual aproximado de alumnos de ELE?

II – INFRAESTRUCTURA (RECURSOS Y EQUIPAMIENTO)

5) ¿Hay conexión a internet? ¿Con qué características?

6) ¿Cuáles son los medios disponibles en el centro, dónde están ubicados y para qué se utilizan?

Medios disponibles	Sí	Cantidad	Ubicación	Disposición y modalidad de uso (quiénes, cuándo)
PC de escritorio				
PC móvil (Notebooks)				
Tablets				
Televisores Smart				
Pizarra digital				
Cañón de proyección				
Sala multimedia				

III – GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN

7) ¿Existe un proyecto para la integración de TIC en la institución?

a) Sí. ¿En qué consiste? ¿Cómo está organizado?

b) No

8) ¿Hay personas con funciones asignadas para la implementación de las TIC en la institución? ¿Cuáles son sus funciones?

9) ¿El centro tiene un aula virtual como apoyo a las clases presenciales? (Institucional)

a) Sí ¿Cuál?

b) No

10) ¿El centro ofrece cursos a distancia?

a) Sí

b) No

11) Si ofrecen cursos a distancia, ¿cuál es la modalidad?

- a) A distancia asincrónico (Todo el trabajo en plataforma u otros)
- b) A distancia sincrónico (Skype u otros)
- c) A distancia asincrónico + sincrónico
- d) A distancia mixto (presencial + distancia)

12) ¿Qué tipo de curso es?

- a) Español por niveles (Cursos de lengua: A1, A2, B1, B2, etc.)
- b) Conversación
- c) Cultura
- d) Gramática
- e) Fines específicos.
- f) Otro:

13) ¿A quiénes está dirigido? ¿Cuántos alumnos promedio hay por curso?

14) ¿De 1 a 4, cuál es su nivel de conformidad respecto al uso de TIC realizado en la institución?

- 4) Sumamente conforme. 3) Muy conforme. 2) Conforme. 1) Poco conforme.

15) ¿Encuentra dificultades para integrar las TIC en la institución?

- a) Si ¿Cuáles?
- b) No.

b) Datos de las respuestas de entrevistas a directores

I- EL CENTRO- LOS PROFESORES

1) Tipo de centro

	Cant.	%
Universitarios	4	44%
Privados no universitarios	5	56%
Totales	9	100%

2) Cantidad de profesores de español para extranjeros

Centro 1	10
Centro 2	9
Centro 3	3
Centro 4	14
Centro 5	1
Centro 6	12
Centro 7	5
Centro 8	3
Centro 9	1

UNIVERSITARIOS	36	62%
PRIVADOS NO UNIVERSITARIOS	22	38%
Totales	58	100%

3) Formación de los profesores de español

	Prof. Español	Prof. Letras	Prof. Lengua Extr	Com Social	Trad. Inglés	Otro	MAELE	Total
Centro 1	8			1			1	9
Centro 2		3	2	1		3	1	10
Centro 3				1	2			3
Centro 4	9	2	3				x	14
Centro 5	1							1
Centro 6	3	3	6				6	12
Centro 7	5							5
Centro 8	2	1						3
Centro 9	1							1
Total	29	9	11	3	2	3	8	58

4) Cantidad anual estimada de alumnos de español

Centro 1	200
Centro 2	100
Centro 3	50
Centro 4	80
Centro 5	25
Centro 6	200
Centro 7	800
Centro 8	90
Centro 9	15
Total	1560

Cantidad anual estimada de alumnos de español

Centros Universitarios	395	25%
Centros Privados	1165	75%
Total	1560	100%

II - RECURSOS E INFRAESTRUCTURA TIC**5) Conexión a Internet**

Centro 1	Wifi libre
Centro 2	Wifi libre
Centro 3	Wifi libre
Centro 4	Wifi libre
Centro 5	Wifi libre
Centro 6	Wifi libre
Centro 7	Wifi libre
Centro 8	Wifi libre
Centro 9	Wifi libre

6) Medios/ Recursos disponibles en el centro para docentes o alumnos

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7	Centro 8	Centro 9	Total
PC de escritorio	2	3	0	2	0	0	2	0	1	10
PC móvil (notebook)	1	1	3	0	5	3	5	2	0	20
Tablet	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
TV Smart	0	0	0	0	0	5	0	0	0	5
Pizarra interactiva	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
Cañón de proyección	1	1	1	0	2	2	1	1	1	10
Sala multimedia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aula/plataforma virtual	1	1	1		1					4

III- GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN**7) Proyecto de Integración de TIC en ELE**

	Si/No	¿En qué consiste?
Centro 1	Si	Incipiente. Se planea analizar la cantidad de estudiantes presenciales y abrir más cursos virtuales.
Centro 2	No	
Centro 3	No	
Centro 4	No	
Centro 5	No	
Centro 6	Si	Diseño y desarrollo de material de clase (papel) con actividades y recursos en blog para trabajar a través de celular o tablet.
Centro 7	No	
Centro 8	No	
Centro 9	No	

8) Personas con funciones asignadas para la implementación de TIC

Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7	Centro 8	Centro 9
No	No	No	No	No	No	No	No	No

9) Aula virtual de apoyo a las clases presenciales

Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7	Centro 8	Centro 9

Si /No	Si	No	No	No	No	No	No	No	No
¿Cuál?	Moodle								

10) Cursos a distancia

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7	Centro 8	Centro 9
Si /No	Si	Si	Si	No	Si	No	No	No	No

11) Modalidad de cursos a distancia

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7	Centro 8	Centro 9
Asincrónico	Si- Con Moodle	Plataforma UBP	Si		Sí				
Sincronico	Si- Con Vedamo								
Asincronico- sincrónico	Si- Skype o Vedamo y Moodle				X				
Presencial + distancia	Actividades y módulos por Moodle y encuentros por Skype con Profesor.	X							

12) Tipo de curso a distancia

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7	Centro 8	Centro 9
a) Español por niveles	Sí	Sí			Sí				
b) Conversación	No								
c) Cultura	No								
d) Gramática	No								
f) Fines específicos	Si- Negocios y CELU								
g) Otros	Formación de profesores ELE.		Formación de profesores ELE						

