

**IMPACTO DEL PROYECTO TIT@ EN LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE LAS
TIC Y EN EL DESARROLLO COTIDIANO DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

CERÓN CHICAIZA JEFERSON OBEIMAR

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI
2018**

**IMPACTO DEL PROYECTO TIT@ EN LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE LAS
TIC Y EN EL DESARROLLO COTIDIANO DE LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

CERÓN CHICAIZA JEFERSO OBEIMAR

**Monografía de grado para optar por el título de Licenciado en Lenguas Extranjeras
Inglés-Francés**

Directora:

MARTHA I. BERDUGO TORRES

Dra. En Ciencias del Lenguaje

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI
2018**

Resumen

El presente trabajo investigó las creencias y las prácticas de los docentes de lengua extranjera, de algunos colegios públicos de Cali, que hicieron parte de la capacitación dada por el proyecto municipal Tit@ “Educación digital para todos”, en relación al uso de las TIC dentro del aula de clase. 30 de 184 docentes accedieron a responder la encuesta enviada mediante correo electrónico; igualmente, 2 docentes de estos 30 participaron voluntariamente en la entrevista. Los resultados pudieron evidenciar que dichos docentes les agrada utilizar las TIC en sus clases porque creen que son esenciales e indispensables para practicar la lengua extranjera y por el factor motivacional que esta despierta. Por otra parte, la capacitación generó nuevas herramientas y actitudes positivas en los docentes, pero también se encontró aspectos por trabajar (temores persistentes, manejo del tiempo para integrar TIC, sentimiento de comodidad utilizando TIC, entre otras). Respecto a las prácticas, se encontró que existe un uso múltiple de las TIC: uno tradicional y uno un poco constructivista. Finalmente, respecto a los cambios de las prácticas con TIC, dos docentes fueron analizados mediante entrevistas y se encontró que ambas prácticas evolucionaron positivamente gracias a la capacitación, entre otros hallazgos importantes.

Palabras clave: *TIC, pedagogía, lenguas extranjeras, Tit@ “Educación Digital para Todos”, creencias, creencias de docentes, creencias de docentes de lengua extranjera, prácticas pedagógicas con TIC.*

La presente investigación quiero dedicarla con mucho aprecio, humildad y agradecimiento a mis *viejos* ya que sin su dedicación, apoyo y entrega para conmigo no hubiese logrado muchos triunfos en todo lo largo y lo que llevo de la vida.

TABLA DE CONTENIDOS

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	7
3. ANTECEDENTES	8
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	13
4.1 Objetivo General	13
4.2 Objetivos específicos	13
5. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA	14
5.1 Creencias	14
5.1.1 Creencias de los docentes	14
5.1.2 Creencias de los docentes de lengua extranjera	16
5.1.3 Creencias de los docentes sobre las TIC	16
5.2 Las TIC y las TAC	18
5.3 Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)	19
5.3.1 Fases ELAC	20
5.3.2 Web 2.0	21
5.3.3 Estrategias y actividades ELAC	22
5.4 Competencias Siglo XXI	23
6. METODOLOGÍA	25
6.1 Diseño de la Investigación	25
6.2 Métodos e instrumentos de recolección de información	25
6.3 Participantes	26
6.3.1 Marco Contextual: Proyecto Tit@	28
7. ANÁLISIS Y RESULTADOS	32
7.1 Creencias de los docentes sobre las TIC	32
7.2 Creencias de los docentes sobre TIC después de Tit@	41
7.3 Prácticas en el aula de clase implementado TIC	51
7.4 Cambios en las prácticas en el aula de clase de lengua extranjera después de Tit@	60
8. DISCUSIÓN	65
8.1. Creencias de los docentes sobre las TIC	65
8.2. Creencias de los docentes sobre TIC después de Tit@	67
8.3 Prácticas en el aula de clase implementado TIC	69
8.4 Cambios en las prácticas en el aula de clase de lengua extranjera después de Tit@	70
CONCLUSIÓN	72
REFERENCIAS	74

1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En Colombia, en los últimos años, se han llevado a cabo proyectos en diferentes ciudades de nuestro país con el objetivo de fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones educativas oficiales. A través del Ministerio de Educación Nacional, en los últimos diez años se han implementado proyectos de bilingüismo y proyectos en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para fortalecer tanto la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones públicas para fomentar, facilitar, acondicionar y mejorar los espacios de enseñanza acorde a los nuevos avances tecnológicos relacionados a la enseñanza de la lengua extranjera.

Todo comienza con el Programa Nacional de Bilingüismo creado en el año 2004 y proyectado hasta el 2019. Este proyecto nace a partir del interés de los entes gubernamentales para el mejoramiento de la calidad de las política educativas nacionales en los tres niveles educativos: básico, medio y superior. También, busca fomentar la formación y la competitividad de los ciudadanos Colombianos en el nuevo entorno bilingüe de las sociedades a nivel global. Igualmente, buscaba el desarrollo de competencias comunicativas que pudiesen responder al contexto internacional. Algunas estrategias implementadas en este programa son la adopción del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), la adopción de la Guía #22: Estándares para el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: inglés; y la alineación de las pruebas saber al MCER (MEN, 2009).

Después de esto, siguió el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) (2010-2014). Este buscaba dar seguimiento a lo planteado en el PNB (Programa Nacional de Bilingüismo), creado en un anterior gobierno, y adicionalmente añadir nuevas estrategias como 9.500 docentes formados en L.E. y su metodología, materiales pedagógicos como English, Please!, Bunny Bonita, My ABC English KIT) y acompañamiento a más de 60 secretarias de educación para el fortalecimiento dicho programa. En lo que respecta a lo pedagógico, el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras desarrolló materiales educativos, como se mencionó anteriormente, tales como *Let's Learn English with the Adventures of Bunny Bonita* (materiales encaminados a la enseñanza de inglés básico con lenguaje útil para niños entre los 4 a 8 años), *My ABC English Kit* (materiales complementarios para la enseñanza del inglés en niveles de primaria) y *English Please!* (MEN, 2014)

Ya para el 2013, se creó la Ley de Bilingüismo: Ley 1651 del 12 de Julio de 2013, que consiste principalmente en priorizar y dar una mayor importancia al aprendizaje de una lengua extranjera, de preferencia inglés, en el ámbito educativo, es decir, desde el nivel preescolar hasta el nivel profesional. Después de esta Ley, surgió el Programa Nacional de Inglés: *Colombia Very Well* (2015-2025) (MEN, 2014). Este programa se creó a partir del hecho de que en los anteriores programas,

aunque se obtuvieron buenos resultados, quedaron aspectos que podían ser mejorados; así, *Colombia Very Well* daba continuidad a las estrategias implementadas en los programas anteriores mientras planteaba unas nuevas con miras hacia el mejoramiento y pulimiento de estrategias.

Concluyendo, se dio concepción al Programa Nacional de Bilingüismo *Colombia Bilingüe* (2014-2018). Este programa busca brindar igualdad en el aprendizaje del inglés y mejorar los indicadores de bilingüismo a nivel nacional (Sólo el 1% de los estudiantes se localizó en nivel B1, esto fue obtenido durante la Prueba Saber del 2014. Para el 2018, se espera alcanzar el 8%). Algunas estrategias que se usaran son: Programa Formadores Nativos Extranjeros, Incentivos Docentes (inmersiones), Talleres para docentes de socialización, uso y apropiación de materiales educativos, formación estudiantes, campos nacionales de inmersión en inglés 2016, textos de inglés (*Way to go!* Para grados 6°, 7°, 8°, y *English, Please!* Para grados 9°, 10° y 11°. Finalmente, con este programa nace también el Currículo Sugerido y los Derechos Básicos de Aprendizaje de sexto grado a once (MEN, 2016).

Por otro lado, pero en el contexto propio de esta investigación, en la ciudad de Santiago de Cali, la Secretaría de Educación Municipal de Cali en alianza con el MEN (Ministerio de Educación Nacional) concibió y ejecutó entre el año 2013 y 2016 el programa *Tit@ Educación Digital Para Todos* cuyo propósito era dotar las instituciones educativas públicas con herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (también conocido por sus siglas TIC y así brindarles recursos tecnológicos novedosos a sus aulas, docentes y estudiantes. También se esperaba el mejoramiento de las Competencias del Siglo XXI ya que estas permitirían que los estudiantes, profesores y directivos de las instituciones públicas se desarrollaran social, cultural y profesionalmente en el mundo actual. El proyecto Tit@ implementó una metodología de formación y acompañamiento denominada *In-Situ* con el propósito de familiarizar a los docentes con las herramientas tecnológicas y digitales con las que se dotaron las I.E. Esta dotación consistió en 2.050 aulas digitales que cuentan cada una con: portátiles *Classmate* de HP, un computador portátil personal para el docente, video proyectores interactivos y tabletas.

Es en este contexto que se enmarca la presente investigación respecto a los cambios en las creencias y las prácticas de los docentes de inglés a partir de la implementación de las herramientas tecnológicas dotadas durante el proyecto Tit@. Es a partir de mi experiencia como estudiante bachiller y como docente en proceso de formación que puedo resaltar que la educación en los colegios públicos de la ciudad de Cali ha estado distante del componente tecnológico, lo cual ha limitado la adaptación y el desarrollo de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que han surgido en torno a la tecnología. Igualmente, con la presente investigación se espera brindar información valiosa a la comunidad educativa, y a quien pueda interesar, respecto a lo que fue el proyecto Tit@ y lo que actualmente queda de él. Además, se espera expandir el margen de investigación para futuras indagaciones más minuciosas ya sea respecto a las TIC en la enseñanza del inglés o respecto a las creencias de docentes frente a las mismas.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La puesta en marcha de este proyecto de investigación abre el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las creencias y las prácticas pedagógicas de algunos de los docentes que participaron en el proyecto Tit@ de la Secretaría de Educación de Cali frente a la implementación de las TIC en la clase de lengua extranjera?

Es a partir de este interrogante que nace mi proyección e interés en el tema como materia de investigación ya que encuentro oportuno indagar sobre la eficacia, pros y contras de la puesta en escena del proyecto Tit@ desde el punto de vista de los sujetos participantes en el proyecto. Este fenómeno ha sido poco explorado desde la investigación formal hasta el momento.

Igualmente, las siguientes preguntas de investigación guiaron el proceso investigativo:

¿Cuáles son las creencias de los profesores frente a las TIC y a su implementación en la clase de lengua de lengua extranjera?

¿Qué cambios ha habido en las creencias de los profesores después de Tit@?

¿Qué actividades pedagógicas apoyadas en TIC realiza el docente en la clase de inglés?

¿Qué cambios ha habido en las prácticas de los docentes después de Tit@?

3. ANTECEDENTES

Desde mi experiencia, dentro de las asignaturas curriculares *Investigación en el aula I, II y Seminario de investigación en el aula I* del programa Licenciatura en lenguas extranjeras inglés-francés de la Universidad del Valle, llevé a cabo investigaciones preliminares acerca de la motivación y disposición de los estudiantes hacia la clase de inglés como lengua extranjera. Dentro de los resultados del análisis de la información recolectada de los estudiantes y la docente mediante encuestas, entrevistas y grupos focales, se encontró que existía un aspecto determinante en la motivación hacia la clase de inglés el cual era muy demandado por parte de los estudiantes: el uso de las TIC por parte del docente. Así, determiné que este era un aspecto sobre el cual había mucho por investigar en relación con la motivación en la clase de inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, se realizó una búsqueda de antecedentes sobre las creencias y percepciones de los docentes en relación con las TIC y su uso en las aulas, teniendo en cuenta estudios en contextos educativos y niveles académicos diferentes –educación básica, media y superior– que abordan la problemática con el fin de buscar respuesta a los interrogantes anteriormente mencionados. Por tanto, este estudio partirá de una revisión de trabajos alrededor de las creencias de profesores sobre las TIC en educación y posteriormente, presentará trabajos alrededor de las creencias de profesores del área de lengua extranjera sobre las TIC. En ambos grupos se incluyen investigaciones de carácter nacional e internacional.

Lam (2000) llevó a cabo una investigación donde se presenta una dicotomía entre la tecnofilia y la tecnofobia buscando comprender por qué los profesores de segunda lengua usan o no la tecnología en sus aulas de clase. Metodológicamente, se implementó un cuestionario estructurado acerca de la experiencia profesional, educativa y personal de los docentes, así como una entrevista oral semiestructurada con cada docente, creada a partir de las sugerencias del autor Payne (1951). El público objetivo de esta investigación fueron diez profesores, cuatro hombres y seis mujeres (cinco enseñaban inglés, tres de ellos español y dos francés), quienes enseñaban en diferentes niveles. En cuanto a la tecnología y las creencias de los profesores, Lam encontró en el análisis de la información –cuestionario estructurado y entrevista oral semiestructurada– que la tecnología es vista por los docentes como un medio y no como el fin, es decir, una herramienta que complementa y apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 400). Igualmente, la mayor parte de los entrevistados afirmaron que implementaban la tecnología en sus clases debido a la motivación que ésta generaba en los estudiantes. Además, en términos de razones para el uso de TIC por parte de los profesores en clase, estos afirmaron que la tecnología ofrecía: una manera diferente de presentar la lengua, contextos auténticos, viabilidad para trabajar habilidades específicas (*listening and culture aspects*), disponibilidad de material multimedia, una fuente de información y un incremento en la respuesta de los estudiantes. Ahora, en cuanto al no uso de tecnología por parte de los docentes, Lam encontró una serie de razones destacables: falta de conocimiento acerca de cómo enseñar una lengua extranjera mediante el computador, falta de acceso a computadores, falta de confianza en sus

habilidades usando computadores y material inadecuado para las necesidades de los estudiantes (material estructurado/no significativo para los estudiantes).

En cuanto a creencias, Lam (2000) reveló que el uso o no uso de la tecnología no radica en la tecnofobia sino en las convicciones personales (p. 411) como pudo evidenciarse en su estudio donde profesores adultos usaban la tecnología mientras profesores jóvenes no. Así, este estudio reveló que son las creencias de los profesores las que afectaban el uso de la tecnología en el aula de clase ya que algunos docentes no consideraban los posibles beneficios de esta para sus estudiantes. Finalmente, la autora concluye que el no uso de la tecnología por parte de los docentes se localiza en sus *creencias personales* y no en la tecnofobia. Por tanto, estos docentes sufren de tecnofilia por parte de las instituciones y no tecnofobia, concepto que ha sido mal construido por la sociedad quien critica al docente pero no observa la base del problema: las instituciones tratando de mundializar sus clases mediante la integración desmedida de la tecnología (p. 413). Adicionalmente, Lam destacó que, sin tener en cuenta las necesidades tanto de profesores como de estudiantes, la tecnología quedaba relegada a no ser más que un *material complementario* y no una herramienta pedagógica.

Por su parte, Barros, Chavarría, y Paredes (2008) realizaron un estudio exploratorio cualitativo en Latinoamérica donde presentan dos casos de enseñanza en el nivel universitario que son comparados en cuanto al uso de TIC y las creencias de los docentes sobre dichas tecnologías. Este estudio se desarrolló en el programa de doctorado *Innovación y formación del profesorado de la UAM* (Universidad Autónoma de Madrid) por un equipo de doctorandos. Metodológicamente se utilizó la entrevista mediante correo electrónico como herramienta principal para la recolección de datos. Esta entrevista buscaba *reconstruir* el entorno de trabajo de los docentes que fueron objeto de la investigación (docentes de los dos casos mencionados al principio de este antecedente). Los participantes de los dos casos sobresalientes son: una profesora de filosofía moral de una universidad ecuatoriana y un profesor de derecho de una universidad brasileña. En cuanto a los resultados del análisis de los casos se encontró que la docente evaluada a pesar de provenir de un campo profesional y académicamente dotado de tecnología, su práctica es tradicional y *posee dudas* sobre la incorporación de las TIC en su enseñanza. En cuanto al otro docente evaluado, en contraste, se encontró que realizaba un alto uso de las tecnologías a pesar de estar usándolas de forma tradicional –como herramienta para presentar y buscar información– más no para ser involucrada como medio de construcción de conocimiento entre estudiante y docente. No obstante, según el estudio, las creencias de los docentes no presentan ninguna inducción potencial sobre el uso o no uso de las TIC. Finalmente, se concluye que la tecnología debe ser la mediadora de la construcción del conocimiento entre docente y estudiantes; esta debe ser utilizada como el medio secundario para tal fin y no solamente como el eje principal dentro del proceso de planeación.

