

Las (AHD) Ayuda Hipermediales Dinámicas, como herramienta mediadora para la enseñanza del español como segunda lengua en los estudiantes Emberá Chamí

Autor:

Hincapie Villada, Leidy J.

Tutor:

Andreoli, Silvia A.

2018

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa

Posgrado

**LAS (AHD) AYUDA HIPERMEDIALES DINÁMICAS, COMO HERRAMIENTA
MEDIADORA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
EN LOS ESTUDIANTES EMBERÁ CHAMÍ**



UBA

Universidad de Buenos Aires

Argentina virtus robur et studium

**NOMBRE DEL TESISISTA
LEIDY JOHANNA HINCAPIÉ VILLADA**

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA
2018**

**LAS (AHD) AYUDA HIPERMEDIALES DINÁMICAS, COMO HERRAMIENTA
MEDIADORA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
EN LOS ESTUDIANTES EMBERÁ CHAMÍ**

**NOMBRE DEL TESISISTA
LEIDY JOHANNA HINCAPIÉ VILLADA
CC 42162884**

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Tecnología Educativa

**Director
DOCTORANDA
SILVIA ALEJANDRA ANDREOLI**

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA
MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA
2018**

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	8
CAPÍTULO I DIMENSIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO (EPISTEMOLÓGICA)	9
1.1 SITUACIÓN PROBLÉMICA.....	9
1.1.1 Preguntas orientadoras	12
1.1.2 Contexto del descubrimiento	13
1.1.3 Focalización o Vinculación al Programa Programa Todos a Aprender:	15
1.1.4 Justificación del Tema: Pertinencia, Relevancia, Acotación y Viabilidad.....	17
1.1.5 Interés por la Investigación	17
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.2.1 Objetivo general	18
1.2.2 Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II- ESTADO ACTUAL SOBRE EL TEMA DE INVESTIGACIÓN	19
1.3 ESTADO DEL ARTE.....	19
1.3.1 Etnocidio – La Castración del Lenguaje y el inicio de todo	29
1.3.2 ¿Cómo aprenden una segunda lengua L2 e interactúan con las TIC los docentes que trabajan en contextos indígenas?.....	31
1.3.3 Estándares y lineamientos involucrados en el campo de las TIC para docentes	36
1.3.4 Métodos de lectura	41
1.4 ANTECEDENTES.....	45
CAPITULO III: METODOLOGÍA	63
3.1. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA	65
CAPÍTULO IV - ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA	68
1.5 ANÁLISIS INSTRUMENTO 1. ENTREVISTA.....	68
1.6 DISCUSIONES GENERALES FRENTE A LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA.	83
1.6.1 ANÁLISIS INSTRUMENTO 2: FORMULARIO DE OBSERVACIÓN	84
1.7 EVIDENCIA EN CAMPO.....	87
1.7.1 Evidencia del análisis del ISCE: Índice Sintético de Calidad Educativa	87
1.7.2 Trabajo en campo con docentes.....	88
1.7.3 Trabajo en campo con niños Emberá Chamí	90
CAPITULO V CONCLUSIONES.....	96

4.1. TRABAJOS FUTUROS	¡Error! Marcador no definido.
4.2. DIFUSIÓN DE RESULTADO	¡Error! Marcador no definido.
FUENTES BIBIOGRÁFICAS	99

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de métodos de lectura	43
Tabla 2. Dimensiones e Indicadores del diseño de la encuesta.	66
Tabla 3. Pregunta 1, ¿Qué entiende usted por recursos tecnológicos?	68
Tabla 4. Pregunta 5, ¿Qué tipo recursos digitales utiliza en su aula de clase, durante sus prácticas de educativas?	72
Tabla 5. Opciones para la pregunta 12, ¿Consideraría usted que la utilización de recursos como Power Point, Word, Excel, Pinterest y Publisher en el aula de clase son?.....	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema Conceptual: La integración de las TIC en la clase de ELE	28
Figura 2. Capacidades por adquirir en TIC por los estudiantes	37
Figura 3. Estándares y competencias TIC para docentes.....	39
Figura 4. Diseño de investigación	65
Figura 5. Pregunta 2, ¿hace usted uso de los recursos tecnológicos?	69
Figura 6. Pregunta 3, Desde su perspectiva sobre los recursos digitales.	70
Figura 7. Pregunta 4, ¿Considera usted que los recursos digitales pueden favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje con sus estudiantes?.....	71
Figura 8. Pregunta 6, ¿Con qué fin utiliza recursos digitales en su aula de clase?	73
Figura 9. Pregunta 7, ¿En qué áreas de la enseñanza consideraría relevante utilizar aplicaciones como Kahoot, Cómic y Powtoon?	74
Figura 10. Pregunta 8, Considera usted que la utilización de recursos digitales en el aula de clase puede mejorar las áreas de matemáticas o lenguaje.....	75
Figura 11. Pregunta 9, ¿Utiliza usted recursos digitales como vídeo e imágenes para apoyar sus prácticas de aula?.....	76
Figura 12. Pregunta 10, ¿Con qué frecuencia utiliza el video beam para apoyar su labor docente?	77
Figura 13. Pregunta 11, ¿Hace uso de Tablets en el aula de clase?	77
Figura 14. Pregunta 12, ¿Consideraría usted que la utilización de recursos como Power Point, Word, Excel, Pinterest y Publisher en el aula de clase son?.....	79
Figura 15. Pregunta 13, ¿El Establecimiento Educativo cuenta con sala de cómputo o sistemas?	80
Figura 16. Pregunta 14, ¿Tiene como docente la posibilidad de acceder con sus estudiantes a la sala de sistemas?.....	81
Figura 17. Pregunta 14, ¿Utiliza la TV/DVD o la computadora con sus estudiantes para dirigir algún tema?	81
Figura 18. Pregunta 16, ¿Para qué utilizaría usted recursos como Cómic, Kahoot, Powtoon, Power Point, Word, Excel, Pinterest y Publisher, con sus estudiantes?.....	82
Figura 19. Pregunta 17, ¿En qué momentos consideraría pertinente utilizar las aplicaciones antes mencionadas en el aula de clase?	83
Figura 20. Observación 1: Nivel de escolaridad docente	84
Figura 21. Observación 2: Aprendizaje del español de los niños Emberá Chamí	84
Figura 22. Observación 3: Recursos educativos empleados por los docentes Emberá Chamí para la enseñanza de español	85
Figura 23. Observación 4: frecuencia en el uso de Ayudas Hipermediales Dinámicas durante la práctica docente.....	86
Figura 24. Observación 5: Tipo de Ayudas Hipermediales Dinámicas durante la práctica docente.	86
Figura 25. Evidencia en campo, docentes y directivo rural	87
Figura 26. Evidencia en campo, participación de docentes y padres de familia en el análisis del ISCE. ..	88
Figura 27. Capacitación a docentes Emberá Chamí.	88
Figura 28. Capacitación a docentes Emberá Chamí.	89
Figura 29. Capacitación a docentes Emberá Chamí.	89
Figura 30. Evidencia en campo con niños Emberá Chamí.	90

Figura 31. Evidencia en campo con niños Emberá Chamí.	91
Figura 32. Evidencia en campo con niños Emberá Chamí.	92
Figura 33. Evidencia en campo con niños Emberá Chamí en compañía de la Tutora	93



PRESENTACIÓN

Este trabajo busca descubrir qué usos hacen los docentes Emberá Chamí¹ de los recursos Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)² o Ayudas Hipermediales Dinámicas (AHD)³ en sus clases de español como segunda lengua en grado 5°. Por medio de este informe de grado, se busca generar interés entre los pares y avanzar en próximas investigaciones para indagar sobre cómo la enseñanza se ve interpelada por los recursos TIC otorgados por el estado colombiano.

Para desarrollar este estudio, es necesario abordar un enfoque cualitativo, el cual se irá afianzando a través de las técnicas de recolección de datos como encuestas y observaciones de aula que ayudarán a comprender de mejor manera las actividades en la escuela con Ayudas Hipermediales Dinámicas, las diferentes interacciones y todo lo que en medio de ello se construye. Luego, a partir de la aplicación de las diferentes técnicas y la recolección de los datos, se podrá llegar a una conclusión de cómo la utilización de los recursos digitales se integra en la enseñanza del español como segunda lengua a los estudiantes Emberá Chamí del grado 5° del centro educativo Río Mistrató y en ese orden, estructurar la información adecuada para dar coherencia a los discursos, discusiones, gráficos y demás aspectos que serán punto clave en el proceso de investigación que se pretende realizar.

¹ **Chamí** o **Emberá-Chamí**: es un grupo étnico indígena colombiano que habla un dialecto de la lengua Emberá *Chamí* quiere decir "cordillera" y *Emberá* significa "gente". Su lengua materna es la Emberá Chamí.

Los Chamí, como los demás Emberá, siempre han seguido un patrón de poblamiento disperso. Viven en distintas comunidades andinas en los departamentos de Colombia. Por sus diferencias lingüísticas dialectales, los Emberá Chamí constituyen el 67% de la población indígena colombiana.

Existen otros grupos chamíes, los sinuez o zenúes, los cuna y los káticos, pero quienes prevalecen en las zonas y se constituyen como representantes por su gran número de habitantes, son los Emberá Chamí distribuidos en su mayoría en la zona centro de Colombia.

² **TIC**: son las que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o de otra índole. En este trabajo, serán propuestas más como instrumentos psicológicos para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos adquiridos.



CAPÍTULO I DIMENSIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO (EPISTEMOLÓGICA)

Este primer capítulo describe el contexto de cual parte esta investigación, explicitando la pertinencia y relevancia del tema elegido explicitando los objetivos que persigue.

1.1 SITUACIÓN PROBLÉMICA

La enseñanza del español en el contexto colombiano, ha sido siempre una prioridad de las políticas públicas del gobierno nacional, para lograr entender las comunidades indígenas que se encuentran ubicadas en el sector rural y que se extienden a lo largo y ancho de la cordillera Occidental. El gran desafío reside en lograr que la mayoría de los Establecimientos Educativos focalizados⁴ por los diferentes proyectos del Ministerio de Educación Nacional, avancen de manera equitativa y continua para obtener mejores resultados en las evaluaciones nacionales.

Los proyectos que el gobierno nacional colombiano enfoca como relevantes para eliminar las brechas en desigualdad educativa que hasta el momento persisten son varios, pero en esta investigación solo se hará mención de dos que vienen siendo pioneros por su estructura pedagógica y la utilización de herramientas tecnológicas

El primero es conocido como Computadores Para Educar (CPE), este es un programa del gobierno nacional de mayor impacto social que genera equidad a través de las tecnologías de la informática y la computación, fomentando la calidad de la educación bajo un modelo sostenible. Es una asociación integrada por la Presidencia de la República, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el Ministerio de Educación Nacional (MINTIC), el Fondo TIC

⁴ **Focalizar:** es un concepto que se ha implementado para referenciar a aquellos EE que han sido seleccionados por los programas de gobierno Computadores Para Educar (CPE) y Programa Todos a Aprender (PTA). Estas aulas tendrán a favor unos recursos tecnológicos, en caso de ser focalizados por CPE o PTA, es asignado a cada Establecimiento Educativo un docente tutor en lenguaje o matemáticas que se encargará de hacer seguimiento continuo, para que haya mejores resultados en las pruebas SABER.



y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), para promover las herramientas tecnológicas como un factor de desarrollo equitativo y sostenible en Colombia.

El programa Computadores Para Educar pone las Tecnologías de la informática y la computación, al alcance de las comunidades educativas, especialmente en las sedes rurales pertenecientes al sector público del país, mediante la entrega de equipos de cómputo y la formación a los docentes para su máximo aprovechamiento (Computadores para Educar, 2001, párr. 01)

El segundo es conocido como Programa Todos a Aprender, es una propuesta de transformación de la calidad educativa, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes en los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, de Establecimientos Educativos que muestran desempeño insuficiente en las áreas anteriormente mencionadas y que se hallan ubicados en zonas vulnerables del sector rural y urbano. Adicionalmente, es importante agregar que quienes son convocados para ejercer dicha labor, son docentes que provienen de colegios oficiales y tienen experiencia en el aula. El Programa Todos Aprender gravita en la metodología de maestros que aprenden de maestros (Magisterio.Com, 2014).

Comprendiendo que toda la estructura se viene consolidando a través de los resultados obtenidos en pruebas SABER⁵ realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y llevadas a cabo en años anteriores. Su objetivo es identificar los aprendizajes que requieren ser atendidos para mejorar la calidad educativa de los Establecimientos Educativos a nivel nacional. Esta prueba comienza a fundamentarse en medio de la comprensión e importancia que la comunidad docente debía otorgar a los resultados obtenidos durante el año anterior, los

⁵ **PRUEBAS SABER - ICFES:** es una entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional la cual se encarga de promover y evaluar la educación colombiana en todos sus niveles a través de las pruebas de Estado Saber aplicadas a los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11° en el caso de la educación básica y media. Dependiendo de los resultados alcanzados por cada EE en Básica primaria, es posible evaluar las competencias y la calidad de las escuelas o colegios o para los estudiantes que están próximos a ser egresados. Los estudiantes de último año, deben presentar una prueba que se divide en varios aspectos del pensamiento, lógico, racional, matemático, geométrico, etc. Con base en los resultados, los estudiantes pueden inscribirse a carreras universitarias que estén al alcance de los puntajes obtenidos.



resultados de la prueba pasaron a formar parte de la estrategia conocida como análisis del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE)⁶.

El ISCE fue diseñado a finales de 2014 con el objetivo de entregar a la comunidad educativa un número fácil de interpretar por nivel educativo (Primaria, Secundaria y Media) como insumo para generar discusión y reflexión en la comunidad educativa con el fin de diseñar estrategias de mejoramiento para lograr las metas y, al final, a nivel agregado, llegar a cumplir el objetivo de ser el país mejor educado de América Latina en el año 2025. (Boletín SABER en Breve, 2016, p. 01).

A partir del 2016 en cada Establecimiento Educativo focalizado por Programa Todos Aprender, se encontró que la mayoría de los estudiantes de grado 5° de la comunidad Emberá Chamí persisten en reflejar los resultados más bajos en el área de lenguaje. Al conocer que las escuelas Emberá Chamí no obtuvieron resultados positivos en el primer año de acompañamiento del Programa Todos a Aprender, el Ministerio de Educación Nacional evaluó que estos Establecimientos Educativos corrían el riesgo de ser desfocalizadas⁷ sino mostraban mejores resultados en las socializaciones futuras del Índice Sintético de la Calidad Educativa. Tal situación, enciende las alarmas entre los miembros académicos de las escuelas, especialmente las que pertenecen a la comunidad Emberá Chamí.

Lo anterior, se pudo evidenciar por medio de los acompañamientos en aula realizados como tutora en el área de lenguaje. Desde mi rol, he podido identificar que las políticas educativas que se desarrollan actualmente en aras de fortalecer los procesos de aprendizaje en las áreas evaluadas por el Ministerio de Educación Nacional no incluyen el hecho de que los Emberá Chamí son

⁶ **Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE)**: es una herramienta que permite medir cómo avanza Colombia en materia de calidad educativa en cada nivel de escolaridad, tomando en cuenta el desempeño académico de los niños desde el grado tercero hasta once en cada colegio y Entidad Territorial Certificada (ETC).

Este instrumento de medición académica se centra en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas, las cuales son evaluadas por la agrupación de los documentos oficiales como Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares de educación. Con los resultados obtenidos cada Establecimiento Educativo debe hacer una revisión anual de los planes de estudio conocidos como área y aula, así como la vinculación de los nuevos referentes curriculares que han sido incursionados desde la creación de programas como: Programa Todos a Aprender, Pioneros por la Educación y Jornada Única.

⁷ **Desfocalizar**: en el marco del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional, este término corresponde a dejar sin el beneficio de los programas gubernamentales en los aspectos educativos a los Establecimientos Educativos que no asuman con responsabilidad las vicisitudes halladas a través de los resultados obtenidos por las pruebas SABER y que imperativamente deben subir sus niveles apoyados a partir del acompañamiento de los líderes o tutores de los programas..



comunidades indígenas que, aunque están desde hace muchos años permeados por la cultura occidental, continúan una lucha por conservar su Lengua Materna y le otorgan a esta total relevancia en el aula.

Como profesional, he tenido la oportunidad de desempeñarme en los dos programas de gobierno. Desde 2012 hasta 2014 como formadora TIC para el programa Computadores Para Educar y desde 2015 hasta la actual fecha, como docente tutora en el área de lenguaje para el programa Todos a Aprender. En medio de mi rol, he comprendido la complejidad del cambio en los procesos educativos y por tal motivo, propuse a los docentes que acompañaba en el aula, vincular algunas estrategias tecnológicas que permitieran afianzar en los estudiantes Emberá Chamí los hábitos de lectura y escritura.

Teniendo lo anterior como antecedente, es interés de quien escribe observar la existencia o no de estrategias educativas enriquecidas con TIC y o recursos digitales identificados como Ayudas Hipermediales Dinámicas que según Rojas García y otros, (2013) son consideradas como: “[...] productos multimedia provistos de un sistema de hipertextualidad, un conjunto de estrategias comunicativas, con contenido específico, con sistema de evaluación y de un soporte claro para su manejo y uso en procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque socioconstructivista [...]” (p.44) en la enseñanza de español de lengua extranjera⁸ a los estudiantes de quinto grado.

Con base en lo anterior, surge esta investigación y se proponen las siguientes preguntas orientadoras:

1.1.1 Preguntas orientadoras

- ¿Qué tipo de Ayudas Hipermediales Dinámicas utilizan los docentes Emberá Chamí, para enseñar el español como L2 a los estudiantes de grado 5° del Centro Educativo Río Mistrató?
- ¿Cómo los docentes Emberá Chamí vinculan las Ayudas Hipermediales Dinámicas en sus prácticas de aula para enseñar el español como L2 a los estudiantes de grado 5° del Centro Educativo Río Mistrató?

⁸ En la comunidad Emberá Chamí el español es considerado lengua extranjera (L2) puesto que la Lengua Materna es la Emberá Chamí que significa "Cordillera" y *Emberá* significa "gente".



- ¿En qué actividades los docentes Emberá Chamí utilizan las Ayudas Hipermediales Dinámicas como herramientas mediadoras en el proceso de enseñanza del español como L2 a los estudiantes de grado 5° del Centro Educativo Río Mistrató?

1.1.2 Contexto del descubrimiento

Atender a los cambios generacionales es un deber de la educación y de los maestros en el aula, en este punto se retoman las palabras de Gros Salvat, B, (2000) citado (Liaudat, 2015) quien afirma que:

[...] La tecnología de la información y de la comunicación está transformando la sociedad no sólo a un nivel económico y político, sino en una dimensión más personal, individual. Se están transformando las formas de acceso al conocimiento, las formas de aprendizaje, de comunicación, de relaciones personales, la propia identidad [...] (p.18).

Teniendo en cuenta las necesidades educativas que se hicieron evidentes en el 2012, a través de los resultados de los programas Computadores Para Educar y Programa Todos a Aprender, a partir de los resultados compartidos en el ISCE, el gobierno colombiano ha propuesto algunas estrategias educativas que permiten alcanzar los objetivos presidenciales de “Colombia la más educada” diseñados para el 2025. A continuación, se presentan los objetivos principales de la política educativa propuesta Juan Manuel Santos en su período presidencial de agosto del 2018 hasta agosto del 2020.

El título de la política educativa aparece como: Convertir la educación en el gran proyecto nacional del Siglo XXI, para ello propuso 10 puntos:

Primero: Potenciar el programa ‘De Cero a Siempre’ de forma que en el año 2018 tenga cobertura universal y atienda a 2,4 millones de niños y niñas pobres y vulnerables de Colombia.

Segundo: Dignificar la profesión de los maestros y mejorar sus salarios, de manera que sean comparables con los de las profesiones mejor pagadas.



Tercero: Impulsar la revolución tecnológica en la educación, para lo cual se entregarán computadores a los 350 mil maestros de colegios públicos y tabletas a todos los estudiantes de grado 10 de colegios públicos. Mil escuelas rurales serán dotadas cada año con infraestructura tecnológica y bibliotecas digitales.

Cuarto: Establecer el modelo de jornada única para la excelencia y la creatividad, con el propósito que los niños, niñas y jóvenes pasen menos tiempo en la calle y más tiempo en actividades que potencien su compromiso social, salud, deporte, creatividad, arte, cultura, emprendimiento e innovación.

Quinto: Poner en marcha la Estrategia Nacional de Bilingüismo, que contempla un plan de choque en las capitales departamentales, con seis horas de clase a la semana, para estudiantes de primaria y bachillerato. Así como un plan de bilingüismo digital y a distancia para las escuelas rurales, un plan de incentivos para atraer a profesores extranjeros y un plan de estímulos para que nuestros profesores aprendan o mejoren su inglés.

Sexto: Ejecutar el plan de modernización de 1.000 escuelas rurales cada año, que estarán dotadas con centros de cómputo, bibliotecas actualizadas, saneamiento y alcantarillado y centros de recreación, deporte y convivencia.

Séptimo: Triplicar los créditos educativos subsidiados, con cero interés real y becas de sostenimiento, para educación superior.

Octavo: Asumir el reto de poner la formación en valores, ética ciudadana y prácticas democráticas en el centro de la agenda educativa del país.

Noveno: Crear 400 mil nuevos cupos en las instituciones de educación superior y fortalecer el Sena de modo que responda a las necesidades del sector productivo.

Decimo: Involucrar a las madres y padres en el proceso formativo a través del programa ‘Todos por la Educación.

Comprendiendo lo anterior, junto con los objetivos de los programas mencionados CPE y PTA, se puede evidenciar a la fecha un desfase en los resultados esperados por el Ministerio de Educación Nacional. Desde el 2015 tanto los docentes como los estudiantes de la comunidad indígena Emberá Chamí, sufren paulatinamente transformaciones, no solo desde la estructura, sino también en los métodos de enseñanza: (Alfabético, Fonético, Silábico, Total, Global, Montessori, Kumon, Waldor, Domman, Global, Generadora, Constructivista) por mencionar algunos, debido al



desconocimiento por parte de los docentes para contribuir al aprendizaje del español como segunda lengua de las comunidades indígenas.

Como se menciona al inicio el programa Computadores Para Educar en medio de lo que se plantea como política educativa TIC, el objetivo es otorgar recursos tecnológicos como computadores, tablets, video beam y una antena que permite que los docentes y estudiantes tengan acceso a internet en el Establecimiento Educativo. Aunque el acceso a la conectividad presenta bastantes dificultades, el hecho de que las donaciones ya estén en las aulas, obliga de algún modo a los docentes Emberá Chamí a formar parte de las dinámicas educativas que incluyen tecnologías digitales y los ubica en un contexto educativo de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012).

Lo anterior, ha generado variadas discusiones que fueron útiles al momento de proponer las donaciones en las escuelas de la comunidad Emberá Chamí, pues los equipos y tablets donados cuentan con software educativo como Movie Maker⁹, Hot Potatoes¹⁰, J Click¹¹, y Scratch¹². Los softwares son propuestos pensando en reducir la brecha idiomática que existe entre los estudiantes indígenas y los estudiantes mestizos, reconociendo el valor que la mediación tecnológica ofrece para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

1.1.3 Focalización o Vinculación al Programa Programa Todos a Aprender:

Se pretende comenzar el proceso de investigación, otorgando valor a lo que se ha venido estructurando sobre el tema. Es decir, se propuso a los docentes de las comunidades Emberá Chamí

⁹ **Movie Marker:** es un software de edición de vídeo creado por Microsoft y fue incluido por Windows en el año 2000. Con este software, se pueden editar videos caseros, generar transiciones, efectos, sonidos, subtítulos e imágenes, además de poder construir películas caseras a través de fotografías digitales.

¹⁰ **Hot Potatoes:** es un software propuesto por el centro de humanidades de la Universidad de Victoria en Canadá. Consta de varios programas que permiten personalizar páginas y elaborar diversos tipos de ejercicios interactivos multimedia, que influyen al desarrollo de habilidades lectoras, escritoras y de habilidad mental.

¹¹ **Jclick:** es un software educativo libre que permite la creación, realización y evaluación de actividades educativas multimedia. Está formado por un conjunto de aplicaciones informáticas que permiten construir diversos tipos de actividades educativas: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, sopas de letras, entre otras similares a las anteriores.

¹² **Scratch:** es una aplicación informática propuesta principalmente para niños, con la cual obtendrán sus primeros inicios hacia la programación LOGO, una programación sencilla y gráfica que les permitirá aprender sobre cómo tener un lenguaje y pensamiento autónomo a través de los juegos de vídeo que desde el programa se construyen.



utilizar las Ayudas Hipermediales Dinámicas como estrategia educativa para enseñar el español como segunda lengua a sus estudiantes de básica primaria. Es importante partir desde el concepto que ya existe de Ayudas Hipermediales Dinámicas y determinar por qué no está funcionando positivamente el uso de las diferentes herramientas tecnológicas digitales en este contexto. ¿Hace falta acaso una capacitación docente para avanzar en una alfabetización adecuada que oriente mejor el uso de estas estrategias?, ¿Estas estrategias Ayudas Hipermediales Dinámicas, no son aplicables en un contexto donde culturalmente existen interacciones diferentes a las del hombre blanco?, ¿Son las Ayudas Hipermediales Dinámicas una buena herramienta para enseñar español como segunda lengua a los estudiantes Emberá Chamí?, ¿Qué tipo de Ayudas Hipermediales Dinámicas deben utilizar los docentes Emberá Chamí en el aula para enseñar español como segunda lengua?

Partiendo de la información que es entregada cada año por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior se genera la alerta en las aulas de los Emberá Chamí y es así como nace el interés por focalizar el Centro Educativo Río Mistrató y comenzar a realizar el proceso de investigación sobre el uso de las Ayudas Hipermediales Dinámicas.

De acuerdo a la información que otorga el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, los estudiantes Emberá Chamí -siguen ocupando los últimos puntajes- en las pruebas SABER que son aplicadas anualmente a los grados 3° y 5° de básica primaria. Este tipo de resultados genera una alerta en el gremio educativo, pues se cuestionan por qué los estudiantes Emberá Chamí no avanzan. Es así, como crece el interés por interactuar frecuentemente con los docentes de esta comunidad, para descubrir y comprender sus rutinas, el quehacer en el aula y en medio de la interacción, generar discursos propios del investigador que contribuyan a esos procesos de aprendizaje y abonen al hecho de encontrar significados fértiles que permitan trabajar en el campo en forma de espiral, *empíria – teoría, teoría – empíria*, y en ese orden poder identificar si ¿Es posible pensar que la alta dotación tecnológica de las aulas puede contribuir a una mejora en los resultados de las pruebas de español? O ¿Qué Ayudas Hipermediales Dinámicas utilizan los docentes Emberá Chamí del Centro Educativo Río Mistrató, para enseñar español como segunda lengua a los estudiantes de grado 5°?



1.1.4 Justificación del Tema: Pertinencia, Relevancia, Acotación y Viabilidad

Pensar en la incorporación “genuina” (Maggio, 2012) de la tecnología en la enseñanza, involucra una reflexión profunda sobre los procesos de cambio educativo. Se cree entonces, que trabajar en el desarrollo de proyectos innovadores en el campo de la tecnología educativa demanda la formación de profesionales sensibles y capaces de comprender los complejos caminos del cambio educativo, tanto a nivel de las prácticas pedagógicas como de las culturas institucionales (Pinto y Sarlé, 2015). En ese orden de ideas, se hace necesario promover una investigación que se enfoque en reconocer cómo se llevan a cabo las prácticas de aula que se llevan en los establecimientos educativos rurales con comunidad Emberá Chamí.