13) Perfil de estudiante de cursos a distancia

Centro 1	Empleados de empresas- Banco Caribe/ Estudiantes de CELU (abogados)
Centro 2	Estudiantes universitarios brasileros
Centro 3	Profesionales en general de lenguas y de inglés.
Centro 4	
Centro 5	Abierto al público en general pero no hubo demanda.
Centro 6	
Centro 7	
Centro 8	
Centro 9	

14) Nivel de conformidad respecto al uso de TIC en la institución

	Total	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7	Centro 8	Centro 9
Sumamente conforme	11%					X				
Muy conforme	22%	X		X						
Conforme	56%		X		X		X	X	X	
Poco conforme	0%									
NS/NC	11%									X

Anexo II; Cuestionario docente en línea:

- a) Cuestionario en línea a docentes. Disponible en:
<https://docs.google.com/forms/d/1HTBZJBSH01pK3ACmmkYgOh6562isjqEMXF90Mw0z3Y4/edit>

11/9/2018

"LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA"

"LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA"

Estimado/a docente:

El presente cuestionario responde a una investigación exploratorio descriptiva que estoy realizando como proyecto de tesis de la Maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo principal de esta investigación es indagar cuál es el estado actual de integración de las TIC en la enseñanza de ELE en centros de lengua de la ciudad de Córdoba y para ello necesito conocer su opinión y experiencia sobre el uso didáctico de las TIC en las clases de español lengua extranjera.

Por favor, elabore sus respuestas sobre la base de sus opiniones, experiencias y saberes, sin ayuda de materiales o bibliografía extra.

Sus respuestas serán tratadas de forma confidencial y anónima, y los datos obtenidos serán usados solamente en el marco de la investigación y respetando la confidencialidad de los mismos.

Desde ya agradezco su tiempo y colaboración en la investigación.

Profesora Natalia Latosinski

*Obligatorio

I- Datos personales:

1) Edad *

Marca solo un óvalo.

- De 20 a 30 años
 De 31 a 40 años
 De 41 a 50 años
 Más de 51 años

2) Título o formación académica: *

.....
.....
.....
.....
.....

3) ¿Qué capacitaciones ha realizado en los tres últimos años? *

.....
.....
.....
.....

4) Lugar de trabajo: *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Centros de lengua
- Universidad Pública
- Universidad Privada
- Clases particulares

5) Tipos de curso: *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Español por niveles (Cursos de lengua: A1, A2, B1, B2, etc.)
- Conversación
- Cultura
- Gramática
- Literatura
- Fines específicos.
- Otros: _____

6) Modalidad. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Presencial.
- A distancia: todo por plataforma u otro recurso (asincrónico).
- A distancia: todas las clases por Skype u otro recurso on line. (sincrónicas).
- A distancia: algunas clases por Skype (sincrónicas) y otras en plataforma (asincrónicas).
- A distancia: clases presenciales en el centro educativo y a otras en plataforma.
- Otros: _____

7) ¿Cuál es su experiencia docente en la enseñanza de Español Lengua Extranjera? *

Marca solo un óvalo.

- Hasta 10 años
- De 10 a 20 años
- De 20 a 30 años
- Más de 30 años.

8) En su vida personal, ¿utiliza alguna de las siguientes aplicaciones? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Twitter
 Facebook
 Instagram
 Whatsapp
 Skype
 Otros:

II) Uso de las TIC**1) ¿Sabe qué son las TIC? ***

En caso de ser afirmativa su respuesta, exprese una explicación breve o las palabras con las que asocia la sigla TIC. En caso negativo, indique NO.

.....
.....
.....
.....
.....

2) Señale el grado de importancia que usted le atribuye al uso de la tecnología en los procesos de enseñanza/aprendizaje. *

Marca solo un óvalo.

- Muy importante
 Importante
 Moderadamente importante
 De poca importancia
 Sin importancia

3) ¿Utiliza las TIC en sus clases como profesor de español? *

Marca solo un óvalo.

- Muy frecuentemente
 Frecuentemente
 Ocasionalmente
 Raramente
 Nunca

4) ¿Para qué utiliza las TIC y con qué frecuencia? **Marca solo un óvalo por fila.*

	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca
Buscar información para preparar las clases.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crear contenidos o presentaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicarse con los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proponer actividades interactivas o multimodales (de creación propia o de terceros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Qué tipo de actividades propone a sus alumnos que requieran el uso de las TIC? Describalas. *

6) En su práctica docente como profesor de ELE, ¿utiliza alguno de los siguientes recursos o aplicaciones? **Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Prezi
- PowerPoint
- Genially
- Blogs
- Plataformas educativas
- Wikis
- Muros o pósters digitales
- Líneas de tiempo digitales.
- Marcadores sociales (del.icio.us; diigo, reddit, evernote, etc.)
- Otros: _____

7) Para comunicarse con sus alumnos, ¿utiliza alguno de estos recursos? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Correo electrónico
- Plataformas educativas
- Redes sociales como Facebook, Instagram.
- Chat
- Foros
- Whatsapp
- Otros:

8) En sus clases, utiliza con sus alumnos: *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Celulares.
- Proyector multimedia.
- Pizarras digitales interactivas.
- Computadoras portátiles o tabletas.
- Ninguno
- Otros:

9) En el caso de usar plataformas sociales o educativas, ¿cuáles utiliza? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Moodle
- Edu 2.0
- Edmodo
- Blackboard
- Schoology
- Otros:

10) En su opinión, ¿cuáles son los aspectos positivos que encuentra en el uso de las TIC en las clases de lengua? *

.....

.....

.....

.....

11) ¿Con cuál de los siguientes enunciados se identifica usted, respecto del uso de las TIC en la clase de español como lengua extranjera? *

Puede marcar más de una

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Las TIC son una herramienta que promueve el interés y la motivación de los alumnos.
- Las TIC son un factor determinante que posibilita aprendizajes que antes no eran posibles.
- Las TIC son Una herramienta totalmente prescindible; no incide en los aprendizajes.
- Las TIC son una alternativa que permite rediseñar significativamente las actividades, generando situaciones diferentes de aprendizaje
- Las TIC son un recurso que aporta una mejora en las actividades, ya que le da mayor protagonismo al estudiante

12) ¿Cuáles son las dificultades que encuentra para integrar las TIC en su práctica pedagógica? *

Marca solo un óvalo.