En otro contexto, Yang y Huang (2008) llevaron a cabo una investigación sobre creencias, comportamientos y preocupaciones de los profesores de inglés de bachillerato en relación con la integración de la tecnología en la clase de inglés en dos ciudades importantes (Taipéi and Kaohsiung) en Taiwán. Fueron encuestados 332 docentes de inglés de secundaria mediante la

herramienta encuesta tipo cuestionario basada teóricamente en mediciones por escalas, como: *Integrating technology into english instruction belief scale (ITEIBS)*, *Technology-mediated english instruction behavior scale (TMEIBS)*, *Innovative Teaching Behavior Scale (ITBS)*, *Relevant activities in technology integration into english teaching* y *Perceived barriers of technology integration into English teaching*, entre otras. En cuanto a la implementación de la tecnología en relación a las creencias de los profesores, se encontró que las creencias de los docentes afectan la integración de la tecnología a la práctica pedagógica. Así, entre más altas sean las creencias positivas, más esfuerzo será puesto en la integración de la tecnología (p. 1904). Igualmente, la investigación demostró que la habilidad más trabajada mediante el uso de TIC fue la de escucha seguida de la conversación y la lectura mediante tecnologías como casetes, VCD/DVD/CD-ROM, cintas de vídeo, Power Point e Internet –siendo estas dos últimas las de menor uso y las tres primeras las de mayor uso; el computador, como tecnología emergente, era utilizado como herramienta para presentaciones, para enviar contenido, proveer recursos adicionales o mejores ilustraciones de las clases.

En cuanto a este aspecto, Yang y Huang resaltan que los docentes parecen utilizar tecnologías tradicionales más que tecnologías emergentes debido a su fácil disponibilidad e implementación. Así, según Yang y Huang, los docentes podrían no estar familiarizados con las nuevas tecnologías ni disponer de tiempo para integrarlas apropiadamente en sus clases de inglés (p. 1096). Adicionalmente, se encontraron ciertas barreras expresadas por los docentes de inglés para no integrar la tecnología, tales como: falta de tiempo de preparación, falta de habilidades de diseño instruccional para la integración de tecnología, falta de orientación y consulta, falta de entrenamiento apropiado y falta de habilidades adecuadas de alfabetización informacional para la integración tecnológica, entre otras, fueron las más destacadas por los encuestados. Concluyendo de manera general, Yang y Huang destacan así que la integración de la tecnología en la enseñanza es una valiosa acción, no obstante esta por sí sola no es de mucha ayuda; por el contrario, es necesario un fuerte acompañamiento tanto para la administración de las TIC como para su adecuada integración dentro del currículo, ya que se evidenció cierto grado de conflicto al momento de querer incorporar TIC en los programas de inglés, y un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo de cómo usar las herramientas TIC.

Encaminando hacia nuestro contexto, Caicedo y Ospina (2014) presentan un estudio sobre las creencias y conocimientos que tienen los profesores universitarios de la ciudad de Santiago de Cali acerca de la aplicación de TIC en la enseñanza y sobre cuáles son los propósitos para su uso. Metodológicamente, se realizó un estudio cuantitativo-descriptivo mediante el uso de encuestas a profesores universitarios quienes implementan TIC en su práctica rutinaria –183 profesores de pregrado de universidades privadas. Se encontró que dichos profesores tienen creencias positivas hacia el uso de las herramientas TIC en la educación, en tanto creen que pueden apoyar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, usan con mayor frecuencia dos de ellas: sistemas de gestión del aprendizaje y contenidos de internet (videos, audio, chats para la comunicación entre estudiantes-docente, entre otros) dejando de lado muchas otras herramientas

(Blogs, Wikis, Webquests, Software especializado, SharePoints, etc.) las cuales podrían complementar o apoyar integralmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora, en cuanto a los propósitos de los docentes universitarios sobre el uso de TIC se destacan: uso de TIC para la publicación y explicación de los contenidos del curso, para construir material de aprendizaje y desarrollar un trabajo autónomo entre estudiantes, entre otros. En conclusión, de manera general, a pesar de que las perspectivas y propósitos de los docentes universitarios hacia el uso de las TIC son positivos, mediante la investigación, se encontró que los docentes hacen un uso limitado de estas para sus clases, principalmente como herramienta de planeación e investigación de material y para aquellas necesidades educativas principales. Esto evidencia que estos docentes requieren un mayor acompañamiento sobre cómo usar apropiadamente las TIC dentro de la enseñanza logrando así convertirlas en un instrumento mediador.

Cardona, Fandiño y Galindo (2014) plantearon un estudio de caso donde exploraron el impacto de un plan formativo en TIC, mediado por wikis, blogs, webquests y unidades didácticas con enfoque por proyectos, en las competencias, actitudes y creencias frente a la tecnología de docentes de inglés como lengua extranjera en cuatro instituciones públicas de Bogotá. Se implementó una metodología cualitativa de investigación-acción estructurada en tres fases: a) observar b) analizar e interpretar y c) actuación y propuesta de mejora; el público objetivo fueron 20 docentes del área de inglés en bachillerato del distrito en cuatro colegios de Bogotá ubicados en Kennedy y Fontibón. En cuanto a creencias, se encontró que los maestros evolucionaron de una postura tecnofóbica hacia una de acogida. Adicionalmente, se destaca que un proceso de acompañamiento-capacitación en la integración con las TIC para docentes es indispensable y necesaria ya que mediante este proceso de formación se logrará que el docente se familiarice con el nuevo ambiente y las nuevas herramientas, logrando así que con el pasar del tiempo se dé una acogida por parte de los docentes; no sólo la dotación tecnológica es suficiente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, los autores destacan que un espacio para la reflexión acerca de cómo las creencias y actitudes de los docentes afectan el proceso de implementación de TIC y acerca de qué implicaciones pedagógicas y didácticas puede conllevar un mayor uso de estas en el aula de clase y debería ser creado para dar cabida a la reflexión, la cual generará así un cambio positivo progresivo en las creencias de los docentes.

A modo de conclusión, se destaca que la tecnología juega un papel importante dentro del quehacer del docente. A nivel mundial los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, en su mayoría, destacan que las TIC son herramientas importantes que, bien utilizadas, pueden facilitar y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Caicedo & Ospina 2014). Existe un interés por parte de gobiernos y entidades educativas correspondientes en dotar o mejorar el entorno tecnológico de las instituciones, como lo constata Lam (2000), haciendo referencia a la tecnofilia que pueden llegar a experimentar los docentes en algunas instituciones educativas. No obstante, algunos autores (Yang & Huang, 2007; Cardona et al., 2014) coinciden en que esta dotación tecnológica está incompleta sin un proceso adecuado de acompañamiento a los docentes para familiarizarlos con el nuevo entorno. En los casos donde no existe esta capacitación, los docentes tienden a limitar el uso de las TIC para

solo ciertas actividades y con solo ciertos propósitos –dejando de lado muchos aspectos importantes a tener en cuenta (Caicedo & Ospina 2014). Igualmente, esto propicia el uso tradicionalista de las tecnologías donde no está inmerso el estudiante en la construcción del conocimiento (Barros, et al. 2008) dejando de lado todos los demás servicios y oportunidades que las TIC pueden ofrecer dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que no disponen de los conocimientos necesarios para lograr una óptima implementación de las mismas dentro de su quehacer pedagógico. Por otro lado, sin dicha capacitación, las barreras que enfrentan los docentes y el uso inadecuado de las herramientas tecnológicas pueden hacer que sea más difícil el acercamiento a las nuevas tecnologías y su correcta integración en el proceso de planeación (Yang & Huang, 2007) En este mismo sentido, se destaca que también existen ciertas creencias por parte de los docentes que obstaculizan el acercamiento a las TIC. Estas creencias, según las investigaciones (Lam, 2000; Yang & Huang, 2007; Caicedo & Ospina 2014), predisponen a los docentes en cuanto a su motivación, interés, disposición o gusto para utilizar las TIC. Por tanto, lograr que los docentes tengan creencias y percepciones positivas frente al uso de TIC es importante para facilitar el acercamiento a las nuevas herramientas.

Así, se encuentran coincidencias y similitudes en cuanto a las percepciones y creencias que tienen los docentes frente a la tecnología, alrededor del mundo, las barreras a los que estos están expuestos y una concordancia general en el uso que se da a las tecnologías. Se espera que estas coincidencias sean encontradas igualmente en nuestro contexto Colombiano, como lo evidenció el estudio de Caicedo Tamayo y Rojas Ospina (2014) en un contexto universitario, pero más precisamente en las instituciones públicas y sus docentes los cuales son objeto de estudio de esta investigación, quienes estuvieron inmersos en el proyecto Tit@.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivo General

Describir las creencias y las prácticas de algunos de los docentes que participaron en el proyecto Tit@ de la Secretaría de Educación de Cali frente a la implementación de las TIC en la clase de lengua extranjera.

4.2 Objetivos específicos

- Describir las creencias de los profesores frente a las TIC y a su implementación en la clase de lengua de lengua extranjera.
- Describir los cambios en las creencias de los profesores después de la formación de Tit@.
- Identificar las prácticas pedagógicas que los docentes implementan en sus aulas de clase.
- Describir los cambios en las prácticas de clase de lengua extranjera después de la formación de Tit@.

5. CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA

Con el propósito de dar solución tanto al objetivo general como a los específicos, la siguiente revisión de literatura permitirá indagar teóricamente temáticas relevantes relacionadas para la presente investigación. El concepto de *creencias* será abordado primeramente, luego se definirá los conceptos TIC y TAC así como su diferenciación; después, los conceptos *ELAC (Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador)* y *Competencias siglo XXI* serán tratados igual y respectivamente.

5.1 Creencias

A continuación, se dará una concepción general en relación a la noción de *Creencias*, luego será desarrollado el concepto de *creencias de docentes* en general. Después, el concepto de *creencias de docentes de lengua extranjera* será abordado y finalmente el concepto de *creencias de docentes sobre el uso de TIC* será revisado desde la literatura.

Para definir el concepto de creencias se optará por la definición dada por Pajares (1992) quien lo define, después de una amplia revisión literaria del concepto, como el “juicio de un individuo sobre la verdad o la falsedad de una proposición, un juicio que puede ser solamente inferido de un entendimiento común de lo que el ser humano dice y hace.”¹ (p. 316). Igualmente, asegura que las creencias “son creadas a través de un proceso de aculturamiento y construcción social; estas creencias pueden ser formadas por casualidad, por una experiencia intensa o por una sucesión de eventos” (p. 316).

No obstante, Pajares (1992) también asegura que este término es complejo en su expresión, muy amplio para definir. En la siguiente sección se entrará en detalles respecto a las razones de su complejidad.

5.1.1 Creencias de los docentes

El concepto de creencias de docentes es muy amplio de abordar en una sola definición ya que este está ligado a muchos y diferentes aspectos. Ertmer (2005) señala que, “Infortunadamente, hay mucha confusión en la literatura con respecto a las etiquetas y definiciones usadas para describir las creencias de los profesores” (p. 28). Una de estas confusiones que dificulta la construcción de una definición adecuada para creencias está ligada a la utilización de los conceptos *creencias* y *conocimientos* que posee un docente como sinónimos. Nespor (1987) hace una distinción importante entre estos dos conceptos, *creencias* y *conocimiento*:

¹ “... a view of belief that speaks to an individual's judgment of the truth or falsity of a proposition, a judgment that can only be inferred from a collective understanding of what human beings say, intend, and do. ...”

Las creencias tienen componentes afectivos y evaluativos más fuertes que el conocimiento y este afecto normalmente opera independientemente de la cognición asociada con el conocimiento. El conocimiento de un dominio difiere de los sentimientos sobre un dominio; una distinción similar está entre el autoconcepto y la autoestima, entre el conocimiento de sí mismo y los sentimientos del valor propio. Los docentes enseñan a menudo el contenido de un curso de acuerdo a los valores que poseen acerca del contenido en sí. (p. 309)²

En esta misma línea, Richardson (1996) igualmente señala que el término *creencias* ha sido utilizado generalmente para referirse a las *actitudes* de los profesores, que el concepto ha sido etiquetado inapropiadamente a través de los años y que también ha recibido otras etiquetas, tales como *valores* y *teorías*.

Teniendo en cuenta esta aclaración, el término *creencias* es un concepto que puede ser abordado desde diferentes perspectivas. Como lo señala Pajares (1992), “el constructo ‘creencias educativas’ es en sí mismo amplio y abarcador. Para la investigación el término es difuso y poco elegante, demasiado difícil de operacionalizar y de entender fuera de un contexto.” (p. 316) (traducción del autor)³. No obstante, enfocándose en el área de la educación, Haney, Lumpe y Czerniak (2003) definen las creencias como “[l]as convicciones, la filosofía, los principios: las opiniones de uno acerca de la enseñanza y el aprendizaje” (p.367) y según Richardson (1996) existen tres fuentes importantes que permean estas creencias de los docentes: experiencias personales, experiencias educativas y el conocimiento acerca del contenido pedagógico.

Autores como Ertmer (2005), Pajares (1992), Nespor (1987), Rokeach (1960, 1968), concuerdan en que un individuo tiende a tener varias o muchas creencias sobre algo particular; esto es denominado *sistema de creencias*. Este sistema de creencias es definido por Hermans, Tondeur, van Braak, & Valcke, M. (2008) como “una mezcla ecléctica de reglas generales, generalizaciones, opiniones, valores y expectativas agrupadas en forma más o menos estructurada” (p.1500). Respecto a este sistema de creencias, Rokeach (1968) realiza un análisis importante basado en tres supuestos: “Las creencias difieren en intensidad y poder; las creencias varían a lo largo de una dimensión central-periférica; y cuanto más central es una creencia, más se resistirá al cambio.” (p. 318)

Estas creencias o grupos de creencias pueden ser a su vez catalogadas como *primarias* o *derivadas* (Garling, 2016) dependiendo de la relevancia e importancia que tenga para un individuo dentro de su sistema de creencias. Por lo tanto, puede señalarse que las creencias están estrechamente relacionadas unas con otras, por lo cual una creencia podría afectar otra - o muchas -

² “beliefs have stronger affective and evaluative components than knowledge and that affect typically operates independently of the cognition associated with knowledge. Knowledge of a domain differs from feelings about a domain, a distinction similar to that between self-concept and self-esteem, between knowledge of self and feelings of self-worth. Teachers often teach the content of a course according to the values held of the content itself.”

³ “The construct of educational beliefs is itself broad and encompassing. For purposes of research, it is diffuse and ungainly, too difficult to operationalize, too context free. ...”

ayudándole a fortalecerse más. Esta idea es respaldada por Garling (2016): “Entre más esté una creencia conectada y en comunicación con otras creencias, más implicaciones tendrá para las otras.” (p. 44) y por Rokeach (1968) “... Entre más esté una creencia dada conectada funcionalmente o en comunicación con otras creencias, más implicaciones y consecuencias tendrá para otras creencias.” (p. 5).