1.1.5 Interés por la Investigación

Este trabajo busca descubrir qué usos hacen los docentes pertenecientes a comunidades educativas Emberá Chamí de los recursos TIC y en especial, los identificados en este informe como Ayudas Hipermediales Dinámicas en sus clases de español como segunda lengua (L2) en grado 5°. La idea principal, es generar interés entre los pares y avanzar en próximas investigaciones para indagar sobre cómo la enseñanza se ve interpelada por los recursos TIC otorgados por el estado colombiano.

Para desarrollar este estudio, es necesario abordar un enfoque cualitativo a partir del método de estudio de casos, el cual se irá afianzando a través de las técnicas de recolección de datos como entrevistas y observaciones de aula que ayudarán a comprender de mejor manera las dinámicas en la escuela con Ayudas Hipermediales Dinámicas, las diferentes interacciones y todo lo que en medio de ello se construye. Luego, a partir de la aplicación de las diferentes técnicas y la recolección de los datos, se podrá llegar a una conclusión de cómo la utilización de estas herramientas como recursos TIC, pueden ser mediadoras para la enseñanza del español como segunda lengua a los estudiantes Emberá Chamí del grado 5° y en ese orden, estructurar la información adecuada para dar coherencia a los discursos, discusiones, gráficos y demás aspectos que serán punto clave en el proceso de investigación que se pretende realizar.



1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo general

Analizar las prácticas de los docentes Emberá Chamí que incluyen las Ayudas Hipermediales Dinámicas como mediadoras en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua (L2) en los estudiantes Emberá Chamí de grado 5° del Centro Educativo Río Mistrató.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir las prácticas cotidianas de aula de los docentes de español como segunda lengua (L2) en los estudiantes Emberá Chamí de grado 5° Emberá Chamí del Centro Educativo Río Mistrató.
- Identificar los diferentes usos que le dan los docentes Emberá Chamí a las TIC y las Ayudas Hipermediales Dinámicas en la enseñanza del español como segunda lengua L2.
- Identificar las estrategias de enseñanza de los docentes Emberá Chamí en el área de español como segunda lengua L2 en grado 5° del Centro Educativo Río Mistrató.



CAPÍTULO II- ESTADO ACTUAL SOBRE EL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Para los fines de este proyecto, se proponen textos y autores que exponen ideas y argumentos sobre cómo se viene trabajando en la escuela en los últimos años, así como para comprender ampliamente los discursos. Los cuales se presentan de la siguiente forma: por qué, para qué y cómo se deben involucrar nuevas prácticas digitales o Ayudas Hipermediales Dinámicas que activen los intereses de los docentes y estudiantes de básica primaria y así, poder llevar un proceso de aprendizaje de la L2, asumiendo que las aulas se encuentren dotadas con las diferentes herramientas tecnológicas que los estudiantes tienen acceso.

1.3 ESTADO DEL ARTE

Comenzamos con los aportes de Howard Gardner y Katie Davis, en su libro: **La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital** (2014) con los llamados “nativos digitales”. Los autores se plantean varios interrogantes, por ejemplo ¿Cuáles son los imaginarios que atraviesan actualmente los adolescentes al interactuar con las APP?, ¿Cómo se identifican en medio de estas nuevas herramientas?, ¿Qué tipo de propuestas se desarrollan desde las aulas de clase considerando estas nuevas aplicaciones como aliadas? Estas preguntas se toman como base de la comprensión de la lectura del texto mismo, en donde se describen una buena parte de lo que buscan los jóvenes en medio de la interacción constante.

Gardner & Davis, (2014) describen dos términos, “app dependiente” y “app competente”. En la app dependiente, los jóvenes siguen las instrucciones que son propuestas en la herramienta tecnológica y en la app competente, los jóvenes tienen la posibilidad de crear diseños que se ajusten a los intereses personales. Esto en aras de aclarar lo que significa “la nueva era digital” y lo mucho que podrían lograr los nativos digitales en medio de la interacción con los otros, considerando que debe existir un acompañamiento constante por parte de los docentes para que las propuestas que surjan alrededor de las dinámicas digitales puedan ser “productivas”.



Los autores Lanskehear y Khobel, (2008) plantean en su libro: **Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula**, que el alfabetismo comenzó a tener mayor fuerza en los años 70 en oposición al analfabetismo que existía en lenguaje y escritura y que por ese tiempo se hacía evidente. Por ello afirman que, desde una perspectiva sociocultural, el alfabetismo tiene que ver con las prácticas sociales. Los alfabetismos están vinculados a las relaciones sociales, institucionales y culturales y sólo pueden entenderse cuando se sitúan en sus contextos sociales, culturales e históricos.

Lanskehear & Khobel, (2008) argumentan que el analfabetismo representaba un atraso social para los países de tercer mundo, y que por esa razón se hacía necesario proponer estrategias en lectura y escritura que permitiesen ubicar la escuela en un lugar moderno en miras hacia el futuro y el reconocimiento académico. Este aspecto lo enmarcan los autores como un asunto importante, porque señalan que la lectura pasó de ser una intención psicológica a un enfoque socio cultural que obliga de algún modo a los sujetos a pertenecer a un grupo social.

Por otra parte, Juan Casassus (2000) en **Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)**, destaca que la educación en su estado actual, es una disciplina en gestación en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática. Entonces, como puntos metodológicos, para comprender la naturaleza del área de la gestión educativa es necesario: I) conocer los planteamientos teóricos subyacentes en las disciplinas madres que la generan y la contienen: el área de la gestión y el área de la educación. II) Entender el sentido y los contenidos de las políticas educativas. Una visión de la gestión focalizada en la movilización de recursos.

En esta perspectiva, la gestión es: “[...]una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada [...] o la capacidad de articular los recursos que se disponen para de esa manera lograr lo que se desea, en cuanto a procesos educativos [...]” (Casassus, 2000, pp. 2-4).



Es importante reconocer que hace un tiempo atrás las dinámicas escolares se ejecutaban muy distinto a como se desarrollan actualmente. Por esa razón, se comenzaron a realizar análisis que permitieran comprender la introducción de las nuevas herramientas tecnológicas digitales para así poder hablar de nuevos medios, lenguajes y modos de producción, distribución y consumo, conformando el actual panorama de convergencia cultural, como lo define Henry Jenkins, (2008) en su libro **Convergence Culture: La cultura de la Convergencia de los medios de comunicación.**

En el texto de Gros Salvat (2000) titulado: **El ordenador invisible: Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza**, se expone la necesidad que surge en el sector educativo de comenzar a otorgar relevancia a los procesos que se desarrollan con las nuevas herramientas tecnológicas que actualmente se “introdujeron” en las aulas de clase y cita a Glenn Gould, para reiterar que se hace indispensable explorar los procesos imponiendo una reflexión que va más allá de la propia herramienta. Las tecnologías ni son neutras, ni provienen de cerebros visionarios que pretenden manejarnos y cambiar el mundo:

Las tecnologías son imaginadas y fabricadas por las personas, pero, además, su uso intensivo conlleva una apropiación por parte de los hombres y las culturas. Las tecnologías no son producto de una sociedad y una cultura, sino que son producidas, utilizadas e interpretadas por el conjunto de los hombres (Gros Salvat, 2000, p.1).

A lo anterior, se suma una definición brindada por la UNESCO¹³ (2006) en un documento que titula: **La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector**, en el cual se afirma que:

La democratización de las TIC requiere por tanto una atención cuidadosa por parte de los gobiernos y sobre todo de sus áreas educativas. Aun cuando la gran mayoría de países están encarando acciones para integrarlas en la vida escolar, se trata de un proceso complejo,

¹³ Este documento y otros capítulos más se puede consultar en el enlace que se adjunta en la bibliografía.



especialmente cuando se cae en la cuenta de la cantidad de incógnitas que rodean este tópico (p. 7).

Existen diferentes investigaciones que se han preocupado por mantener vivo el interés de cuestionar constantemente el quehacer docente en el aula. Mariana Maggio (1995), por ejemplo, realiza una serie de acotaciones en sus textos, como por ejemplo en el capítulo 1: *Tecnología Educativa, políticas, historias*, propuestas de su libro: **El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización**, en el que permiten reflexionar sobre el modo en el que se han venido articulando los contenidos educativos digitales en las escuelas actuales. La introducción de las TIC en los ambientes escolares conlleva a examinar las nuevas tecnologías como herramientas de alta disponibilidad en el aula, la interacción de los diferentes sujetos (docentes – estudiantes), las transformaciones que surgen en medio de interacción y todo aquello que se rescata para promover en el aula elementos educativos que permitan comprender cómo piensan ahora los estudiantes y de qué manera se perfilan hacia el futuro.

Otro autor que se rescata es David Buckingham (2005) quien argumenta en su libro **Educación en medios, alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea**, que la mayoría de las propuestas que surgen en las aulas de clase con respecto a la alfabetización mediática, no guardan estrecha relación con los estudiantes, por el contrario, los docentes se interesan más en proponer desde la teoría y dejar de lado la relación directa con las herramientas tecnológicas. Buckingham (2005) a través de sus escritos, deja entrever que a lo que se debe apuntar es a que los estudiantes comiencen a crear con las herramientas tecnológicas digitales que tienen a su alcance y que forman parte de paisaje educativo actual.

Tomamos ahora los aportes de Rojas García, Amador Montaña, Sánchez Bedoya, y Duque Cuesta, (2013) quienes plantean en su libro **Ayudas Hipermediales Dinámicas (AHD) en los Proyectos de Aula con Tic, otra forma de enseñar y aprender conjuntamente**, realizado gracias al proyecto: **Computadores para educar – Universidad Tecnológica de Pereira estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las tic 2012 – 2014** que aunque los EE actualmente estén provistos de dispositivos tecnológicos como tablets, computadores portátiles,



computadores de mesa, video beam y demás, los docentes no tienen una estructura metodológica clara para desarrollar contenidos educativos.

Los autores mencionados señalan varios aspectos que consideran necesarios para que los docentes comiencen a aplicar en el aula y así, el aprendizaje de cualquier área pueda ser más significativa. Ellos exponen que para que los contenidos generen un mayor impacto en el aula se debe tener en cuenta el diseño tecnológico, este hace referencia a aquellos recursos que constituyen el entorno de aprendizaje con TIC, especificando aspectos como: ¿Qué herramienta o actividad se va a utilizar? ¿Cuánto tiempo se va a utilizar? ¿Qué propósito persigue? ¿Qué se espera que hagan los estudiantes?

Rojas García y otros (2013) elaboraron la propuesta de utilizar las Ayudas Hipermediales Dinámicas en aras de que los participantes aprovechen los recursos computacionales y digitales existentes tanto en los Establecimientos Educativos colombianos, como aquellos disponibles en la web. En este sentido, las Ayudas Hipermediales Dinámicas se convierten en una herramienta que contribuye a la resignificación de las relaciones entre los elementos del triángulo didáctico (maestro, estudiante y saber) a partir de un enfoque socio constructivista con el cual se espera que el desfase entre lo que se dice frente al uso educativo de las TIC en el aula de clase y, lo que realmente se hace, sea cada vez menor (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008a) citados por Rojas García y otros (2013).

María del Pilar Hernández Mercedes en el año 2012 escribe un ensayo de reflexión titulado: **La integración de las TIC en la clase de ELE, panorama de una revolución**, realizado en el contexto de España en cual no se menciona población de estudio ni metodología aplicada. En este se analiza [...] el estado de la integración de las TIC en el aula de Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE) e indica los elementos y líneas más significativos dentro del ámbito de las TIC que marcan la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera o L2 [...] (p. 63) por ello afirma:

Las nuevas tecnologías [...] son un poderoso instrumento cuya eficacia dependerá del uso que hagamos de él [...] las TIC bien empleadas [...] pueden resultar supremamente útiles, se pueden trascender los límites del aula y los parámetros espacio-temporales en que se han



desarrollado tradicionalmente las actividades de enseñanza-aprendizaje (Hernández Mercedes, 2012, p. 64).

A partir de lo anterior, se resalta la relevancia que toman las TIC en el marco de los aprendizajes que se pretenden llevar al aula. Por ello, el estudio se divide en 5 momentos fundamentales: momento 1, la Web Social, en la cual a su vez clasifica y describe la participación de: Blog, Wiki, Podcast Redes Sociales (Facebook y Twitter) Plataformas (Moodle, AVE), momento 2, Competencia digital del docente, momento 3. Tareas 2.0, momento 4, Recursos y finalmente las conclusiones, la presenta de forma resumida de la reflexión.

En cuanto a la pertinencia de la información brindada en el estudio, se pasa a describir las propuestas que la autora propone en el momento 1 y 3. Comenzando entonces por Web Social. Se resalta que hoy existe una interacción mediada entre individuos y entidades lingüísticas que no pueden construirse de forma aislada. La imposición de los entornos social tecnológico en el que actúan personas y tecnología web está dada para resolver tareas comunicativas digitales. Así que ya no existe una persona que solamente está para recibir la información de forma estática, sino que hay presencia de quienes modifican a lo que la autora ha definido como *prosumidores*, pues se sirven de innumerables herramientas que usan de forma gratuita para sus intereses, por ello los principios básicos de la Web Social son crear, compartir y participar. En el campo de la pedagogía lo anterior sería definido como aprendizaje cooperativo o creación social de conocimiento.

La participación de las diferentes herramientas Web 2.0 en este estudio, brindan al lector un conocimiento de las bondades que tiene aprovechar todos estos materiales en el aula, a fin proporcionar reflexiones y críticas sobre la aplicación de estos. La herramienta Blog, es definida por la autora como un espacio de escritura, de los cuales clasifica tres tipos, el blog del profesor, de clase y del alumno. En el primero el docente comparte material, el segundo es la construcción de un encuentro común y colaborativo, y el tercero como un proceso de seguimiento a los saberes del estudiante. Esta herramienta se presenta con muchas potencialidades, pues la autora afirma que: “Facilitan una audiencia real y un contexto de desinhibición, mejorando la interacción entre los participantes” (p.68) finalmente ofrece todo un listado de blog, para ofrecer experiencias significativas.



La wiki son sitios web en los que los participantes pueden trabajar de forma colaborativa modificando el texto de base. “El uso de esta herramienta se está revelando muy positivo puesto que favorece el modelo constructivista de aprendizaje y va más allá de la práctica de la expresión escrita. [...]” (p.69) además que permite saber en qué momento se han realizado cambios en el sitio. Se puede ver entonces, como ambas herramientas favorecen la construcción del aprendizaje cooperativo siendo este un factor que favorece la interacción del aprendizaje, y que puede llegar a ser altamente útil en la enseñanza del lenguaje del español en comunidades hablantes de una lengua materna indígena. Al igual que en los blogs, la autora propone un listado de sitios wikis.

Al servicio de la wiki está *Podcast*, archivos de audios que se cuelgan y están disponibles en el momento en que sea necesario. De igual manera la autora ofrece una serie de direcciones web para el aprovechamiento de esta herramienta. Y como punto a favor en cuanto al mejoramiento del aprendizaje de una L2, es que este tipo de archivos puede ayudar a favorecer a partir de la escucha y la repetición (fonética) palabras en español que benefician ampliamente el aprendizaje de una L2 en comunidades indígenas.

En cuanto a las Redes Sociales, tomadas como algo que subyace a la vida cotidiana de los estudiantes, se presentan hoy como una herramienta de la cual el docente puede tomar total ventaja del uso que hacen, puesto que, si bien hoy interactúan más por este medio, el docente se puede presentar como un agente motivador, asignar tareas y ser una guía para romper con las limitaciones espacio-temporales que se viven cotidianamente en el aula. La autora destaca el uso del Facebook y Twitter como potenciadores del aprendizaje. En cuanto al Facebook concluye que una utilización pertinente y adecuada de este “[...] (u otras redes similares, si bien la elegida es la más significativa por su facilidad de acceso y difusión) puede revelarse muy positiva en el aprendizaje (significativo, autónomo, colaborativo, etc.)” (p.73) aunque pueda tener algunos inconvenientes como la privacidad (algunos padres no permiten el uso de esta red social) y la formación (de docentes preparados para usar este medio).

El Twitter por otra parte, que son mensajes de texto enviados a través de un sitio web, puede verse potencializado en el aula, a partir de actividades simples como lanzar al inicio de una clase una frase para que los alumnos la completen, concursos de refranes, completar correctamente una frase



o corregir su dicción, construir microrrelatos o minificciones a partir de textos base, expresar las sensaciones que produce escuchar un audio, o mirar una obra de arte.

Las plataformas virtuales, en la cuales las discusiones: docente/discente (alumno), entran en contacto con la realidad debe ser más usadas en los espacios de formación superior, pregrado, maestrías y doctorados, puesto que brindan la posibilidad de estudiar sin necesidad de desplazarse a un aula de clase, u otra nación. [...] “El término plataforma virtual hace referencia a la tecnología utilizada para la creación y desarrollo de cursos o módulos didácticos en la Web” [...] (p. 75) la autora describe dos plataformas la Moodle y AVE, el primero es un Software libre que al ser instalado en Establecimientos Educativos donde existen limitaciones de acceso al internet puede ser aprovechado en gran medida al no tener costos de instalación, en este tipo de plataforma el docente propone un curso en el cual establece un seguimiento a través de foros, chat y correos, permite subir documentos, podcast, tareas y demás. Por otra parte, AVE es entorno virtual de aprendizaje diseñado exclusivamente para la enseñanza del español por el Instituto Cervantes en España donde han alojado 16 cursos de español con sus subniveles. Este entorno virtual dispone de tutores en línea, chat, foros y correos electrónicos además de todo lo que se ha descrito anteriormente.

Este estudio de Hernández Mercedes (2012) no solo analiza diferentes herramientas digitales, sino también mejores formas de optimizar el uso de las TIC en las clases, basándose en el componente pedagógico constructivista y los principios del aprendizaje cooperativo el cual es correspondiente al momento 3: Tareas (WebQuest), que menciona las ventajas y reflexiones en el aula, para hacer enriquecedoras las clases de español y dar cabida de forma racional a las TIC ante las barreras de no ser nativos digitales. Es así como las WebQuest o (WQ) “[...] pretenden reforzar los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación” (p. 83), pero ¿Qué hace que las WQ sean la respuesta a la mejora de los aprendizajes por medio de las TIC en las clases de español?, la respuesta se puede ver la *Figura 1*, que sintetiza varios de los aspectos. La conclusión Hernández Mercedes (2012) destaca la importancia que tiene la tecnología la cual debe estar incluida siempre en la cotidianidad de las clases, en las situaciones específicas de enseñanza con estrategias claras de evaluación. Además, tener presente lo siguiente: “Cuando estas herramientas educativas provoquen en nuestros alumnos desconcentración, confusión, frustración o la reacción sea de



desinterés, obviamente, no se está haciendo un uso pertinente y adecuado de las mismas” mientras que [...] “cuando las TIC promuevan un aprendizaje significativo, activo y basado en la experiencia, constructivo, colaborativo y autónomo significará que se está haciendo un uso adecuado y eficaz de las posibilidades que nos brindan” (p.88).

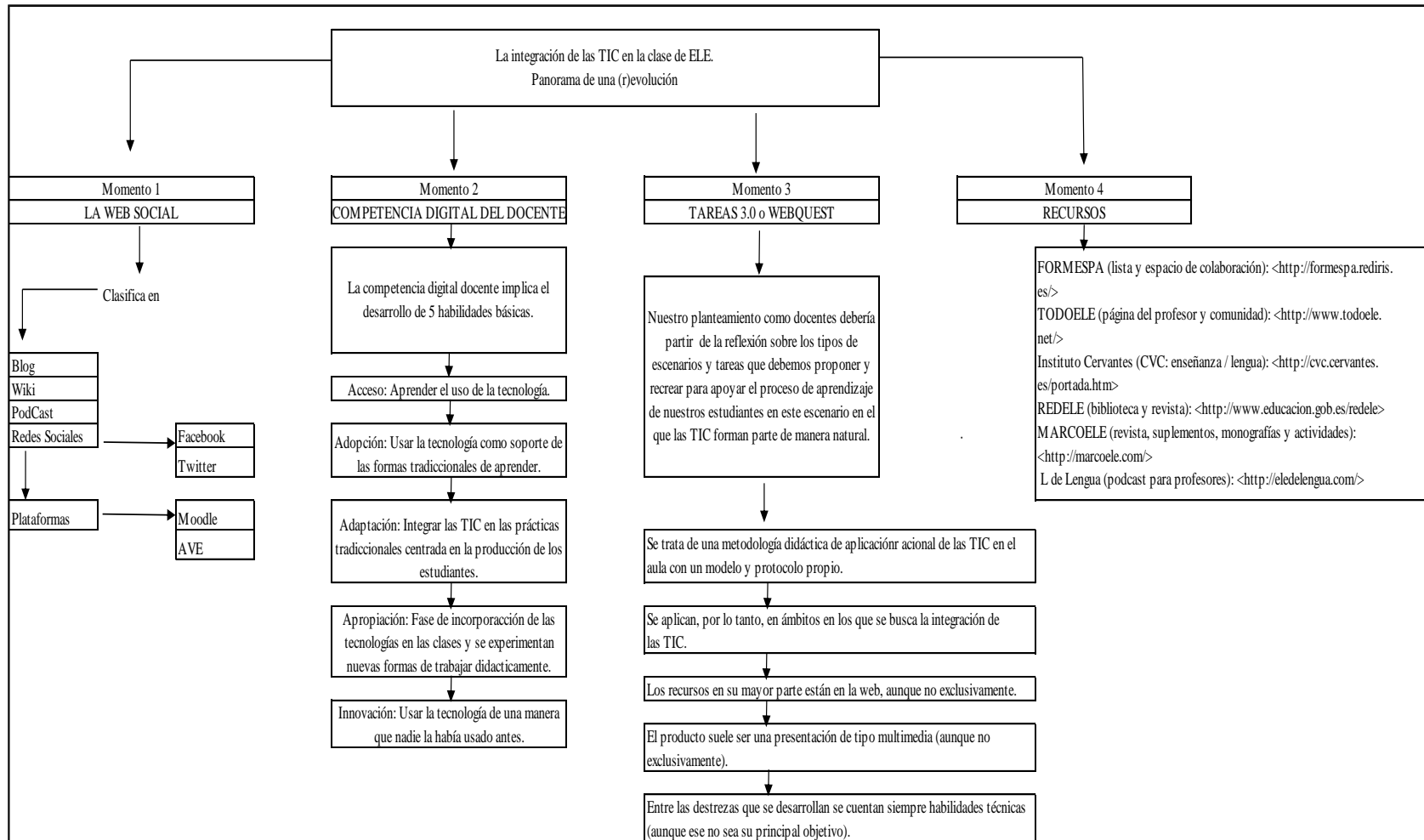


Figura 1. Esquema Conceptual: La integración de las TIC en la clase de ELE
 Fuente: adaptado de (Hernández Mercedes, 2012)



1.3.1 Etnocidio – La Castración del Lenguaje y el inicio de todo

El etnocidio entendido como la destrucción de un grupo étnico o de su cultura, es una palabra que tomará relevancia en el apartado teórico de este estudio, al reconocerse la participación de la misma dentro de cada antecedente consultado, término que será abordado desde las premisas del autor Salomón Nahmad (1982) en su ensayo titulado: **Indoamérica y Educación: ¿Etnocidio o Etnodesarrollo?**, pues para el autor es evidente que el fenómeno de la castración del lenguaje como medio comunicación y como medio de identidad étnica (no solo abordado desde el contexto mexicano), parte desde los inicios del colonialismo hasta nuestras fechas, lo que ha derivado en una desventaja educativa para los contextos en los que aún existen comunidades indígenas quienes han manifestado la incertidumbre que viven y sienten al ser evaluados por un sistema educativo que poco o nada los incluyen, reconoce su modo de vivir, de educarse e interactuar; situación que los ha llevado a la autocompasión, expresiones peyorativas y sentimientos de enajenación.

Es así, como el colonialismo hace evidente que la imposición de una nueva cultura castiza, neutralizaba el acceso a la educación, el arte, la economía, el desarrollo creativo de las poblaciones indígenas, y llevaba la misma a un mayor anonimato, relegadas y olvidadas por el Estado y la sociedad; cuyo objetivo de la política educativa en ese entonces era: “[...] la liquidación y la eliminación de toda esta diversidad pues para ello habría que realizar una cruzada para castellanizar, anglizar, portugueizar, etc. [...]” (p. 168). Lo que en parte ha derivado en el abandono y descuido de las lenguas indígenas, y que deja ver pocas en los diferentes contextos de América, ignorando totalmente que:

[...] en cada grupo se generaba el etnocentrismo propio, que permitía al grupo étnico fortalecer su identidad en relación y frente a los otros grupos étnicos. La pluralidad étnica y lingüística es un hecho generado desde épocas muy antiguas y que permitió a las sociedades precolombinas generar un modelo de convivencia y de relación dentro de esta pluralidad [...]. (Nahmad, 1982, p.164)

A lo anterior, Nahmad (1982) afirma que, aunque por parte de las iglesias católicas se intentó un respeto por aprender, difundir y cuidar de algunas lenguas y etnias en pueblos ágrafos, fue la



imposición de los criollos frente a los derechos que manifestaban tener como herederos de la conquista, quienes en gran parte relegaron y llevaron al olvido la participación de las etnias, obligando a los niños a vestirse, hablar y adoptar una cultura ajena a la propia, hasta el punto de sentir vergüenza por sus bailes, comidas y modos de vivir.

Frente a esta política, diseñada bajo las tesis de la asimilación, incorporación e integración, los indígenas reaccionaron con resistencia, alejamiento y abandono de todos los sistemas educativos y, mientras la sociedad criolla y mestiza avanzaba en su proceso educativo, la población indígena del continente se mantenía al margen del sistema educativo y se mantenía, además en condiciones de marginalidad e injusticia en el proceso de desarrollo de los propios países. (Nahmad, 1982, p.168)

Se puede ver entonces a la educación como el factor que más importa en este estudio, así como la inclusión de esta que se da a través de la homogenización de la religión a los pueblos ágrafos, dada de manera impositiva por medio del castellano o portugués, lo que ha entorpecido el desarrollo de una lengua materna al tratar de adquirir una L2; de esta situación nace el concepto de dialecto, pues su lengua no ha sido considerada un idioma, al no tener una escritura. Y son estos “dialectos” los que hoy se ven como una barrera de aprendizaje en aquellas pocas comunidades indígenas que aún tratan de sobrevivir y adaptarse a un sistema de evaluación educativo que poco contempla la alfabetización de su lengua pues estos deben responder a pruebas estandarizadas que no incluyen ni sus cosmogonías ni sus modos de leer, escribir y aprender.

Vale la pena detenerse un poco en las siguientes investigaciones, con las cuales se pretende hacer un recorrido histórico y temático, que contemplará las variables más representativas en este estudio, lo que incluye temáticas teóricas como: educación, etnias, indígenas, aprendizajes, Ayudas Hipermediales Dinámicas, TIC y demás. Las investigaciones se proponen con el fin de comprender un poco la situación cultural de los estudiantes indígenas en diferentes contextos educativos. Para así, conectar con el sentido de este trabajo de investigación y hallar elocuencia en los discursos propuestos desde el inicio.



1.3.2 ¿Cómo aprenden una segunda lengua L2 e interactúan con las TIC los docentes que trabajan en contextos indígenas?

Para responder este interrogante se relacionarán tres estudios, el primero en el contexto mexicano (2006) el segundo en el contexto colombiano (2006) y el tercero en el contexto español (2008).