- Desconozco el manejo tecnológico de los recursos e internet.
- Falta de calidad y actualización del equipamiento en los centros educativos.
- No poseo formación para usar los recursos pedagógicamente
- Falta de tiempo para preparar material con TIC (requiere mucho tiempo extra).

III) Capacitación en TIC**1) ¿En su formación docente/profesional, le enseñaron cómo utilizar las TIC con fines pedagógicos; la aplicación didáctica de las TIC? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

2) La formación en el uso de las TIC que ha recibido a lo largo de su trayectoria docente es: *

Marca solo un óvalo.

- Insuficiente
- Suficiente
- Óptima

3) ¿Qué capacitaciones ha realizado sobre el uso de las TIC para la enseñanza de las lenguas durante los últimos 3 años? *


Nombre las capacitaciones realizadas. En el caso de no haber realizado ninguna, escriba NINGUNA.

4) ¿Sobre qué aspectos del uso de las TIC le gustaría recibir formación? *

Si no desea recibir formación alguna, especifíquelo por favor.

5) ¿Estaría dispuesto a que lo contactemos para una entrevista personal ?

Si su respuesta es positiva, por favor indique su dirección de correo.

Con la tecnología de
 Google Forms

b) [Datos de las respuestas del cuestionario docente en línea](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GiYTKgYmNI57IVhkZIB0r1cXi-SH5x1A9KWWIelduk/edit?usp=sharing)

Disponible en: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GiYTKgYmNI57IVhkZIB0r1cXi-SH5x1A9KWWIelduk/edit?usp=sharing>

I) Datos personales

1) Edad.

De 20 a 30 años	7	20%
De 31 a 40 años	12	34%
De 41 a 50 años	12	34%
Más de 51 años	4	11%
	35	100%

2) Títulos o formación

	Cantidad
PROF. ESPAÑOL	19
PROF/LIC.LETRAS MODERNAS	6
PROF. LENGUAS EXTRANJERAS	6
LIC EN COMUNICACIÓN	3
CORRECTOR LITERARIO	1
	35

Profesorado de Español como Lengua Materna y Extranjera	8
Prof de español	3
Prof.de Lengua y Literatura Castellana	3
Magíster en Enseñanza de español como Lengua extranjera.	1
Profesora de Castellano, Literatura y Latín	1
Profesora de Lengua Y Literatura	1
Maestría	1
Doctorado	1
	19
Profesor de Inglés 2	6
Profesor de Francés 2	
Profesor de alemán 1	
Profesor de portugués 1	

3) Capacitaciones realizadas en los tres últimos años

POSGRADOS/MAESTRÍAS/ ESPECIALIZACIONES	13	37%
TIC O RELACIONADOS	8	23%
TALLER CELU	5	14%
OTRAS VARIAS	12	34%
NINGUNA	4	11%

4) Lugares de trabajo

Univ Estatal 11 exclusivos	más 5 q además dan particular	16
Centros de lengua 4 exclusivos	más 6 q además dan particular	10
Universidad privada 3 exclusivos		3

Centros de lengua + particulares 6		
Universidad estatal + particulares 5		
Clases particulares: 11		11
En CL +UEst.+ Univ Priv 2		
UEst. + Un Priv 1		
CL+ UEst. 2		
CL + Un Priv 1		6
		35

5) Tipos de curso

POR NIVELES (Cursos de lengua: A1, A2, B1, B2, etc.)	32	91%
FINES ESPECÍFICOS	17	49%
GRAMÁTICA	16	46%
CONVERSACIÓN	14	40%
CULTURA	13	37%
LITERATURA	7	20%
OTROS	3	9%

6) Modalidad de los cursos

PRESENCIAL	35	100%
A DIST. SINCRÓNICAS Skype u otro recurso on line.	5	14%
A DIST. ASINCRÓNICAS todo por plataforma u otro recurso.	4	11%
A DIST. SEMIPRESEN. (clases en centro educativo y clases asincronicas por plataforma)Y ASINCRONICAS por plataforma.	4	11%
A DIST. SINCRÓNICAS Y ASINCRÓNICAS (en plataforma)	0	0%

7) Experiencia docente en la enseñanza de Español Lengua Extranjera

Hasta 10 años	21	60%
De 10 a 20 años	11	31%
De 20 a 30 años	3	9%
Más de 30 años	0	0%
	35	100%

8) En su vida personal, ¿utiliza alguna de las siguientes aplicaciones?

Aplicación		
Facebook	33	94%
Whatsapp	32	91%
Skype	23	66%
Instagram	13	37%
Twitter	10	29%
Linkedin	2	6%

II) Uso de las TIC

1) Concepto de TIC que tienen los docentes

TECN. DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION	27
TECN. DE LA INFORM Y CONOCIMIENTO aplicadas a la enseñanza	6
TECN.PARA EL ACCESO, PROD. Y SOCIALIZACION DE LA INFORMACION	1

TECN INFORM COMPUTARIZADAS	1
	35

2) Grado de importancia atribuido por los docentes al uso de la tecnología en los procesos de enseñanza/aprendizaje

Muy importante	13
Importante	21
De poca importancia	1
	35

3) Utilización de las TIC en las clases de ELE

Frecuentemente	19
Muy frecuentemente	11
Ocasionalmente	5
	35

4) Finalidad de uso de las TIC en la clase de ELE y frecuencia

		MF o F
Buscar información para preparar las clases	89%	31
Crear contenidos o presentaciones	77%	27
Comunicarse con los alumnos	71%	25
Proponer actividades interactivas	49%	17