Finalmente, para propósitos del presente trabajo, se optará por la definición de creencia dada por Haney, Lumpe y Czermiak (2003) quienes definen las creencias como las convicciones, principios y filosofías que tiene un docente o un individuo acerca de la enseñanza y el aprendizaje” (p.367). Igualmente, se tomaran aspectos complementarios de Pajares (1992), Rokeach (1960, 1968), Nespor (1987) y Ertmer (1992) en cuanto a *Sistema de creencias* se refieren.

5.1.2 Creencias de los docentes de lengua extranjera

En cuanto a los docentes de lengua extranjera, sólo a través de la revisión de estudios de casos se encontró información al respecto.

En el estudio de Borg (2003) se encontró que los docentes experimentados creían que la gramática debería ser enseñada de manera explícita, mientras que aquellos docentes menos experimentados creían que la gramática debería ser enseñada de manera implícita.

Por otra parte, Numrich (1996) encontró en su estudio que los docentes replicaban las metodologías de enseñanza a las cuales ellos habían sido expuestos cuando eran estudiantes. En otras palabras, estos docentes replicaban metodologías con las cuales habían tenido experiencias de aprendizaje positivas.

Finalmente, Ellis (2006) sugiere en su estudio que los profesores no nativos de una segunda lengua podían expresar su comprensión de las prácticas de enseñanza más explícitamente que profesores nativos monolingües de una segunda lengua. Además, aclaraba que aquellos profesores que ya habían experimentado la enseñanza de una segunda lengua, ciertamente tendrían creencias diferentes a las de un hablante nativo que nunca habían tenido tal experiencia.

En conclusión, a pesar de que las investigaciones en el área de lengua extranjera sobre creencias son variadas y se forman a partir de estudio de casos, se encuentra que las creencias de los docentes de lengua extranjera son muy diferentes de las de los docentes de otras áreas - sus creencias están mucho más ligadas a temas relacionados con la segunda lengua.

5.1.3 Creencias de los docentes sobre las TIC

Padilla (2008) en relación con las creencias de los profesores frente a las TIC, las define “como el grado de percepción intuitiva frente a la globalización y las TIC” y encuentra que estas percepciones (o creencias) pueden ser clasificadas en tres grupos básicos: creencias realistas (posición intuitiva efectiva), creencias idealistas (posición intuitiva utópica) y creencias de confrontación (posición intuitiva negativa).

Por otra parte, Garling (2016) señala la existencia de un conflicto entre dos paradigmas que juegan un rol importante dentro de la educación al momento de utilizar la tecnología en el aula de clase: el conductismo y el constructivismo.

En términos de Garling (2016), el conductismo

“utiliza un estilo basado en la lectura donde los estudiantes se sientan, escuchan y aprenden del instructor. Los estudiantes son responsables de memorizar y aprender el contenido mediante las lecturas y el aprendizaje individualizado es suplementario. Este no promueve el pensamiento creativo, la colaboración o el aprendizaje colaborativo” (p. 48)

Por otro lado, el constructivismo

“ve el aprendizaje como un proceso activo. Los estudiantes construyen el conocimiento basados en sus experiencias personales y relacionan el nuevo conocimiento con el conocimiento previo. Los estudiantes están activamente envueltos en su aprendizaje mediante la colaboración, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, para promover el pensamiento crítico y habilidades para la solución de problemas.” (p.49)

Del mismo modo, Judson (2006) destaca que “profesores con más creencias tradicionales implementarán la tecnología en un nivel bajo (ej. ayudas visuales) mientras que profesores más constructivistas implementarán (ej. aprendizaje basado en proyectos) la tecnología en niveles más altos” (p. 585). Por lo tanto, profesores cuyas creencias pedagógicas están enmarcadas bajo la enseñanza constructivista son más propensos a incorporar la tecnología dentro de sus prácticas, mientras que profesores cuyas creencias pedagógicas enmarcadas bajo enseñanzas tradicionales son menos propensos a integrar la tecnología en sus prácticas (Lucas & Wright, 2009. p. 8).

Lo anterior se adiciona a los resultados dados por Garling (2016) quien encontró que factores contextuales y factores intrínsecos en las creencias de los docentes influyen en la implementación de la tecnología dentro del aula de clase. Algunos de estos factores contextuales son el tiempo, recursos, apoyo, desarrollo profesional, tamaño de las clases y problemas con programaciones (horarios); y en cuanto a los factores intrínsecos están: motivación, interés propio, miedos, creencias, roles del educador, metodologías pedagógicas, entre otros (p.48). Estos factores hacen una diferencia al momento de utilizar la tecnología.

Dichos factores se asemejan a los mencionados por Caicedo & Ospina (2014) en cuya investigación algunos investigadores destacaron ciertas variables que intervienen en el uso de la

tecnología en el aula de clase, tales como: las percepciones y las creencias sobre el uso de las TIC; actitudes y motivaciones para usarlas; la ansiedad como factor emocional sobre el uso de la tecnología; ciertas características personales (género, formación académica y experiencia); capacitaciones y entrenamientos recibidos; y finalmente, conocimiento sobre las TIC (p. 521). Así, se puede concluir que existen múltiples variables y factores, internos como externos, en las creencias de los docentes que afectan o interfieren al momento de utilizar tecnología dentro del aula de clase.

Existe una categorización dentro de dichas variables que, en términos de Ertmer (1999), es definida como barreras de primer orden y segundo orden. Las barreras de primer orden son extrínsecas al docente (falta de acceso a la tecnología, tiempos insuficientes para su respectiva integración, falta de capacitación, entre otras) mientras que las barreras de segundo orden son aquellas intrínsecas del docente (motivación, creencias sobre tecnología, sobre la enseñanza, sobre sus prácticas, entre otras) (p.48).

Esta categorización coincide con la de Rutherford y Grana (1995) quienes aseguran que las mayores barreras que dificultan la integración de la tecnología son intrínsecas. Ellos aseguran que los factores externos no son el gran inhibidor para la integración, sino que el simple gran impedimento para su integración es el *miedo*; este miedo puede manifestarse de diferentes formas como miedo al cambio, miedo al tiempo de compromiso, miedo de parecer incompetente, miedo a/de techno lingo y miedo al rechazo.

5.2 Las TIC y las TAC

Actualmente, no considerar la implementación de las tecnologías dentro del ámbito educativo podría ser considerado como una acción propia de la metodología tradicionalista; no obstante, se puede decir que esta implementación no ha sido del todo sencilla. Para comenzar, debemos partir de la diferenciación entre los conceptos TIC y TAC.

Las TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación, son todas aquellas tecnologías y herramientas - digitales como físicas (hardware y software) - de que dispone el hombre para facilitar su trabajo en el día a día. Antes de la aparición del internet, la sigla NTIC era usada frecuentemente, *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*, pero por la pérdida de vigencia de lo "nuevo" fue abolido el adjetivo *nuevas* con el paso del tiempo. En cuanto a la educación, desde hace varios años los entes gubernamentales y las instituciones educativas han puesto su interés en dichas tecnologías por lo que su introducción en el ámbito educativo ha sido rápida. No obstante, a pesar de que las instituciones disponen de toda la tecnología, se encuentra qué, en muchos casos, los docentes no poseen habilidades para el manejo de dicha tecnología ni conocen mucho acerca de la misma o de cómo integrarlas dentro de su metodología de enseñanza.

Es aquí donde entra en escena el término TAC, *Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento*, ya que es claro que el rol del docente está cambiando a medida que la educación y las tecnologías

evolucionan. Lozano (2011) explica que “[L]as TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor.” (p. 46) Es así entonces como las TAC se enfocan en los usos pedagógicos de las herramientas tecnológicas y su integración adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Grosso modo, lo que plantea Lozano es cambiar “el aprendizaje de la tecnología por el aprendizaje *con* la tecnología...” (p. 46)

Por lo tanto, según Enríquez (2012) el papel del docente debe ser uno dinámico, un docente que interactúa con las herramientas tecnológicas que están a su disposición - inclusive si no existe una metodología formativa en TIC. De no darse este papel, el docente será susceptible a aprender procesos aislados del cómo usar la tecnología, lo que no permitirá desarrollar un grado de independencia sobre el manejo de TIC por parte del docente y por ende no se generará un aprendizaje significativo (p. 9)

5.3 Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)⁴

Para definir este campo de estudio, se tendrán en cuenta las definiciones del autor M. Warschauer (1996; 1998; 2000) como fuente principal para el desarrollo y construcción del concepto *ELAC*. De acuerdo a Warschauer y Kern (2000), la enseñanza de lenguas asistida por computador

no es una técnica, ni un método o enfoque, sino una constelación de medios a través de las cuales los estudiantes se comunican, interpretan y construyen conocimiento por medio de un computador. Hoy en día, los centros de enseñanza de lenguas asistida por computador pueden contar con diferentes herramientas que van desde los CD-ROM multimedia hasta el correo electrónico, pasando por discos láser y documentos de la World Wide Web. Sobre esto último es importante tener en cuenta que, aunque el ciberespacio es considerado un ambiente multilingüe, la mayor parte de la comunicación y de la información en línea es presentada en inglés. (p.1)

El término *ELAC* (en inglés *CALL*) parece haberse originado en el Reino Unido, reflejando un aprendizaje centrado en el estudiante más que en la instrucción. No obstante, el término fue abordado por primera vez por Davis y Steel (1981), primer uso documentado del término. Sin embargo, Warschauer (1996) y Warschauer and Healey (1998) identificaron tres fases de *ELAC*, clasificadas de acuerdo a enfoques pedagógicos y metodológicos. Estas tres fases son: *ELAC* conductista, *ELAC* comunicativa y *ELAC* integrativa. (Traducción)⁵.

⁴ En inglés, *Computer Assisted Language Learning (CALL)*.

⁵ behavioristic CALL, communicative CALL, and integrative CALL.

5.3.1 Fases ELAC

La primera fase, ELAC conductista, fue concebida en los años 50 e implementada en los 60 y 70 y se basó en las teorías conductistas dominantes de aprendizaje de aquel entonces. Esta fase contemplaba la lengua desde un punto de vista estructural - un sistema estructural formal. Además, el uso principal del computador era para ejercicios de repetición y práctica (*drill and practice*) y su objetivo principal era la exactitud (*accuracy*). Algunas características de esta fase, son:

- Se cree que la exposición repetitiva al mismo material es beneficiosa o inclusive esencial para el aprendizaje.
- El computador es ideal para llevar a cabo ejercicios de repetición, ya que el computador a) no se aburre o se cansa de presentar el mismo material varias veces y b) puede proveer una retroalimentación inmediata y no juzga.
- Un computador es usado como tutor que presenta material y retroalimentación de forma individualizada, permitiendo a los estudiantes proceder a su propio ritmo y dejando libre espacio de clase para otras actividades.

La segunda fase, ELAC comunicativo, se basó en las teorías comunicativas de enseñanza que se volvieron destacables entre los años 70 y los 80. Esta fase surgió a partir de observaciones críticas de la anterior fase, ya que la repetición y la práctica estructurada no permitían la comunicación auténtica de mucho valor. Esta fase contemplaba la lengua desde un punto de vista cognitivo (un sistema mentalmente construido a través de la interacción). El uso principal del computador era para realizar ejercicios comunicativos y se buscaba principalmente la fluidez. Algunas características de esta fase según Warschauer (1996) y Warschauer and Healey (1998) son:

- La gramática es enseñada implícitamente más que explícitamente.
- Los computadores son usados para estimular la discusión, la escritura o el pensamiento crítico.
- Los programas evitan referirse a los estudiantes como errados o equivocados y son flexibles a una variedad de respuestas por parte de los estudiantes.
- Los computadores son usados como una herramienta y la lengua objetivo es usada exclusivamente.

La tercera fase, ELAC integrativo, fue concebida en los 90 hasta el presente y se fundamenta en las teorías basadas en el contenido (*content-based*) y ESP/EAP (*English for specific purposes* y *English for Academic Purposes*). Esta fase contempla la lengua desde un punto de vista socio cognitivo ya que se desarrolla por la interacción social a través de comunidades discursivas. El principal uso del computador era para trabajar discursos auténticos - para llevar a cabo tareas de la vida real y se buscaba principalmente la acción (*agency*).

Dentro de esta fase existen dos tipos de ELAC: ELAC Multimedia (*Multimedia CALL*) y ELAC basado en la internet (*Web-based CALL*).

De acuerdo a Warschauer (1996), ELAC Multimedia provee al usuario una variedad de medios (textos, sonido, animaciones, gráficas, vídeos) al mismo tiempo mediante una sola herramienta, el computador. Adicionalmente, mediante el computador se tiene acceso al hipervínculo, uno de los mayores avances que empodera aún más este tipo de ELAC. El hipervínculo provee un gran número de ventajas, como un ambiente más auténtico para el aprendizaje, permite trabajar las diferentes habilidades al mismo tiempo como en la vida real y permite al usuario tener un mayor control sobre su aprendizaje. El hipervínculo permite al usuario ir más allá de lo que se le brinda normalmente, los hipervínculos abren la posibilidad de encontrar antecedentes y más contexto (background) en tiempo real mientras se enfoca en una actividad.

Del otro lado, está el ELAC basado en la internet. En este apartado está el CMC cuyas siglas en inglés significan *Computer-mediated Communication*, aplicación por la cual aprendices y usuarios pueden comunicarse directamente, económicamente y convenientemente con otros aprendices o hablantes de la lengua objetivo a lo largo de las 24 horas del día, desde la casa, el trabajo o la escuela. Esta comunicación podían ser sincrónica o asincrónica y la cantidad de participantes iba desde la comunicación uno a uno, hasta uno a muchos y todas las combinaciones posibles. A través del CMC los usuarios no solo pueden comunicarse sino también compartir archivos tanto escritos como multimedia a través de la *World Wide Web (WWW)*, donde también podían encontrar inmensa variedad de material auténtico, es decir material didáctico en la lengua extranjera objetivo, en cuestión de minutos.

5.3.2 Web 2.0

Mucho tiempo después de ser concebido el internet, en 1999 nace el término Web 2.0, pero no fue hasta el 2004 que se popularizó y se conoció más ampliamente – y toma fuerza cada vez más en la actualidad. Este término fue utilizado por primera vez por Dale Dougherty en el 2004 durante una conferencia sobre el progreso y avance de la web en general (Muñoz, 2008). En términos de este mismo autor la web 2.0 es

La red social, más abierta, democrática y participativa en contraposición a la web tradicional que ha dado en llamarse web 1.0. La red 2.0 la hacemos los usuarios a través de nuestras aportaciones, comentarios y a la interacción de las personas y de las redes. Se pasa de la red 1.0 en la que surfeamos a la red 2.0 en la que trabajamos colaborando en red. (p.6)

Esencialmente la innovación principal de la Web 2.0 es que ésta impulsó un modelo de tránsito

de la información diferente a la antigua jerarquía de emisor-receptor. Este nuevo modelo transitorio proporcionó a los usuarios el poder de influencia en los contenidos del internet sobre los cuales antiguamente no tenían posibilidad de influir, opinar o aportar a ellos, Cadena (2010, p.5) Adicionalmente, los contenidos más usados a través de la Web 2.0 son: blogs, Wikis, Podcast, Facebook, Twitter, YouTube, Flickr, LinkedIn, FourSquare.

5.3.3 Estrategias y actividades ELAC

A continuación se reseñan diversas estrategias metodológicas del campo ELAC para el aula de clase de lengua extranjera, así como posibles actividades de enseñanza-aprendizaje que esta permite crear. Esta información es esencial para esta investigación ya que con el análisis de resultados se espera contrastar las prácticas de los docentes entrevistados con la revisión de literatura existente.

La información presentada a continuación fue tomada y traducida de Chi-Fen (s.f.)