Es así como el primer estudio que se describe es de Dalia Ruiz Ávila realizado en el año (2006) que titula: **El español, segunda lengua de universitarios indígenas**, realizado en la Universidad Pedagógica Nacional y dirigido a estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Indígena, cuyo interés es mostrar las dificultades que enfrentan los futuros maestros de escuela ante la barrera de aprendizaje que ya poseen como graduandos en cuanto al dominio de la escritura de una L2. Lo interesante de este estudio es la reflexión que se permea en su análisis investigativo, al afirmar que aquellos futuros docentes que impartirán lenguaje nacional en las aulas de México, son quienes más dificultades en L2 presentan en su formación profesional; situación muy similar a la que se evidencia en la población objeto de este estudio, la comunidad Emberá – Chamí, pues ellos también tienen sus limitantes en el discurso oral y escrito, sumado a la interacción limitada de las Ayudas Hipermediales Dinámicas y las TIC.

Ahora en cuanto a los intereses que motivaron este estudio se reconocen dos objetivos, entre los cuales no estaba por ningún motivo resaltar la cohesión de los escritos en los cuales los licenciados reflexionaban sobre sus propias capacidades y perspectivas profesionales en un futuro inmediato, pero sí buscaban resaltar las dificultades que implica no poseer una lengua nacional escolarizada:

- a)* Mostrar algunas dificultades que enfrentan en el dominio escrito estudiantes de licenciatura que no tienen como lengua materna el español, y *b)* conocer mediante el análisis de un corpus de 22 discursos autobiográficos elementos socio históricos de estudiantes pertenecientes a diferentes culturas (p.47).

Como base interdisciplinaria, este estudio tuvo un tratamiento teórico que se apoya en el análisis del discurso concebido desde Foucault, conjugado con la concepción del bilingüismo, la lingüística textual y el fenómeno identitario. Para lo cual en el discurso Ruiz Ávila (2006) analizó la concepción de la vida, discriminación y desigualdad, memoria y olvido, e identidad sociocultural.



Siendo consciente que la mayoría de estos discursos fluyen de forma natural desde la oralidad, pero que el paso por la escritura genera grandes conflictos, por tratarse de una actividad académica. A lo que la mayoría de los encuestados afirmaron que el paso de su vida por la educación ha sido frustrante con grandes limitantes, que la educación se ha convertido en un estado de mercado de capitales simbólicos, que existe una falacia generalizada sobre el argumento de una educación bajo un sistema de oportunidades, que está supeditada al entorno social que aqueja a los estudiantes: “[...] En este sentido, la escuela es un pasillo donde transitan las contradicciones, segregaciones y discriminaciones de la sociedad” (p.48).

En el discurso de los 22 jóvenes encuestados pudieron observarse las frustraciones, los miedos, las incertidumbres y los anhelos que cada uno tiene frente a las posibilidades de retorno a sus contextos, -pues la mayoría son becarios en Distrito Federal de México- para ejercer una profesión que cada día presenta grandes obstáculos, muy generalizados en América Latina en donde a esto le suman las barreras de la interacción con TIC o Ayudas Hipermediales Dinámicas.

Quando estos sujetos escribieron sus discursos autobiográficos, sin duda, en algún momento experimentaron la ausencia del habla, del lector a quien el texto debía ser entregado; es probable que hayan sentido por la mediación del tiempo y el espacio, una especie de desaparición del sí, es decir, que daban cuenta de algo que ya no les era totalmente propio y que los obligaba a construir un yo momentáneo. (p. 51)

En cada uno de los discursos analizados pudieron observarse situaciones diglósicas que dejaban ver las dificultades de una escritura poco cohesionada y coherente desde una L2, determinada por la imposición de una L1. Lo interesante de este estudio como se dijo en un principio; es la situación en la que se verán relacionados estos futuros docentes, en quienes se denotan carencias de adquisición de una lengua nacional (castellano) afectada por inclusión de una lengua materna. Lo que lleva a generar interrogantes así: ¿Cómo atienden las licenciaturas los problemas diglósicos de sus futuros profesionales en la educación, tomando en cuenta los múltiples paradigmas sociales, culturales y familiares que cada estudiante vive? ¿Reconocen las licenciaturas en lenguaje, no solo las barreras de la comunicación en cuanto a lengua castiza, sino las diferentes barreras de aprendizaje para interactuar en TIC y hacer uso de Ayudas Hipermediales Dinámicas?



Finalmente, una de las conclusiones que más se resalta de este estudio es que: “Los estudiantes de la licenciatura en Educación Indígena que no tienen como lengua materna el español, requieren de un proceso de regulación que les permita adquirir una competencia comunicativa en esta” (p.53), siendo algo tan necesario en un futuro profesional de la educación, que al final impartirá sus saberes a pequeños y grandes y que mejor que hacerlo desde el dominio diglósico de una L1 y L2.

El segundo estudio que se describe en este apartado investigativo es realizado por el Autor Hugo Fredy Roa Salcedo en el año (2006) que titula: **¿Qué pasa con la didáctica en la enseñanza del español como segunda lengua?**, realizada en el contexto colombiano, cuyo tema de investigación es dar una revisión a lo que se ha hecho en relación con la enseñanza del español como lengua nativa, y especialmente, como segunda lengua en Colombia y en otras partes del mundo, pues el autor afirma que parte de los problemas de enseñanza de lenguas extranjeras parten de cuando se trata responder al reto de producir textos acerca de cómo enseñar español como segunda lengua.

El estudio analiza varias temáticas como: un paralelo entre la enseñanza del español como L1 y como L2, ¿Qué están desarrollando las universidades latinoamericanas al respecto?, aspectos psicolingüísticos en la enseñanza del español en Colombia y métodos para la enseñanza del español, como lengua extranjera en Europa en el siglo XXI. De todas estas temáticas, la que más llama la atención es la segunda, siguiendo el hilo conductor de los temas que en este marco se han abordado, el cual busca conocer cómo se enseña español como L2 a partir de la Ayudas Hipermediales Dinámicas con relación a las TIC.

Este estudio cita varias investigaciones que se han desarrollado en las universidades latinoamericanas, centrado en estrategias metodológicas y didácticas. Así pues, el primer estudio que menciona Roa Salcedo (2006) es realizado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) cuya investigación: “[...] trabajó con un diseño de tipo exploratorio-descriptivo, a través de cuatro etapas basadas en el método ecléctico; [...] con el propósito de desarrollar aspectos fonéticos, gramaticales, lexicales, culturales, expresivos y evaluativos [...]”. (p.178) las variables incluidas en este estudio fueron la influencia de la edad y la profesión para aprender.



Otro estudio es el de la Universidad Javeriana, cuyo objetivo fue “[...] desarrollar las habilidades lingüísticas dentro de un marco cultural colombiano a estudiantes extranjeros, [...] los profesores preparan sus programas de acuerdo con las capacidades lingüísticas, necesidades de comunicación y las situaciones de interacción que sus estudiantes necesitarán en diversos contextos [...]”. (p.178) el resultado final es “[...] la adquisición de la lengua de una manera natural, dando prioridad a la comunicación fuera y dentro del salón de clase, y animando al contacto permanente con los nativos y con la cultura colombiana [...]”. (p.178).

La Universidad de la Salle propuso un diplomado con el objetivo de proporcionar al estudiante “[...] herramientas lingüísticas, pedagógicas, didácticas y culturales requeridas para la enseñanza del español como lengua extranjera [...]” (p.178), y desde allí generar estrategias que les permita mejorar sus prácticas, este diplomado se enfocó en el aprendizaje constructivista: “aprender haciendo” y al de “aprender a enseñar”, está organizado en una metodología por módulos, la cual proporciona y el mayor enfoque de aprendizaje es gramatical y comunicativo.

Acotando un poco más lo anterior, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad de la Sabana, la Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Universitaria Iberoamericana, y universidades de ciudades como México, Barcelona, Madrid, Valencia y Sevilla, se han sumado a estas propuestas de enseñanza del español desde métodos muy variados como: tradicional, ecléctico, sugestológico.

La principal conclusión a la que llegó Roa Salcedo (2006) es primero a una provocación dirigida a profesores, lingüistas, pedagogos y demás interesados a ser prototipos de investigadores, a poner con disposición, creatividad, esfuerzo y producción intelectual la creación de material, recursos, módulos, diplomados y demás estrategias desde las TIC que impulsen los procesos de enseñanza y aprendizaje del español, para el mejoramiento de las prácticas docentes y que estas se vean reflejadas en el trabajo cotidiano del aula, pues el enriquecimiento y actualización de los discursos permite generar cambios en los procesos de cómo enseñar y cómo aprenden los estudiantes.

El tercer documento que se describe es un ensayo derivado de una investigación realizado por Narciso M. Contreras Izquierdo, realiza en el año (2008) un estudio que titula: **La enseñanza-**



aprendizaje de lenguas extranjeras y las TIC: el caso del español como Lengua Extranjera (ELE), cuyo tema de investigación es el beneficio que se manifiesta hoy en la educación a partir de un recorrido por programas, computadores y herramientas digitales en el campo las TIC que han contribuido significativamente en las nuevas metodologías de comunicación o en los diseños de secuencias didácticas en las clases de español impartidas a estudiantes que poseen mayores habilidades o dominio en lenguas extranjeras maternas.

En el marco teórico de referencia de este estudio, el autor recalca históricamente la función que recibieron los primeros computadores, al punto de ser contemplados en un amplio campo investigativo como un aporte a la incorporación de herramientas informáticas en la didáctica, o con el nombre de: “Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAO)”, es decir, la creación de entornos de aprendizaje que facilitarían la adquisición del lenguaje español, con actividades sencillas como gramática, sintaxis o traducción.

De estos ELAO, el autor menciona que los primeros programas comenzaron en los 70 y evaluaban (correcto-incorrecto) muy ligado al modelo conductista. Luego en los 90, los programas ya producen, sonidos, movimientos e información textual, sumado a esto la Internet que introduce: “[...] dos conceptos determinantes: la *interacción* (acción que persigue una finalidad comunicativa) y la *interactividad* (simulación electrónica del proceso de interacción)” (p.2), lo más destacable de esta nueva orientación educativa es que el rol del docente es más orientador siendo un facilitador.

Contreras Izquierdo (2008) profundiza en su estudio, con dos temáticas: La primera el papel de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en la cual se presentan dos opiniones que rezan lo siguiente: “[...] la desaparición de los profesores y de los mismos centros educativos, hasta los que opinan que estas nuevas tecnologías no son más que simples herramientas de apoyo del profesor”, (p.2) en este caso, la enseñanza virtual, no es diferente de la enseñanza a distancia y su método de aprendizaje puede ser sincrónico y asincrónico. Aunque algunos expertos le consideran como la panacea de la educación por carecer de controles de calidad, dificultades de acceso y exceso de libertad y derechos de propiedad intelectual.



Con respecto a la adquisición del lenguaje español, Contreras Izquierdo (2008) menciona que la inclusión de la ELAO permite de adquirir este de: [...] manera práctica, comunicándose de forma parecida al uso natural de la lengua. Pues se puede reforzar a través de herramientas como el correo electrónico, salas de charlas (chats) foros, listas de distribución (mailing-links), y videos conferencias.

La segunda temática son las TIC en la enseñanza-aprendizaje de ELE, para lo cual realiza un rastreo de las diferentes herramientas mediales con software de programación como: WIDA Authoring Suite, Clic, Hot Potatoes, Quandary, TexToys y software de usuario como: enciclopedias, diccionarios, juegos electrónicos y cuentos. En este último caso, Contreras Izquierdo (2008) menciona algunos sitios que son más confiables como TodoEle, el Centro Virtual de Cervantes (DidactiRed), para la comprensión y aprendizaje de todo.

Como conclusión final el autor menciona que la labor del docente de hoy no es la competencia o asumir que su rol está próximo a desaparecer, sino por el contrario: “[...] la innegable modificación que han provocado en la metodología de enseñanza [...] y que [...] los profesores de español como lengua extranjera podemos y debemos aprovechar las ventajas que nos ofrecen las tecnologías, aunque sin cifrar en ellas todo el éxito de nuestras clases [...]” (p.6).

1.3.3 Estándares y lineamientos involucrados en el campo de las TIC para docentes

Para este apartado se tomará en cuenta el contenido informativo que posee un documento publicado por la UNESCO en el año 2008 que titula, Entandares de Competencias TIC para Docentes. Cuyos objetivos informativos presentan un aporte significativo a las planeaciones curriculares de los establecimientos educativos.

En este documento se menciona la importancia que tiene la implementación de la tecnología cuando esta se usa con eficacia, es así como la UNESCO enfatiza en la palabra desarrollo de *capacidades*, las cuales se derivan en principio desde el docente que aprende hacia el estudiante a quien debe adquirir estas capacidades, de manera puntual mencionan las siguientes capacidades que deben adquirir que se deben adquirir por medio de la interacción de las TIC.

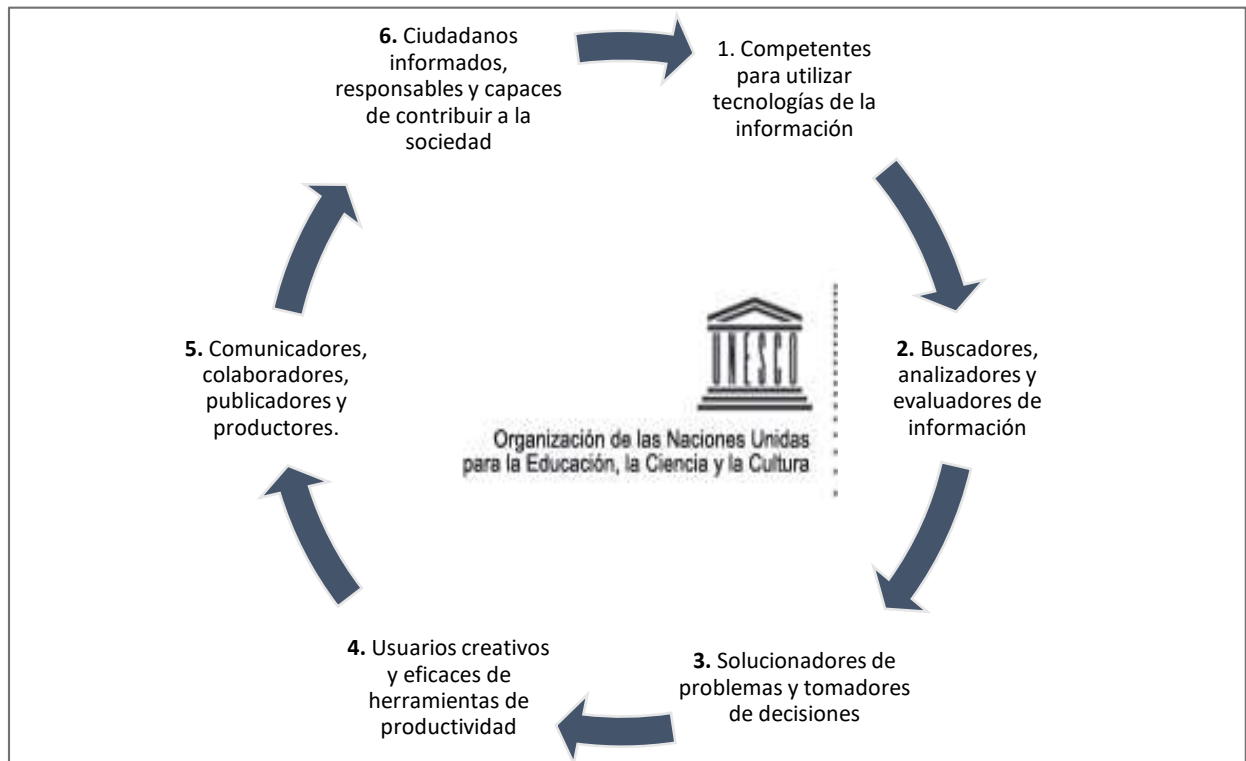


Figura 2. Capacidades por adquirir en TIC por los estudiantes
Fuente: adaptado de la (UNESCO, 2006, p. 2)

La propuesta más clara de este documento está en la siguiente afirmación: “Tanto los programas de desarrollo profesional para docentes en ejercicio, como los programas de formación inicial para futuros profesores deben comprender en todos los elementos de la capacitación experiencias enriquecidas con TIC [...]” (UNESCO, 2006, p. 2). Siendo este argumento, un aporte puntual al apartado 1.3.2 de esta tesis, en el cual se ha mencionado la importancia que tiene el rol de las licenciaturas en los contextos educativos y la implementación de currículos de calidad que propongan un fortalecimiento de competencias en cuanto al aprendizaje de una L2 proponiendo las TIC para futuros docentes en formación, (bien sea que estos mismos vengan de contextos indígenas o no).

Es así como podría afirmarse, que en Colombia la participación simultánea de la adquisición de competencias en una L2 mediada por las TIC, permitirá realizar un trabajo idóneo en contextos rurales donde haya gran participación de comunidades indígenas que poseen una lengua materna y deben enfrentarse al aprendizaje de una L2 mestiza para superar los retos educativos como las pruebas SABER o PISA, lo que finalmente podría verse enriquecido en el aula a partir de la



interacción mediada por las TIC, en donde se incluyan lineamientos y estándares definidos y claros, como los que se propone en este documento de la UNESCO.

En el caso en mención, el material de referencia de la UNESCO (2008) argumenta que no importa el contexto (país) al que se quiera llevar los estándares, pues estos, poseen una coherencia y transversalidad que parte desde tres pilares académicos, los cuales son: **Nociones básicas de las TIC, Profundización del conocimiento, y Generación del conocimiento**. Pues algo que hay que tener en cuenta es que las: “[...] prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que estos adquieran todas las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes y poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual” (p.2).

Este proyecto educativo, como se define así mismo el documento de la UNESCO, propone cumplir con unas metas propuestas sobre la educación virtual en el Plan de Acción de la CMSI¹⁴, adoptado en el 2005 en Túnez, cuyos objetivos son: la “creación de capacidad” y a la “educación virtual” es decir “[...] crear sociedades del conocimiento inclusivas mediante la comunicación y la información” (p.3)

Para conocer un poco más sobre el documento, de manera general se presenta una recopilación de sus capítulos, y subcapítulos, los cuales presentan unas matrices o mallas académicas que pueden ser aplicadas en el aula, para los intereses comunes de los establecimientos educativos, en los

¹⁴ Estas siglas CMSI hacen relación a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información celebrado en Ginebra 2003 y Túnez 2005 apoyado por la UNESCO y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), en el cual presentan un:

Plan de Acción la visión común y los principios fundamentales de la Declaración de Principios se traducen en líneas de acción concretas para alcanzar los objetivos de desarrollo acordados a nivel internacional, con inclusión de los consignados en la Declaración del Milenio, el Consenso de Monterrey y la Declaración y el Plan de Aplicación de Johannesburgo, mediante el fomento del uso de productos, redes, servicios y aplicaciones basados en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), y para ayudar a los países a superar la brecha digital. La Sociedad de la Información que se prevé en la Declaración de Principios se realizará de forma cooperativa y solidaria con los gobiernos y todas las demás partes interesadas (UIT-UNESCO, 2004)

cuales se hayan propuesto la meta de mejorar y optimizar las prácticas de aula de los docentes, con la interacción de las TIC.

El documento se encuentra dividido en 3 capítulos grandes, y en las mallas curriculares de Colombia se puede observar la importancia que tienen los objetivos de un plan de estudio definido, unas competencias docentes óptimas, unos docentes que deben de estar en la capacidad de innovar y ofrecer educación de calidad. Todas estas mallas están escritas en verbos abarcadores que no son taxativos y que son transversales a las diferentes áreas de enseñanza.

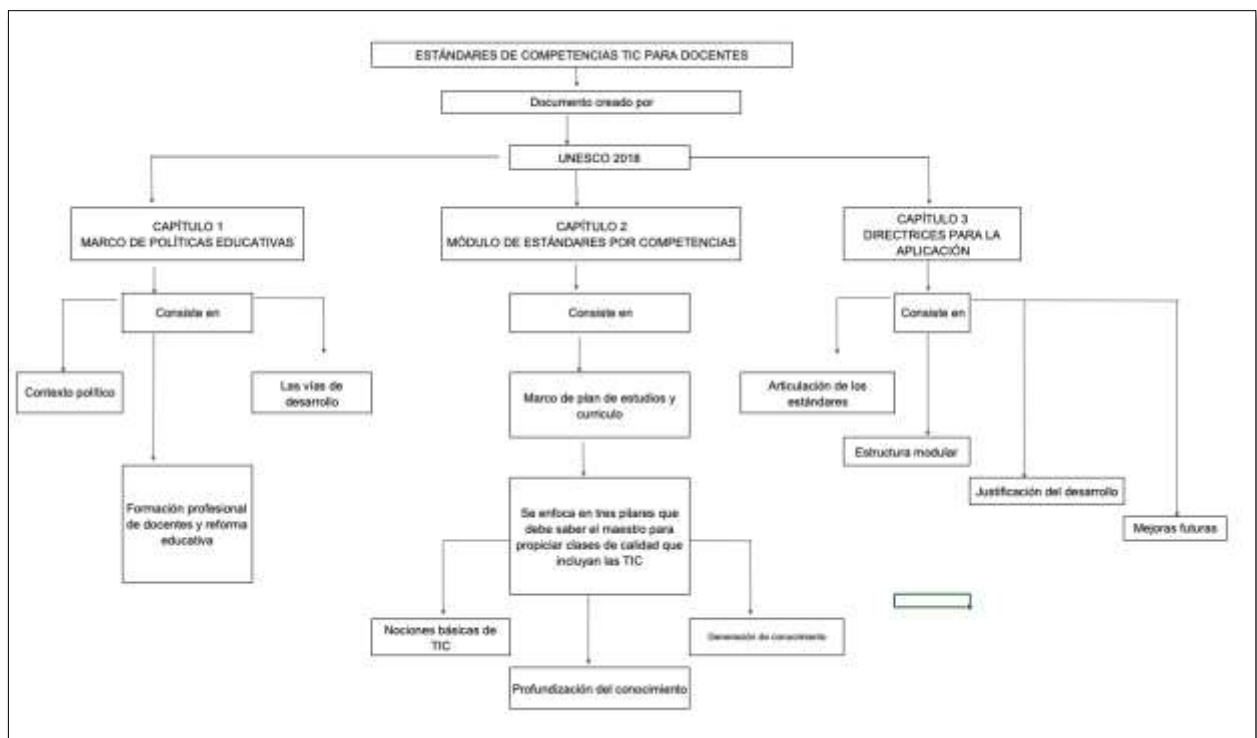


Figura 3. Estándares y competencias TIC para docentes.

Fuente: adaptado de la (UNESCO, 2006)

Ahora, la importancia de la implementación de tres pilares o:

[...] enfoques corresponden a visiones y objetivos alternativos de políticas educativas nacionales para el futuro de la educación. Conjuntamente, ofrecen una trayectoria de desarrollo gracias a la cual la reforma educativa respalda medios cada vez más sofisticados de desarrollo económico y social de un país: desde capacidades para comprender las TIC



hasta una fuerza laboral de gran rendimiento, para llegar a una economía del conocimiento y a una sociedad de la información. A través de estos enfoques, los estudiantes de un país y, en última instancia, sus ciudadanos y trabajadores adquieren competencias cada vez más sofisticadas para apoyar el desarrollo económico, social, cultural y ambiental, a la vez que obtienen un mejor nivel de vida (UNESCO, 2008, p.6).

A continuación, se describe brevemente lo que es cada pilar propuesto en el documento de la UNESCO (2008). Comenzando **Nociones básicas de las TIC**, la cual “[...] consiste en preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores, para que sean capaces de comprender las nuevas tecnologías (TIC) y puedan así apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica” (p.11). de igual manera, este pilar, propone como objetivo, “[...] incrementar la escolarización, poner recursos educativos de calidad al alcance de todos y mejorar la adquisición de competencias básicas, incluyendo en estas la utilización de un conjunto de recursos y herramientas de hardware y software” [...] Esto supondrá disponer de tiempo suficiente en el marco de los planes de estudios tradicionales de otras materias, a fin de incorporar herramientas de productividad y recursos de las TIC, pertinentes”. (pp.11-12).

El segundo pilar, **Profundización del conocimiento**, “[...] consiste en incrementar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para agregar valor a la sociedad y a la economía, aplicando conocimientos de las disciplinas escolares a fin de resolver problemas complejos y prioritarios con los que se encuentran en situaciones reales en el trabajo, la sociedad y la vida [...] (p.12)”, además dentro de este enfoque “[...] los docentes deben comprender los objetivos en materia de políticas educativas y las prioridades sociales” (p.12).

Es importante mencionar que este enfoque se centra en la pedagogía asociada al aprendizaje colaborativo o cooperativo por proyectos, algo similar a lo que se propone en las políticas de aprendizaje del Programa Todos a Aprender, pedagogía que ha sido altamente destacada en varios de los estudios que se han contemplado en el marco de esta investigación, es así como este enfoque o pilar exige:



[...] a menudo, la realización de cambios en el plan de estudios (currículo) que hagan hincapié en la profundidad de la comprensión más que en la amplitud del contenido cubierto, además de evaluaciones centradas en la aplicación de lo aprendido para enfrentar problemas del mundo real (Unesco, 2008, p.12).

El pilar de **Generación de Conocimiento** consiste en una exigencia mayor para los docentes, puesto que estos deben de estar en capacidad de diseñar sus propios contenidos digitales, que permitan ir en sincronía con las políticas educativas de calidad que cada país establece, además de los objetivos políticos de cada Establecimiento Educativo, es decir cada docente está en la obligación de “[...] integrar explícitamente las habilidades indispensables para el Siglo XXI necesarias para la creación de nuevo conocimiento [...]” (p.13). así como también:

[...]incrementar la productividad, formando estudiantes, ciudadanos y trabajadores que se comprometan continuamente con la tarea de generar conocimiento, innovar y aprender a lo largo de toda la vida y que se beneficien tanto de la creación de este conocimiento como de la innovación y del aprendizaje permanente (Unesco, 2008, p.13).

Este último pilar, se puede decir que lograría a través de interacción entre las TIC crear comunidades de conocimiento para estudiantes y colegas, garantizando así la meta de una educación de calidad y virtual, como lo propone la UNESCO.

1.3.4 Métodos de lectura

Es preciso en este apartado realizar un acercamiento conceptual, sobre los diferentes métodos de lectura que se mencionan en este proyecto y que serán aplicadas como categorías investigativas en la encuesta propuesta a los docentes.

Los métodos de lectura propuestos por el Ministerio de Educación Nacional han llegado al sistema educativo colombiano para trabajar de manera simultánea la lectura y la escritura. Se pueden clasificar como exitosos unos más que otros, puesto que algunos han llegado para atender a las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes de básica primaria. En el caso de la comunidad Emberá Chamí, se ha podido constatar que gran parte de los docentes utilizan variados métodos de lectura organizados por los Establecimientos Educativos, los cuales serán descritos a continuación.



Iniciamos entonces por el **Método Tradicional o Sintético**, este recoge tres enfoques, el primero se conoce como **Silábico**: el cual se construye a partir la combinación de una vocal con una consonante. El enfoque está en el aprendizaje de una sílaba. En principio se puede notar que en transición se inicia con el reconocimiento de las vocales, para luego llevar al aula en grado primero y segundo la combinación de más consonantes como: (M-P-S-L-N-T-D-R-C), en la medida en que los docentes avanzan en el reconocimiento de sílabas, estas se combinan entre ellas para dar más opciones de palabras. En lo que beneficia este método a los niños y profesores, es en la posibilidad de jugar a los sonidos y creación de palabras nuevas, en apoyo a lo anterior (Guía del Niño, 2019) menciona que el método silábico: “[...] toma a la sílaba como unidad mínima, lo que permite a los niños captar mejor este sonido y aprender a leer con más facilidad (párr. 04).