5) Tipo de actividades propuestas a los alumnos que requieran el uso de las TIC

Búsqueda de información o investigación.	20	57%
Visionado de videos, cortometrajes, películas o material audiovisual de youtube	20	57%
Presentaciones de Powerpoint	14	40%
Blogs (publicar en blogs (3)+ profundizar lectura en blogs (3)	6	17%
Ejercitación de gramática, actividades o ejercicios online	11	31%
Uso de redes sociales con fines pedagógicos	4	11%
Para producción escrita	4	11%
Trabajar con documentos de Google drive	3	9%
Grabar audios	3	9%
Foros.	3	9%
Contenido o tareas multimedia 3	3	9%
Escribir mails 2	2	6%
Adquisición de vocabulario.	2	6%
Tomar una foto de un lugar al que tienen que llegar pidiendo direcciones en la calle 1	1	3%
Chats 1	1	3%
Videollamadas 1	1	3%
Ninguna 1	1	3%

6) Recursos o aplicaciones utilizados en por los docentes en sus prácticas de ELE

Powerpoint	89%	31
Blogs	57%	20
Prezi	54%	19
Plataforma educativa	54%	19

Muros o Posters	40%	14
Wikis	29%	10
Lineas de tiempo	9%	3
Marcadores	6%	2
Genially	3%	1
Apps para creaciones	3%	1

7) Recursos utilizados para comunicarse con sus alumnos.

	Cant. de docentes	Porcentaje
Correo electrónico	35	100%
WhatsApp	29	83%
Redes sociales	24	69%
Plataformas educativas	14	40%
Chat	9	26%
Foros	4	11%

8) Dispositivos utilizados en las clases

Computadoras portátiles	97%
Celulares	94%
Proyector multimedia	74%
Pizarras digitales	6%
Otros	3%

9) Plataformas sociales o educativas utilizadas

1	El acceso y la búsqueda de contenidos variados y de actualidad.	14
2	Fuente de material autentico y situaciones reales de uso de la lengua.	8
3	El aprendizaje se vuelve más ágil y dinámico	8
4	La motivación que genera en los estudiantes	5
5	La interacción	5
6	La autonomía o autoaprendizaje del alumno	4
7	Facilitan el proceso de aprendizaje	2
8	Trabajo colaborativo	2

10) Aspectos positivos encontrados en el uso de las TIC en las clases de lengua

1	El acceso y la búsqueda de contenidos variados y de actualidad.	14
2	Fuente de material autentico y situaciones reales de uso de la lengua.	8
3	El aprendizaje se vuelve más ágil y dinámico	8
4	La motivación que genera en los estudiantes	5
5	La interacción	5
6	La autonomía o autoaprendizaje del alumno	4
7	Facilitan el proceso de aprendizaje	2
8	Trabajo colaborativo	2

11) Enunciados con los que se identifican los docentes respecto del uso de las TIC en la clase de español como lengua extranjera

Herramienta que promueve el interés y la motivación de los alumnos.	60%	21
Factor determinante que posibilita aprendizajes que antes no eran posibles.	29%	10

Herramienta totalmente prescindible; no incide en los aprendizajes.	6%	2
Alternativa que permite rediseñar significativamente las actividades, generando situaciones diferentes de aprendizaje	69%	24
Recurso que aporta una mejora en las actividades, ya que le da mayor protagonismo al estudiante	49%	17

12) Dificultades que encuentra para integrar las TIC en su práctica pedagógica

Desconozco el manejo tecnológico de los recursos e internet.	2	5,7%
Falta de calidad y actualización de equipo en los centros educativos	18	51,4%
Falta de tiempo para preparar material con TIC (requiere mucho tiempo extra)	12	34,3%
No poseo formación para usar los recursos pedagógicamente	3	8,6%

III) Capacitación en TIC

1) Docentes que han recibido formación pedagógica en TIC durante sus estudios

Sí	22	62,9 %
No	13	37,1%

2) Valoración de la formación en el uso de las TIC recibida a lo largo de la trayectoria docente es:

Sí	22	62,9 %
No	13	37,1%

3) Capacitaciones realizadas sobre el uso de las TIC para la enseñanza de las lenguas durante los últimos 3 años

Ninguna:	14	40%
Otras y varias:	21	60%

4) Aspectos de uso de las TIC sobre los que le gustaría recibir formación.

Uso pedagógico, didáctico o educativo (crear materiales)	40%	14
Uso de aplicaciones (Padlet, Prezi, etc) y Novedades y actualización de herramientas y aplicaciones disponibles	34%	12
Utilización de plataformas virtuales o educativas +Uso de TIC a distancia+ clases en línea recursos	17%	6
No sabe o no desea recibir formación en TIC en este momento	9%	3
Ningún aspecto en particular, todos en general	9%	3
Edición de audio y vídeo.	6%	2
Búsquedas de materiales para trabajar contenidos de Lengua y Literatura	3%	1

Anexo III: Entrevistas a docentes en profundidad:

Objetivo general: Obtener una descripción más detallada sobre el tipo de actividades con TIC y la función que estas cumplen en las actividades propuestas por los docentes en sus clases.

Preguntas.

1) ¿Qué tipo de actividades propone a sus alumnos que requieran el uso de las TIC?. Describa **3 actividades** que más frecuentemente realiza con TIC en sus clases.

2) En sus clases, ¿qué dispositivos, aplicaciones o recursos, utiliza con sus alumnos y con qué **función** ?

TIPO DE ACTIVIDAD	FUNCIÓN de las TIC (para qué)	CÓMO/ DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO

Encuestas en profundidad n° 1 Fecha: 7/2/18

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/ DESARROLLO	DISPOSITIVO/ RECURSO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	SAMR	CLASIFICACION PROPIA
1	<p>Describir una región geográfica. Buscar información en internet y producir una presentación)</p>	<p>Los alumnos se dividen en grupos y buscan información sobre una determinada región tunística. Luego arman un PowerPoint en grupo. Lo envían por Gmail y lo compartimos en clase con el cañón.</p>	<p>Computadoras Cañón de proyección Internet</p>	<p>Motiva</p>	<p>Modificar</p>	<p>b2</p>
2	<p>Leer una poesía. Buscar una poesía en internet y compartirla con los compañeros de clase</p>	<p>Se arma un grupo de WhatsApp. La consigna es que después de clase cada uno busca en internet una poesía que le guste. En la clase siguiente, antes de empezar la clase, comparten el link en el grupo, cada alumno lee su poesía en voz alta y los otros siguen la lectura desde su celular. Se comentan las impresiones de las poesías. Cada día hay que traer una poesía.</p>	<p>Celular Internet</p>		<p>Modificar (las comparten por WhatsApp)</p>	<p>b2</p>
3	<p>Visionados de publicidades para mostrar algún aspecto de la cultura argentina.</p>	<p>El profesor muestra el video de una publicidad (de Quilmes), lo pasa una vez y hace preguntas de impresión general. ¿Qué les pareció? ¿Les gustó? ¿Algo les llamó la atención??. Pasa la publicidad una segunda vez para trabajar la comprensión y guiar la observación sobre comportamientos culturales que aparecen en el video. Finalmente se comparan los aspectos culturales de Argentina con los del país de cada estudiante.</p>	<p>Tablet Parlantes</p>	<p>Introducir algo de audio Para buscar información inmediata</p>	<p>Sustitución</p>	<p>Ia2</p>
	<p>Busca imágenes para explicar vocabulario por ejemplo, con los japoneses. Hace visionados de videos de canciones con letra para presentar o trabajar algún tema gramatical. “Uso mucho las tablets, les agregamos parlantes y las uso para introducir algo de audio” “Uso mucho los videos de publicidades para trabajar aspectos culturales” “No planifico mucho el uso de las TIC, es la inmediatez, todo el tiempo estoy con el celu y busco todo lo que necesitemos ahí” “Usamos mucho el celular en clase, por ejemplo, para buscar noticias, paso el link y los alumnos entran”</p>					

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	NIVEL DE SAMR TIPO DE ACTIVIDAD	CLASIFICACION PROPIA
4	Visionado de videos y canciones	Visionado del video, presentación de la canción, lluvia de ideas a partir del título, segunda escucha para completar blancos y trabajar vocabulario y tercera escucha para cantar ya con la canción comprendida.	Computadora fija	Para ayudar en la clase a disipar contenidos. Como detonador.	Sustituir	Ia2)
5	Visionado de un PowerPoint para explicación de un tema gramatical. (El subjuntivo es lógico, PowerPoint de José Ruiz Campillo, autor de la Gramática Básica, Marco ELE) (Las oraciones condicionales con un PowerPoint de Homero Simpson)	A partir de un PowerPoint interactivo que está en internet, se van pasando las diapositivas y se va explicando. Luego, los estudiantes completan los ejercicios en la computadora y chequean el resultado.	Computadora fija	Para comunicarse con los estudiantes sobre todo imprevisto.	Sustituir	Ia1
6	Buscar información real en internet para escribir una carta a un amigo con recomendaciones para visitar por ejemplo un parque nacional.(para usar el imperativo)	Se explica la consigna. Se busca en Internet la página del parque, mapas o fotos para que los estudiantes tengan información y vean como es el parque. Luego, tienen que escribir una carta a un amigo con recomendaciones para visitar por ejemplo un parque nacional.(para usar el imperativo)	Computadora fija		Sustituir	Ia2

"En la clase hago la introducción de Ruiz Campillo, explico que es una matriz, depende del nivel de los alumnos, los acerco a la computadora y ellos mismos hacen la prueba, aprisian si es subyuntivo o ...
 "Me parece que la computadora es una herramienta muy valiosa porque es salir de lo que estamos acostumbrados, les despierta más curiosidad, es el medio que ellos usan para todo entonces ellos están familiarizados más que yo con eso y les gusta más"
 "Yo considero que el diccionario es también una herramienta de trabajo (on line) (...) cuando no entienden en español una definición o no se acercan con la definición que yo les doy, entonces buscamos en el traductor (on line) (...) depende del alumno, hay estudiantes que necesitan saber en un su idioma," (...) "también uso (las TIC) con imágenes, supongamos que no entiendan la palabra, a ver... colibri, vos le decís es un pájaro... ah y cual, entonces... yo busco una imagen (...) la imagen es más fuerte que todo". "La computadora e internet para mí, es muy útil, o sea, cuando no tengo el aula con la computadora, medio que me incomoda porque ya me acostumbré a trabajar con eso"
 "Cuando nos conocemos, que a mí me parece que eso forma también parte del aprendizaje, yo les doy mi teléfono, mi WhatsApp porque uno viene de un lado, del otro y viste lo que padecemos en la vida real es que hay parcos, hay movilizaciones, entonces estamos conectados y ya hay uno que hace un grupo, y me avisan "hoy no puedo ir profe" o yo llego y aviso "chicos nos cambiaron de aula, estamos en el aula 10" y ellos están con el celular en el aula y yo veo que están buscando cosas para la clase".
 "Otra cosa muy importante es para los audios, les podés hacer escuchar".

Busca imágenes para explicar vocabulario

Usa las TIC para que los estudiantes vean y escuchen audios con la variante rioplatense (Escuchan una noticia y después hablan sobre el tema)

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	NIVEL DE SAMR	CLASIFICACION PROPIA
7	Lluvia de ideas a partir de imágenes de un PowerPoint y juego para trabajar vocabulario	Se buscan imágenes del vocabulario de la unidad y se arma un PowerPoint o JPC. Se divide a la clase en grupos y un representante de cada grupo pasa al frente de espaldas a la pantalla y tiene que adivinar la palabra con las pistas del compañero.	Computadora portátil conectada al televisor smart	Para dar input para corregir Para activar el vocabulario	Sustituir	(1a1)
8	Visionado de PowerPoint para explicar o ejercitar un tema de gramática como por ejemplo las preposiciones.	El profesor crea un PowerPoint animado y con muchos efectos visuales para explicar o ejercitar un tema de gramática como por ejemplo las preposiciones. Después, se hacen los ejercicios en grupo, de forma reflexiva.	Computadora portátil conectada al televisor smart	Para trabajar textos o gramática. Con los efectos los chicos se ríen un rato y la gramática no es tan dura.	Sustituir	(1a1)
9	Visionado de video canciones	Se hace el visionado del video de una canción que se encuentra en el blog propio del material de clase y se sigue la propuesta que tiene el libro. (se comenta el tema, se trabaja el vocabulario, se contestan las preguntas de cada actividad o se hace una actividad de producción escrita)	Computadora portátil conectada al televisor smart	input	Sustituir	(1a2)
"Con los efectos especiales (del PowerPoint) los chicos se ríen un rato y la gramática no es tan dura"						