Tipos de actividades CALL

Quices verdadero/falso y elección múltiple Emparejar (matching) Ejercicios de <i>gap-filling</i> Crucigrama (<i>crossword puzzle</i>) Juegos Simulaciones Procesamiento de palabras y escritura concordancias Webquests/búsquedas Publicaciones web Comunicación online (síncrona o asíncrona)

¿Cómo los computadores pueden ser usados en la clase de lengua?

Enseñando con un computador	Enseñando en el la sala de sistemas (<i>network-based teaching</i>)	Autoaprendizaje (independent learning)	Aprendizaje a distancia
- Entrega de contenido (PowerPoint, procesadores de textos, pág. Web, etc.) - Actividades en clase,; discusiones mediadas por el computador. - Tableros interactivos.	- Actividades grupales basadas en tareas. - Comunicación mediada por computador (síncrona o asíncrona). - Aprendizaje por tándem.	- Ejercicios y prácticas. - Procesamiento de textos. - Fuentes de búsqueda.	- Entrega online de contenidos del curso. - Actividades CMC: discusiones, email, foros, salas de charla. - Aprendizaje tándem. - Construcción

			de la comunidad
--	--	--	-----------------

Tipos de programas CALL

Software específico de CALL	Software genérico	Programas de aprendizaje basados en la web	Comunicación mediada por computador (CMC)
Aplicaciones diseñadas para desarrollar y facilitar el aprendizaje de una lengua como CD-ROMs, ejercicios interactivos basados en la web para aprender una lengua o quices	Aplicaciones diseñadas para propósitos generales como procesadores de texto (Word) software para presentaciones (PowerPoint) y hojas de cálculo (Excel) que pueden ser usadas para apoyar el aprendizaje de una lengua.	Diccionarios online, enciclopedias online, programas de concordancia, sitios de noticias y magazines, e-texts, webquests, publicaciones web, blogs, wikis, entre otros.	Programas para la comunicación síncrona: chats online Programas para la comunicación asíncrona: email, foros de discusión, tablero de anuncios, entre otros.

5.4 Competencias Siglo XXI

Claramente, el proceso de cambio de siglo no se enfocó solamente en un cambio del tiempo lineal, sino que trajo consigo transformaciones en el desarrollo de la sociedad; el dinamismo del mundo cambió e igualmente el ritmo con el que los ciudadanos viven su día a día en todos sus aspectos. Enfocándonos en el tema central, la educación, la aparición de la Internet y las tecnologías contribuyeron a este gran cambio los cuales generaron nuevos retos para la educación. Así, dentro de la innovación e implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas uno de estos retos es la de capacitar los actuales y nuevos docentes en estas nuevas tecnologías para la enseñanza, lograr un cambio en sus competencias y habilidades para con las mismas.

Por tanto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, contribuyó enormemente con la creación del proyecto *Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes (ECD-TIC)* cuyo objetivo es

“... mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar; aunado al propósito de lograr que los docentes utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus

colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones. El objetivo general de este proyecto no es sólo mejorar la práctica de los docentes, sino también hacerlo de manera que ayude a mejorar la calidad del sistema educativo, a fin de que éste contribuya al desarrollo económico y social del país.” (UNESCO, p. 4)

Igualmente, este proyecto busca que, mediante una mejor preparación de los docentes, los estudiantes dispongan de nuevos y mejorados ámbitos académicos que faciliten su proceso de aprendizaje. Además, se busca crear en los estudiantes capacidades para el siglo XXI, como son:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información;
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.”

El proyecto TIT@, Educación Digital para Todos, tomó en cuenta las Competencias Siglo XXI como aspecto innovador dentro de su fase II, *Formación de Docentes en Pedagogía Mediada por TIC - Cohortes I & II*, lo cual la diferenció de la fase I.

A modo de conclusión, es válido retomar de manera general los conceptos y constructos teóricos que enmarcaron y formaron los principales pilares esta investigación. Se abordó ampliamente el concepto de *creencias*, desde una perspectiva general que fue centrándose en el docente como actor principal. Luego, se trató este concepto desde la perspectiva de los docentes de lengua extranjera y finalmente las creencias sobre las TIC. Luego, los conceptos de TIC y TAC fueron abordados respectivamente, haciendo énfasis en su diferencia y razón de uso de cada término. Por otra parte, el concepto de ELAC fue desarrollado, así como sus fases, estrategias y actividades de acuerdo a autores propios del tema. Igualmente, el concepto de Web 2.0 fue tenido en cuenta dentro de esta sección. Finalmente, el concepto de competencias siglo XXI fue tenido en cuenta ya que este fue parte importante dentro de casi todas las fases del diplomado Tit@.

6. METODOLOGÍA

6.1 Diseño de la Investigación

Como se ha explicado anteriormente, esta investigación busca analizar los cambios en las creencias y las prácticas de los docentes de lengua extranjera respecto al uso de las tecnologías con las que el proyecto Tit@ dotó a las instituciones educativas públicas donde se desempeñan. Para el logro de este objetivo, se ha escogido un método mixto de investigación.

Dörnyei (2007) define el diseño mixto como un estudio “que comprende la colección o análisis de datos cuantitativos y cualitativos, en un estudio simple con el propósito de integrar los dos enfoques en uno o más niveles del proceso investigativo” (traducido)⁶ (p. 163) Esta perspectiva es esencial para esta investigación ya que el objetivo principal es la descripción de un fenómeno tanto desde el punto de vista mixto mediada por una encuesta, como desde el punto de vista de una entrevista.

6.2 Métodos e instrumentos de recolección de información

La información necesaria para esta investigación se recolectó a partir de una encuesta y una entrevista (ver en el Anexo 1 y anexo 2 los cuestionarios). Se utilizó una encuesta como herramienta principal. Mediante este instrumento se esperaba obtener información relacionada con las creencias de los docentes sobre el uso de la tecnología y parte de sus prácticas pedagógicas, antes y después del proyecto Tit@. Esta encuesta se diseñó y envió por medio de la plataforma Google, con la aplicación Formularios, a los 184 docentes que participaron en la capacitación Tit@ bilingüismo, de los cuales 30 docentes respondieron el cuestionario. Se dio un plazo prudente de dos semanas para que los docentes respondieran la encuesta.

En cuanto al cuestionario, este está dividido en cuatro secciones:

- 1) Información básica sobre el encuestado.
- 2) Creencias sobre las TIC.
- 3) Creencias sobre las TIC después de Tit@ y
- 4) Prácticas en el aula de clase implementando TIC.

La sección 1 consta de 4 preguntas sobre información general del encuestado. La sección 2 cuenta con 15 preguntas donde se utiliza una escala Likert que va de 1 a 5, donde 1 es Muy en Desacuerdo, 3 es Indeciso y 5 es Muy De Acuerdo. La sección 3 cuenta con 12 preguntas donde se utiliza igualmente una escala Likert con valores similares a la anterior sección. La sección 4 cuenta con 9 preguntas donde se utiliza una escala Likert también que va desde 1 a 5, donde 1 es Nunca y 5 es

⁶ “A mixed methods study involves the collection or analysis of both quantitative and qualitative data in a single study with some attempts to integrate the two approaches at one or more stages of the research process.”

Siempre. Estas preguntas nacieron a partir de la lectura de los antecedentes, del marco teórico y de mi experiencia como estudiante y profesor en proceso de formación.

Por otra parte, el segundo instrumento de recolección de información fue la entrevista. Se realizaron entrevistas a dos docentes seleccionados de entre los 30 que respondieron la encuesta que voluntariamente aceptaron participar – por cuestiones de tiempo, la entrevista no pudo ser realizada a más docentes para haber contado con un porcentaje más representativo. La entrevista consta de 12 preguntas y se divide en dos secciones: A) preguntas sobre los cambios en las prácticas de clase de L.E. después de la formación Tit@ (6 preguntas) y B) Preguntas para complementar la encuesta (6 preguntas). El propósito fue recolectar información desde sus perspectivas como profesores de la clase de inglés como lengua extranjera y se buscó obtener información cualitativa sobre las prácticas pedagógicas antes y después de la implementación del proyecto Tit@ (puesta en escena de TIC). Las preguntas de la entrevista surgen a partir de la encuesta con el fin de profundizar, mediante la experiencia de los docentes, en temas específicos. La información de la entrevista será analizada tomando como referente la teoría sobre las prácticas pedagógicas con implementación de TIC.

6.3 Participantes

La población considerada en esta investigación son 184 docentes del magisterio, de la ciudad de Cali, que tomaron la formación Tit@ Bilingüismo (o Pedagogía del inglés a través de las TIC). De las fases I y II (cohortes I y II) en el 2014 y 2015. De este grupo se escogió una muestra aleatoria constituida por 30 docentes que voluntariamente respondieron a la encuesta. Igualmente, de este grupo de 30 docentes, dos fueron seleccionados para la entrevista quienes participaron voluntariamente.

En cuanto al *género* (figura 1), el 82,8% de los docentes encuestados corresponde al género femenino, es decir, 24 mujeres; mientras que el 17,2% corresponde al género masculino, es decir, 5 hombres. Este resultado evidencia que, en términos de esta investigación, el género femenino se encontraría en mayor cantidad sobre el género masculino dentro de la profesión de docencia.

Género

29 respuestas

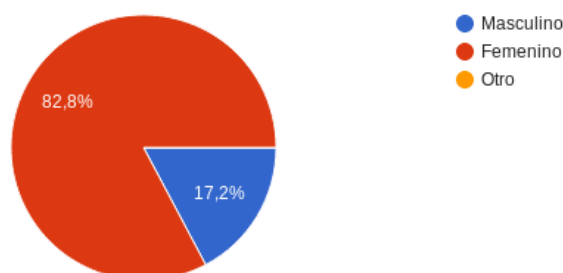


Figura 1. Género de los participantes

Con respecto a la *edad* (figura 2), el 51,7% de los docentes encuestados, es decir 15 docentes, se encuentran entre los 40 a 50 años. El 34,5%, 10 docentes, tiene *más de 50 años* y el 13,8%, 4 docentes, se encuentra en el intervalo de 30 a 39 años. Este resultado evidencia que la mayoría de los docentes (85,7%) de la muestra son adultos mayores.

Edad

29 respuestas

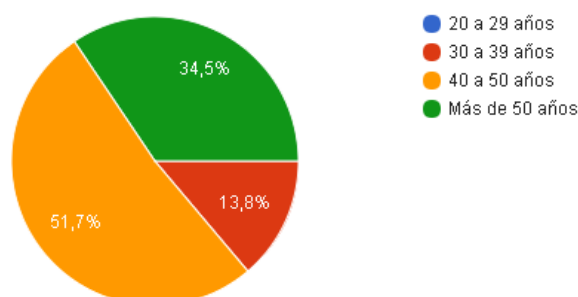


Figura 2. Edad de los docentes

Sobre *años de experiencia enseñando* (Figura 3), el 34,5% de los docentes, es decir 10 docentes, se encuentra en el rango de 10 a 19 años y otro 34,5%, 10 docentes, se localiza en el rango de 20 a 29 años. El 27,6%, 8 docentes, tiene *más de 30 años* y el 3,4%, 1 docente, se ubica en el rango de 5 a 9 años. Este resultado evidencia que, en general, los docentes encuestados poseen un alto grado de experiencia como docentes.

Experiencia en años enseñando

29 respuestas

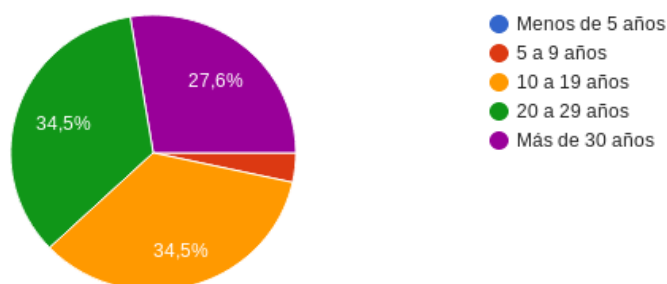


Figura 3. Experiencia docente de los docentes

Finalmente, respecto al *nivel en el que enseñan* (figura 4), el 60% de los docentes encuestados, es decir 18 docentes, enseñan en el nivel de secundaria; mientras que el 40%, 12 docentes, laboran en primaria. Esto sugiere que la mayoría de los docentes encuestados se encuentra en el nivel de secundaria.

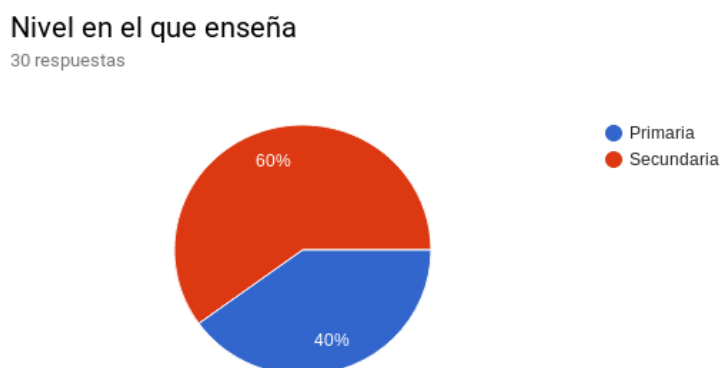


Figura 4. Nivel educativo en el que enseñan los docente

6.3.1 Marco Contextual: Proyecto Tit@

A continuación se presenta de forma breve información relevante del proyecto Tit@, tomado de los informes finales de la fase I, la fase II (las dos cohortes y bilingüismo) y la fase V. Estos informes fueron elaborados por el Equipo de Trabajo de la Universidad del Valle como producto final de las fases descritas anteriormente.

El proyecto *Tit@ Educación Digital Para todos* fue llevado a cabo desde el año 2014 hasta el 2016 en cinco fases: Fase I, Fase II, Fase III, Fase VI y Fase V (Universidad del Valle, 2017). La Universidad del Valle organizó y coordinó las fases I, II y V --las fases III y IV fueron desarrolladas por la Universidad Popular del Cesar.

La Fase I consistió en un acompañamiento *in situ* entre pares que terminó el 8 de octubre del 2014 y se basó en doce visitas, grupales e individuales, que eran un requerimiento del proyecto Tit@. La fase I, en otras palabras, fue una actividad de *coaching* entre los maestros formadores y los maestros estudiantes quienes hicieron parte de la capacitación. A través de esta, se buscaba brindar un acompañamiento durante el proceso y propiciar el compartir de reflexiones formativas entre ambos docentes en torno a sus experiencias al implementar TIC. A continuación se presenta cada visita con su respectivo objetivo: visita 1, presentación de las bases misionales del acompañamiento, el cronograma y el proceso de *coaching* que se llevaría a cabo por parte de los maestros formadores (MF); visita 2, capacitación de los maestros estudiantes (ME) en el manejo de las TIC y presentación de la metodología; visita 3, acompañamiento de los ME durante el proceso de adaptación al nuevo ambiente tecnológico y durante la capacitación de los ME a sus estudiantes en este ambiente; visita 4, los MF indagaron sobre las percepciones de los ME y sus estudiantes frente a la interacción con la

dotación TIC cuyo fin fue registrar fortalezas y debilidades del programa; visita 5, cierre de la introducción y presentación del ambiente tecnológico, balance de lo llevado hasta el momento mediante una matriz DOFA y planificación de las visitas próximas; visita 6, observación de los ME en cuanto a planeación y desarrollo de sus clases - objetivos, metodologías, contenidos disciplinarios, actividades, proceso evaluativo e implementación de recursos TIC; visita 7, los MF proporcionaron retroalimentación sobre la visita anterior; visita 8, se validaron las transformaciones vividas de los ME mediante los siguientes indicadores: disponibilidad de recursos tecnológicos, organización, formación docente y prácticas pedagógicas; visita 9, análisis colectivo del impacto producido por las TIC y los cambios producidos en cuanto a la pedagogía; visita 10, autodiagnóstico final donde se tuvo en cuenta cinco competencias: competencia tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa, de 16 docentes de las diferentes instituciones educativas. Visita 11, se implementó rúbrica para la valorización del PID de la institución y el planificador de proyectos; visita 12, se definieron posibles rutas de articulación con los PEI de las instituciones y cierre a la fase I del proyecto Tit@.