En cuanto, al método **fonético** el objetivo primordial del educador debe ser el aprendizaje del sonido, lo que se conoce como unidad mínima de aprendizaje: fonema. Lo importante de este método, está en proceso de aprendizaje en el que se debe acompañar al niño, primero del sonido de la vocal con una imagen u objeto que lo identifique, para luego, realizar la respectiva combinación con otras letras que puedan recrear una palabra completa. Esto no se puede realizar si existe un desconocimiento del alfabeto.

[...] parte del sonido de la letra como unidad mínima –por ejemplo, la /s/ no se aprende como ese, sino como -sssss- para, posteriormente, relacionarlo con la grafía. Este método tiene un importante número de defensores, que consideran que ayuda a los niños a comprender más fácilmente la relación entre fonema y letra –en definitiva, entre habla, lectura y escritura– y a articular las palabras de forma correcta y sin errores. Sin embargo, también se critica que a los 4 o 5 años, cuando se empieza a leer, los pequeños todavía no tienen interiorizado el concepto de fonema en el que se basa. (Guía del Niño, 2019, párr. 02)

Finalmente, el método **alfabético** siendo simultáneo a la tarea del aprendizaje lector, se presenta con mayor dificultad, puesto que se puede notar que la progresión del aprendizaje del alfabeto, está en las prácticas ausentes de memoria, situación que empobrece los aprendizajes, debido a que este requiere que en casa se apoye constantemente a los niños, en el repaso de cada una de las letras que lo acompañan.



[...] es el más antiguo de todos -nació antes de Cristo- [...] Casi todos los mayores de 20 años hemos aprendido a leer y escribir con este sistema que se basa en trabajar la forma y el nombre de cada una de las letras de manera independiente para, después, combinarlas creando sílabas y palabras. Se empieza con las vocales, en el orden /i, o, a, e, u/, se sigue con las consonantes, generalmente con la /p/ o la /m/, que resultan más fáciles para los niños, y con ellas se van formando las primeras sílabas y palabras. (Guía del Niño, 2019, párr. 03)

En los contextos rurales, especialmente en la comunidad Emberá Chamí, población objeto de este estudio, se ha podido notar que al llegar al grado 3ro, los niños tienen grandes ausencias en lo que corresponde a recordar las letras del alfabeto, el sonido que estas tienen al ir acompañadas de las vocales, sumado al hecho de no saber asociar nuevas sílabas para la creación de palabras.

Para apoyar o reforzar este tipo de aprendizaje lector, que está muy ligado a la memoria, a continuación, se documentan nuevos métodos de lectura, que se presentan como una alternativa, para apoyar aquellos niños que aprenden de forma diferente o en razón de las inteligencias múltiples. Para ello se realiza la siguiente tabla que resume los métodos de lectura consultados:

Tabla 1. Resumen de métodos de lectura

MÉTODOS DE LECTURA	DESCRIPCIONES
<i>Método Global</i>	[...] parte de la palabra con todo el potencial de su significado y también de la frase con un significado concreto. Después se realiza un estudio deductivo para descubrir las sílabas, los sonidos de las letras y sus combinaciones. En este apartado podíamos inscribir el Método Doman, que parte de las palabras con un significado concreto y cada palabra se considera una imagen. (García, 2018, párr. 06)
<i>Método Doman</i>	[...] se basa en los conocimientos del desarrollo cerebral y trata de aprovechar al máximo la capacidad natural y espontánea de aprendizaje, con el objetivo de desarrollar al máximo las posibilidades del niño/a. La finalidad del método es lograr el desarrollo integral de la persona en todos sus ámbitos: intelectual, físico, emocional y social. (párr. 01) [...] emplea como estímulos los llamados Bits de Inteligencia. Un Bit de Inteligencia es cualquier estímulo (información) concreto que el cerebro puede procesar por cualquiera de sus vías sensoriales: auditiva (palabra, sonido), visual (palabra escrita, imagen, etc.), táctil (formas, texturas, peso,), olfativa y gustativa. (Portal de Educación infantil y primaria, 2015, párr. 13)



MÉTODOS DE LECTURA	DESCRIPCIONES
<i>Método Total o Montessori</i>	<p>[...] Se comienza con los sonidos. Como primer concepto, comentar que se trabaja con el sonido de las letras, con cómo suenan las letras y no con el nombre de la letra. Por ejemplo, la letra «L» no sería «ele» sino «lll». Los niños aprenden a leer y escribir usando los sonidos para formar palabras. (Merina, 2017, párr. 03)</p>
<i>Método Negret</i>	<p>El método se divide en varios procesos llamados Elfo, Alfa, Beta, Gamma y Delta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elfo con las primeras actividades para la iniciación en la escritura. Contribuye a que los aprendices pasen de las primeras formas de escribir (rayones y garabatos) a una sucesión al azar de letras ya convencionales. • Alfa con las actividades de los pasos 1 al 8 del Método que contribuyen a pasar de los regueros de letras al azar a la escritura con vocales (codificación silábica-vocálica). • Beta con las actividades de los pasos 9 al 16 del Método que permiten pasar de la escritura con vocales a la codificación alfabética (código alfabético generalizado). • Gamma con actividades para pasar de las escrituras alfabéticas primeras –sin segmentación palábrica, con letras de tamaño y caso diverso y sin manejo de la ortografía silábica– a escritura de textos expositivos plenamente legibles. • Delta orientada a promover la producción de cuentos fantásticos con estructura literaria, introduciendo la gramática formal de la escritura, con el punto aparte y la ortografía silábica. (Método Negret, 2015, párr. 08)
<i>Método Kumon</i>	<p>[...] A través de la lectura de distintos tipos de textos, el alumno va adquiriendo progresivamente vocabulario, precisión gramatical, memoria y habilidad de redactar respuestas. Al mismo tiempo, se familiariza tanto con la ficción como con la no ficción, con lo cual amplía su conocimiento del mundo y se abre a nuevas áreas de interés. [...] El objetivo de Kumon Lectura es desarrollar al máximo la capacidad que posee cada alumno para aprender a leer y comprender una amplia variedad de textos, al tiempo que fomenta el hábito de aprender y disfrutar con la lectura durante toda la vida. Kumon Lectura comienza con el trabajo con palabras y oraciones simples, y termina con la lectura crítica de textos avanzados. (Kumon, 2019: párr. 02)</p>
<i>Método Waldor</i>	<p>Rudolf Steiner plantea la enseñanza de la lectoescritura diciendo: “Se trata de recapitular la manera en la que la humanidad en el curso de la historia adquirió la escritura y la lectura. La escritura surgió de imágenes que fueron evolucionando hasta llegar a grafismos: la humanidad empezó por escribir y luego leyó lo escrito. A su vez los grafismos mantenían una estrecha relación, en cuanto a la forma o a sus características, con algún objeto de su realidad próxima” (Rudolf Steiner, El valor del conocimiento del hombre, 1924) [...] Para realizar dicha labor es preciso antes recalcar la diferencia entre vocales y consonantes. Steiner describe como a través de las vocales el humano expresaba sus estados emocionales y la emoción que le producía el objeto o acción a describir [...] Rudolf Steiner propone enseñar las vocales, presentándolas como letras portadoras de emociones. A cada vocal le corresponde una emoción específica [...] Diferente es el caso de las consonantes. Estas surgieron de la imitación de objetos, actividades y procesos del entorno y de la naturaleza. (Chubarovsky, 2015, párr. 02)</p>



MÉTODOS DE LECTURA	DESCRIPCIONES
<i>Método palabra generadora</i>	En este método la enseñanza de cada grafía va acompañada de una imagen, la cual contiene la primera grafía que se quiere estudiar, o contiene el dibujo del animal que hace un sonido, el cual al utilizarlo como onomatopéyico les permite a los niños relacionarlo con el dibujo y el punto de articulación. Se cree que cuando las palabras se presentan en cuadros que representan el significado, pueden aprenderse rápidamente sin el penoso deletreo corriente que es una agobiadora tortura del ingenio. Este método consiste partir de la palabra generadora o generatriz, la cual se ha previsto antes, luego se presenta una figura que posea la palabra generadora, la palabra generadora se escribe en el pizarrón y los alumnos en los cuadernos. Luego es leída para observar sus particularidades y después en sílabas y letras las cuales se mencionan por su sonido. Se reconstruye la palabra con la nueva letra se forman nuevas sílabas. (LectoEscritura2017, 2017, párr. 01)
<i>Método constructivista</i>	[...] El objetivo básico de la adquisición de la lectoescritura es el de favorecer y proporcionar nombres y más afectivos canales de comunicación entre los niños y su entorno social y cultural. [...] considera la lectoescritura un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados. Es este un modelo de aprendizaje de la lectoescritura donde se tienen presente el papel activo de los niños y niñas, con la capacidad de reflexión y búsqueda de significado de las ideas y el pensamiento, es un proceso interactivo. (Miquel, 2017, párr. 09)

Fuente: adaptación propia.

En conclusión, vale la pena resaltar estos métodos de lectura como procesos indispensables para introducir la conciencia alfabética en lectura y escritura en las comunidades Embera Chamì y de este modo, iniciar procesos educativos que den respuesta a las necesidades que actualmente siguen presentando los estudiantes de grado 5to del Centro Educativo Río Mistrató al momento de presentar las pruebas SABER.

En el caso de esta investigación, se hizo necesario especificar cada uno de los métodos para comprender la forma en la que se estructura la entrevista que será aplicada a los docentes que hacen parte de este proceso de investigación.

1.4 ANTECEDENTES

Los presentes antecedentes se organizaron por años comenzando desde el 2012 hasta el 2018, se estructurarán por (reseñas investigativas) ya que permite reconocer la construcción de conocimiento en campo y acercar al investigador en las temáticas de interés de este estudio. Primero se toma como base la descripción de dos estudios centrados en el ámbito de la enseñanza



del español como L2, comprendiéndolo desde la interacción que tienen los estudiantes indígenas y las barreras de aprendizaje, estos ejemplos sirven de base para relacionar contextualmente la realidad que afrontan las comunidades Emberá Chamí en Colombia. Luego se analizarán algunos estudios, basados en la temática TIC y Ayudas Hipermediales Dinámicas, esto con el fin de comprender mejor la interacción y experiencias en algunas las aulas de clase con los docentes y estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario agregar que, para manejar mayor comprensión y elocuencia de los antecedentes, fue elemental destacar algunos aspectos históricos y etnográficos. Se mencionan los procesos de la *etnografía* de la *comunicación* desarrollada por Gumperz y Hymes (1964), quienes plantean que las *competencias lingüísticas* forman parte de un conjunto de conocimientos y habilidades que componen las *competencias comunicativas* y que a su vez forman parte de la *multi* o *pluriculturalidad* que se vive desde hace bastante tiempo en los diferentes contextos del aprendizaje de América Latina y que en el último tiempo han sido aprovechados por los EE, pues paradójicamente los docentes las reciben como un obstáculo y no como una posibilidad de aprendizaje o mejora de los actos académicos que implican la enseñanza de una lengua materna a una segunda lengua.

Como se mencionó en los párrafos anteriores, el **primer** estudio que se resalta en cuanto a la temática del aprendizaje del lenguaje es realizado por los autores Rainer Enrique Hamel, María Brumm, Antonio Carrillo Avelar, Elisa Loncon, Rafael Nieto, Elías Silva Castellón, realizan en el (2004) un estudio que titulan: **¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena**, el estudio se llevó a cabo en las escuelas de Hidalgo y Michoacán en México. El tema de investigación que rige este estudio básicamente se centra en un argumento que afirma que en los últimos 25 años el país no ha cumplido con la promesa de enseñar con eficiencia la lengua española, por el contrario, se han vinculado nuevos procesos de forma arbitraria en algunas comunidades aborígenes; por ello enmarcaron el estudio en dos situaciones problemas en las que destacan el desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas y la enseñanza de los contenidos escolares a través del español:



[...] un proyecto escolar que, más allá de enseñar el español, apuntaba al desplazamiento y la exclusión de las lenguas indígenas [...] y segundo, que la castellanización se desprestigió porque no cumplió con su promesa, su objetivo declarado era enseñar eficientemente el español en un tiempo breve para impartir los contenidos escolares a través de él [...] (Hamel, y otros, 2004, p. 86).

En cuanto a las premisas investigativas, el principal elemento que analizan es la participación de diferentes países y estudios, en los cuales se afirma que para que se dé un aprendizaje pleno de una L2 a diferencia de la indígena (materna) L1, es necesario que esto se desarrolle antes de los 6 primeros años de educación primaria, lo que después sería considerado como un Etnocidio según afirma Nahmad (1982). Esta situación, es aunada al poco interés por el Ministerio de México de propiciar la alfabetización de una L2, el cual demostró que la desorganización, la falta de preparación del cuerpo docente, un currículo no acertado y discontinuo frente a las necesidades de aprendizaje de niños indígenas, ha dado resultados poco satisfactorios y en conflicto con el aprendizaje y desinterés: “Por esta razón, no podemos discutir cómo y qué se enseña en la segunda lengua si no tomamos en cuenta lo que pasa con la materna” (Hamel, y otros, 2004, p.88). así como también que: “[...] un currículo que no integra social y cognitivamente las lenguas, duplica funciones, crea contradicciones entre sus componentes y está destinado a un bajo rendimiento” (Hamel, y otros, 2004, p.90).

Teóricamente en este estudio, se apoyan de una fórmula educativa a la que han denominado Proficiencia Subyacente Común (PSC), de la cual los autores afirman que una lengua puede alimentarse desde cualquier otra lengua siempre y cuando el alumno haya alcanzado el umbral de dominio de cada una de ellas, tomando en cuenta que la L1 debe desarrollarse de forma cualificada antes de aprender una L2.

Este estudio cualitativo de corte longitudinal, se implementó en el año 1998 en varias escuelas p’urhepechas de la Meseta Tarasca (México) y continuó hasta el año 2001, con el apoyo de la metodología de investigación-acción, en el año 1998 pudieron conocer: “[...] el currículo de facto que se desarrolla día a día en las aulas [...]” (p. 93), los aciertos y dificultades de los docentes, los métodos y herramientas para la recolección de los datos incluyeron: “[...] una batería de 10



pruebas en ambas lenguas para conocer el desarrollo lingüístico de los alumnos [...]” (p.93), en las escuelas de Michoacán aplicaron 1 500.

Derivado de lo anterior, en el estudio pudieron identificar varias dificultades cognitivas en los aprendizajes de los niños, como en los docentes, quienes para tratar de llevar la L2 al aula, planteaban enunciados simples que generalmente eran derivados en respuestas mononucleares o de sí y no. Ejemplo de ello, son: ¿Qué hacen los padres?: ¡Trabajan! - Responden los niños -. A razón de lo anterior, el estudio se vio en la necesidad de enfocar sus esfuerzos en la actualización y adaptación de contenidos curriculares que fueran más proyectivos (a 6 años) de educación primaria, en el cual se garantizara no solo el respeto por la L1 sino el aprendizaje de una L2. Pues era necesario romper con la creencia de algunos: “[...] maestros indígenas, quienes pensaban [...] que el español llegaría sólo a difundirse entre los alumnos, sin la necesidad de enseñarlo sistemáticamente [...]” (p.97).

Finalmente, una de las soluciones más loables para mejorar el aprendizaje en L2 fue la implementación de la aula-taller que se diferencian significativamente de la capacitación tradicional; pues propician dinámicas de práctica-análisis-teoría-práctica que avanzan en un “espiral del conocimiento” (p.98), todo esto derivó en una conclusión interesante en la que (Hamel, y otros, 2004) afirman que es fundamente el aprendizaje lecto-escritor de una L1, pues entre más se profundice, afiance y fortalezca la identidad étnica, lo alumnos apreciarán más su cultura, tendrán más y mejores herramientas, lo que los motivará a querer aprender una L2 sin tantas barreras culturales.

El **segundo** estudio consultado corresponde a las autoras Amparo Clavijo Olarte y Luz Mary Quintero enmarcan una investigación en el año 2012 que titulan: **Una experiencia de formación inicial de docentes de inglés para la inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas** y que se originó con el ánimo de hallar recursos que permitieran repensar la pedagogía del lenguaje y así, promover el desarrollo de competencias TIC en el aula. [...] El creciente uso de las TIC por parte de los estudiantes de todos los niveles educativos, fuera del ambiente escolar, representa un reto para los docentes en ejercicio y, por lo tanto, para los profesores en formación, en tanto han tenido que repensar una pedagogía que integre las TIC en el currículo escolar.



[...] La propuesta pedagógica se fundamenta teóricamente en la perspectiva social y cultural del lenguaje, propuesta por Vygotsky (1978), Dewey (1938) y Freire y Macedo (1987) [...] Los procesos de lectura y escritura son considerados como prácticas sociales y herramientas culturales que permiten diversas formas de representación y comunicación a los individuos, como seres sociales [...] (Clavijo y Quintero 2012, p.2).

Las autoras se centran en las actividades de aula realizadas por 34 estudiantes de licenciatura, para luego poder fundamentar o no las actividades en una plataforma educativa construida por las mismas. El valor inicial de la investigación es reconocer que la pedagogía tradicional al fusionarla con el uso de las TIC podría presentar una mayor comprensión por parte de los estudiantes. En sus acotaciones, reconocen que los procesos de lectura y escritura cambian de acuerdo a las diversas representaciones, culturas y objetos tecnológicos que se hallan cada vez más visibles en medio de las aulas de clase.

[...] Actualmente, las nuevas prácticas sociales de lectura y escritura mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, la conectividad que permite el acceso a la información en Internet y a la formación de mundos y comunidades virtuales, el acceso libre al software social que ofrece la Web 2.0 (New Media Consortium, 2005), nos muestran que existen nuevas formas de interacción para la comunicación con otros, que requieren nuevos paradigmas pedagógicos para incorporarlos en la escuela exitosamente [...] (Clavijo y Quintero 2012, p.2).

Durante el proceso de investigación, reconocen un tercer factor que es mantener presente como algo relevante que los docentes se formen con contenidos informáticos y propuestas TIC, comprendiendo la riqueza y variedad de estrategias que les ofrece el actual currículo escolar. Clavijo y Quintero 2012, destacan la necesidad de mantener un proceso de formación consciente, que no se limite simplemente a las funciones básicas del ordenador, sino que los docentes logren vincular sus áreas al uso de herramientas prácticas que motive a los estudiantes a mantener un proceso autónomo de sus aprendizajes. Jacobsen, Clifford y Friesen (2002), citado en Clavijo y Quintero (2012) contribuyen al proceso de investigación con lo siguiente:



[...] Las nuevas generaciones de profesores no pueden ser preparadas de la misma forma en que sus profesores fueron formados, porque los futuros docentes tendrán que enseñar a niños y adolescentes que pertenecen a una nueva generación, que ha nacido y crecido con la tecnología. Así, los profesores en formación deben encontrar buenos modelos de inclusión efectiva de las TIC a lo largo de su programa de formación en la universidad [...] (p.4).

La metodología empleada, es un método de análisis mixto, que se encarga de analizar las dos caras del continuo cuantitativo y cualitativo. Por medio de la metodología y las actividades pensadas con fines académicos para la Licenciatura en Lengua Inglesa. Los docentes priorizaron el proceso de apropiación y uso de las herramientas tecnológicas y cómo estas contribuyen al afianzamiento de la Licenciatura. El rol de investigadores-docentes facilitó la interacción y la observación constante de los individuos, con el fin de entender la aprehensión y el uso de las herramientas digitales y de la L2. Las autoras mencionan que el interés fue observar cómo los estudiantes desarrollaron competencias como usuarios de las TIC y del idioma inglés como lengua extranjera, en la comunicación que tuvieron para compartir y construir colaborativamente conocimiento en el espacio de aprendizaje virtual. En síntesis, Clavijo y Quintero (2012) a través de su investigación, reconocen la importancia de renovar en las aulas los contenidos que se vienen heredando durante años y que, si bien son importantes, el docente no se debe limitar tan solo a la utilización de los textos o la pizarra.

Las autoras mantienen jerarquía en su discurso y esta apunta a enriquecer los saberes prácticos y pedagógicos con la utilización de la hipermedia y el hipertexto, cuantificar el lenguaje en los textos escritos y buscar un enfoque que permitiera ver el resultado de la construcción colaborativa en donde lo lingüístico, lo retórico y lo tecnológico se complementaron en el proceso de aprendizaje.

El **tercer** estudio consultado corresponde a la autora Meritxell Lligadas Alcántara (2013), ella desarrolla una investigación que titula: **Las TIC en el aula de español lengua extranjera: actividades didácticas para desarrollar la destreza en expresión oral en las clases de español L2**. Aquí se menciona e identifican las TIC como herramientas significativas para proponer el



español como L2 y así, desarrollar mejores destrezas lingüísticas en las aulas de clase y contextos cotidianos, pues “[...] busca incorporar las tecnologías de la información y la comunicación con la finalidad de solucionar las dificultades en el desarrollo de la expresión oral y estimular el aprendizaje completo del español LE [...]” (p.2).

En las clases de L2 suelen integrarse dos o más destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora o expresión escrita) con el fin de reproducir una comunicación real. La autora reconoce el gran impacto que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen actualmente, la constante interacción, los cambios inesperados y la facilidad de acceder a estas es cada vez más real. Por lo anterior, la autora considera que se debe dar una respuesta desde la educación a las necesidades que la sociedad moderna demanda.

[...] Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un elemento esencial en los nuevos contextos y espacios de interacción entre los individuos. Estos nuevos espacios y escenarios sociales conllevan rasgos diversos que generan la necesidad del análisis y Reflexión en torno a sus características [...]. (Cabrero, 2007, p. 5) citado en Lligadas Alcántara (2013, p.5).

Uno de los objetivos principales de la autora, fue reconocer que los estudiantes debían adquirir la L2, en el caso de la investigación, como una competencia que les permita obtener destrezas lingüísticas y afianzar el componente comunicativo y no simplemente quedarse en un aprendizaje por contenidos. Uno de los argumentos más sólidos, es comenzar a desarrollar la estrategia en tiempo real. Es decir, aprender la L2 usándola continuamente en diferentes contextos. Así, se reconocen las dificultades previamente señaladas, con la presente investigación pretendió analizar el desarrollo de la destreza en expresión oral en el aula de ELE a través del uso de las TIC. Puesto que “[...] El empleo de las TIC en el aula de ELE puede solventar las dificultades que los profesores encuentran en el trabajo de la destreza en expresión oral; y, asimismo, estimular el desarrollo y contribuir a la mejoría de esta [...]” Lligadas Alcántara (2013, p.8).

En la investigación se hace bastante énfasis en que los estudiantes deben adquirir la L2 como una competencia lingüística que les permitirá desarrollar diferentes actividades pensadas en este campo



y así, responder con eficiencia a las pruebas que son propuestas por el Estado español para acceder a carreras profesionales.

[...] La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone de manifiesto con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción [...]. (MCER, 2002, 14) citado en Lligadas Alcántara (2013, p.8).

La autora, en medio de su investigación, logra establecer dos diferencias que se convierten en el aspecto fundamental de su trabajo, pues a partir de estas, se advierte la diferencia del por qué se deben tener estrategias claves al momento de proponer una L2. [...] una clara distinción entre «adquisición» y «aprendizaje», basada en la diferencia entre lo inconsciente y lo consciente respectivamente. Para el lingüista estadounidense cualquier producción verbal se apoya en la «adquisición». Krashen afirma que los seres humanos disponen de una dotación genética concreta para el lenguaje, esta resta a disposición del hablante a través de la competencia adquirida en su lengua materna. Así, cuando el alumno se aproxima a una lengua extranjera, si bien inconscientemente, conoce ya mucho sobre la lengua meta, por ejemplo: sabe que para expresar acción o estado se utilizan los verbos, que para designar personas, animales u objetos se utilizan los sustantivos, etc. Por lo antes descrito, en el aula conviene movilizar diferentes estrategias y recursos TICs para que el alumno pueda activar ambas formas de conocimiento, así como todas sus capacidades para estimular el desarrollo de la lengua meta [...]. Krashen (1977, 1981, 1985) citado en Lligadas Alcántara (2013, p.12).

La metodología de esta investigación se enfocó en los aspectos cualitativos y cuantitativos, y fue a través de un proceso de observación que se pudo realizar un análisis descriptivo que le otorgó desarrollo y estructura al proyecto.



Como conclusión, la autora construye una reflexión de cómo los docentes guían los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma correcta, sin olvidar que la comprensión lectora, hace referencia a la interpretación del texto escrito y en ese proceso confluyen factores lingüísticos, cognitivos, perceptivos, actitudinales y sociales. Por lo antes expuesto, las propuestas educativas no se deben aislar de la realidad y no se pueden convertir en arbitrarias. Es decir, los docentes deben tener en cuenta qué:

[...] La expresión escrita hace referencia a la producción del lenguaje escrito. Redactar en lengua extranjera requiere respetar la ortografía de la lengua materna, pero también respetar determinados códigos formales e informales en función del receptor. De este modo, la finalidad que se persigue con el desarrollo de esta destreza es capacitar a los estudiantes para expresarse en L2 en los diferentes géneros escritos, reparando las necesidades y objetivos comunicativos, sin olvidar sus orígenes dialecticos, manteniendo siempre viva la L1 del educando y vinculando las TIC como mediadoras de este proceso, para que la adquisición de una L2 pueda llegar a ser menos complejo [...] Lligadas Alcántara (2013, p.17).

[...] Creo que nunca en la historia de la humanidad el profesorado había contado con tantos medios como cuenta en la actualidad para realizar su actividad profesional de la enseñanza que sin lugar a duda podemos decir que, en la actualidad, una verdadera galaxia de tecnologías se encuentra presente en las instancias educativas. Y galaxias de tecnologías que se presentan en diferentes sistemas simbólicos, y que, gracias a la digitalización y convergencia tecnológica, se combinan y amplifican, ofreciéndonos a los educadores un gran cúmulo de posibilidades para su explotación en el terreno educativo [...]. (Cabero, 2010, p. 40) citado en Lligadas Alcántara (2013, p.20).

El quinto antecedente, hace referencia a la inclusión de las TIC con fines educativos y cómo hacer un buen uso de las herramientas con los estudiantes de lengua extranjera en secundaria. El autor José Moisés Cortés Rueda, (2012), organiza su proyecto de investigación **Las Tic en el aula de lengua extranjera**, partiendo de un objetivo particular y es: valorar el impacto de las TIC como elemento motivador dentro del aula de lengua inglesa y los estudiantes de secundaria. Es un



objetivo que se propuso trabajar por muchos días en las prácticas y hacer el mayor uso posible del material tecnológico del centro educativo. El autor considera el tema pertinente, porque durante la interacción constante en el aula, identificó que las TIC también pueden ser un arma de doble filo sino son bien empleadas ya que pueden convertirse en un distractor y promover el ocio en los alumnos.

Cortés Rueda (2012) destaca la importancia de que los docentes en general estén alfabetizados con respecto a la utilización de las TIC y argumenta lo siguiente:

[...] He podido comprobar de primera mano lo que cambia un alumno cuando debe trabajar con el ordenador e interactuar con el profesor en lugar de traer la tarea simplemente en un cuadernillo. Este verbo, “interactuar”, forma la base fundamental de las TIC y promueve en los estudiantes mayor entusiasmo por adquirir los aprendizajes [...] (p.5).