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	NIVEL DE SAMR	CLASIFICACION PROPIA
10	Ver el video de una canción en las unidades de música para conocer algún ritmo, por ejemplo: folklora.	Primero se da un texto previo sobre el ritmo, luego el profesor busca un video, se los pasa una vez y se hacen preguntas de comprensión general. ¿Qué vieron? ¿Qué les llamó la atención? Segundo visionado focalizando en más detalles o con la letra de la canción y se trabaja el vocabulario.	Computadora Cánon de proyección Internet	Para videos y mostrar diferentes acentos de español. Para fotos relacionadas con comidas o frutas porque al diccionario a veces no es suficiente.	Sustituir	a2
11	Trabajo con páginas web en el laboratorio de informática para que cada alumno tenga una computadora.	Se reparten guías para recorrer la página de Turismo de la Nación y se trabajan preguntas generales sobre Argentina. Luego, los alumnos individualmente o de a dos responden preguntas por regiones. Finalmente, hacen la puesta en común oralmente.	Laboratorio de informática (computadoras fijas) Internet Computadora Cánon de proyección	Buscar información	Sustituir	a2
12	Preparar una presentación o video para la actividad de cierre y de producción libre: "Contar la experiencia del intercambio y cómo vivieron el viaje en la ciudad de Córdoba"	Se pide a los estudiantes que cuenten su experiencia del semestre vivido en la ciudad. Cada alumno prepara un PowerPoint, video o Prezi con fotos y videos con lo vivido en esta experiencia de intercambio y lo expone la última clase.	Computadoras Cánon de proyección Internet Cámar	Para buscar palabras que los alumnos quieren explicar de su lengua o cultura.	Aumentar	b2

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	NIVEL DE SAMR TIPO DE ACTIVIDAD	CLASIFICACION PROPIA
13	<p>Conversación en niveles avanzados a partir de un video cortometraje (de 10 o 15 minutos). Ejemplo: Viaje a Marte.</p>	<p>Primero, se hace actividad preparatoria de vocabulario como input y preguntas para ver las expectativas de cada uno a partir del título. Luego, se pasa el cortometraje completo con audio y subtítulo en español para asegurar la comprensión. Se hacen preguntas para ver la comprensión y se genera un debate. Se siguen las actividades propuestas por el libro y se cierra con búsqueda de información sobre el lugar del corto o con una redacción de mail o carta.</p>	<p>Computadoras Cánon de proyección Internet</p>	<p>Agilizar las prácticas. Complementar las actividades y clases. Manejar su propio lenguaje (al de los estudiantes)</p>	<p>Sustitución</p>	<p>a2</p>
14	<p>Visionado de película y debate.</p>	<p>Se lee material sobre eutanasia y se expresan las opiniones sobre el tema. Se ve la película. Se comentan los enfoques y puntos de vista sobre el tema y como se da en la película. Se trabaja el texto argumentativo. Como cierra los alumnos tienen que escribir un texto argumentativo.</p>	<p>Computadoras Cánon de proyección Internet</p>		<p>Sustitución</p>	<p>a2</p>
15	<p>Hacer un test en el celular con una aplicación para evaluar un tema de gramática. Mini evaluación gramatical. Uso de aplicaciones con celular</p>	<p>Los alumnos se bajan la aplicación en la clase, la abren y hacen las preguntas. El profesor espera que todos terminen y les da otra a actividad para poder corregir y envía los resultados. Los estudiantes pueden consultar los resultados en su celular casi inmediatamente.</p>	<p>Celular Internet Aplicación utilizada Evaluados</p>	<p>Herramienta de gramática.</p>	<p>Aumentar</p>	<p>a.3</p>

16	[redacted] de la plataforma	El profesor sube material complementario o relacionado con los temas del programa. Los alumnos consultan el material o links de páginas sugeridas por el docente.	Foro de [redacted] del centro. [redacted]	Para complementar el material de clase. Fin educativo. Ampliar información.	Sustituir	a1
17	[redacted] de [redacted] plataforma institucional.	El profesor les habilita para publicar en el muro de la plataforma del centro. El primer día del curso se propone a los estudiantes publicar fotos o comentarios libremente pero casi nadie lo hace.	Muro de la [redacted] de [redacted]	Para socializarse, solo fines sociales.	Modificar	b2
		"Al inicio del curso, les propongo que cuelguen una presentación personal en el muro de la plataforma de la universidad pero solo la hacen dos o tres alumnos y el resto no participa, es un fracaso" "No se enganchan". "También subo links o material de consulta en el foro pero no los miran hasta que llega la época de exámenes, y lo hacen porque yo se los indico"				

Encuesta en profundidad n° 6.... Fecha: 9/2/18.



TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	NIVEL DE SAMR TIPO DE ACTIVIDAD	CLASIFICACION PROFIA
18 Se trabaja desde lo cultural. Registro fotográfico 1.	Primero, se trabajan los sentidos: se pide a los alumnos que presenten atención a los olores, a los ruidos de la ciudad. Para la clase siguiente tienen que ir a una feria de verduras y traer fotos y comentarios de lo que vieron	Cámara o cámara digital. Tablet Internet	Para acercar la clase a usos reales de la lengua.	Aumentar	b1
19 Registro fotográfico 2 y uso de muro digital Padlet	Los alumnos tienen que observar la ciudad durante la semana y elegir algún graffiti que les guste o llame la atención. Le sacan una foto y luego lo suben al muro Padlet. Deben intentar interpretar y comentar los graffiti publicados por sus compañeros. (Todo eso antes de la clase siguiente) En clase, se proyecta el muro con todas las publicaciones y comentarios y se debate en grupo sobre las elecciones, las interpretaciones o significados.		Para que los estudiantes sean partícipes del proceso de aprendizaje.	Modificar	b2
20 Llevar un diario sobre las temáticas trabajadas en el curso a través de documentos de Google drive.	Los estudiantes llevan un registro semanal de lo hecho o aprendido en clase. Escriben en un documento de Google compartido con el docente. La profesora lo lee y hace sugerencias semanalmente.	computadora Internet		Aumentar	b1
21 Organizar una excursión para hacer con el grupo de clase. Grabar un audio en el grupo de Whatsapp y luego votar en una red social Presentar un itinerario de viaje ideal en soporte digital.	Primero se arma el grupo de WhatsApp de la clase. Luego cada uno investiga un poco y debe enviar un audio proponiendo un lugar al que le gustaría viajar y justificando el por qué. Cuando todos mandaron el audio se vota. El voto se hace por Instagram. Una vez definido el lugar, los estudiantes buscan información para proponer un itinerario de viaje. Cada uno tiene que llevar un itinerario con los costos de traslado, alojamiento y comida que debe incluir en el lugar de destino, una excursión típica de ese lugar, una actividad cultural y	Internet Celulares Tablet Televisor smart		Modificar	b2