Al final de la fase I se concluyó que el acompañamiento *in situ* considera los MF como guías coach quienes mejoraron la labor de los ME a partir del acompañamiento entre pares. Este fue un hecho destacado por los ME que aseguraron que el acompañamiento fue algo diferente para ellos y algo que les facilitó el proceso de inmersión en el proyecto. Igualmente, durante el proceso fue evidenciada la apropiación de los nuevas tecnologías como de los nuevos conocimientos metodológicos y pedagógicos por parte de los ME. Finalmente, se abrió camino a posibles futuras investigaciones relacionadas con las TIC en cuanto a temáticas como Habilidades Siglo XXI y lo que pudiesen aportar las TIC para la enseñanza.

La Fase II se desarrolló entre 2014 y 2015 comprendió dos cohortes de profesores: cohorte I y II. La cohorte I consistió en una formación en pedagogía a 754 docentes sobre las Tecnologías de la información y la Comunicación, con un énfasis adicional sobre el desarrollo de Competencias Siglo XXI. Esta formación se brindó a docentes pertenecientes de instituciones educativas de Vives, Dagua, Yumbo, La Cumbre y Cali. El objetivo con esta cohorte buscaba brindar desde la estrategia TPACK (Cuartas, Conocimiento tecnológico, Conocimiento Pedagógico, Conocimiento Disciplinar; enriquecido en CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) y AbP (Aprendizaje basado en proyectos)) pautas, lineamientos y criterios sobre competencias TIC para el desarrollo profesional docente. La cohorte II consistió en una continuidad al proceso de formación de la cohorte I, pero se adicionó la búsqueda del desarrollo de las competencias siglo XXI. Para llevar a cabo esta fase, se tuvo en cuenta cinco momentos metodológicos importantes: contextualización, adaptación, adopción, apropiación y transformación del aprendizaje. Estos momentos, a su vez, fueron mediados por los maestros formados (MF) a través de una estrategia en “cascada”, es decir, se formaron primeramente los MF quienes impartirían el conocimiento a los maestros estudiantes (ME), al igual que en la cohorte I.

El modo de formación que se implementó para la fase II fue en esencia un *programa B-learning*

de 140 horas de trabajo presencial y 76 horas de trabajo virtual con acompañamiento *in situ* durante 4 meses. Además de las Competencias Siglo XXI, el programa implementó otros ejes temáticos y teóricos innovadores en la formación de maestros como el *Liderazgo e Integración de las TIC*, la *Formación profesional e Integración de las TIC*, el *modelo TPACK* y la *integración de TIC en el ejercicio profesional docente*. Finalmente, se encontró que las escuelas deben contar con un enfoque estratégico temático e integral centrado en el aprendizaje, las enseñanzas y el mejoramiento organizacional. Igualmente, la implementación de las TIC debe promover la integración de elementos filosóficos, pedagógicos, físicos y prácticos en el aprendizaje profesional. Así mismo, se abrió campo a futuras investigaciones en relación, por ejemplo, con los estilos de aprendizaje y el uso de instrumentos como las rejillas de evaluación (*rubrics*) en el aprendizaje con TIC.

La fase V, Curso de Formación en Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC, se enfocó primordialmente en el objetivo de desarrollar competencias siglo XXI en los docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general. Para esta fase se implementó un curso llamado Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC - este difiere de los anteriores cursos de las otras fases en términos de metodologías, estrategias, contenidos y tiempo.

Dicho curso, desarrollado en la Universidad del Valle en el 2015, contó con 99 horas de trabajo distribuidas de la siguiente manera: 70 horas de formación presencial y 29 horas de trabajo virtual. Igualmente, en el 2016 se adicionaron seis sesiones más de Acompañamiento Puesta a Punto (*In-situ*). La metodología implementada fue “en cascada”, como fue mencionado en las anteriores fases - Los MF fueron formados en cinco momentos durante el proyecto Tit@: Contextualización, adaptación, adopción apropiación y transformando el aprendizaje. Luego, los MF capacitaron los ME y estos, a su vez, aplicaron lo aprendido con sus estudiantes en las IE. El Acompañamiento Puesta a Punto fue llevado a cabo. Este, como en las anteriores fases, dispuso del acompañamiento entre pares que facilitó el proceso de formación de los ME y sus dudas respecto al nuevo ambiente mediado por TIC fueron retroalimentadas desarrollando la reflexión sobre su quehacer pedagógico.

Finalmente, respecto a Tit@ Bilingüismo, se concibe el Diplomado en Pedagogía del Inglés Mediada por las TIC a partir de los cursos de la primera cohorte con el fin de volver más atractiva la formación para los docentes de la cohorte II. Este diplomado buscaba contribuir a la formación docente en sus tres niveles (básica primaria, secundaria y media) de manera que puedan integrar adecuadamente las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Este diplomado se llevó a cabo en dos grupos diferentes: uno de docentes no licenciados, el cual se conformaba de un curso de 48 horas presenciales más 10 de trabajo independiente y otro de docentes licenciados en lenguas extranjeras o programas afines, el cual se conformaba en 20 horas presenciales más 10 horas virtuales y 10 horas de trabajo independiente; y el nivel avanzado, el cual disponía de un curso de 30 horas presenciales más 10 de trabajo independiente y otro con 20 horas presenciales más 10 horas virtuales y 10 horas de trabajo independiente.

En Tit@ bilingüismo se desarrollaron dos cohortes en las que participaron 184 docentes de las siguientes instituciones educativas:

Cohorte I

*Normal Farallones
Liceo Departamental
INEM
Celmira Bueno*

Cohorte II

*INEM (y 7 sedes)
Antonio José Camacho (sede Marco Fidel Suárez)
Carlos Holguín Mallarino (sede central, Niño Jesús de Atocha)
Boyacá (sede central y la Independencia)
Antonio José Camacho (sede principal)
Normal Superior Santiago de Cali (sede principal y Joaquín de Caicedo y Cuero)
Titán (sede principal)
Rosa Zarate de Peña (sede principal)
José María Carbonell (sede principal y Honorio Villegas)
Manuel María Sánchez (sede principal)
Jorge Robledo - Vijes (sede principal)
Manuel María Mallarino (sede principal, Laura Vicuña, Los Pinos y Carlos Holguín Sardi)*

7. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para esta sección se retoman los objetivos de la investigación y el análisis de los resultados es presentado acorde a dichos objetivos. El análisis y la triangulación de la información suministrada y recolectada mediante la encuesta y la entrevista nos permiten dar cuenta del logro de los objetivos. El análisis de la información seguirá una orientación fundamentalmente cuantitativa al retomar los datos de la encuesta y se complementará con información cualitativa proveniente de la entrevista.

7.1 Creencias de los docentes sobre las TIC

Objetivo N° 1

Describir las creencias de los profesores frente a las TIC y a su implementación en la clase de lengua de lengua extranjera.

Respecto a la afirmación No. 1 (Figura 1), el 83,7% de los docentes encuestados, 25 docentes, considera que es esencial integrar TIC en las clases de lengua extranjera (60%, muy de acuerdo; 23,7% de acuerdo) mientras que el 13,3%, 4 docentes, están indecisos al respecto y sólo el 3,3%, 1 docente, considera que no es esencial dicha integración. Este resultado evidencia que para los docentes en general es esencial integrar las TIC en las clases de lengua extranjera.

1. Considero que la integración de las TIC en las clases de lengua extranjera es esencial.

30 respuestas

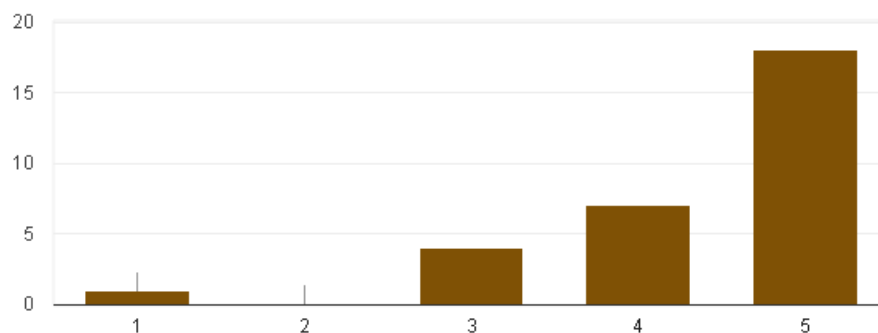


Figura 1.

En cuanto a la afirmación No. 2 (Figura 2), el 80%, 24 docentes, considera que las TIC son indispensables para obtener una mejor práctica de la L.E. (50%, muy de acuerdo; 30% de acuerdo) mientras que el 10%, 3 docentes, se encuentra indeciso al respecto y un 10%, 3 docentes, considera que las TIC no son indispensables para mejorar la práctica (6,7%, en desacuerdo; 3,3% muy en desacuerdo). Este resultado sugiere que un alto porcentaje de docentes percibe las TIC como herramienta fundamental al momento de practicar la L.E., aunque persisten dudas en algunos al respecto.

2. Considero que las TIC son indispensables para una mejor práctica de la lengua extranjera.

30 respuestas

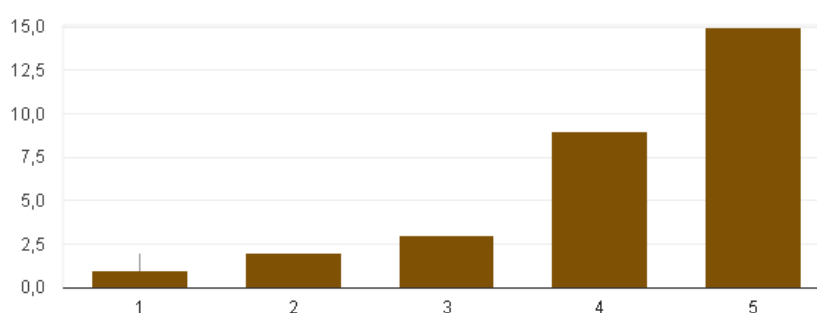


Figura 2.

Sobre la afirmación No. 3 (Figura 3), al 82,8%, 24 docentes, le gusta utilizar las TIC en clase por el material auténtico que estas proveen (46,7%, muy de acuerdo; 33,3%, de acuerdo) mientras que el 16,7%, 5 docentes, se muestran indeciso al respecto y el 3,3%, un docente, está muy en desacuerdo con la declaración. Este resultado demuestra que a la mayor parte de los profesores le gusta utilizar las TIC en clases en tanto creen que esta les proveerá material auténtico para la clase de L.E.

3. Me gusta utilizar TIC en clase ya que proveen material auténtico sobre la lengua extranjera.

30 respuestas

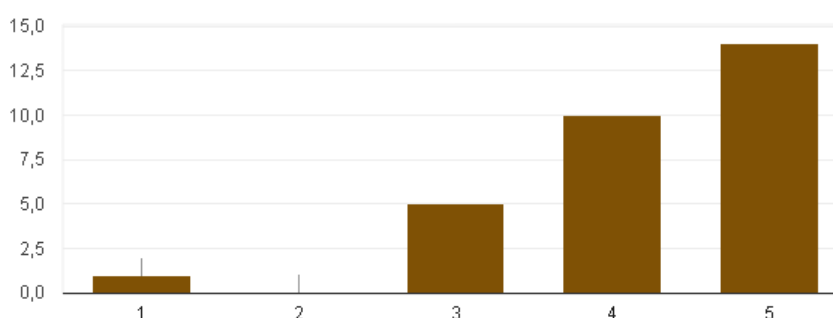


Figura 3.

Respecto a la afirmación No. 4 (Figura 4), el 75%, 21 docentes, procura estar al día en cuanto a las nuevas tecnologías para enseñar ya que les preocupa estar “desactualizados” (27,6%, muy de acuerdo; 44,4% de acuerdo) mientras que el 20,7%, 6 docentes, se encuentra indecisos al respecto y un 6,8%, 2 docentes, están en desacuerdo con la declaración (3,4% en desacuerdo; 3,4% muy en desacuerdo). Este resultado evidencia el alto nivel de preocupación de los docentes frente al hecho de estar al día respecto a las nuevas tecnologías emergentes para la educación.

4. Estoy al día sobre las últimas tecnologías para enseñar porque me preocupa estar "desactualizado".

29 respuestas

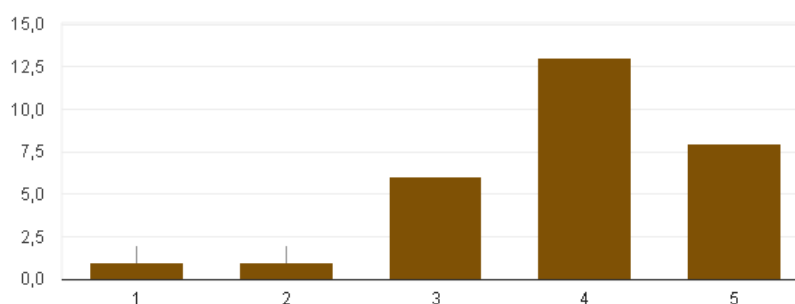


Figura 4.

En cuanto a la afirmación No. 5 (Figura 5), el 46,7%, 14 docentes, no teme que sus estudiantes se enfoquen más en la tecnología que en sus clases (26,7% muy en desacuerdo; 20% en desacuerdo) no obstante el 23,3%, 7 docentes, se encuentran indecisos al respecto y un 30%, 9 docentes, están de acuerdo con lo establecido (6,7% muy de acuerdo; 23,3% de acuerdo). Este resultado evidencia que aunque las opiniones se encuentran divididas, la mayoría de respuestas sugieren que a los docentes no les preocupa mucho que las TIC fomenten algún tipo de distracción en sus estudiantes. Igualmente, en la entrevista la docente No. 1 afirmó que “a veces el celular, con ellos es una cosa tenaz, todo el tiempo están insistiendo... puede generar distracción, hay pelaos que se controlan más que otros; pero prohibirlo también es como empujarlos a que... a que no pueden controlarse”.

5. Temo que estudiantes se enfoquen más en las TIC que en el contenido de la clase de inglés.

30 respuestas

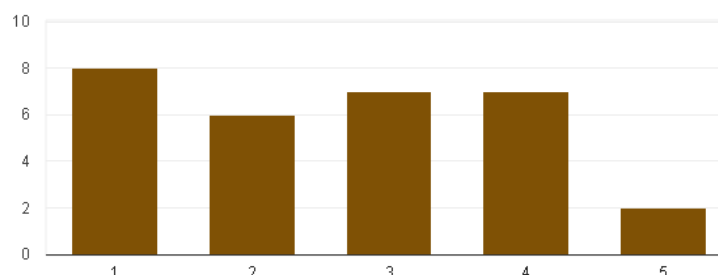


Figura 5.

Con respecto al enunciado No. 6 (Figura 6), el 75%, 23 docentes, respondió que no siente ningún tipo de presión por las instituciones educativas donde trabajan para usar TIC en sus clases (53,3%, muy en desacuerdo; 23,3% en desacuerdo) mientras que un 13,3%, 4 docentes, se manifestó indeciso al respecto y el 10,3%, 3 docentes, está de acuerdo con la declaración (6,7% de acuerdo; 3,3% muy de acuerdo). El resultado anterior sugiere que la mayoría de estos docentes no padecen ningún tipo de tecnofilia por parte de las instituciones; no obstante, respecto a los otros docentes puede que sí se presenten casos de presión para el uso de las TIC.