Además de esto:

[...] A diferencia de las TIC que podríamos considerar como tradicionales: televisión, cine, prensa, radio [...] las de última generación, principalmente las telemáticas, nos permiten por sus características de digitalización, interactividad y conectividad, la creación de nuevas modalidades comunicativas y nuevos entornos para el intercambio de información, como no había ocurrido con las anteriores [...]. Martínez Sánchez y Pérez Espinosa (2007:16) citado en Cortés Rueda (2012, p.15).

El investigador construye una serie de dinámicas en el aula, que le exigen involucrar diferentes recursos TIC. A partir de estos admite que, mediante la utilización de los recursos, los estudiantes de lengua inglesa de secundaria obtuvieron “mucho más que una simple mejora”. Ellos, a través de la visualización y utilización de los recursos, manifestaron mayor interés por el trabajo grupal y se reconocieron aspectos como:

- ✓ Canales de comunicación presencial (pizarra digital) donde los alumnos participan más en clase y tienen la propiedad de escribir digitalmente



- ✓ Canales de comunicación virtual que facilita trabajos de colaboración e interactividad entre los propios alumnos para realizar trabajos (*Google Docs*)
- ✓ Carácter motivador
- ✓ Carácter multimedia
- ✓ Capacidad de eliminar barreras a distancia profesor-alumno (*Skype*)
- ✓ Procesos de investigación autónomos
- ✓ Textos e hipermedia para mejor comprensión. Cuentos on-line, presentaciones TTP, etc.).

[...] Las TIC nos ayuda a adquirir un conocimiento más directo y más cercano de países de habla inglesa mediante documentos audiovisuales (fotos, videos, audios) que recogen su cultura, sus personajes más ilustres, su manera de vivir, sus leyes, etc. Por otro lado, también nos ayuda a incluir en nuestras aulas una mayor diversificación de recursos que contribuyen a motivar e incentivar a los alumnos respecto de otras culturas y países diferentes al nuestro. Además de este efecto motivador, las TICs juegan un papel importantísimo en el proceso de aprendizaje, basado en metodologías activas y por descubrimiento, es decir, el aprendizaje significativo. Es importante destacar que las nuevas tecnologías dan acceso a una gran cantidad de información, pero el alumno debe saber utilizarlas para construir sus propios conocimientos [...]. Cortés Rueda (2012, p.25).

En medio del andamiaje, el investigador pudo notar que, aunque últimamente existan mayores esfuerzos por parte del gobierno español en mantener algunos Establecimientos Educativos dotados de herramientas tecnológicas, no necesariamente quiere decir que esto garantice un éxito en los aprendizajes.

[...] En España, la utilización de las TIC está muy por debajo del uso que de ellas hacen los países más avanzados en Educación. La incorporación de estos recursos en el ámbito educativo español es lenta, y, de hecho, muchos son los centros que no cuentan con los recursos necesarios para dicha tecnología, sin embargo, su incorporación no conlleva el éxito, pero sí puede aumentar su calidad [...]. Cortés Rueda (2012, p.26).



La metodología que es utilizada en este proyecto de investigación es de orden cualitativo y responde a todos los métodos de observación e interacción propuestos por el investigador. Lo cual le permitió autonomía en la utilización de los recursos TIC. Es decir, proponer sus prácticas educativas, guiado por una frase de Confucio: [...] *Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí* [...]. A lo anterior, le atribuye el buen resultado que sus estudiantes obtuvieron durante los últimos periodos.

La actitud de dichos alumnos no era mala refiriéndonos a comportamiento y actitud con el docente, pero se distraían mucho y la motivación era algo que había que trabajar día a día mediante las TICs. La gran mayoría obtuvo como calificación después de mi examen un 5 o 6, y apenas dos alumnos superaron el 6 de nota media. Lo que dicho dato nos lleva a pensar es que apenas estudiaron y utilizaron todo lo aprendido en clase para ir al examen, dando al uso de la TIC ese carácter motivador y reforzador al que me refiero. No obstante, no digo que se deba eliminar los deberes como método de enseñanza, pero sí recalcar que un buen uso de la TIC ahonda mucho más en el estudiante que estudiar la teoría.

Para el **sexto estudio**, es importante aclarar que, se propone con el fin de comprender las bondades y desafíos que los docentes deben asumir al momento de incluir las TIC en el sector educativo para enseñar una L2, independientemente del contexto, ya sea educación básica primaria, secundaria e incluso universitaria. Este estudio es realizado por Pizarro Chacón, Gineth y Cordero Badilla, Damaris (2013), se titula: **Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua**, destaca aspectos muy interesantes del funcionamiento de las TIC en el aula. Los autores admiten que los docentes que comienzan a indagar más sobre las TIC, adquieren técnicas innovadoras para estimular la motivación en los estudiantes, indiferentemente en el grado que se propongan las herramientas, los estudiantes mejoran sus ritmos de aprendizaje a través de la utilización de textos hipermediales, multimedia y otros sistemas interactivos.

[...] Desde los años 60, estas innovadoras herramientas informáticas han contribuido a la enseñanza de lenguas extranjeras, han contribuido a desarrollar una metodología comunicativa, y han ayudado a implementar las primeras actividades sencillas de



gramática, sintaxis y traducción con el uso del computador. Pero es a partir de los años 70 cuando se demuestra un mayor interés en investigar las ventajas de estas herramientas como medio de enseñanza y aprendizaje [...]. (Manga, 2008) citado por (Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013, p.4).

Fue entonces, por medio de trabajo de campo, que los investigadores pudieron observar cómo los estudiantes universitarios aprendían inglés de forma más asertiva y creativa utilizando las herramientas TIC propuestas en clase por los docentes y decidieron aprovechar diversos softwares educativos para el aprendizaje de una L2.

[...] No se debe olvidar que en la actualidad la pedagogía lingüística en la enseñanza de una segunda lengua apoya el uso de una metodología comunicativa en donde se adquiera la lengua de manera práctica y natural. Estas características han sido imitadas por las TIC en condiciones de uso natural mediante el empleo de herramientas tales como el correo electrónico, el envío de archivos adjunto de texto, imágenes, videos o sonidos, las salas de chat, los foros, las listas de distribución (mailing-lists), y las videoconferencias, entre otras, para facilitar el aprendizaje [...]. (Contreras, 2008) citado por (Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013, p.6).

Cabe acotar que:

[...] Las TIC en la enseñanza de un idioma ofrecen la oportunidad de usar la lengua extranjera de manera significativa en contextos auténticos, suministran un acceso fácil y rápido para el uso de materiales reales y actualizados en la lengua estudiada, y presentan oportunidades motivadoras de aprendizaje tales como las salas de *chat* o los ambientes virtuales. Por esto, los docentes en la enseñanza de una segunda lengua también se ven beneficiados con el uso de estas herramientas tecnológicas, pues cuentan con un gran número de recursos educativos disponibles, lo que les ayudaría a usar enfoques diferentes de enseñanza y aprendizaje con cada estudiante y sus distintos estilos de aprendizaje [...]. (Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013, p.6).



Con base en lo anterior, la metodología que es propuesta por los autores, fue una metodología descriptiva, que comenzó a tomar forma luego de las respuestas que se hallaron en el instrumento otorgado por los investigadores. Teniendo como precedente el tema en cuestión, los investigadores formularon un cuestionario de una pregunta cerrada y diez abiertas, una vez listo el recurso, lo repartieron a 19 docentes de bachillerato que se encargaban de enseñar una L2. Lo anterior tuvo como objetivo conocer si los docentes tenían conciencia de las bondades que les ofrecía las TIC al momento de ser llevadas al aula con fines académicos. La mayoría de los docentes encuestados, demostraron tener conciencia de las ventajas que tienen las TIC en el contexto educativo, sin embargo: [...] cuando se indagó sobre la forma en que aprovechan algún recurso tecnológico cuando planean sus clases de lengua, trece de los profesores tuvieron respuestas como buscar material adicional, ver películas o explicar temas. El resto dieron respuestas como uso de los estudiantes, desarrollar contenidos, comprensión gramatical y auditiva, y editar trabajos de los estudiantes. Este hecho evidencia el poco aprovechamiento de todas las posibilidades que las TIC pueden ofrecer en las clases de lengua y los beneficios que estas representan para sus estudiantes, dado que la implementación de las TIC permite a los docentes la diversificación de métodos y la promoción de un aprendizaje innovador y atractivo. Las respuestas obtenidas al respecto (Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013, p.4).

También, los investigadores pidieron a los docentes entrevistados mencionar cuáles recursos utilizanab más y:

[...] Ocho de ellos las aplican en las clases orales, cinco personas las usan en todos los cursos que imparten y el resto en cursos de escritura, lectura, literatura o pronunciación de las consonantes, maestría, y comunicación. Esto demuestra que estas herramientas son empleadas por estos profesores solamente para estimular las competencias de escucha de los estudiantes a través del uso de películas, videos, discos compactos de música y ejercicios de escucha en las actividades planeadas en sus cursos, aspecto importante, pues esto introduce el uso de las herramientas tecnológicas en el planeamiento del currículo. Algunos docentes ignoran la existencia de otras formas de estimular las diferentes competencias de la lengua tales como blogs, conversaciones en Skype con nativos, el uso de chats, google docs., o redes sociales, que pueden ayudar de una forma innovadora y



efectiva al estudiantado a mejorar sus habilidades lingüísticas [...]. (Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013, p.8).

Para concluir, según los datos recolectados por quienes investigaron, los contextos educativos en los que cada docente desempeña tienen una influencia importante para comprender cuáles deberían ser los recursos TIC utilizados con sus estudiantes y así, proponer una L2. Por lo general, los actos y estrategias educativas que se exponen en las aulas de clase vienen ligadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y esto, puede generar obstáculos para que los docentes comiencen a indagar más sobre las verdaderas ventajas de las TIC. Al estar todavía ligados a un PEI, los docentes arrastran una enseñanza que no permite explorar, proponer, extrapolar contenidos y generar aprendizajes que rompan esquemas un poco tradicionales.

[...] quien enseña una L2 tiende a planear las diferentes actividades académicas que se desarrollarán durante el curso, de acuerdo con el tema en estudio. Esto conlleva que el planeamiento sea muy subjetivo y no apegado a las necesidades reales del estudiantado y su proceso de aprendizaje. (Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013, p.13).

Los investigadores concluyen que, uno de los más importantes objetivos del profesorado de una L2, debe ser que sus estudiantes aprendan esta lengua por medio de estrategias de enseñanza que los ayude a comprender, analizar y utilizar esta L2 de manera clara y precisa en futuras interacciones con diversas culturas. Para lograrlo, los docentes deben adaptar los contenidos y proponerlos utilizando actividades que focalicen métodos efectivos, tales como actividades interactivas grupales e individuales. Esas actividades, deben incorporar métodos tradicionales y métodos innovadores con TIC y así, conseguir de ese proceso una evolución en los aprendizajes.

El **séptimo** antecedente, titulado: **Las TIC como recursos pedagógico para la enseñanza del inglés**, busca dirigir la mirada hacia las estrategias educativas que están siendo utilizadas en la mayoría de aulas educativas colombianas y de qué manera se traspasan los saberes de una L2 para así, incorporar las TIC como herramienta mediadora en los procesos de enseñanza/aprendizaje. La idea de la investigación surgió ante la problemática que se ha evidenciado actualmente en los Establecimientos Educativos oficiales nacionales y el uso que le dan a la propuesta del gobierno



de incluir las nuevas tecnologías en sus aulas para la adquisición de una lengua extranjera. La investigación adquiere mayor relevancia, cuando las investigadoras de este proyecto se topan con situaciones tales como:

[...]La escasa cobertura de internet, la poca apertura de espacios para hacer uso de ellas, la infraestructura y los equipos que no son suficientes en cuanto al número de estudiantes que allí se deberían atender; sin dejar de lado que aun nuestro sistema educativo sigue permeado por técnicas de enseñanza obsoletas o tradicionales que hacen resistencia a abrir la puerta a la ola de modernización [...] (Cocoma y Orjuela, 2017, p. 5).

Una vez identificadas las falencias que darían parte importante en el proceso de la investigación, las investigadores comienzan a analizar el impacto que puede llegar a tener la inclusión de las TIC en el contexto educativo y de qué forma pueden ser utilizadas por los docentes para enseñar una L2, comprendiendo que, la evolución de los aprendizajes no depende únicamente de las herramientas tecnológicas, sino que, existe una serie de precedentes que deben ser tenidos en cuenta en el ámbito educativo.

[...] Las concepciones sobre el efecto que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación al desarrollarse en la escuela han evolucionado desde la década de los sesenta donde se creía que, si los estudiantes hacían uso de los computadores, se evidenciaría una gran mejoría en sus procesos de aprendizaje. (Cocoma y Orjuela, 2017, p. 7)

En medio del andamiaje, las investigadoras identificaron que, existen factores externos al contexto educativo, que pueden influenciar un poco los ritmos de aprendizaje. Es decir:

[...] A raíz del proceso de globalización económica y social que se ha venido forjando hasta la actualidad, se han generado cambios en la forma de concebir la educación, pues esta ha adoptado un carácter competitivo, dejando al lado los procesos memorísticos propios del método tradicionalista; por ende el papel de las tecnologías de la información y la comunicación se ha hecho importante y relevante para los gobiernos como un recurso que



desarrolle habilidades y prepare personas con conocimiento de calidad, que hagan parte activa del entorno al que pertenecen[...] (Cocoma y Orjuela, 2017, p. 8).

Una vez reconocidos estos aspectos, advierten que, aunque existe una buena dotación de equipos tecnológicos en los Establecimientos Educativos donde se está llevando a cabo la observación, no existen docentes lo suficientemente alfabetizados en los manejos de las herramientas tecnológicas y tampoco existe un buen número de docentes capacitados en L2, lo que genera desinterés en los estudiantes y se pueden llegar a ver entorpecidos los objetivos propuestos en los Establecimientos Educativos.

La metodología empleada, fue de orden cualitativo, por medio de la observación lograron establecer aspectos claves que le dieran sentido al proceso de escritura y estructuración de formatos de entrevista para ser propuestas con los docentes del Establecimiento Educativo Bolívar de la ciudad del Tolima y así determinar cómo sería el orden del proyecto.

[...] exploraciones en colegios rurales del departamento, con el cual se determinaron: Primero, establecer los factores que influyen sobre el nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza aprendizaje en los Establecimientos Educativos. Segundo, establecer el nivel de inclusión de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje en los Proyectos Educativos Institucionales y como tercero, diagnosticar la capacidad de los Establecimientos Educativos para la generación de innovación educativa a partir de las TIC [...] (Cocoma y Orjuela, 2017, p. 22).

En síntesis, las investigadoras determinaron por medio de sus análisis, que, aunque las aulas se encuentren dotadas de equipos tecnológicos, siguen existiendo limitantes que desfavorecen los procesos de aprendizaje y más aún, si se trata de la enseñanza de una L2. En medio del proceso de investigación, encontraron que existen docentes profesionales en áreas totalmente diferentes y que, además, no reconocen las TIC como herramientas que favorecen enormemente los aprendizajes siempre y cuando haya una alfabetización adecuada y organización en los contenidos educativos.



[...] se pudo llegar a la conclusión que, las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje es muy bajo, pues no existe un conocimiento fluido sobre TIC y no existe la infraestructura adecuada para el uso de estas herramientas en los Establecimientos Educativos; por lo tanto, no se vive un ambiente idóneo, de un buen uso de herramientas tecnológicas, donde la experiencia podría ser diferente, generando así un aprendizaje dinámico. Además, que los docentes no cumplen con los perfiles solicitados para la enseñanza de una L2 en la Institución Educativa. [...] (Cocoma y Orjuela, 2017, p. 30).

La conclusión anterior, fue propuesta por las investigadoras, comprendiendo los esfuerzos que hace el gobierno por mantener vigente la política educativa TIC que se fundamenta en los siguiente:

[...] La Misión del Plan Nacional TIC enfatiza que estas políticas están orientadas a la inclusión social. Esto significa que las TIC son utilizadas como herramientas para reducir las brechas económica, social, digital y de oportunidades en el país. Con respecto a los sistemas educativos, este plan pretende utilizar las Tic para que en Colombia se tenga un sistema educativo incluyente y de alta calidad. Este tipo de sistema educativo debe ofrecer igualdad de oportunidades para la obtención de conocimiento, educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Rodríguez, M. (2008) [...]. El plan nacional de TIC 2008–2019. *Revista Sistemas, 104*, 14-21, citado por (Cocoma y Orjuela, 2017, p. 42).

Los referentes teóricos propuestos en los apartados: ESTADO DEL ARTE y ANTECEDENTES, han permitido al investigador, ampliar la perspectiva del tema estudiado, puesto que por medio de la información que allí se recopila se puede reflexionar sobre aspectos muy importantes, tales como: los diferentes discursos que se proponen alrededor del tema inicial. En este caso el investigador tiene la oportunidad de confrontar las situaciones planteadas por los teóricos seleccionados y aterrizar las ideas para generar discursos propios sobre la realidad que le precede actualmente como profesional observador.



CAPITULO III: METODOLOGÍA

Para esta investigación se propone trabajar con la metodología Estudio de Caso, la cual tiene gran importancia en el campo educativo y además se: “[...] constituye como uno de los modelos-tipo generales de investigación en las ciencias sociales [...]. Consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas” (Arnal, 1992, p. 206) a partir de esta metodología y con un enfoque cualitativo se sugiere que en medio de un proceso directo con el objeto, abordado desde la empiria se puedan hallar las categorías que permitan responder a la situación problema que se planteó inicialmente ¿Qué tipo de Ayudas Hipermediales Dinámicas utilizan los docentes Emberá Chamí, para enseñar el español como segunda lengua a los estudiantes de grado 5° del Centro Educativo Río Mistrató? ¿Cuáles son sus sentidos?

Con esta metodología de estudios de casos:

[...] cuyo diseño de investigación es particularmente apropiado para estudiar un caso o una situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto [...] cuya [...] fuerza de estudio [...] radica en que permite concentrarse en un caso específico o situación [...] para identificar los procesos interactivos que lo conforman. (Arnal, 1992, p. 206).

Se pretende en medio de la observación en clase con los docentes Emberá Chamí, obtener conceptos teóricos que permitan dar respuesta a los interrogantes que dieron estructura a este proyecto.

El ejercicio metodológico de estudio de caso, toman en consideración las estrategias o instrumentos de recogida de datos como: la observación directa y la entrevista realizada a los docentes, acompañamientos de aula y el acceso a las planificaciones de clases, estos se han seleccionado por la propiedad investigativa y se utiliza para saber cómo se incluyen en la propuesta de enseñanza las TIC. Además, se reconoce que este estudio tiene una alta inclinación al tipo de estudio de caso definido como *observacional*:



[...] En estos estudios la técnica de recogida de datos es la observación participante y el foco de estudio una determinada organización (escuela, centro de reeducación), algún aspecto de la institución (un aula, una sala de profesores o un grupo específico de profesores), alguna actividad de la escuela (estudio de una innovación, del currículum), o combinación de estos aspectos (Arnal, 1992, p. 208).

Es importante tomar en cuenta, que este tipo de estudios tienen como principal ventaja alcanzar profundidad investigativa. Pues permite conocer la totalidad del problema de investigación que se ha reconocido. En este punto, se considera mencionar lo siguiente: en medio de los propósitos que se contemplan, es necesario llevar a cabo un trabajo colaborativo y constante que genere interés entre los pares, que permita la búsqueda de otras teorías y sea necesario comparar el propio quehacer y así, generar un proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis y estudio de investigación para la misma. Para este fin, Sirvent M. T. (2003), contribuye en sus escritos, datos interesantes que dan la facultad al investigador para que este obtenga resultados en su proyecto.

El horizonte de este estudio se enfoca en el reconocimiento de aquellas Ayudas Hipermediales Dinámicas conocidas como: Herramientas visuales del conocimiento: imágenes fijas, animaciones, videos. Archivos de sonido: Portales de producción de materiales educativos, mapas conceptuales y lógicos, para el aprendizaje significativo, mapas lógicos: diagrama de flujos u otros recursos que pueden ser útiles al momento de desarrollar los contenidos educativos en clase para los maestros.

Dicho lo anterior, se propone el siguiente diseño de investigación y sus respectivos instrumentos de recolección de datos. Entre los cuales se tomará en cuenta la entrevista y la observación directa. Para comprenderse mejor, la entrevista en este estudio se basa en las categorías investigativas más importantes, para lo cual se toma como base en primer lugar las preguntas orientadoras que dieron paso en segundo lugar a la construcción de cada objetivo, tanto general como específico. De estas se pudo reconocer la ruta de investigación y la forma de cómo se aplica la entrevista. Además, para tener correspondencia con los aspectos de las TIC el instrumento de encuesta es creado a través de las herramientas de google.

La metodología de estudio de casos, aplicada en este estudio, se puede comprender a partir de la **Figura 4**, en la cual se hace una relación de la triangulación del horizonte investigativo. Para ello, es necesario partir del objetivo que sensibiliza en gran medida los ejes problemáticos susceptibles de ser analizados; luego se puede ver la relación entre pregunta problema y objetivos específicos, con los cuales se logra trazar una ruta metodológica que en este caso se deriva de los instrumentos de observación. Recuérdese entonces, que los estudios que parten o se gestan desde el enfoque estudio de casos, son altamente significativos, porque toman como eje relevante los distintos métodos que pueden ser utilizados para llevar a cabo una investigación de orden descriptivo.

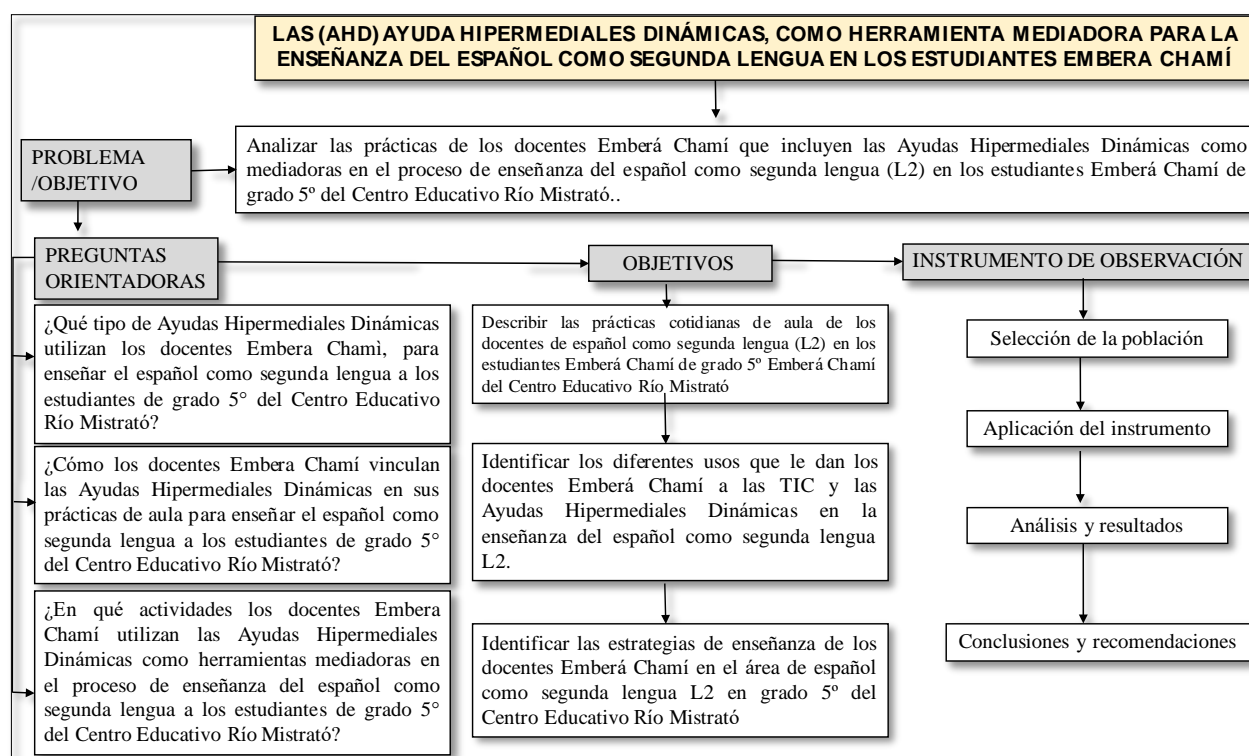


Figura 4. Diseño de investigación
Fuente: propia

3.1. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA

La técnica empleada en este estudio toma como base los tres objetivos principales, para los cuales se han diseñado dos instrumentos con sus respectivos ítems y escalas de medición. El primer instrumento es una encuesta Anexo 1(Formato Web y PDF). El segundo es un formulario de observación a las prácticas



cotidianas de aula de los docentes Emberá Chamí del Centro Educativo Río Mistrató, a partir de una rejilla de observación Anexo 2 (Formato Web y PDF).

Para la construcción de diseño de la encuesta fue necesario revisar las dimensiones que enmarcan el campo de acción de las preguntas de investigación y objetivos. Luego de ello, las preguntas fueron agrupadas en unos indicadores que facilitan un poco más la comprensión del horizonte de investigación. Estos indicadores fueron a su vez ubicados en escalas de respuesta según los instrumentos tipo Likert. En la Tabla 2 se puede observar un poco más el diseño que se tuvo en cuenta para construir la encuesta que permitió obtener una mejor estructura en la consolidación de la información desarrollada en este trabajo de investigación.

Tabla 2. Dimensiones e Indicadores del diseño de la encuesta.

DIMENSIÓN	INDICADOR
TIPO DE AYUDAS HIPERMEDIALES DINÁMICAS En esta dimensión lo que se pretende es describir las prácticas pedagógicas TIC que utilizan los docentes Emberá Chamó para enseñar a sus estudiantes de 5to grado el español como segunda Lengua (L2).	Reconoce que las prácticas pedagógicas requieren del apoyo de los recursos TIC, además es capaz de ofrecer un listado de estos y delimitar la utilización, según la pertinencia de los temas.
VINCULACIÓN DE LAS AYUDAS HIPERMEDIALES DINÁMICAS Esta dimensión reconoce las funciones que pueden desempeñar los docentes Emberá Chamí accediendo a los recursos TIC para enseñar a sus estudiantes de 5to grado el español como segunda Lengua (L2).	Es capaz de comprender el beneficio de tener conocimiento sobre las TIC, una vez que estas están relacionadas con las prácticas de español como segunda lengua.
ACTIVIDADES MEDIADORAS CON AYUDAS HIPERMEDIALES DINÁMICAS Esta dimensión integra los conocimientos que tienen los docentes Emberá Chamí en cuanto a la utilización de las distintas herramientas TIC para ser propuestas en el aula con los estudiantes de 5to grado y por medio de estas enseñar el español como segunda Lengua (L2).	Cuando logra integrar los conocimientos de las prácticas del lenguaje español como segunda lengua, hace uso de las distintas herramientas TIC o AHD en diferentes momentos de las clases.

Fuente: propia



Para algunas preguntas, formuladas en ambos instrumentos, se hizo necesario construir una escala tipo Likert, estas son ampliamente utilizadas en investigaciones de corte cualitativo en donde se aplican escalas de respuesta de 5 tipos cerradas. No se busca medir los resultados, sino entrar en un proceso de consulta y descripción que permita la indagación sobre percepciones de los docentes sobre el valor de las TIC y usos y sentidos de la inclusión en estrategias didácticas.