	(Buscar información en internet) y Armar entre todos un itinerario de viaje.	una noche de diversión. El soporte del itinerario es de libre elección pero la mayoría lo lleva en un PowerPoint, con videos y links. Se ven todas las propuestas para negociar en clase y armar el itinerario entre todos.				
22	Hacer un spot para una ONG.	Los estudiantes piensan una problemática de Argentina o de su país. En grupos, tienen que definir la misión de la ONG. Realizar la presentación de la ONG, informar los objetivos y el para qué de la misma. Se pasan los spots en la clase y tenían premios. (el más original, el más divertido, etc.)	computadoras celulares tablets tablets		Revisión	Ib3
23	Análisis de los mensajes de WhatsApp.	¿Qué abreviaturas aprendieron a partir de la utilización del WhatsApp?	celular tablets		Modificar	Ib2
		<p>“Lo que cuesta con este tipo de actividades es que (los estudiantes) entiendan que estas actividades son evaluadas. Tiene todo un trasfondo pedagógico”.</p> <p>“El profesor tiene que ir viendo cual es el uso de las redes que los chicos están haciendo” (Actualizarse, estar informado)</p> <p>“Lo que yo pretendo es que se negocie, que se arme (el itinerario) con un poquito de lo que cada uno investigó y buscó”.</p>				

Encuestas en profundidad n° 7 Fecha: 9/2/18.

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	NIVEL DE SAMR TIPO DE ACTIVIDAD	CLASIFICACION PROPIA
24	<p>Predecir el futuro. Utilizar el futuro perifrástico. Visionado de un video</p>	<p>El profesor hace preguntas para entrar en tema. ¿Creen en el futuro? etc. hasta llegar a presentar a las videntes o gente que predice el futuro. Luego, tienen que dibujar su mano y luego ven el video de una mujer que va relatando lo que significa cada línea de la mano. Los alumnos se dibujan la línea que creen que tienen ellos según las explicaciones de la mujer. Finalmente, le "leen" la mano al compañero.</p>	<p>Computadora Cámon de proyección Internet</p>	<p>Para atraer la atención de los alumnos. Sirven para utilizar el lenguaje de los alumnos.</p>	<p>Sustitución</p>	<p>a2</p>
25	<p>Hacer un glosario colaborativo en la plataforma Moodle</p>	<p>La consigna es leer el material subido por el profesor a la plataforma que consiste en varios enlaces de spots publicitarios, artículos o blogs sobre tópicos del programa. Sacan 10 palabras desconocidas y las suben al Glosario. Cada alumno sube el término por categoría.</p>	<p>computadora Internet Facebook Word</p>	<p>Aprovechar la variedad de textos que se encuentran en la red.</p>	<p>Modificar</p>	<p>b2</p>
26	<p>Juegos de preguntas y respuestas en clase con una aplicación para el celular. Competencia de vocabulario.</p>	<p>El profesor prepara un test (en la aplicación Kahoot) con anterioridad con el vocabulario que quiere que practiquen los chicos. En clase o antes, los chicos se bajan esa aplicación en su celu y en clase abren la aplicación y entran al test que hizo el profesor. Empiezan a jugar y van viendo el puntaje en la pantalla del celu. Cuando todos terminaron, comparten sus impresiones sobre quién ganó e intentan recordar en que se equivocaron y ven la opción correcta entre todos.</p>	<p>computadora celular Internet</p>		<p>Aumentar</p>	<p>a3</p>
		<p>"Es una herramienta que atrae la atención de los alumnos".</p>				

Encuestas en profundidad n°8..... Fecha: 12/2/18.

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/ DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	NIVEL DE SAMIR TIPO DE ACTIVIDAD	CLASIFICACION PROPIA
27	<p>Audiocomprensión visual.</p> <p>Acercamiento al tango y el lunfardo.</p>	<p>Primero los alumnos leen una entrevista al presidente de la Academia Porteña del Lunfardo y se familiarizan con el significado del lunfardo y su relación con el tango.</p> <p>Luego, se pasa una entrevista a Amelita Baltar en un programa de Canal Encuentro. Se prepara una guía de preguntas para el visionado de la entrevista.</p> <p>Luego se trabaja con dos tangos. Se escuchan los tangos y se aclara vocabulario, y los estudiantes buscan los lunfardos. Finalmente, los alumnos escriben su opinión sobre el tango que más les haya gustado.</p>	<p>Computadora y cañón de proyección</p>	<p>Para dinamizar la clase</p> <p>Para trabajar con material real de la lengua que estudian.</p>	<p>Sustitución</p>	<p>a2</p>
28	<p>Describir un lugar.</p> <p>Buscar información en internet y presentar las regiones de Argentina, lugar que eligieron para estudiar español</p>	<p>Se trabaja con el mapa de Argentina y las regiones NOA, NEA, Centro y Sur. Se divide a la clase en 4 grupos. Buscan información turística en las páginas oficiales de las provincias. Entre todos van armando una presentación colaborativa en Google. Deben negociar y organizar la configuración de la presentación. En la clase siguiente, el profesor abre el documento y lo proyecta en el pizarrón y terminan todos juntos los detalles o si hay que corregir algo...</p>	<p>Computadora y cañón de proyección</p> <p>Internet</p>	<p>Para que en la clase se usen los mismos elementos que los estudiantes usan en su vida extraescolar.</p>	<p>Modificar</p>	<p>b2</p>
29	<p>Hacer un test de evaluación de contenidos.</p>	<p>Al finalizar una unidad didáctica o tema gramatical, el profesor prepara un test en un formulario de Google para evaluar lo aprendido.</p> <p>Lo hacen todos juntos en la clase. Luego se ven las respuestas en el resumen que hace el formulario y se corrige entre todos.</p>	<p>Computadora</p> <p>Internet</p> <p>cañón de proyección</p>	<p>Para hacer la evaluación más rápida y grupal.</p>	<p>Aumentar</p>	<p>a3</p>