6. Utilizo las TIC en clase ya que la institución donde trabajo me fuerza a hacerlo.

30 respuestas

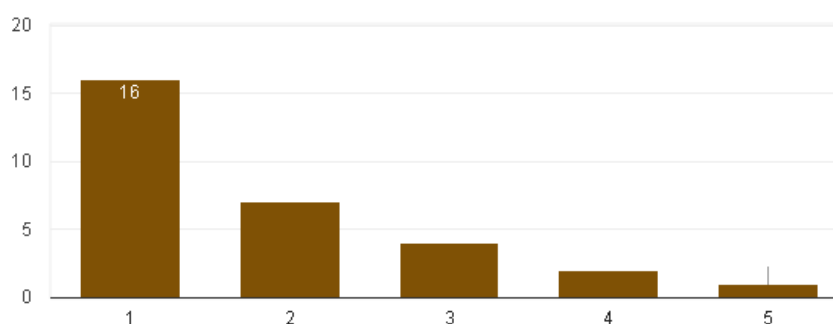


Figura 6.

Sobre el enunciado No. 7 (Figura 7), el 96,7% de los encuestados, 27 docentes, cree que las TIC son herramientas adecuadas para la práctica de las habilidades de lectura y escritura (51,7% muy de acuerdo; 41,4% de acuerdo) y solo un 6,9%, 2 docentes, está indeciso respecto a la declaración. Esto sugiere que a la mayoría de los docentes les gusta las TIC para trabajar las habilidades de lectura y escritura.

7. Las TIC son apropiadas para reforzar las habilidades de lectura y escucha.

29 respuestas

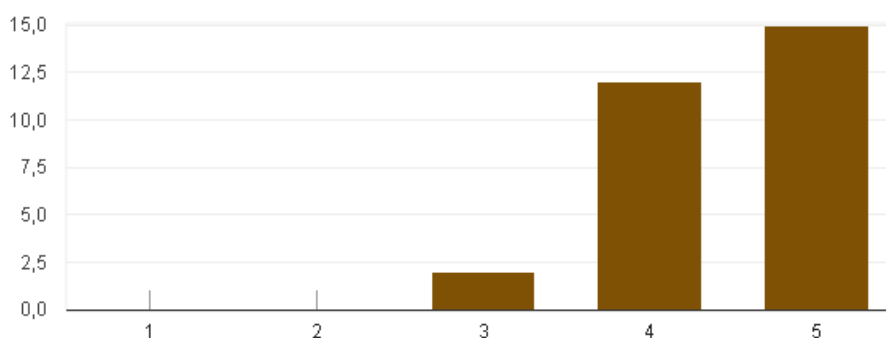


Figura 7.

En cuanto al enunciado No. 8 (Figura 8), el 90%, 27 docentes, cree que las TIC son una herramienta adecuada para la práctica de las habilidades de habla y escritura (46,7% Muy de acuerdo; 43,3% de acuerdo) mientras un 6,7, 2 docentes, está indeciso y sólo un 3,3%, 1 docente, está en desacuerdo respecto al enunciado principal. Esto sugiere que los docentes creen que las TIC son herramientas adecuadas para practicar las habilidades de habla y escritura.

8. Las TIC son apropiadas para reforzar las habilidades de habla y escritura.

30 respuestas

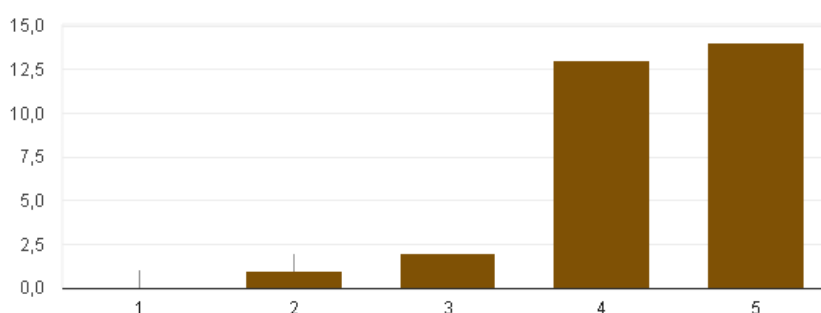


Figura 8.

Respecto al enunciado No. 9 (Figura 9), el 43,3, 13 docentes, se manifestó como indeciso respecto al implementar tecnologías tradicionales sobre las modernas. El 30%, 9 docentes, está en desacuerdo con el enunciado (13,3% en desacuerdo; 16,7% muy en desacuerdo), lo que traduce que no utilizan tecnologías tradicionales porque sean más fácil de utilizar; y el 26,7%, 8 docentes, están de acuerdo con el enunciado (10% de acuerdo; 16,7% muy de acuerdo), lo que traduce que utilizan tecnologías tradicionales por encima de las tecnologías emergentes ya que son más de utilizar. Esto sugiere que por una parte los docentes se encuentran indecisos al respecto, quizá por la interpretación ambigua que puede generar la pregunta en el lector, pero por otra parte se puede decir que los profesores no utilizan TIC tradicionales por encima de las emergentes porque sean más fácil de utilizar.

9. Implemento tecnologías tradicionales (computador, parlantes, proyector) más que te...que son más faciles de utilizar.

30 respuestas

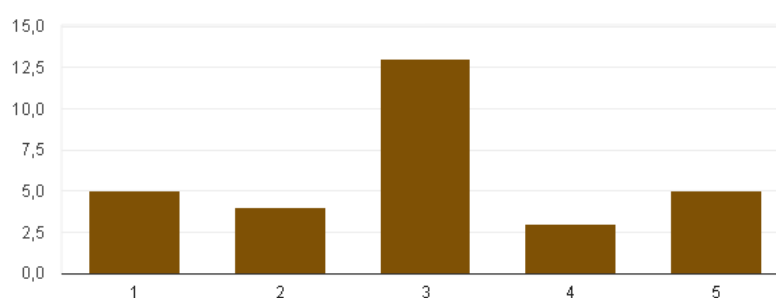


Figura 9.

Sobre la afirmación No. 10 (Figura 10) el 90%, 27 docente, hace uso de las TIC en sus clases ya que está despierta algún tipo de motivación en sus estudiantes (63,3% muy de acuerdo; 26,7% de acuerdo) mientras solo el 10%, 3 docentes, se encuentra indeciso respecto al enunciado. Respecto a esta afirmación, la docente entrevistada No. 1 afirmó que “las TIC por sí mismas no generan motivación, porque tiene que haber en medio un trabajo pedagógico... Entonces las TIC por sí solas no son un factor de motivación; todo depende del trabajo pedagógico”. Por otra parte, el docente No. 2 afirmó “Con las TIC los estudiantes se motivan más para el aprendizaje del inglés” Este resultado sugiere que la mayoría de docentes gustan integrar las TIC en sus prácticas ya que consideran que su implementación despierta motivación e interés por parte de sus estudiantes.

10. Integro las TIC en la clase por la motivación que despiertan en los estudiantes.

30 respuestas

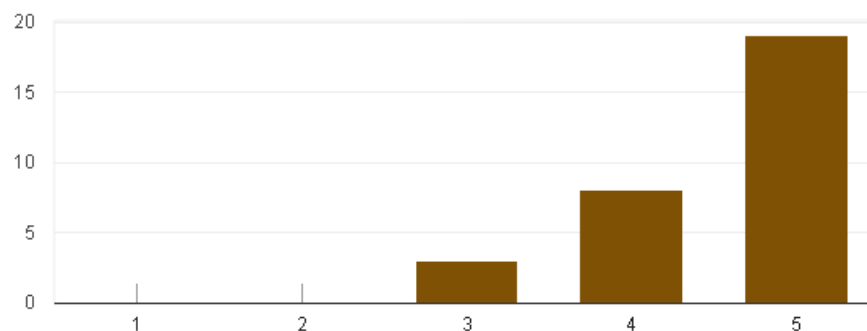


Figura 10.

Con respecto a la afirmación No. 11 (Figura 11), el 90%, 27 docentes, considera que implementar TIC en sus clases no toma más tiempo de lo normal, mientras que el 6,7%, 2 docentes, se encuentra indeciso al respecto y sólo un 3,3%, 1 docente, considera que toma más tiempo planear e integrarlas. Este resultado evidencia que los docentes consideran que planear actividades integrando TIC no toma más tiempo que otra actividad sin TIC. En esta misma línea, la profesora entrevistada No. 1 expresó: “Sí, por tiempo a veces no integro las TIC... Algunos compañeros les resulta más fácil hacer su práctica como lo venían haciendo, en papel...” De igual manera, los dos docentes afirmaron respecto a este enunciado que la velocidad de banda de internet era otro posible obstáculo al momento de querer implementar TIC “el ancho de banda en es muy limitado para cubrir tantos estudiantes” aclaró la docente No.

11. No integro las TIC en mi clase porque toma más tiempo planear e implementarlas.

30 respuestas

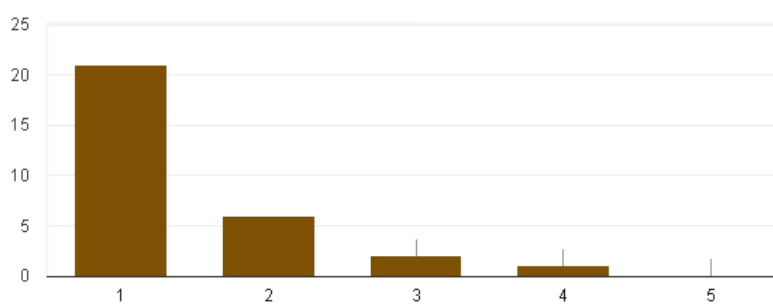


Figura 11.

En cuanto al enunciado No. 12 (Figura 12), al 93,4%, 28 docentes, no le preocupa que se presenten daños con las herramientas tecnológicas al momento de usarlas (76,7% muy en desacuerdo; 16,7% en desacuerdo), mientras que el 3,3%, 1 docente, se manifiesta indeciso al respecto y sólo un 3,3%, 1 docente, está de acuerdo con el enunciado. Esto revela que el temor a que se dañen las herramientas TIC en sus clases no es un obstáculo para su uso e implementación.

12. No uso mucho las TIC en clase porque temo que se presenten daños con las herramientas tecnológicas.

30 respuestas

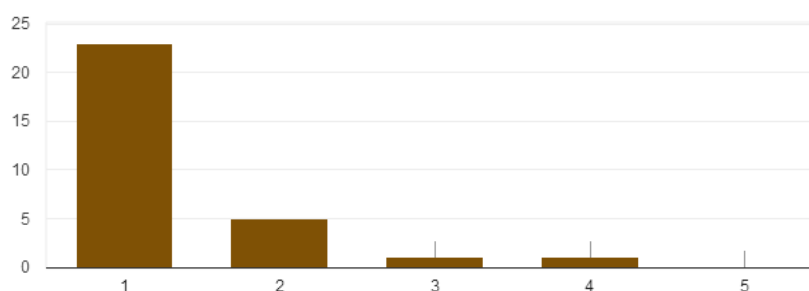


Figura 12.

Sobre la afirmación No. 13 (Figura 13), el 86,7% de los encuestados, 26 docentes, expresa que es fácil tener acceso a las herramientas TIC donde trabaja y que esto no es impedimento para utilizarlas en sus clases (66,7% muy en desacuerdo; 20% en desacuerdo); por otro lado, el 3,3%, un docente, está indeciso y sólo un 3,3%, un docente, expresa estar de acuerdo con el enunciado. Esto evidencia que la mayoría de los docentes tiene fácil acceso a las herramientas TIC y por lo tanto, el acceso, no es un inconveniente para su uso en las clases.

13. No integro las TIC en mi clase de lengua extranjera porque es difícil acceder a ellas en la institución donde trabajo.

30 respuestas

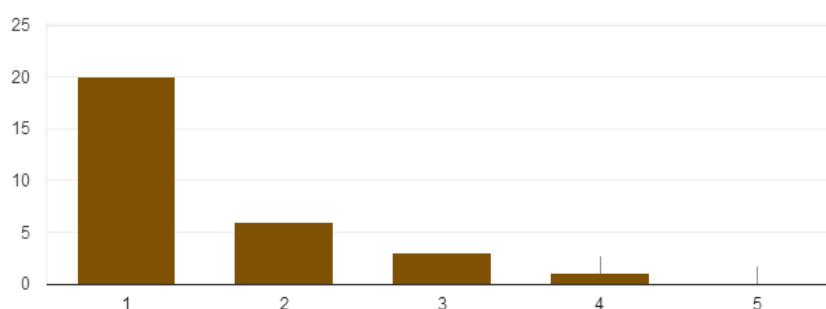


Figura 13.

Con respecto a la afirmación No. 14 (Figura 14), el 96,9%, 29 docentes, considera que la ausencia de apoyo técnico no es obstáculo para integrar las TIC en sus clases (63,3% muy en desacuerdo; 33,3% en desacuerdo); mientras que sólo 3,3%, un docente, se encuentra indeciso al respecto. Esto quiere decir que los docentes no requieren apoyo técnico para utilizar las TIC en sus clases, que la ausencia de apoyo técnico no interfiere con dicho fin. En contraste, la docente No. 1 en la entrevista afirmó que una de las razones por las cuales no integraría TIC en sus clases es por la cuestión técnica en su colegio “porque hay inconvenientes de soporte técnico. Y la institución no cuenta con una persona idónea que gestione las TIC... no... aquí no hay ni psicólogo. Es paradójico porque esta es una institución técnico-industrial... casa de herrero, cuchillo de palo”

14. No integro las TIC en clase porque no cuento con apoyo técnico en las institución para hacerlo.

30 respuestas

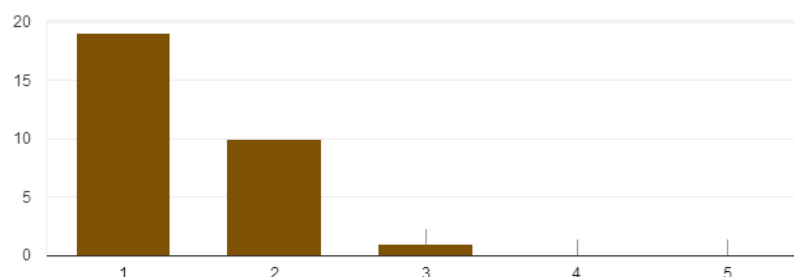


Figura 14.

En cuanto a la afirmación No. 15 (Figura 15), el 96,7%, 29 docentes, considera que la ausencia de apoyo pedagógico no es obstáculo para integrar las TIC en sus clases (70% muy en desacuerdo; 26,7% en desacuerdo) mientras que el 3,3%, 1 docente, se manifiesta indeciso al respecto. Este resultado evidencia que los docentes no requieren en su mayoría apoyo pedagógico para utilizar las TIC en sus clases, que la ausencia de apoyo pedagógico no interfiere con dicho fin.

15. No integro las TIC en clase porque no cuento con apoyo pedagógico en las institución para hacerlo.

30 respuestas

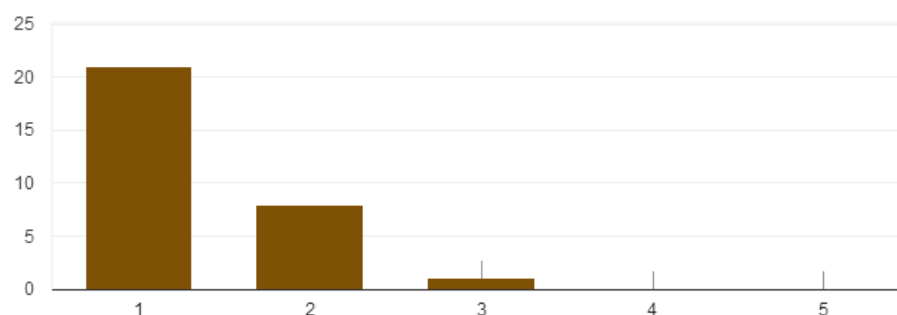


Figura 15.