En lo que concierne a este estudio de caso, se hace uso de las escalas de tipo Likert para conocer las actitudes que tienen los encuestados frente al tema. La escala utiliza enunciados o proposiciones, es decir afirmaciones, sobre las que se tiene que manifestar el individuo. De manera que, en las respuestas no respondan solamente con una opción binaria de si o no, sino que se pueda mover entre las escalas que ofrecen la respuesta. Ambos instrumentos: encuesta y observación de la práctica se pueden evidenciar en los anexos 1, 2 y 3 (formato web, pdf y Word).



CAPÍTULO IV - ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de instrumentos de recogida de datos. Como se menciona anteriormente, el primer instrumento es una encuesta aplicada a 24 personas, las cuales han tenido contacto con la comunidad Emberá Chamí, fueron profesores de estas comunidades indígenas, o en su mayoría fueron educadores de la ruralidad en donde existía un compromiso social y de alfabetización para zonas cuya población académica en gran medida hace parte de las comunidades indígenas.

1.5 ANÁLISIS INSTRUMENTO 1. ENTREVISTA

Comenzaremos entonces por la **pregunta n°1** ¿Qué entiende usted por recursos tecnológicos?, la cual se responde de manera abierta y permite observar los aportes realizados por los docentes. Se puede evidenciar en los comentarios abiertos, que cada uno de los profesores encuestados utilizaron diferentes sustantivos para denominar o reconocer la palabra *recurso tecnológico*, como factor clave en los procesos de enseñanza. Se resaltan por ejemplo las palabras: elementos didácticos, aplicaciones, herramientas, instrumentos, ayudas pedagógicas, estrategia (entendida como una cosa no como un verbo), medios y material; que tienen por objetivo favorecer, mejorar o aportar al rendimiento de una clase.

Tabla 3. Pregunta 1, ¿Qué entiende usted por recursos tecnológicos?

	Respuestas abiertas
1	Todos los elementos que pueden favorecer el rendimiento de una clase de forma interactiva. Como proyección de audio, video, trabajar en una plataforma web o el uso de celulares.
2	Toda ayuda a partir de las tecnologías de la información y la comunicación, tendiente a acercar a un grupo de personas a determinada información.
3	Todas aquellas herramientas que se soportan en un software o una app para funcionar
4	Es la información que podemos almacenar, utilizar o buscar en un computador, tableta, televisor o teléfono celular.
5	Son aplicaciones informáticas aplicadas a la solución de problemas o para facilitar el logro de objetivos
6	Son aquellas herramientas, entiéndase éstas como programas o páginas, alojadas en la nube o instaladas en algún dispositivo electrónico que me permiten desarrollar una labor, trabajo o actividad.
7	Instrumentos tecnológicos con un sinnúmero de funciones que facilitan nuestras y nuestras formas de interactuar
8	Tablero digital, tabletas, televisor
9	Elementos didácticos que pueden presentarse por medio de aparatos eléctricos
10	Son aquellos elementos y aplicaciones que se pueden utilizar para apoyar nuestra labor de enseñanza y aprendizaje dentro de la institución educativa y la labor docente
11	Aquellas herramientas que permiten dinamizar los procesos pedagógicos.
12	Ayudas pedagógicas relacionadas con TIC

Respuestas abiertas	
13	Son materiales educativos digitales
14	Estrategias tecnológicas para potenciar la enseñanza-aprendizaje en el aula
15	Diversas herramientas que se pueden utilizar para el desarrollo de las clases. Sean programas, link, recursos, elementos tecnológicos
16	Son recursos que están en formato digital, cuyo interior finalmente se constituye de 1 y 0
17	Todas las herramientas que se utilicen en pro del mejoramiento de los procesos y que sean diferentes a los tradicionales.
18	Son todos los medios tecnológicos materiales (computadores Tablet video beam) y digitales (páginas web aplicaciones apps, etc) que permiten desarrollar y complementar los procesos de enseñanza aprendizaje.
19	Todo aquello que nos sirve como medios de comunicaciones y tecnología.
20	Todos los recursos que me permiten realizar una clase de forma didáctica como las tabletas, tv, grabadoras, computadores
21	Se puede encontrar cualquier tipo de información técnica en la web, a su vez proporcionan herramientas digitales para desarrollar contenidos educativos.
22	Son todas aquellas herramientas que sirven de apoyo para que el proceso enseñanza y aprendizaje sea más dinámico, lúdico y creativo
23	Material y herramientas de uso digital
24	Tecnología educativa

Fuente: el autor.

En cuanto a la **pregunta n° 2** ¿hace usted uso de los recursos tecnológicos?, se logra observar en la *Figura 5*, que el 100% de los docentes encuestados utilizan algún tipo de recurso tecnológico en el aula. Esta respuesta se presenta en este estudio como favorable en cuestión del objetivo general, puesto que lo principal es saber si los docentes hacen uso de estas, sin hacer distinción de cuáles son las más frecuentes o las menos utilizadas.

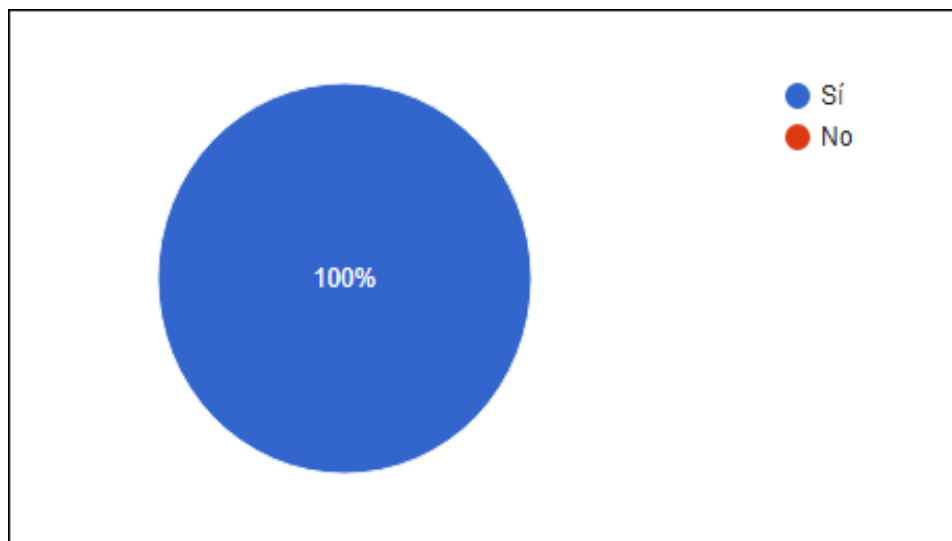


Figura 5. Pregunta 2, ¿hace usted uso de los recursos tecnológicos?

Fuente: el autor

La pregunta n° 3: Desde su perspectiva sobre los recursos digitales: ¿Qué importancia merecen estos para apoyar sus prácticas de aula? Teniendo en cuenta que 1. No es importante. 2. Poco Importante, 3. Neutral. 4. Importante. 5. Muy importante. Nótese en la *Figura 6*, que el ítem 4 Importante con un 50% y el ítem 5 Muy importante con un 48.8% se presentan como las opciones más seleccionadas en la pregunta. Se puede interpretar lo anterior de forma favorable, pues se entiende que en las prácticas de aula el uso de los recursos digitales es constante y necesario para fortalecer los aprendizajes.

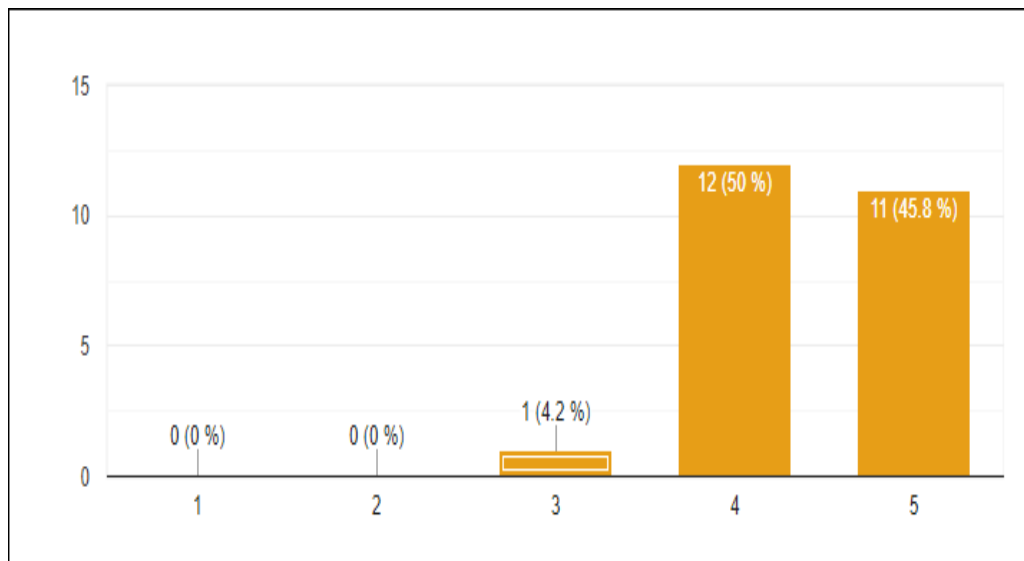


Figura 6. Pregunta 3, Desde su perspectiva sobre los recursos digitales.
Fuente: el autor

Con relación a la **pregunta 4:** ¿Considera usted que la inclusión de los recursos digitales puede favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes? No se esperaba que fuera una respuesta negativa, atendiendo a la relación que tiene con la pregunta 3 en la *Figura 7*, se puede observar que el 100% de los maestros encuestados responde con un sí. Esta respuesta positiva, demuestra que, si bien no existe una diferencia para los maestros en cuanto a los tipos de recursos o tecnológicos o Ayudas Hipermediales Dinámicas, el hecho de considerarlas como algo favorable en el desarrollo de las prácticas hace que se fortalezcan los procesos de enseñanza, y que en su mayoría el uso de los recursos puede estar ligado a reforzar la enseñanza explícita de determinado contenido del aprendizaje que se quiere llevar al aula.

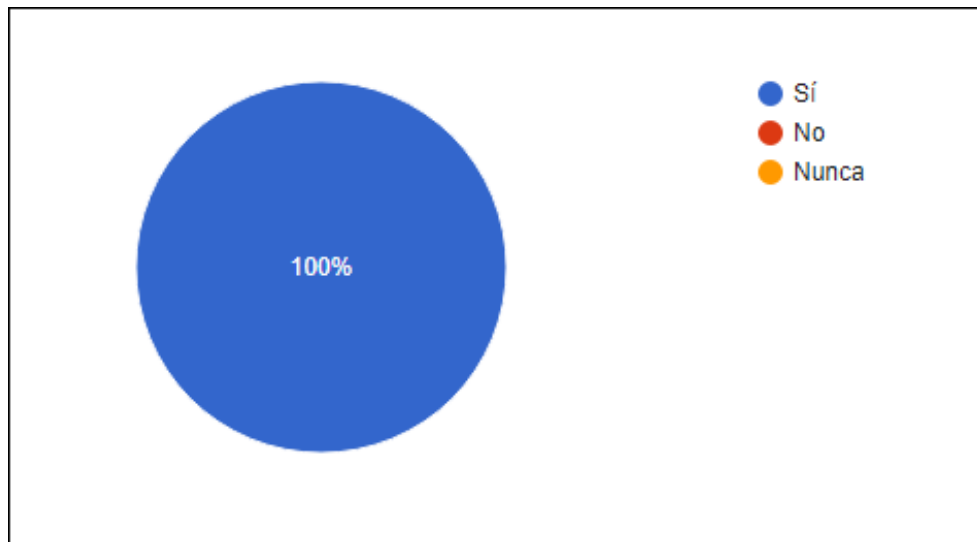


Figura 7. Pregunta 4, ¿Considera usted que la inclusión de los recursos digitales puede favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes?

Fuente: el autor

La **pregunta 5** de carácter abierta, menciona ¿Qué tipo recursos digitales utiliza en su aula de clase, durante sus prácticas de educativas? Buscó de cierta manera dar continuidad al horizonte de investigación, una vez que se logra reconocer que hacen uso de los recursos, que además son usados durante las clases y que son importantes. Esta permitió reconocer cuáles son las más utilizadas. Se pudo notar entonces en la *Tabla 4*, una alta inclinación primero al uso de computadores mencionado en 5 de las 24 respuestas, por encima del uso del TV mencionado 8 veces y el uso de Tablets 9 veces. Es de destacar que también mencionan algunos programas como apoyo a las prácticas de aula como diapositivas, recursos tecnológicos como Video Beam, Audífonos, películas y acceso a plataforma de internet para la ingresar a videos de YouTube. La convergencia presente en los dispositivos está influenciando la prevalencia del uso de computadores que permiten el visionado de videos, el acceso a programas interactivos y herramientas de producción.

Sin duda, esta respuesta ya permite comprender que el docente asocia el término Ayudas Hipermediales Dinámicas en el contexto educativo y se atreve a agrupar en recursos tecnológicos no solo lo que corresponde a elementos que se pueden tocar y manipular, sino que también integra en este, los recursos multimediales.



Tabla 4. Pregunta 5, ¿Qué tipo recursos digitales utiliza en su aula de clase, durante sus prácticas de educativas?

	Respuestas abiertas
1	Computador, celular, video beam, música, vídeos.
2	Tableta, computador portátil, tv inteligente.
3	Office, plikers, kahoot, video, powtoon.
4	Vídeos, canciones y archivos impresos.
5	Computador, tables, tv, video beam
6	Plataforma interactiva, vídeos, simuladores, hp, entre otros.
7	Televisor y celular
8	Televisor. Tabletas .tablero
9	Presentaciones, juegos, videos, películas
10	La integratic de mi colegio...las tabletas, sala de sistemas
11	Geómetra, recursos de Colombia aprende, YouTube, prezzy,
12	Video beam, PC, audífonos, baffle, tablets
13	Presentaciones.
14	Proyección de vídeos, diapositivas recursos audiovisuales
15	Videos, juegos, audios, programas, imágenes
16	Imágenes videos, presentaciones
17	Presentaciones Moddle Blog Videos Textos digitales
18	Video beam computador celular y programas como educa play movie maker pistón entre otras
19	Tables, tv, integratic, vídeos e imágenes
20	Tabletas y televisor
21	Video Beam, Computador, TV
22	PC, Tablet, Video beam, TV, Celular
23	Vídeos, juegos digitales
24	Tablets

La **pregunta 6**: ¿Con qué fin utiliza recursos digitales en su aula de clase? Esta pregunta presentó la clasificación de los ítems: pedagógicos, lúdicos, creativos, entretenimiento y otros (a esta no se le otorgó un espacio mayor para que los maestros hicieran propuestas) y el origen mismo de la clasificación de las preguntas se encuentra en el estado del arte, con autores como Maggio, 2012 en Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Es así, como se puede notar en la *Figura 8*, que 95.8% de los encuestados se inclinaron más hacia el ítem pedagógico y 70.8% al ítem lúdico. Lo importante de estas dos inclinaciones de respuestas es que ambas son un componente necesario en los procesos de enseñanza/ aprendizaje y que se puede

indicar que estas respuestas son satisfactorias en la medida en que son usadas durante las prácticas de aula como un apoyo a los aprendizajes y un refuerzo durante la transmisión de conocimientos.

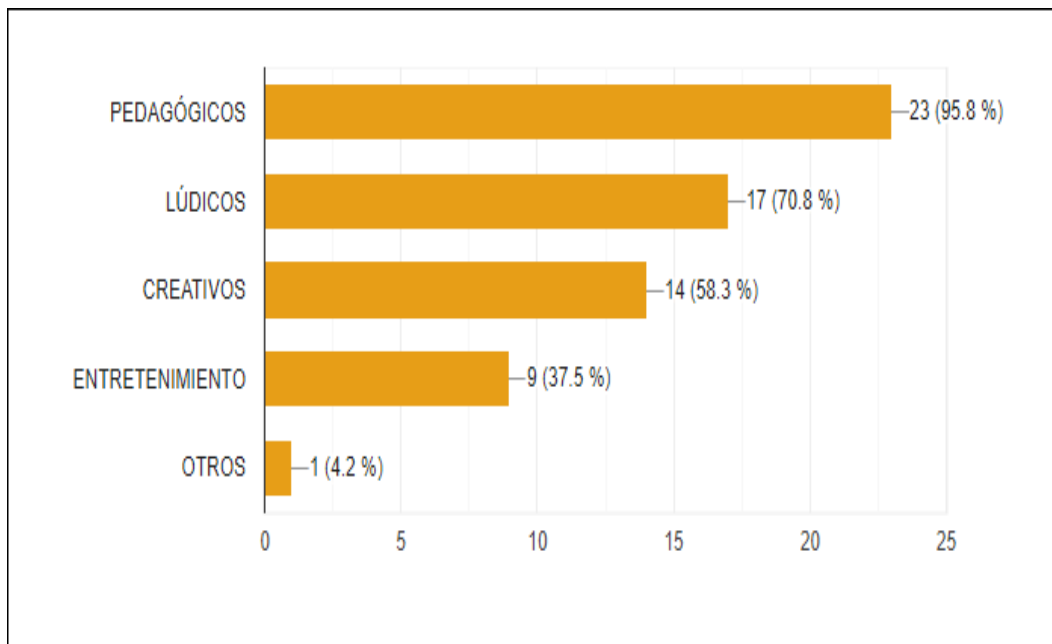


Figura 8. Pregunta 6, ¿Con qué fin utiliza recursos digitales en su aula de clase?
Fuente: el autor

La **pregunta 7**: ¿En qué áreas de la enseñanza consideraría relevante utilizar aplicaciones como Kahoot¹⁵, Cómic¹⁶ y Powtoon¹⁷? En la *Figura 9* se puede observar como el 54.2% de los docentes

¹⁵ **Kahoot**: es el nombre que recibe este servicio web de educación social y gamificada, es decir, que se comporta como un juego, recompensando a quienes progresan en las respuestas con una mayor puntuación que les catapulta a lo más alto del ranking. Cualquier persona puede crear un tablero de juego, aquí llamado "un Kahoot" de modo que, si quieres, puedes crear un test sobre los tipos de triángulos, los distintos cuerpos celestes o sobre las normas de circulación. No hay limitaciones siempre y cuando se encuadre en uno de los cuatro tipos de aplicaciones disponibles hoy en día. [...] Es sin embargo más una herramienta de refuerzo, pues la naturaleza de las preguntas, son demasiado cortas como para entrar en demasiado detalle. Aquí lo bueno es que el profesor -o aquel que está controlando la partida- puede controlar con precisión cuándo se pasa a la siguiente pregunta, de modo que puede hacer pausas para añadir las explicaciones necesarias. (Ramírez, 2018).

¹⁶ **Comic**: Más allá de los trabajos escolares, contar una historia a través de un comic es un arma poderosa para realizar una presentación en cualquier ámbito y agregar frescura a un discurso. Tanto los diseñadores como otros profesionales o educadores que traten temas complejos, pueden valerse de estas herramientas gratuitas para crear comics online y humanizar un concepto para que su audiencia pueda digerirlo, o simplemente entretenerse. En este enlace se proponen 10 herramientas en las que los maestros pueden trabajar. <https://noticias.universia.es/ciencia-tecnologia/noticia/2017/06/21/1153545/10-herramientas-gratuitas-crear-comics-online.html> (Universia, 14)

¹⁷ **Powtoon**: es una plataforma online para la creación de animaciones y todo tipo de presentaciones en video. El programa, con una interfaz en inglés fácil e intuitiva, cuenta con todas las herramientas necesarias para comenzar a crear presentaciones y vídeos animados explicativos con resultados profesionales. El proceso de creación es muy

encuestados hacen uso de estas aplicaciones en áreas de enseñanza como Lenguaje, lo cual es muy satisfactorio atendiendo al horizonte de investigación que este estudio se ha propuesto, pues si bien una de las preguntas orientadoras es: ¿Qué tipo de Ayudas Hipermediales Dinámicas utilizan los docentes Emberá Chamí, para enseñar el español como L2? Se puede notar, primero que no hay un desconocimiento de Ayudas Hipermediales Dinámicas y segundo que son usadas durante las clases, las otras áreas que de igual manera se nutren de los aprendizajes logrados en lenguaje (lectura y escritura) o alfabetización lectora, evidencian que estas aplicaciones son aprovechadas por los docentes en las aulas de clase.

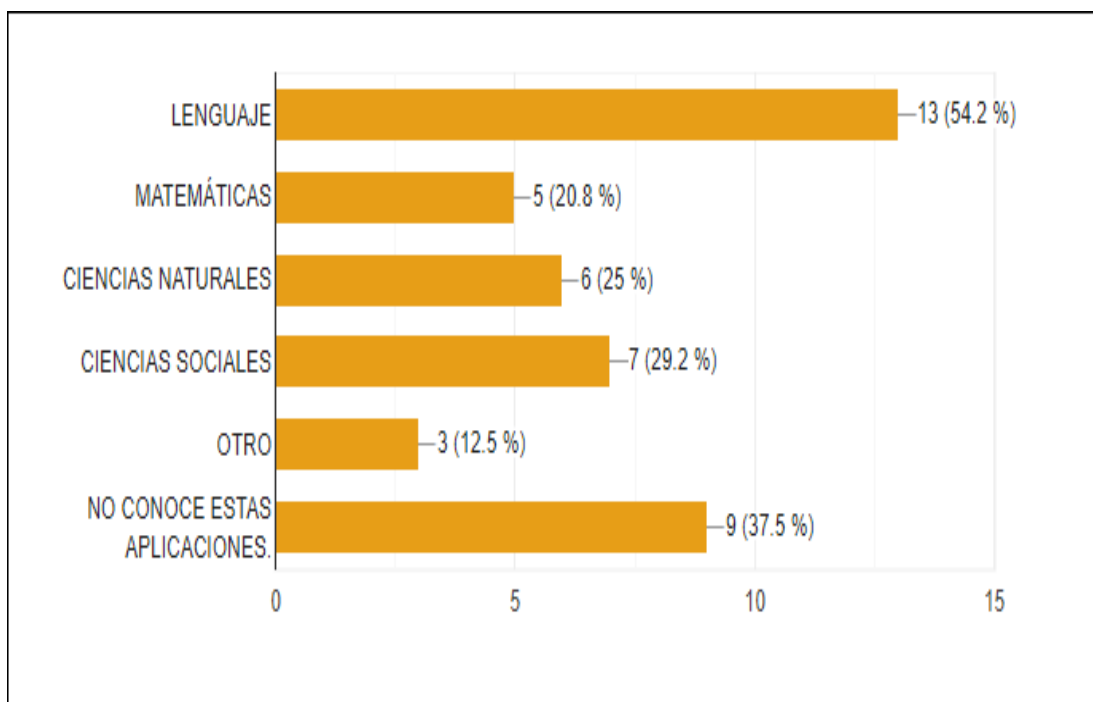


Figura 9. Pregunta 7, ¿En qué áreas de la enseñanza consideraría relevante utilizar aplicaciones como Kahoot, Cómics y Powtoon?
Fuente: el autor

Pregunta 8: Considera usted que la utilización de recursos digitales en el aula de clase puede mejorar las áreas de matemáticas o lenguaje. A esta solo se le asignaron ítems binarios, pues el propósito en sí del estudio, no está en generar una controversia del uso o no de los mismos. Lo

sencillo y el resultado se convierte en vídeos capaces de cautivar a nuestra audiencia. PowToon ayuda a captar la atención e imaginación de nuestro público de una forma más efectiva que las presentaciones tradicionales basadas en diapositivas. PowToon es una muy buena herramienta para conseguir darse a conocer, diferenciarse o potenciar una marca o negocio a través de contenido en video. (Powtoon, 2017).

interesante es ver que el 100% de los encuestados considera que es favorable o positivo hacer uso de estos recursos durante las prácticas de estas áreas.

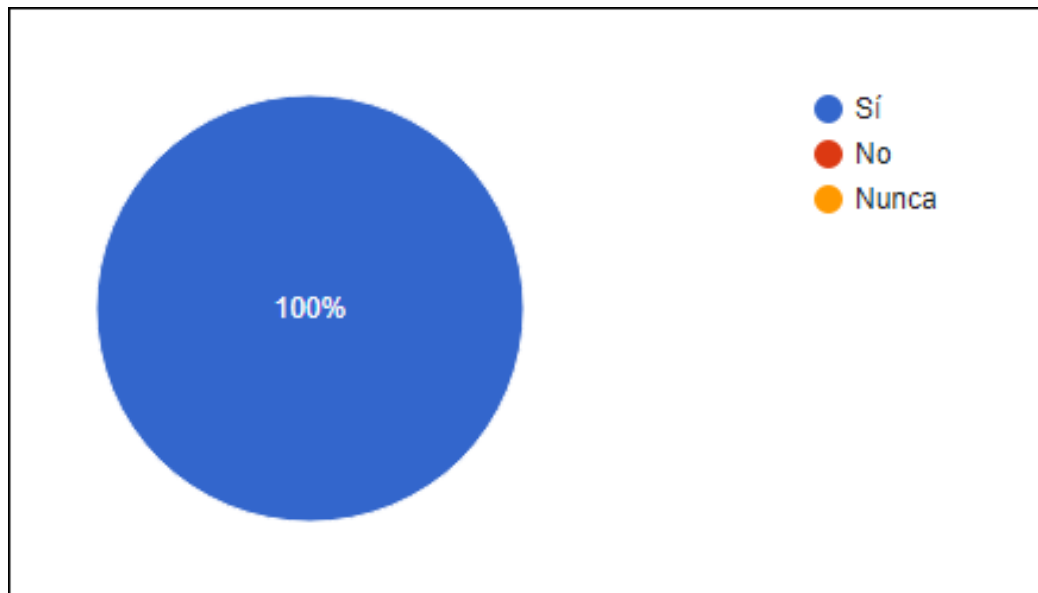


Figura 10. Pregunta 8, Considera usted que la utilización de recursos digitales en el aula de clase puede mejorar las áreas de matemáticas o lenguaje.

Fuente: el autor

Pregunta 9: ¿Utiliza usted recursos digitales como vídeo e imágenes para apoyar sus prácticas de aula? atendiendo a un hilo conductor en las preguntas, el 100% de los docentes encuestado responde con un Sí como se evidencia en la *Figura 11*, cuya pregunta busca limitar el tipo de recurso que es usado en clase. En el blog de la Universidad Internacional de la Rioja, fue publicado un artículo por Mosquera Guende (2017) quien menciona como los videos pueden proporcionar de manera gráfica, visual y sonora información que, para los niños, jóvenes, incluso maestros afianza el conocimiento adquirido durante las clases o luego: “Igualmente, importantes metodologías actuales apuestan por el vídeo como parte integrante de su constructo básico. [...]” (párr. 05).

De igual manera, esta bloguera menciona que:

Este formato únicamente supondrá una verdadera transformación si convertimos al alumno en protagonista de su propio aprendizaje, generando contenido y cooperando, de este modo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus compañeros. Como profesores sabemos que, enseñando se aprende de una manera exponencial, tener la capacidad de explicar a los

demás es una competencia fundamental que los estudiantes pueden poner en práctica de esta manera. (Mosquera Gende, 2017, párr.09).