	<p>“Me gustaría usar más tecnología pero lleva mucho tiempo extra preparar actividades además no se me ocurren muchas” “No sé cómo hacer algo nuevo” “Si no tengo la compu con internet y el cañón, me desespero porque veo que a los chicos los motiva y además para buscar palabras o mostrar imágenes de algo que no existe en su lengua sirve un montón” “Enseguida propongo armar un grupo de WhatsApp porque así estamos en contacto y nos podemos avisar cosas, un imprevisto...por ejemplo si me demoré 5 minutos o nos cambiaron de sala... o les aviso que lean algo para el otro día...”³¹</p>		
--	---	--	--

Encuesta en profundidad n°9 Fecha: 15/2/18.

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/ DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para que)	NIVEL DE SAMR TIPO DE ACTIVIDAD	CLASIFICACION PROPIA
30	Proyección de imágenes.	Simplemente imágenes que nos sirven como disparadores del tema de la clase.	Televisor smart que funciona como proyector	Para proyectar imágenes o videos. Para input.	Sustitución	a2
31	Visiónado de un video corto	Se pasa el video como disparador, funciona de input. A partir de ahí se empieza a hablar sobre la problemática que presenta el video. No es para hacer preguntas sobre la lengua y las palabras sino sobre el tema del video. Luego seguimos las actividades programadas.	Televisor smart Pantalla Cableado	Para buscar palabras en el diccionario.	Sustitución	a2
32	Comprensión auditiva	Se escucha el audio y se hacen diferentes tipos de actividades sobre ese audio. Pueden ser preguntas específicas o de opción múltiple o rellenado de blancos, otras si para desarrollo. Pero son las actividades propuestas por el método.	Televisor smart Pantalla	Para entrar a diferentes sitios, buscar información sobre diferentes temáticas.	Sustitución	a2
		<p>"Afortunadamente tenemos televisor smart que nos permite entrar a internet". "Usamos este smart tv que muchas veces funciona como proyector y entramos a diferentes sitios o tenemos diferentes actividades"</p> <p>"Los chicos suelen usar el celular, en el caso de usar el diccionario del celular... les permito que lo usen o a veces para buscar información sobre diferentes temáticas."</p> <p>"Básicamente, yo uso la computadora para buscar información en Youtube o Google y trabajamos de diferentes maneras, las actividades son diversas"</p> <p>Proyección de imágenes. Simplemente imágenes que nos sirven como disparadores del tema de la clase.</p> <p>"Pocas veces se lleva algo extra, no te dan los tiempos"</p>				

Encuesta en profundidad n° 10 Fecha: 19/2/18.

	TIPO DE ACTIVIDAD	COMO/DESARROLLO	DISPOSITIVO UTILIZADO	FUNCION de las TIC (para qué)	NIVEL DE SAMR TIPO DE ACTIVIDAD	CLASIFICACION PROPIA
33	<p>Juegos de preguntas y respuestas en clase con el celu.</p> <p>Competencia sobre aspectos culturales para sondear el bagaje cultural</p>	<p>El profesor prepara preguntas en la aplicación Kahoot con respuestas de tipo elección múltiple sobre aspectos de la cultura argentina.</p> <p>En clase los alumnos entran a la aplicación con el celular, se loguean y empiezan a jugar on line. .</p> <p>Al finalizar, comentan los resultados y despejan dudas o van conversando acerca de las respuestas correctas. El juego es para disparar el tema de la clase.</p>	<p>Canal Intense</p>	<p>Motivar Sondear conocimientos previos.</p>	<p>Aumentar</p>	<p>a3</p>
34	<p>Practicar la oralidad narración o fonética.</p>	<p>El profesor les pide a los alumnos que le envíen audios por WhatsApp.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) contando una anécdota, principalmente cuando están trabajando con los tiempos verbales en pasado. 2) un audio de lectura para practicar algún tema de fonética que hayan trabajado en clase. 3) un audiolibro, contando un cuento. 	<p>Canal Intense</p>		<p>Aumentar</p>	<p>b1</p>
35	<p>Visionado de cortos o publicidades para generar reflexiones gramaticales o culturales.</p>	<p>El profesor proyecta el cortometraje o publicidad elegida y luego hace preguntas para guiar la comprensión o encauzar la conversación hacia el aspecto que le interesa que los estudiantes observen.</p>	<p>Computadora Canon de proyección Intense Smart TV Pantalla</p>		<p>Sustitución</p>	<p>a2</p>

36	Presentación (PowerPoint o Prezi) final oral.	Los alumnos eligen un tema y hacen una investigación que presentan como trabajo final. La presentación es oral y deben preparar un PowerPoint o Prezi para exponerla. (El profesor da las pautas en cuanto a la extensión que debe tener el trabajo, la cantidad de diapositivas, si pueden incluir videos, etc.).	Computadora Cánon proyección	Mediática	b2
	<p>“Recomiendo webs de práctica o diccionarios on line que priorizan el uso (slang o coloquialismos) tales como Wordreference o Maria Moliner”</p> <p>“Hago grupos en Face o WhatsApp para compartir material multimedial”</p> <p>“Yo uso la tecnología para motivar, el modo los motiva a participar”</p> <p>“Para ver qué están haciendo otros profas, hago webinars. Hice varios. Ahí aprendí a usar el Kahoot. Primero estuve como una semana probando hasta que me salió y ahora es mi preferido para sondear sobre el bagaje que tienen de algo, en general cultural”</p>				