A continuación será presentado un balance general de los hallazgos en la información recolectada en relación con las creencias de los profesores sobre las TIC.

A partir de la encuesta, respecto al objetivo número 1, se encontró que a los docentes les gusta utilizar TIC en sus clases ya que creen que esta les proveerá materiales auténticos con los cuales trabajar. También, la mayoría (80%) cree que las TIC son esenciales e indispensables para practicar mejor la lengua extranjera. Igualmente, a la mayoría de los docentes (75%) les preocupa no estar al día respecto al conocimiento de las nuevas TIC para el campo educativo.

Por otra parte, algunos docentes (46%) no creen y no temen que sus estudiantes presten más atención a las herramientas tecnológicas que a los docentes como tal, mientras otra cantidad considerable de docentes (30%) creen y temen que los estudiantes se distraigan con las tecnologías. Igualmente, los docentes (75%) expresan no ser objeto de algún tipo de presión por parte de las instituciones donde trabajan para que implementen TIC en sus prácticas. No obstante, un pequeño porcentaje (10%) sí asegura padecer este tipo de presión.

Por otro lado, casi todos los docentes creen que las TIC son adecuadas para la práctica de habilidades como la lectura y la escucha (96%), y las habilidades de habla y escritura (90%). Respecto al uso de herramientas tradicionales frente a las modernas, algunos docentes (26%) priorizaron el uso de herramientas tecnológicas tradicionales sobre las modernas; no obstante, otros docentes (30%) expresaron lo contrario. Por otra parte, a casi todos los docentes (90%) les gusta

utilizar TIC porque creen que esta despierta motivación en sus estudiantes.

En relación al tiempo como posible obstáculo para implementar TIC, casi todos los docentes (90%) creen que usar TIC en sus clases no toma más tiempo de lo normal. Otro posible obstáculo para utilizar las TIC es el temor a daños en las herramientas, pero respecto a este obstáculo, a casi todos los docentes (93%) no les preocupa que se presenten dichos daños. Igualmente, la mayoría de los docentes (86%) expresaron tener un fácil acceso a las TIC en las instituciones donde trabajan.

Finalmente, respecto al apoyo técnico como pedagógico para la implementación de TIC, se encontró que casi todos los docentes (96%) creen que la falta de acompañamiento técnico no es un barrera para integrar TIC y respecto al apoyo pedagógico, casi todos los docentes (96%) creen que la falta de acompañamiento pedagógico no les obstaculiza integrar TIC en sus prácticas.

7.2 Creencias de los docentes sobre TIC después de Tit@

Objetivo N° 2

Describir los cambios en las creencias de los profesores después de la formación de Tit@.

Con respecto al enunciado No. 1 (Figura 1), el 80% de los encuestados, 24 docentes, expresa tener más confianza en sí mismos para implementar TIC después del diplomado Tit@ (40% muy de acuerdo; 40% de acuerdo), mientras que el 13,3% está indeciso al respecto y el 6,6%, 2 docentes, expresa que el diplomado Tit@ no afectó en ningún sentido su nivel de confianza para utilizar TIC (3,3% en desacuerdo; 3,3% muy en desacuerdo). Este resultado evidencia que para la mayoría de docentes el diplomado fue provechoso en el sentido que ayudó a incrementar sus niveles de confianza para la integración de TIC en sus clases.

1. Tengo más confianza en mí para utilizar TIC después de Tit@.

30 respuestas

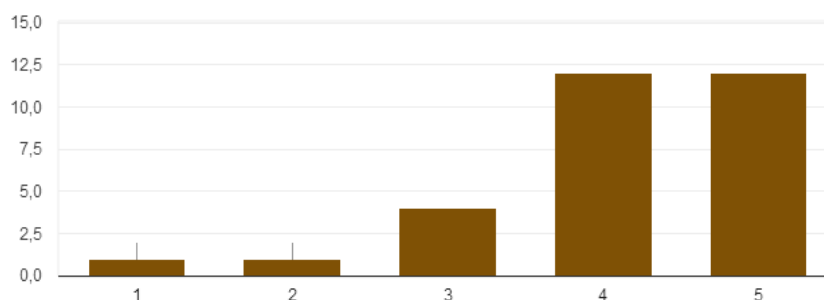


Figura 1.

Sobre la afirmación No. 2 (Figura 2), el 80%, 24 docentes, considera que después de la formación Tit@ posee más estrategias y herramientas sobre integración de TIC en clases (40% muy de acuerdo; 40% de acuerdo), mientras que el 10%, 3 docentes, está indeciso al respecto y el 10% restante, 3 docentes, está en desacuerdo con el enunciado. Este resultado evidencia que para la mayoría de docentes encuestados la capacitación en TIC fue provechosa en el sentido que les permitió adquirir más estrategias y herramientas para integrar TIC. No obstante, existe una cantidad considerable de docentes a quienes la capacitación no le permitió tener más confianza en sí mismos.

2. Siento que poseo más estrategias y herramientas para integrar las TIC en las clases después de TIT@

30 respuestas

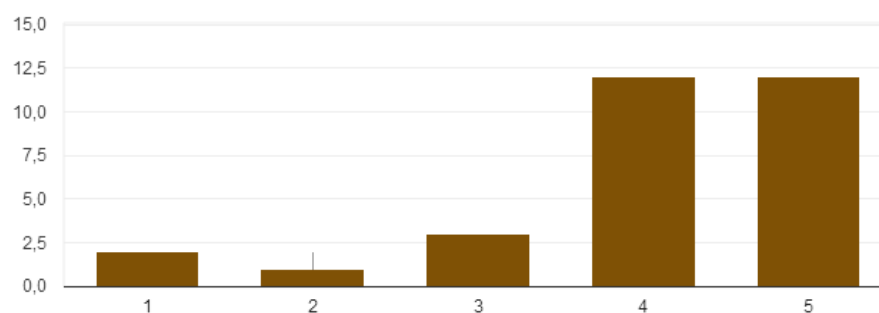


Figura 2.

En cuanto al enunciado No. 3 (Figura 3), el 76,7%, 23 docentes, expresan que la capacitación y acompañamiento Tit@ fue adecuada para ellos (40% muy de acuerdo; 36,7% de acuerdo) mientras que el 10%, 3 docentes, se expresan como indecisos al respecto y el 13,3%, 4 docentes, están en desacuerdo frente al enunciado. Este resultado evidencia que para la mayoría de docentes el diplomado Tit@ adecuado en términos generales, no obstante hay un pequeña cantidad que opina lo contrario.

Este resultado contrasta con la docente No. 1 que en la entrevista afirmó que la formación “fue muy regular porque no se centraron en el aspecto pedagógico sino instrumental, conocer estas herramientas y ya... muy teórico, pero enfocado en las herramientas, no en el trabajo pedagógico; creo que le hizo falta mucha reflexión sobre el trabajo pedagógico.” No obstante, el docente entrevistado No. 2 afirmó “Yo diría que excelente, yo voy más allá, porque me abrió los ojos, me abrió el campo de trabajo, me facilitó llegar a dispositivos y recursos que no había utilizado y la inversión en infraestructura muy buena”.

3. Siento que la capacitación y acompañamiento de Tit@ fue adecuada para mi formación.

30 respuestas

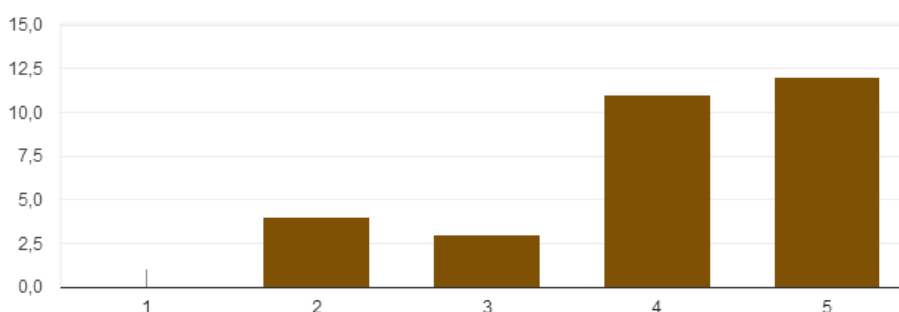


Figura 3.

Con a la afirmación No. 4 (Figura 4), el 70% de los encuestados, 21 docentes, manifiesta sentirse cómodo utilizando TIC en clase gracias al diplomado Tit@ (36,7% muy de acuerdo; 33,3% de acuerdo), mientras que el 16,7%, 5 docentes, se encuentra indeciso al respecto y el 13,3% , 4 docentes, manifiesta estar en desacuerdo con el enunciado. Este resultado permite concluir que si bien para la mayoría de los docentes la capacitación Tit@ les permitió sentirse cómodos utilizando TIC, para otros esta capacitación parece que no les dio herramientas suficientes para utilizar TIC, puede haber otros factores que propicien o no esta comodidad.

4. Gracias a la capacitación y acompañamiento de Tit@ me siento cómodo utilizando las TIC en clase.

30 respuestas

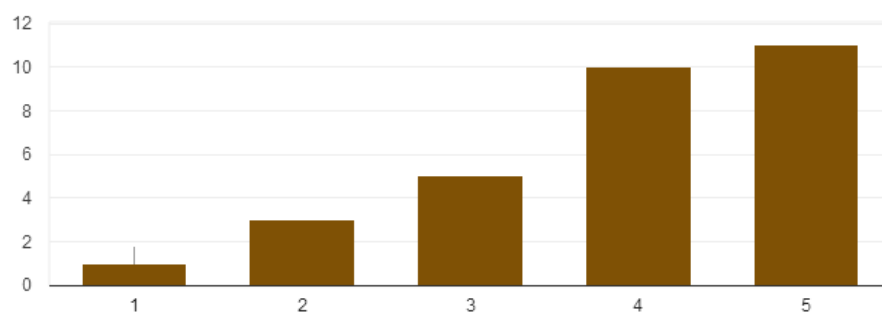


Figura 4.

Sobre el enunciado No. 5 (Figura 5), el 56,6% de los encuestados (17 docentes) siente que la capacitación Tit@ les permitió superar algunos temores frente a la implementación de TIC (33,3% muy en desacuerdo; 23,3% en desacuerdo) mientras que el 10%, 3 docentes, se manifiesta indeciso al respecto y, en contraste, el 33,3%, 10 docentes, expresa tener aún algunos temores al momento de utilizar TIC en sus clases. Este resultado evidencia que para la mayoría de docentes la capacitación ayudó a enfrentar algunos temores respecto al uso de TIC, pero para otro gran porcentaje la capacitación no fue suficiente para sobrepasar dichos temores.

Por otra parte, mediante la entrevista la docente No. 1 afirmó que “puede ser que algunos profes sientan que no conocen mucho sobre tecnología y les da pena que los estudiantes sepan eso o exponerse a eso.” No obstante, la misma docente afirma no tener algún tipo de temor ya que ha tenido mucha relación con la tecnología y tampoco le da miedo decir que no sabe cómo funciona algo. Por su parte el docente No. 2 afirmó tener “temores normales, como cuando te enfrentas a un curso nuevo. Sin embargo, a veces hay temores en el público (personas) en cuanto a que le vayan a dañar a uno un aparato... sí, porque los muchachos a veces son descuidados, pasan corriendo o pasan rápido y se llevan un cable, tiran todo al piso, quiebran...” No obstante, el docente afirmó que esto no es un obstáculo para él implementar TIC en sus clases.

5. Siento que aún tengo algunos temores frente a las tecnologías luego de la capacitación.
30 respuestas

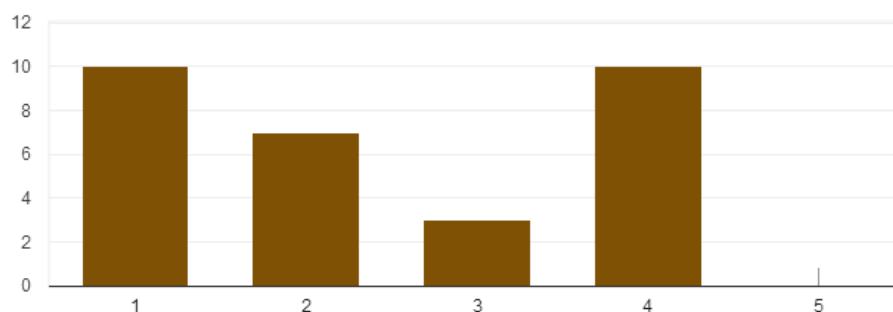


Figura 5.

En cuanto a la afirmación No. 6 (figura 6), el 63,3% de los encuestados, 19 docentes, expresa que el tiempo para planear cómo integrar las TIC ya no es una barrera después de Tit@ (43,3% muy en desacuerdo; 20% en desacuerdo) mientras que un 13,3%, 4 docentes, está indeciso al respecto y el 23,4% restante opina que el tiempo es aún una barrera para planear e implementar las TIC (6,7% muy en desacuerdo; 16,7% en desacuerdo). Este resultado indica que si bien para la mayoría el tiempo ya no es una barrera para planear e implementar las TIC en clase después de Tit@, para otro buen porcentaje de docentes este continúa siendo una barrera.

6. Aún siento que el tiempo es una barrera para planear e implementar las TIC.

30 respuestas

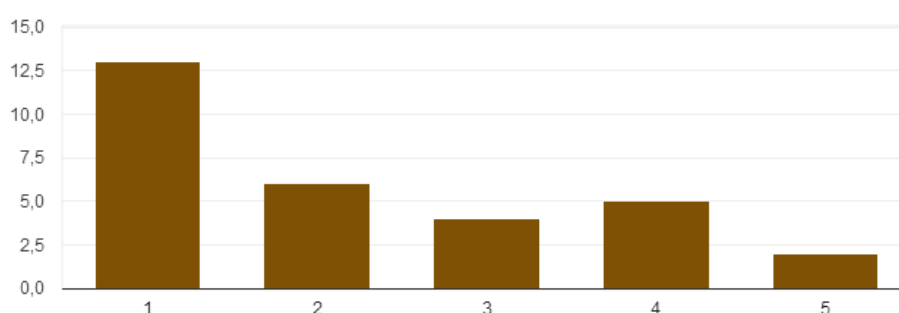


Figura 6.

Con respecto a la afirmación No. 7 (Figura 7), el 86,3%, 26 docentes, expresó que es de su agrado asistir a capacitaciones en TIC (73,3% muy de acuerdo; 13,3% de acuerdo) y el 13,3%, 4 docentes, está indeciso al respecto. Este resultado evidencia que a la mayoría de docentes encuestados les gusta asistir a capacitaciones en uso de tecnologías, como fue lo el diplomado Tit@.

7. Me agrada asistir a capacitaciones en TIC .

30 respuestas

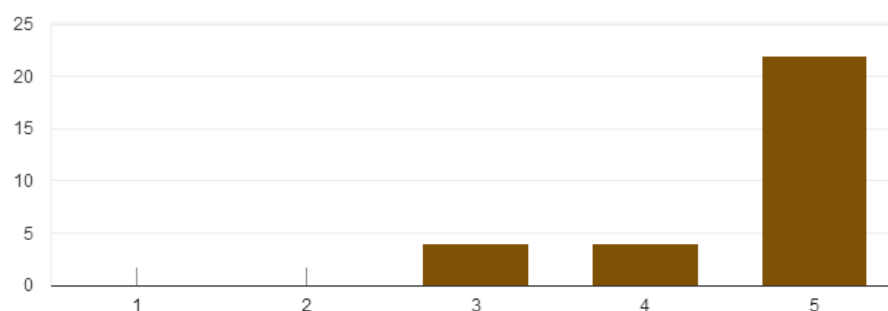


Figura 7.