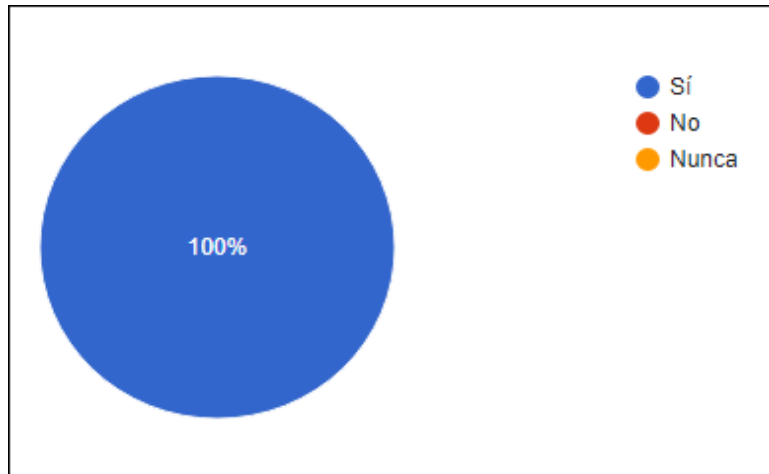


Figura 11. Pregunta 9, ¿Utiliza usted recursos digitales como vídeo e imágenes para apoyar sus prácticas de aula?
Fuente: el autor

Con relación a la **pregunta 10**: ¿Con qué frecuencia utiliza el video beam para apoyar su labor docente? Teniendo en cuenta que: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre. Esta escala de Likert, permitió proponer unos ítems que evidencian el ascenso del uso de este tipo de recursos. Se puede observar en la Figura 12, que de los docentes encuestados el 50% se inclinaron por el ítem 4. Casi siempre, lo que permite inferir que de manera periódica las clases se ven apoyadas y beneficiadas por el servicio de proyección de video a través de computadora y video beam. De igual manera, 29.2% de docentes que indicaron el ítem 3, no se escapan de ese uso habitual de este recurso, lo que sugiere que, durante el año, los niños pueden afianzar sus conocimientos durante las clases por medio de proyecciones visuales.

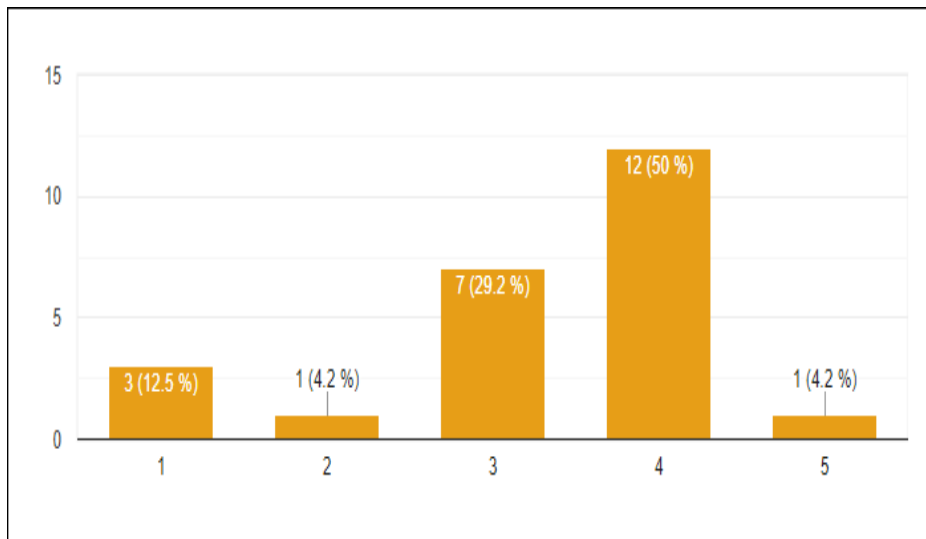


Figura 12. Pregunta 10, ¿Con qué frecuencia utiliza el video beam para apoyar su labor docente?
Fuente: el autor.

Pregunta 11 ¿Hace uso de Tablets en el aula de clase? Teniendo en cuenta que: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre. Esta pregunta no podía estar predeterminada por respuestas binarias como un sí o no, para responderse se necesitó de la escala Likert, en donde se puede observar en la *Figura 13*, que de los encuestados solo 50% se inclina más al ítem A veces, lo que podría indicar que el otro 50% de docentes no cuentan en sus escuelas o aulas de clase con este recurso. Siendo comprensible que puede ser más fácil llevar a un salón un recurso grande como un video beam con el cual se pueden beneficiar al mismo tiempo a 15 o 30 niños, que contar en clase con 15 o 30 Tablet y que todas estas sirvan para el propósito que se tiene en el momento.

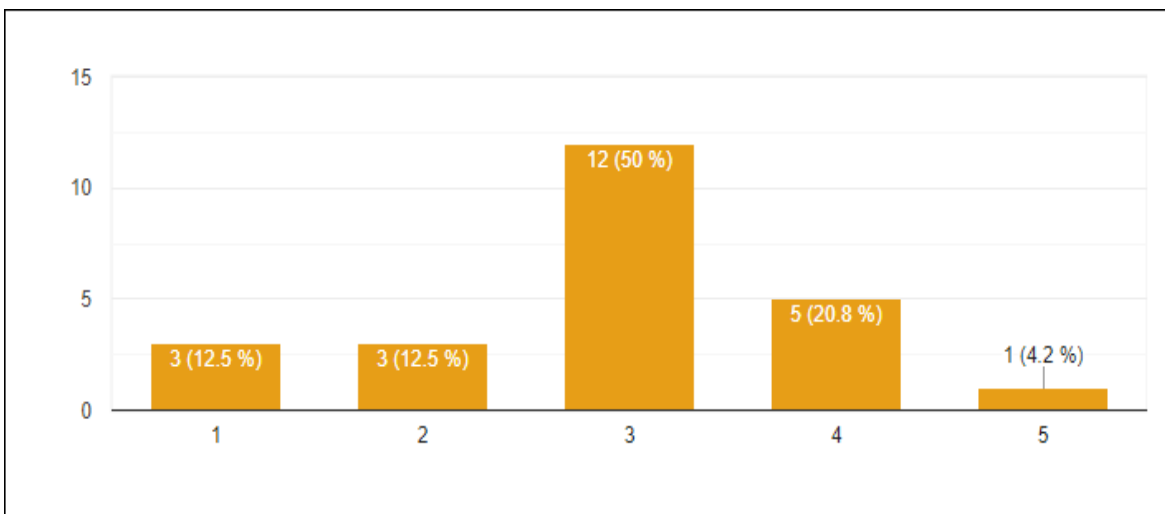


Figura 13. Pregunta 11, ¿Hace uso de Tablets en el aula de clase?



Fuente: el autor.

Para la pregunta 12. ¿Consideraría usted que la utilización de recursos como Power Point, Word, Excel, Pinterest y Publisher en el aula de clase son? En la Tabla 5 presentan las opciones con las cuales el docente tenía total libertad de escoger la que más se adapta a sus intereses.

Tabla 5. Opciones para la pregunta 12, ¿Consideraría usted que la utilización de recursos como Power Point, Word, Excel, Pinterest y Publisher en el aula de clase son?

Son determinantes en el aprendizaje de los estudiantes	Son una moda dada por la sociedad en la que vivimos actualmente	Son herramientas de apoyo alternativas para la enseñanza de los diversos contenidos
Son herramientas totalmente prescindibles	Son alternativas que no necesariamente influye en el aprendizaje de los estudiantes	Son recursos importantes para mejorar la enseñanza
Promueven el interés y la motivación de sus alumnos	Facilitan el trabajo en grupo, la colaboración y la inclusión con sus alumnos	

Fuente: el autor.

Ahora, en cuanto a los resultados de la *Figura 14*, se puede observar cómo hay una alta elección por parte de los docentes encuestados a la opción: *Son herramientas de apoyo alternativas para la enseñanza de los diversos contenidos* con 83.3%, lo que demuestra: primero que los docentes actualmente no son apáticos al uso de los recursos, segundo que lo ven como un apoyo y tercero que benefician los aprendizajes mediados por herramientas que de cierta manera son bien recibidas por los niños. Otras opciones de respuesta que se muestran con mucho interés de elección con un 45.8% es *Promueven el interés y la motivación de sus alumnos*, aunada a un 41.7% con la opción: *Facilitan el trabajo en grupo, la colaboración y la inclusión con sus alumnos, para así garantizar aprendizajes significativos y que puedan a su vez atender los diferentes ritmos de aprendizaje de cada estudiante.*

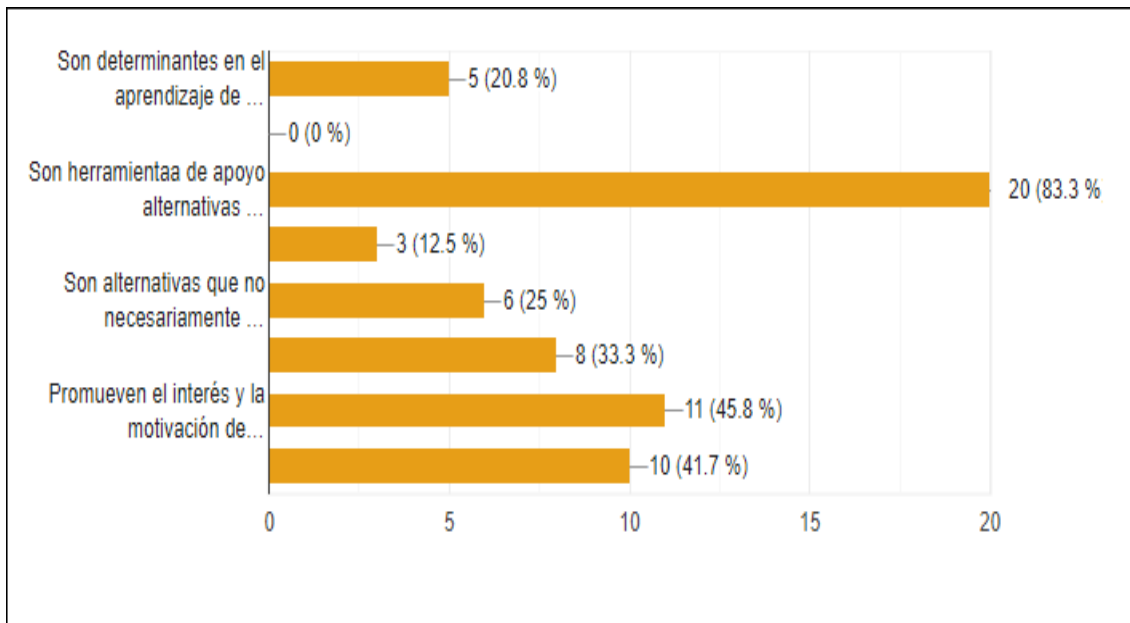


Figura 14. Pregunta 12, ¿Consideraría usted que la utilización de recursos como Power Point, Word, Excel, Pinterest y Publisher en el aula de clase son?

Fuente: el autor.

La **Pregunta 13**. ¿El Establecimiento Educativo cuenta con sala de cómputo o sistemas? Se puede notar en la *Figura 15* que, de los encuestados el 83,3% menciona que su establecimiento cuenta con una sala. La importancia de esta pregunta está en la coherencia que debe tener con las anteriores preguntas, pues es importante analizar la relación de los recursos y la infraestructura con la que cuentan los docentes a la hora de definir el modo en el que integrarán las distintas herramientas. Además, que el hecho de que un EE cuente con estos recursos favorece no solo que las clases sean más interactivas, sino que los docentes a su vez cuenten con un espacio en donde puedan trabajar, planear, articular sus clases con los diferentes Ayudas Hipermediales Dinámicas que se puedan encontrar disponibles bien sea a través de internet o en los softwares de paquetes educativos con los que cuentan los EE.

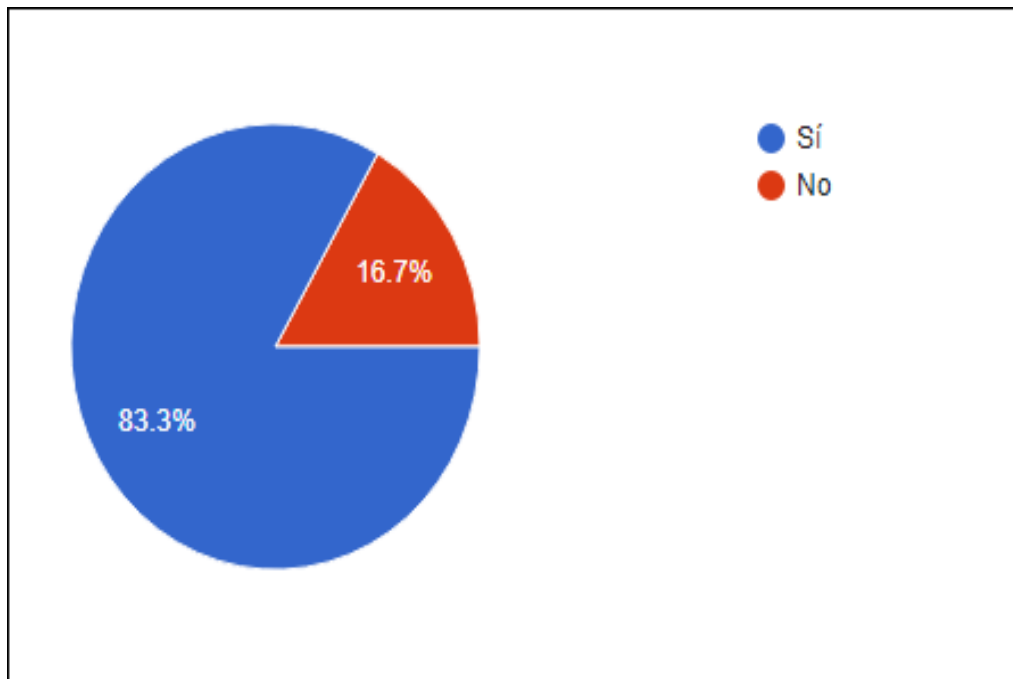


Figura 15. Pregunta 13, ¿El Establecimiento Educativo cuenta con sala de cómputo o sistemas?
Fuente: el autor.

La **pregunta 14** ¿Tiene como docente la posibilidad de acceder con sus estudiantes a la sala de sistemas? Teniendo en cuenta que: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre. En cuanto a las respuestas de esta pregunta, la *Figura 16*, realizada a partir de una escala de Likert, permite identificar como de los encuestados, solo 33.3% selecciona el ítem *a veces*, esto se puede interpretar en relación con la *Figura 15* cuando el 83.3% menciona que cuenta con este recurso en EE, lo que no significa que sea simultaneo el acceso o el poder beneficiarse de los servicios que esta tiene. A lo anterior, se puede mencionar que, en algunos de los EE de Colombia, la sala de sistema está destina más para el área de informática que favorece a los grados de secundaria y media, y en acceso para los docentes de primaria se limita en cuanto a los cronogramas de clase o las actividades misma que los docentes prefieren realizar en el salón antes que desplazarse hasta una sala de sistemas.

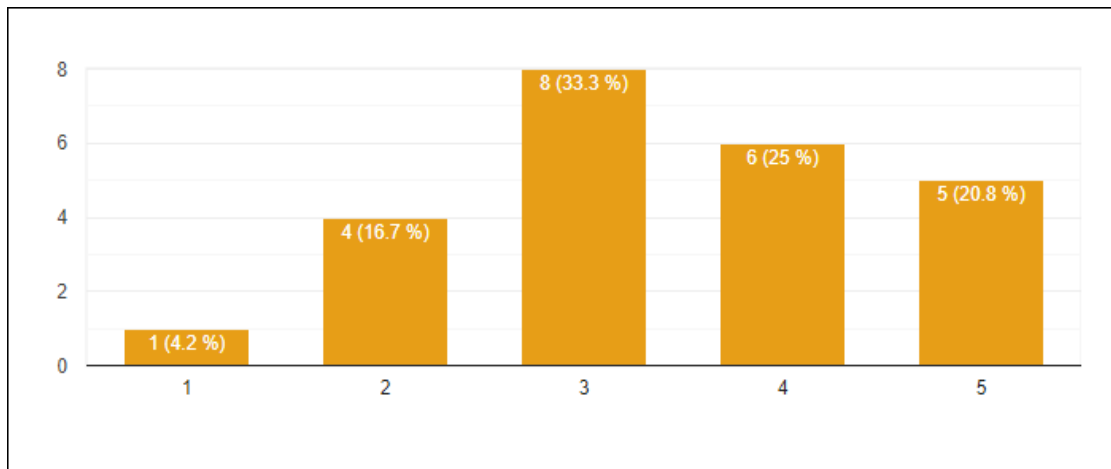


Figura 16. Pregunta 14, ¿Tiene como docente la posibilidad de acceder con sus estudiantes a la sala de sistemas?
Fuente: el autor.

La **pregunta 15** ¿Utiliza la TV/DVD o la computadora con sus estudiantes para dirigir algún tema? Teniendo en cuenta que: 1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A veces. 4. Casi siempre. 5. Siempre. Si bien en la *Figura 16* se menciona que *A veces* con un 33.3% pueden ingresar a la sala, la pregunta 15 permite favorecer el uso de otros recursos fuera de esta. Siguiendo el orden de preguntas tipo Likert, la *Figura 17*, muestra de forma positiva que de los encuestados 58.3% de estos *Casi Siempre* utiliza recursos como TV/ DVD en clase, bien sea para dirigir, reforzar o afianzar un contenido disciplinar, en el caso de lenguaje como se mostró en la *Figura 9*, el poder usar estos recursos puede de cierta manera favorecer los procesos de alfabetización lectora en las comunidades indígenas, como es el caso de la comunidad Emberá Chamí, población objeto de estudio de esta investigación.

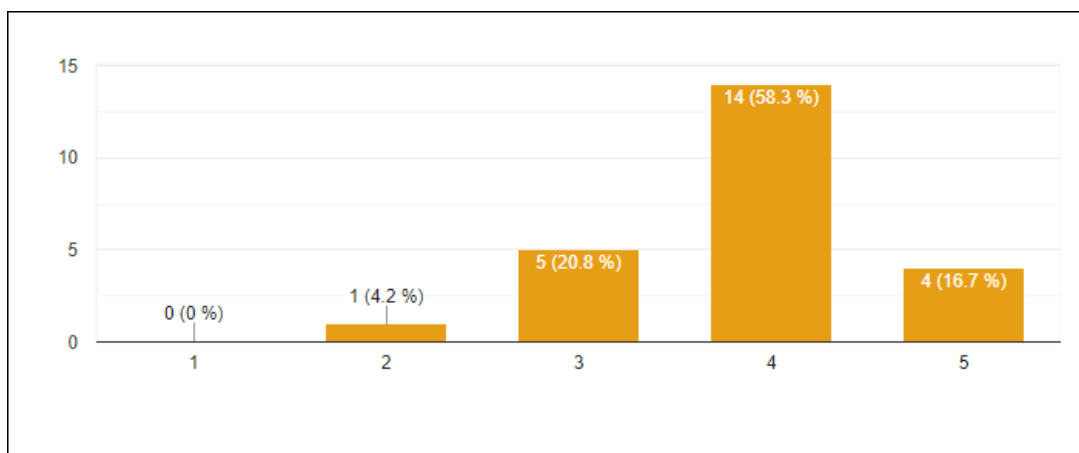


Figura 17. Pregunta 15, ¿Utiliza la TV/DVD o la computadora con sus estudiantes para dirigir algún tema?
Fuente: el autor.

La **pregunta 16** ¿Para qué utilizaría usted recursos como Cómics, Kahoot, Powtoon, Power Point, Word, Excel, Pinterest y Publisher, con sus estudiantes? En las respuestas se puede observar en la Figura 18 la tendencia a escoger 3 opciones, la primera con un 62.5% que busca apoyar los conceptos de los temas vistos bien durante las clases, la segunda con 62.5% para lograr una clase lúdica y creativa, y la tercera con un 58.3% en donde se permite afianzar de manera práctica un área. Al llegar a esta fase de preguntas, se puede evidenciar la coherencia en el uso de las Ayudas Hipermediales Dinámicas, pues si bien, aunque los docentes desconocen ampliamente el término, no son ajenos a los beneficios que los estos recursos tienen en la actualidad.

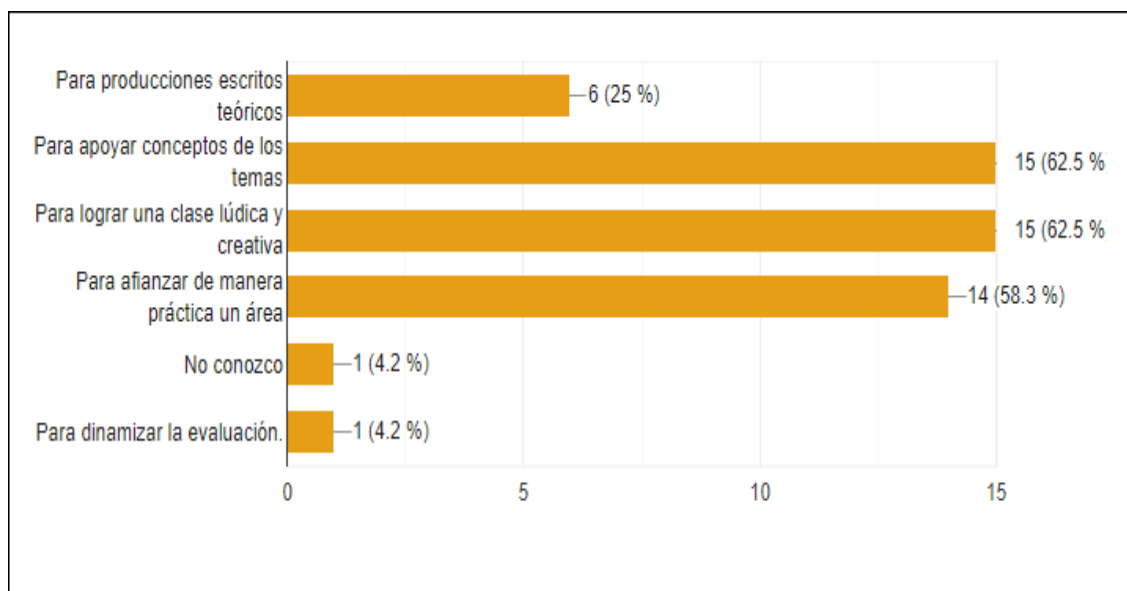


Figura 18. Pregunta 16, ¿Para qué utilizaría usted recursos como Cómics, Kahoot, Powtoon, Power Point, Word, Excel, Pinterest y Publisher, con sus estudiantes?
Fuente: el autor

Finalmente, la **pregunta 17** ¿En qué momentos consideraría pertinente utilizar las aplicaciones antes mencionadas en el aula de clase?, en la Figura 19, se proponen varios momentos o tiempos en los cuales se puede hacer uso eficiente o de calidad de las diferentes aplicas digitales, se puede notar como un 45.8% de los encuestados menciona que hace uso de esta ocasionalmente en la semana y un 29.25 la usa en el intermedio de la clase, a razón de la segunda opción, se puede interpretar que en las planeaciones de clase, hace falta mayor inclusión de recursos TIC o aplicaciones y visitas a la sala de sistemas para que no sea una actividad que se da ocasionalmente, sino que pueda convertirse en una actividad planeada y puesta en el plan de clases **con un horario definido y actividades concebidas pedagógicamente para atender a propósitos educativos claros,**

bien estructurados y que permitan atender las falencias encontradas en la mayoría de estudiantes que presentan las PRUEBAS SABER del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

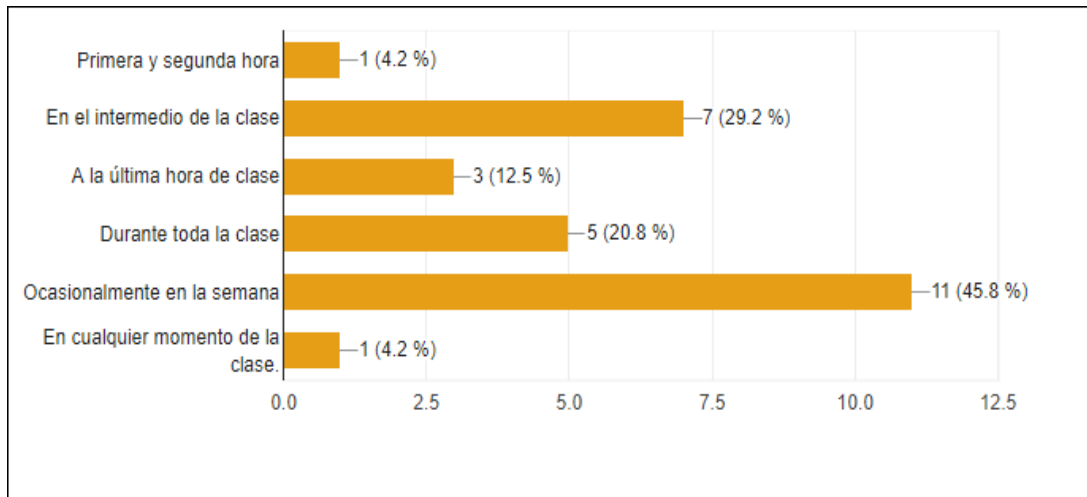


Figura 19. Pregunta 17, ¿En qué momentos consideraría pertinente utilizar las aplicaciones antes mencionadas en la aula de clase?

Fuente: el autor

1.6 DISCUSIONES GENERALES FRENTE A LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA.

Es importante resaltar que, realizando una observación detallada de las preguntas realizadas en la encuesta y teniendo como referente los gráficos que aportan fiabilidad en el proceso, se puede decir que hay un alto grado de concientización en cuanto a la utilización de las TIC en el aula, como herramientas educativas que apoyan diferentes procesos en distintas áreas de la enseñanza. [...] En este sentido, las tecnologías no se encuentren ubicadas en los bordes, sino en el corazón de las actividades que despliegan los docentes o los estudiantes para la construcción del conocimiento [...] (Litwin, 2005: p.05). Similar en cuanto a clasificar las TIC como: recursos, herramientas, ayudas pedagógicas, aplicaciones informáticas, materiales educativos, estrategias tecnológicas o elementos didácticos que favorecen la interacción en clase, contribuyen al acercamiento de las personas, al mejoramiento de los procesos tradicionales en el aula y facilitan la creación de contenidos digitales. Se enmarca notablemente la aprobación hacia la utilización de los recursos y esto a su vez, permite observar de qué manera los docentes están dirigiendo sus

planificaciones en el aula y cómo podrían aportar a futuras vicisitudes en temas relacionados al español como segunda lengua en los estudiantes Emberá Chamí.

1.6.1 ANÁLISIS INSTRUMENTO 2: FORMULARIO DE OBSERVACIÓN

El segundo instrumento por analizar es la rúbrica de observación de las prácticas de aula de los docentes de las comunidades Emberá Chamí. Se puede observar en la Figura 20, que 66.7% de los docentes observados se encuentran en un nivel de escolaridad con especialización.

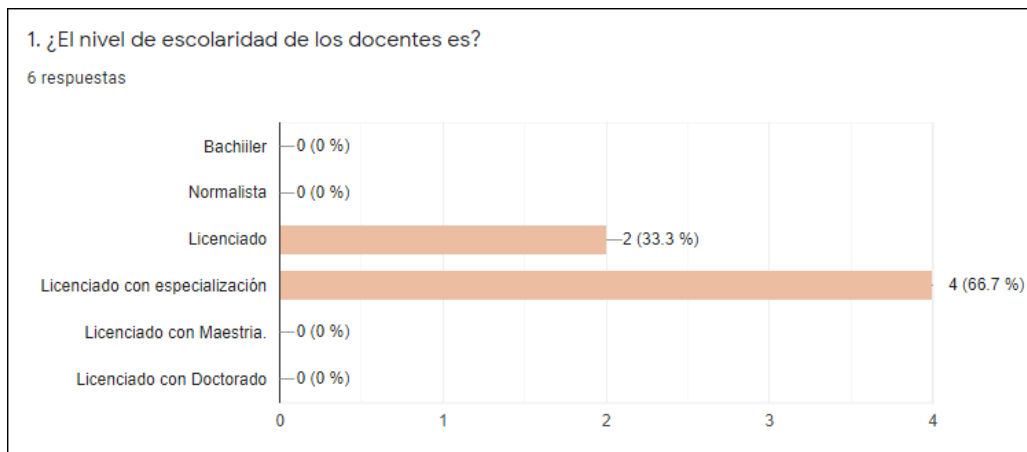


Figura 20. Observación 1: Nivel de escolaridad docente
Fuente: el autor

En la Figura 21, se puede observar que entre los métodos de enseñanza que son más empleados por los docentes se encuentra el método silábico y tradicional con un 100% , precedido por el método Negret con 66.7%, recuérdese que este métodos se divide en se divide en varios procesos llamados Elfo, Alfa, Beta, Gamma y Delta.

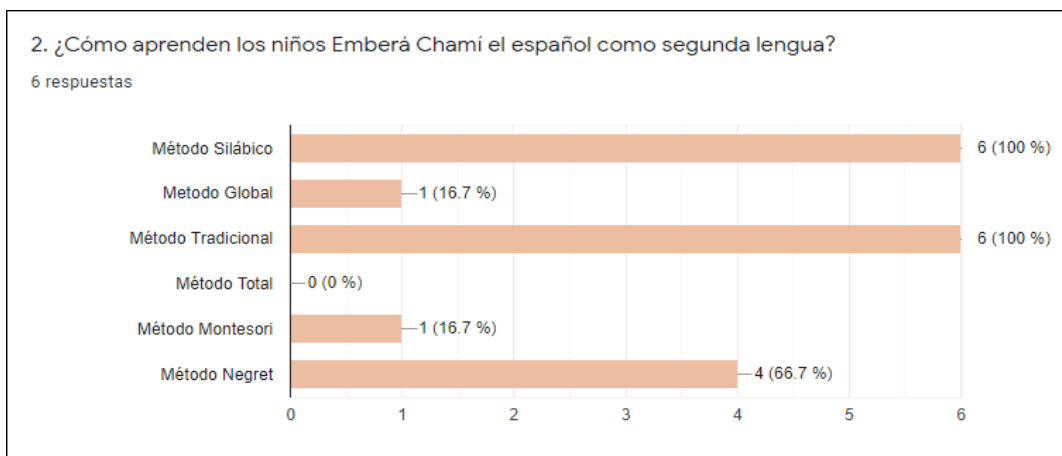


Figura 21. Observación 2: Aprendizaje del español de los niños Emberá Chamí
Fuente: el autor

En la Figura 22, se puede observar que durante las prácticas de aula, los docentes se apoyan de diferentes recursos para realizar sus prácticas de aula, entre ellos los más usados son los materiales educativos brindados por el Ministerio de Educación Nacional 100% y material fotocopiado que en su mayoría corresponden a diversas estrategias o actividades encontradas en internet con las cuales sacan varias copias 100%, estas actividades vienen precedidas de un 83.3% en cuanto a los dictados y el aprendizaje por imitación y finalmente un 66.7% del material que el tutor orienta durante los acompañamientos a las prácticas docentes.

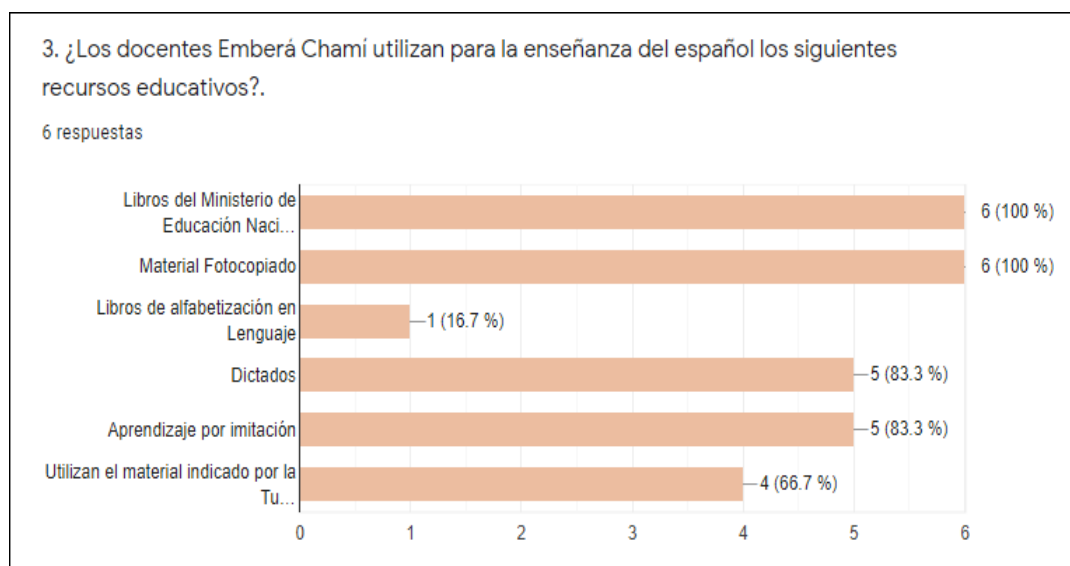


Figura 22. Observación 3: Recursos educativos empleados por los docentes Emberá Chamí para la enseñanza de español
Fuente: el autor

La Figura 23 se puede describir de forma muy simple, y es que durante las prácticas se fomenta el uso Ocasional de las Ayudas Hipermediales Dinámicas con un 100%, debido a que en las planeaciones no se formula la visita a las salas de sistemas o el apoyo en los diferentes recursos TIC.

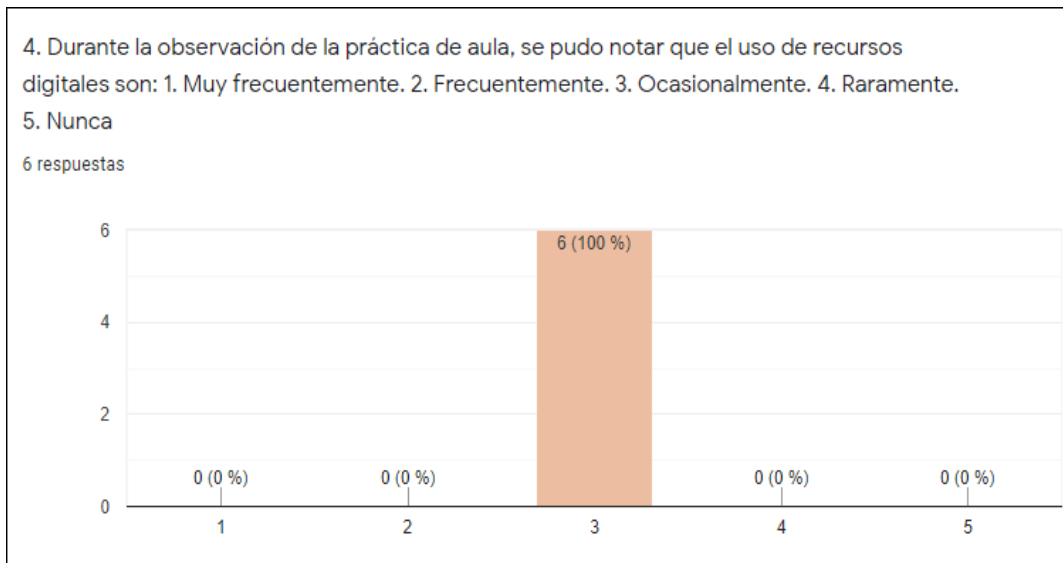


Figura 23. Observación 4: frecuencia en el uso de Ayudas Hipermediales Dinámicas durante la práctica docente
Fuente: el autor

Finalmente en cuanto a la Figura 24, el uso de las diferentes Ayudas Hipermediales Dinámicas se describe así, un 83.3% del VideoBeam, como se había mencionado anteriormente, para el docente puede ser más fácil y práctico llevar este recurso al aula porque con una sola proyección beneficia a 15 o 25 niños, recurso que compite con los computadores con un 66.7% en cuanto a lo que se puede interpretar como la visita a la sala de sistemas, le precede el uso de Tablets con un 50% para finalizar con el apoyo en TV/DVD en un 33.3%.

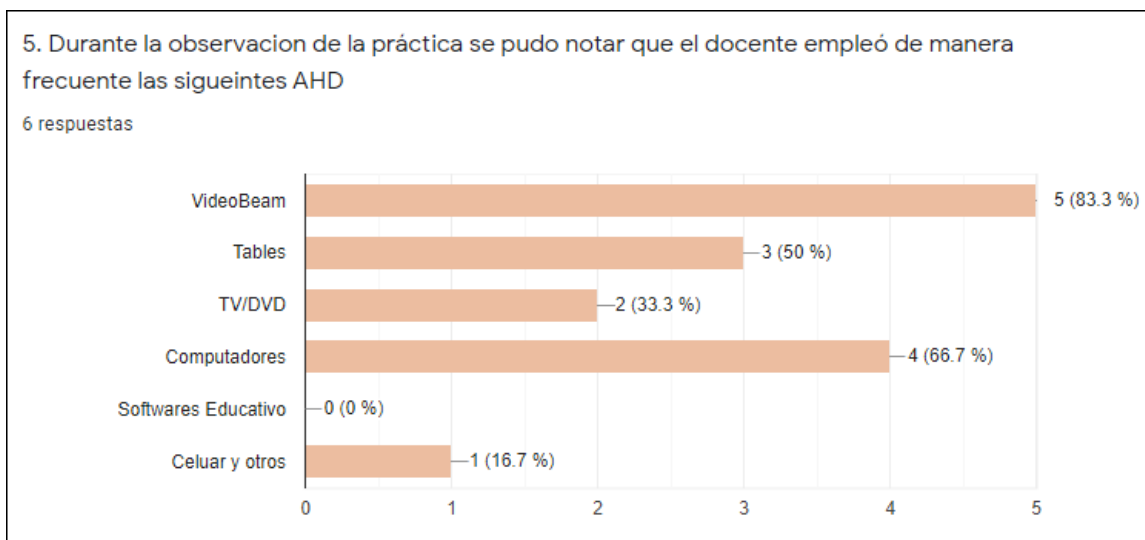


Figura 24. Observación 5: Tipo de Ayudas Hipermediales Dinámicas durante la práctica docente.
Fuente: el autor

Durante las prácticas y observaciones de aula, se pudo notar que los docentes fueron empáticos, participaron de forma amena con las preguntas y las observaciones, además de disponer de tiempo para entablar conversaciones y pedir consejos para mejorar sus prácticas y el uso frecuente de las TIC.

1.7 EVIDENCIA EN CAMPO

En el siguiente apartado se presenta la evidencia fotográfica en campo del acompañamiento como investigadora en el centro Educativo Río Mistrató con la comunidad Emberá Chamí. Se pueden notar en las diferentes fotos la participación de docentes, padres de familia, directivos de la comunidad. Además, se muestran diferentes actividades que fueron aplicadas durante el tiempo que se pudo compartir en el EE. Entre estas actividades está el uso de diversos materiales hallados en el ambiente que funcionan como parte de las prácticas de aprendizaje en matemáticas y lenguaje.

1.7.1 Evidencia del análisis del ISCE: Índice Sintético de Calidad Educativa



Se puede apreciar en las siguientes fotografías uno de los docentes de la comunidad educativa en compañía del director rural del Centro Educativo Río Mistrató



Figura 25. Evidencia en campo, docentes y directivo rural
Fuente: el autor



Figura 26. Evidencia en campo, participación de docentes y padres de familia en el análisis del ISCE.
Fuente: el autor

1.7.2 Trabajo en campo con docentes

En las siguientes fotografías se evidencia el trabajo en campo con los docentes del Centro Educativo Río Mistrató de la comunidad Emberá Chamí.



Figura 27. Capacitación a docentes Emberá Chamí.
Fuente: el autor



Figura 28. Capacitación a docentes Emberá Chamí.
Fuente: propia

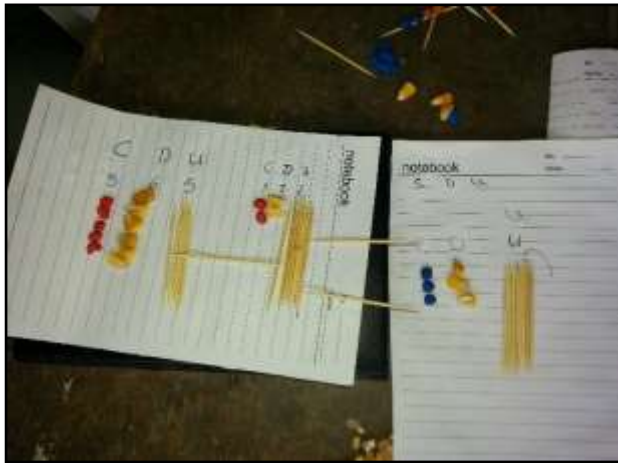


Figura 29. Capacitación a docentes Emberá Chamí.
Fuente: propia

1.7.3 Trabajo en campo con niños Emberá Chamí

En las siguientes imágenes se observa el trabajo en campo con los niños Emberá Chamí, del Centro Educativo Río Mistrató.



Figura 30. Evidencia en campo con niños Emberá Chamí.
Fuente: propia



Figura 31. Evidencia en campo con niños Emberá Chamí.
Fuente: propia



Figura 32. Evidencia en campo con niños Emberá Chamí.
Fuente: propia



Figura 33. Evidencia en campo con niños Emberá Chamí en compañía de la Tutora
Fuente: propia



Figura 29. Capacitación a docentes Emberá Chamí.
Fuente: propia



Figura 30. Entrega de recursos a docentes y estudiantes Emberá Chamí.
Fuente: propia



Figura 31. Entrega de recursos a docentes y estudiantes Emberá Chamí.
Fuente: propia



CAPITULO V CONCLUSIONES

A la fecha, las discusiones que se mantienen sobre el escenario educativo corresponden mayormente a darle relevancia y sentido al uso de las TIC en las aulas de clase. Teniendo como precedente el rol de docente/tutora se hace fácil participar de estos discursos y evidenciar que los temas propuestos sobre la mesa en tecnología están cruzados por dimensiones económicas, sociales, políticas y éticas. De acuerdo con lo propuesto en este proyecto de investigación, los resultados arrojan una preferencia al uso de herramientas tecnológicas en el aula del español como L2 desde una dimensión pedagógica. Es decir, no se trata de acudir a la tecnología desde los EE solo por estar disponibles. Se trata de elecciones conscientes que buscan valorizar el potencial del software educativo para enriquecer los procesos de enseñanza y proponer en el aula oportunidades para garantizar un aprendizaje significativo buscando generar mejores resultados para cerrar brechas sociales.

En consecuencia, con los discursos propuestos durante todo este estudio, se hace necesario comprender el orden histórico que ha precedido y precede actualmente a las comunidades indígenas en el sector educativo. La imposición del español en todos los contenidos y estructuras metodológicas llevadas al aula desde el Ministerio de Educación Nacional y las Entidades Territoriales Certificadas o Secretarías de Educación Municipales y Departamentales, siguen favoreciendo a las comunidades mestizas por la forma en cómo vienen diseñadas; tal situación ha relegado de algún modo el -avance- y la apropiación de los aprendizajes de los estudiantes Embera Chamí, especialmente a los estudiantes de grado 5° del Centro Educativo Río Mistrató.

Es importante mencionar que, en la medida que se llevaron a cabo las observaciones en esta investigación, las discusiones que se permearon en medio del sector educativo, -teniendo presente los resultados en las pruebas SABER y la calificación del ISCE-, no eran asertivas o no favorecían tanto la inclusión de las TIC. Puesto que, los docentes indígenas se ven obligados a acceder a las propuestas educativas actuales, en aras de mejorar y obtener reconocimiento y aceptación por parte de los diferentes gremios educativos, y con propuestas, se hace referencia a la inclusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como objeto y no como apoyo didáctico para mejorar la labor docente. Ya que, no se ha tenido en cuenta fuertemente desde los sectores encargados, la idea de alfabetizar con calidad a los docentes de las comunidades Embera Chamí, del centro educativo Río Mistrató y sin querer decir que para ello, se tenga en cuenta desde el Ministerio de Educación Nacional, los esfuerzos adelantados por la comunidad docente y en ese orden de ideas; se les proponga alfabetización amplia en cuanto al uso de



herramientas tecnológicas para que los estudiantes afiancen los ritmos de aprendizaje y se vinculen con nuevas alfabetizaciones requeridas en pleno siglo XXI.

Teniendo como referente lo anterior y atendiendo a los discursos planteados en los acompañamientos de observación de campo, experiencias pedagógicas, vicisitudes y demás, el proceso investigativo que se realizó en este trabajo de tesis, permitió generar los conceptos que permitieron evidenciar qué tipo de Ayudas Hipermediales Dinámicas utilizan los docentes en el aula y cómo las vinculan en sus clases de español como L2. Es decir, los docentes utilizan Ayudas Hipermediales Dinámicas tales como: **Herramientas visuales del conocimiento:** imágenes fijas, animaciones, videos. **Archivos de sonido:** Portales de producción de materiales educativos, mapas conceptuales y lógicos, mapas conceptuales para el aprendizaje significativo, mapas lógicos: diagrama de flujos u otros recursos que pueden ser útiles al momento de desarrollar los contenidos educativos en clase. Lo anterior, se pudo notar a través de acompañamientos en el aula de clase, la interacción con los docentes, los estudiantes y las secuencias didácticas revisadas desde el rol como tutora. Lo cual, se puede considerar como un logro para iniciar estrategias favorables para conseguir mejores resultados en la realización y verificación de pruebas externas mencionadas al inicio de este trabajo.

Sin dejar de lado las falencias mencionadas durante el discurso, vale la pena mencionar que la mayoría de los docentes encuestados le dan lugar a las TIC como una tendencia actual que permite que estas herramientas o Ayudas Hipermediales Dinámicas, sean pensadas no sólo como objeto de conocimiento, sino especialmente como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Los cuales se distinguen de menor a mayor jerarquía, según el criterio de cada docente y la interacción que haya tenido con cada uno de los softwares educativos mencionados en la encuesta propuesta en esta investigación.

Se plantea, además, que las TIC como sistemas informáticos pueden ayudar a que los estudiantes accedan al conocimiento, pero que también estos pueden apoyar la tarea docente. En tal sentido, las TIC deben ser incluidas en los escenarios educativos, como esas herramientas que permitirán apoyar el quehacer docente, en el cual ellos deberán ser *magos sin magia*, pero



contemplando las necesidades en cada contexto y teniendo como fin el mejoramiento continuo, según es propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

Con la utilización de las Ayudas Hipermediales Dinámicas como recurso tecnológico en el aula para enseñar español como L2, se puede acotar que los docentes en medio de las prácticas reflexionan el modo en que enseñan, reordenan sus prioridades, se ven abocados a diversos objetivos desde nuevos ángulos y posibilidades, sin dejar de lado que todo lo anterior requiere considerar al alumno como una persona activa en la construcción del conocimiento, ya no sólo como propósito sino en la práctica, al narrar con su propia historia, reconociendo su voz, dando sentido a todo aquello que resuelve dentro del aula, para afianzar sus capacidades fuera de ella con estrategias y resolviendo problemas que le permitirán obtener quizás un futuro promisorio en cuestiones personales y laborales.

Es decir, las Ayudas Hipermediales Dinámicas propuestas en este trabajo investigativo, pueden llegar a promover procesos en equipo, reflexivos y críticos, de planificación, desarrollo e innovación del currículum en sus diversos niveles y ámbitos, a los procesos generales de enseñanza/aprendizaje y otorgan respuesta a los interrogantes que se gestan desde los gobiernos que se vinculan cada periodo, permitiendo a su vez, que haya más estudiantes de la comunidad Emberá Chamí en las universidades públicas colombianas.

Las Ayudas Hipermediales Dinámicas también proporcionan a los profesores indígenas, elementos para iluminar procesos de mejora, comprender los factores que intervienen, seleccionar los recursos docentes más pertinentes y actuar con sentido, teniendo presente el medio para la producción de material didáctico, planificación docente y presentación de información que no tergiverse la realidad, para que estos proyectos, no se queden solo en el plano de las buenas intenciones y se puedan vincular en propuestas futuras que le apuestan al cambio educativo de las culturas indígenas de los chamies.



FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. España: Editorial LABOR.
- Boletín SABER en Breve. (abril de 2016). *ISCE: Guía Metodológica [Documento en Línea]*. Recuperado el 10 de diciembre de 2019, de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Gu%C3%ADa%20Metodol%C3%B3gica_ISCE.pdf
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea [Documento en Línea]*. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2BUCKINGHAM-David-Alfabetizaciones-Digitales.pdf>
- Casassus, J. (octubre de 2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B) [Documento en Línea]*. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ccasassus_problemas.pdf
- Chubarovsky, T. (23 de mayo de 2015). *Método Waldorf de enseñanza de la escritura [Sitio Web:tamarachubarovsky.com]*. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <https://www.tamarachubarovsky.com/2015/05/23/metodologia-waldorf-de-la-ensenanza-de-la-escritura/>
- Clavijo Olarte, A., & Quintero, L. M. (2012). Una experiencia de formación inicial de docentes de inglés para la inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas. *Revista Folios*(36), 37-49.
- Cocoma, I. A., & Orjuela, M. A. (2017). Las TIC como recurso pedagógico para la enseñanza del inglés. *Especialización en gerencia de instituciones educativas*. Universidad del Tolima.
- Computadores para Educar. (2001). *¿Qué es Computadores Para Educar? [Sitio Web: computadoresparaeducar.gov.co]*. Recuperado el 10 de diciembre de 2019, de <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/es/nosotros/que-es-computadores-para-educar>



- Contreras Izquierdo, N. M. (2006). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como Lengua Extranjera (ELE). *Revista Electrónica Universidad de Jaén*, 3(4), 01-04.
- Cortés Rueda, J. M. (14 de junio de 2012). Las TIC en el aula de lengua extranjera. [Tesis de Master]. Almería: Universidad de Almería.
- García, J. O. (2018). *¿Qué métodos de aprendizaje para la lectura existen? La lectura en Educación Infantil, métodos y prácticas dentro y fuera del aula* [Sitio Web: [aikaeducacion.com](http://www.aikaeducacion.com)]. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <http://www.aikaeducacion.com/consejos/metodos-aprendizaje-la-lectura-existen/>
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. España: Paidós.
- Gros Salvat, B. (2000). *El Ordenador Invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Guía del Niño. (2019). *Aprender a leer por el método tradicional* [Sitio Web: guiadelnino.com]. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <https://bit.ly/38OO5Oj>
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. (Eds 1964). The Ethnography of Communication. *American Anthropologist*, 66(6), Parte 2.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., & Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Hernández Mercedes, M. P. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*(1), 63-99.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la Convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kumon. (2019). *Kumon Lectura* [Sitio Web: kumon.es]. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <https://www.kumon.es/lectura/>
- Lanskehear, C., & Khobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. España: Morata.



- LectoEscritura2017. (11 de mayo de 2017). *Método de palabras generadoras* [Sitio web, blog: lectoescritura2017.blogspot.es]. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <http://lectoescritura2017.blogspot.es/1494524301/metodo-de-palabras-generadoras/>
- Liaudat, S. (25 de mayo de 2015). *Clase 7 - Las Tecnologías Educativas* [Sitio Web: *Computación 4to Año*]. Recuperado el 26 de octubre de 2018, de <https://bit.ly/2RbNpbS>
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lligadas Alcántara, M. (20 de diciembre de 2013). Las TIC en el aula de español lengua extranjera: actividades didácticas para desarrollar la destreza en expresión oral en clases de español L2. [Tesina de Master]. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja UNIR.
- Maggio, M. (1995). Tecnología Educativa, políticas, historias, propuestas. En M. Maggio, *El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización* (págs. 25-40). México: Piados.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Magisterio.Com. (11 de agosto de 2014). *Programa Todos a Aprender, PTA* [Sitio Web]. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de <https://www.magisterio.com.co/articulo/programa-todos-aprender-pta>
- Merina, E. (2017). *Inicio a la lectoescritura con el Método Montessori* [Sitio Web, Blog: elmetodomontessori.com]. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <https://elmetodomontessori.com/comienzo-de-la-escritura-y-la-lectura/>
- Método Negret. (05 de noviembre de 2015). *Método Negret* [Sitio Web , Blog: negretletras.blogspot.com]. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <http://negretletras.blogspot.com/2015/11/metodo-negret.html>
- Miquel, C. (30 de marzo de 2017). *Métodos de lectura y escritura. Un aprendizaje constructivista* [Sitio web: lescolamola.wordpress.com]. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <https://lescolamola.wordpress.com/2017/03/30/metodos-de-lectura-y-escritura-un-aprendizaje-constructivista/>
- Mosquera Gende, I. (08 de mayo de 2017). *El uso de vídeo en Educación. De espectadores a protagonistas: coaprendizaje* [sitio web: www.unir.net]. Recuperado el 15 de febrero de



- 2020, de <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-uso-de-video-en-educacion-de-espectadores-a-protagonistas-coaprendizaje/549201748483/>
- Nahmad, S. (1982). “Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?”. En A. y. Scanlon, (eds) *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural* (págs. 21-44.). México: SEP-Porrúa.
- Pinto, L., & Sarlé, P. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. *Revista del IICE*, 37, 11-26.
- Pizarro Chacón, G., & Cordero Badilla, D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 17(03), 277-292.
- Portal de Educación infantil y primaria. (26 de enero de 2015). *Método DOMAN. Bits de inteligencia para el estímulo del aprendizaje [Sitio web: educapeques.com]*. Recuperado el 17 de diciembre de 2019, de <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/el-metodo-doman-para-potenciar-el-aprendizaje.html>
- Powtoon. (12 de septiembre de 2017). *Software de Aplicación [Sitio Web: powtoon.com]*. Obtenido de <https://www.powtoon.com/online-presentation/dcDdoIBQ2Xl/software-de-aplicacion/?mode=movie&locale=en>
- Ramírez, I. (08 de septiembre de 2018). *Kahoot!: qué es, para qué sirve y cómo funciona [Sitio web: www.xataka.com]*. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de <https://www.xataka.com/basics/kahoot-que-es-para-que-sirve-y-como-funciona>
- Redacción Política. (24 de abril de 2014). *Santos presenta su programa para la educación en Colombia [Sitio Web: El Espectador]*. Recuperado el 26 de octubre de 2018, de <https://bit.ly/2O6nBfD>
- Roa Salcedo, H. (2006). ¿Qué pasa con la didáctica en la enseñanza del español como segunda lengua? *Revista Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 8, 173-188,.
- Rojas G, J. L., Amador M, J. F., Sánchez B, H. G., & Duque C, E. A. (2013). *Ayudas Hipermediales Dinámicas (AHD) en los Proyectos de Aula con Tic, otra forma de enseñar y aprender conjuntamente*. Pererira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ruiz Ávila, D. (2006). El español, segunda lengua de universitarios indígenas. *Revista Reencuentro*, 47, 45-54.



- Sirvent, M. T. (2003). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Cahiers des Amériques latines*, 42, 81-100.
- UIT-UNESCO. (12 de mayo de 2004). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de Información [Documento en Línea]*. Obtenido de <http://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/poases.html>
- UNESCO. (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, de <https://bit.ly/2GxA0dT>
- Universia. (2019 de junio de 14). *10 herramientas gratuitas para crear comics online [Sitio Web: noticias.universia.es]*. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de <https://noticias.universia.es/ciencia-tecnologia/noticia/2017/06/21/1153545/10-herramientas-gratuitas-crear-comics-online.html>