Sobre el enunciado No. 8 (Figura 8), el 73,3% de los encuestados, 22 docentes, siente que después de Tit@ sus prácticas son innovadoras (50% de acuerdo; 23,3% muy de acuerdo) mientras que el 20%, 6 docentes, se expresa como indecisos al respecto y sólo el 6,7%, 2 docentes, se manifiesta en desacuerdo con la afirmación. Este resultado evidencia que a la mayoría de los docentes encuestados el diplomado Tit@ les dio herramientas y nuevos conocimientos que permiten que sus clases sean innovadoras mediante el uso de TIC.

8. Siento que ahora, después de Tit@, mis prácticas de enseñanza son innovadoras.

30 respuestas

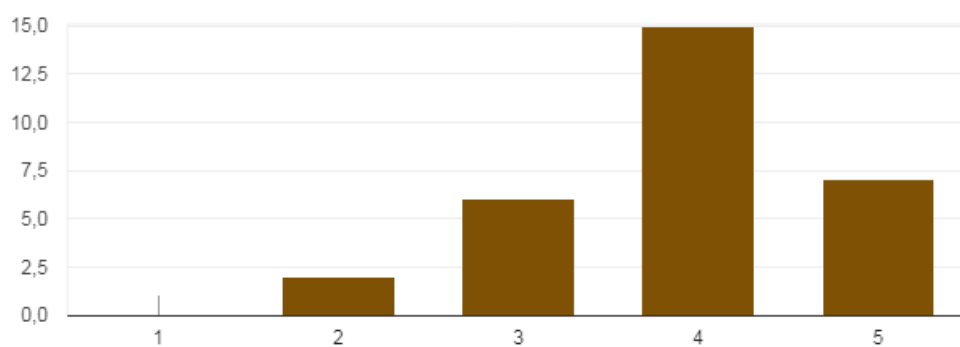


Figura 8.

En cuanto a la afirmación No. 9 (Figura 9), el 73,4%, 22 docentes, manifestó que su opinión respecto a las TIC antes de Tit@ no era negativa (66,7% muy en desacuerdo; 6,7% en desacuerdo) mientras que el 6,7%, 2 docentes, está indeciso al respecto; no obstante, el 20% (6 docentes) expresaron estar de acuerdo con el enunciado. Este resultado evidencia que la mayoría de los docentes antes de Tit@ no tenían una percepción negativa frente a las TIC, quizá sí positiva. Sin embargo, un porcentaje considerable manifestó que sí tenía una opinión negativa frente a las TIC, que pudo haber cambiado después de Tit@. Por su parte el docente No. 2 afirmó que tenía más que una opinión negativa sobre las TIC, temor, como el miedo normal a lo desconocido, aseguró él. No obstante, precisó que esta perspectiva sobre las TIC cambió después de la capacitación Tit@. Respecto a la docente No. 1, ella aseguró que su perspectiva sobre las TIC no cambió por la capacitación Tit@, se mantuvo.

9. Antes de la capacitación Tit@ tenía un opinión negativa sobre las TIC .

30 respuestas

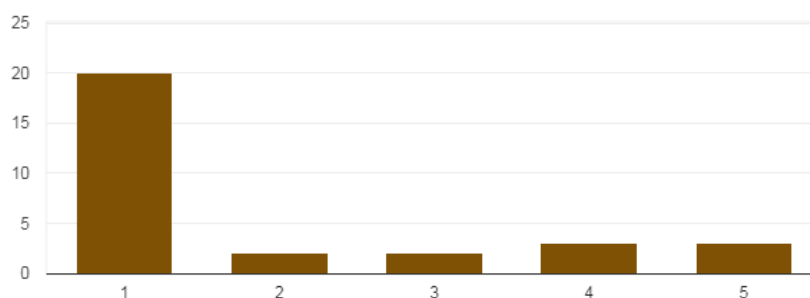


Figura 9.

Respecto a la afirmación No. 10 (Figura 10), el 68,9% de los encuestados, 20 docentes, siente un grado de ventaja sobre otros docentes porque saben utilizar TIC (37,9% muy de acuerdo; 31% de acuerdo); por otra parte, el 20,7%, 6 docentes, está indeciso al respecto y el 10,3%, 3 docentes, están en desacuerdo frente al enunciado. Este resultado refleja que para muchos docentes encuestados el conocer cómo utilizar TIC les representa un beneficio que otros no tienen.

10. Siento que tengo más ventajas que otros docentes porque sé utilizar TIC en mis clases.

29 respuestas

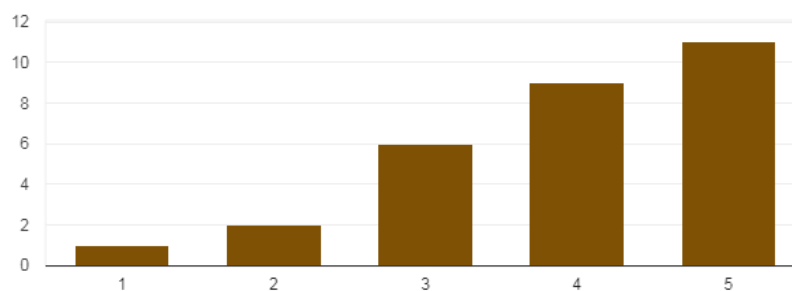


Figura 10.

Sobre el enunciado No. 11 (Figura 11), el 66,7% (20 docentes) siente que después de Tit@ aún necesitan acompañamiento técnico respecto al uso de las TIC (36,7% de acuerdo; 30% muy de acuerdo) mientras que el 20%, 6 docentes, se manifestó indeciso al respecto y el 13,3% faltante, 4 docentes, están muy en desacuerdo con el enunciado. Este resultado sugiere que un gran porcentaje de docentes encuestados, cercano a la tercera parte, sienten que necesitan acompañamiento técnico respecto al uso de las TIC después de haber recibido el diplomado Tit@. Los dos docentes entrevistados manifestaron que la ausencia de apoyo técnico en sus instituciones era un factor determinante al momento de utilizar las TIC en sus prácticas. El docente No. 2 mencionó “que el cambio de alcaldía entorpeció un poco el proceso de acompañamiento técnico, pero sí existe una persona encargada respecto al mantenimiento y soporte técnico”.

11. Después de Tit@ siento que aún necesito acompañamiento técnico.

30 respuestas

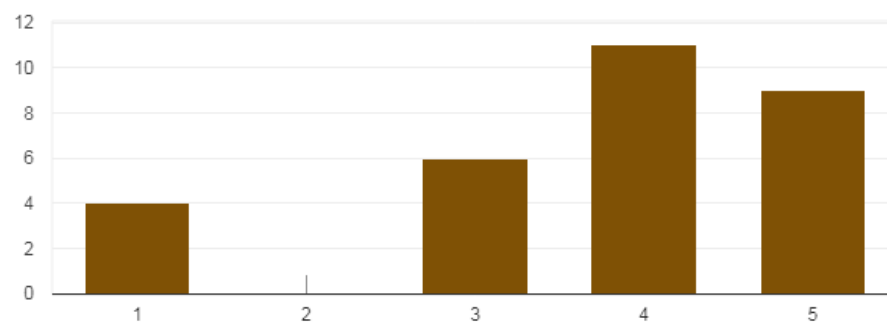


Figura 11.

En cuanto a la afirmación No. 12 (Figura 12), el 56,3% de los encuestados, 15 docentes, sienten que aún necesita acompañamiento pedagógico respecto al uso de TIC (33,3% de acuerdo; 16,7% muy de acuerdo) mientras que el 16,7%, 5 docentes, se manifestó como indeciso al respecto y el 33,4%, 10 docentes, aseguró estar en desacuerdo con el enunciado (16,7% muy en desacuerdo; 16,7% en desacuerdo). Este resultado evidencia que existe una opinión variada de los docentes encuestados; un poco más de la mitad de los docentes considera que aún necesita acompañamiento pedagógico en relación al uso de TIC, mientras que la otra mitad se divide entre quienes consideran que no necesitan más acompañamiento pedagógico, sea porque fue suficiente el diplomado u otro motivo, y aquellos docentes que se manifestaron como indecisos quienes probablemente a veces necesitan ayuda o a veces no.

12. Después de Tit@ siento que aún necesito acompañamiento pedagógico

30 respuestas

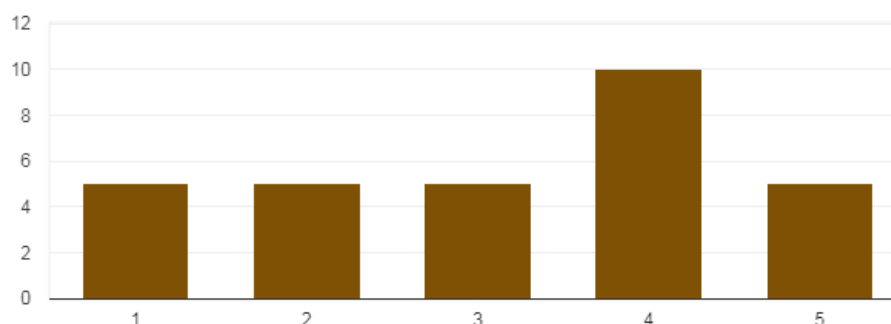


Figura 12.

A continuación será presentado un balance general de los hallazgos dados en relación con las creencias de los docentes sobre las TIC después de la formación Tit@.

A partir de la encuesta, respecto al objetivo número 2, se encontró que después del diplomado Tit@ la mayoría de los docentes (80%) posee un nivel de confianza más alto en sí mismos al momento de usar TIC. Igualmente, un alto porcentaje de docentes (76%) cree que posee más estrategias y herramientas para la integración de TIC, después de haber recibido la capacitación; esto parece estar relacionado con que un alto porcentaje de docentes (73%) sientan ahora que sus prácticas de enseñanza son innovadoras y que poseen más ventajas que otros docentes (68%).

Por otra parte, la gran mayoría de docentes (86%) expresó que es de su agrado asistir a capacitaciones sobre herramientas tecnológicas, como lo fue el proyecto Tit@. Respecto a este mismo asunto, un alto número de docentes (76%) manifestó que la capacitación y el acompañamiento de Tit@ fue adecuado para ellos mientras un porcentaje pequeño (13%) manifestó lo contrario. Adicionalmente, más de la mitad de los docentes (70%) expresó que se sentía cómoda utilizando TIC en sus prácticas gracias a la capacitación, aunque un porcentaje considerable (13%)

manifestó lo contrario. Por otra parte, para un poco más de la mitad de docentes (56%) la capacitación de Tit@ le ayudó a enfrentar y superar algunos temores respecto al uso de TIC. Sin embargo, un alto porcentaje de docentes (33%) expresó que aún siente o posee algunos temores.

En relación al tiempo de planeación integrando TIC, la investigación evidenció que para un alto porcentaje de docentes (63%), después de la capacitación, el tiempo ya no era una barrera para planear e implementar TIC en clase. No obstante, para un porcentaje considerable (23%) el tiempo era aún una barrera para dicho fin. Sobre las percepciones respecto a las TIC, un alto porcentaje de docentes (73%) no tenía una percepción negativa sobre las TIC antes de la capacitación; no obstante, un porcentaje considerable (20%) sí tenía una percepción negativa frente a las TIC antes de dicha capacitación.

Finalmente, respecto al acompañamiento técnico después de Tit@, más de la mitad de los docentes encuestados (66%) expresó sentir que aún necesitaba acompañamiento técnico sobre el uso de las TIC y, en cuanto al acompañamiento pedagógico después de Tit@, un poco más de la mitad (56%) consideró que aún necesitaba este acompañamiento para usar las TIC.

7.3 Prácticas en el aula de clase implementado TIC

Objetivo N° 3

Identificar las prácticas pedagógicas en relación al uso de TIC que los docentes llevan a cabo en sus aulas de clase.

Con respecto al enunciado No. 1 (Figura 1), el 89,6% de los encuestados, 26 docentes, manifestó que utilizaban las TIC para elaborar e imprimir material que sería usado en clase (51,7% siempre; 37,9% casi siempre) mientras que sólo el 10,3%, 3 docentes, manifestó hacerlo a veces. Esto evidencia que la mayoría de los encuestados utiliza las TIC para elaborar e imprimir material que será usado en clase más como una herramienta de planeación de clase.

1. Utilizo las TIC para elaborar e imprimir material que usaré en clase con mis estudiantes.

29 respuestas

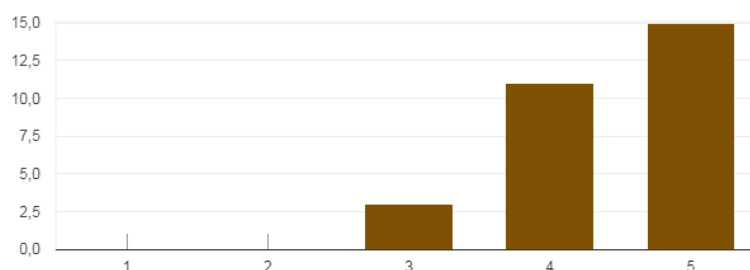


Figura 1.

En cuanto a la afirmación No. 2 (Figura 2), el 93,1% de los encuestados, 27 docentes, expresó que utilizaban las TIC como herramientas para presentar información a sus estudiantes (48,3% siempre; 44,8% casi siempre) mientras el 3,4%, un docente, lo hacía a veces y sólo un 3,4%, un docente, casi nunca lo hacía con este propósito. Este resultado evidencia que la presentación de información mediante las TIC es una de las actividades más realizadas por los docentes encuestados. Igualmente, la docente entrevistada No. 1 explicó algunas de sus prácticas de aula: “Armé unos grupos de blog para los grupos con los que yo estaba trabajando, en blogspot, y paulatinamente abrí unos grupos de Facebook para trabajar con los estudiantes: para que ellos enviaran trabajos, para compartirles información...” Por otra parte, el docente entrevistado No. 2 afirmó igualmente utilizar herramientas como el correo electrónico para gestión de tareas de los estudiantes.

2. Utilizo las TIC para presentar información en la clase a mis estudiantes (como diapositivas, ví...ciones, páginas web, entre otros).

29 respuestas

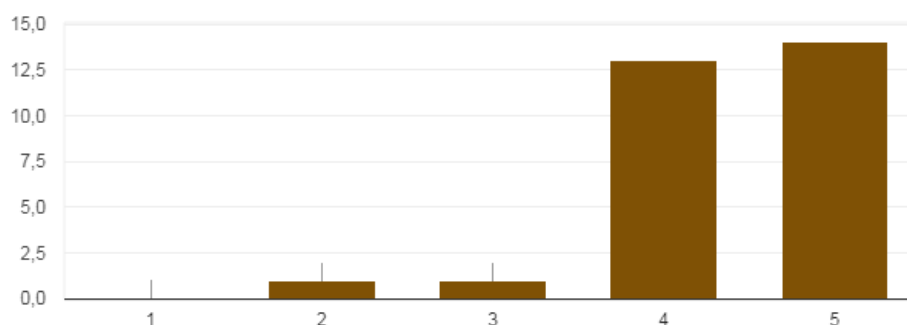


Figura 2.

Sobre el enunciado No 3 (Figura 3), el 66,6% de los encuestados, 20 docentes, manifestó utilizar las TIC como herramienta de comunicación con sus estudiantes fuera del horario de clase (33,3% siempre; 33,3% casi siempre) mientras que el 16,7%, 5 docentes, se declaró indeciso al respecto y el 16,6%, 5 docentes, casi nunca llevaba a cabo lo expresado en el enunciado (13,3% casi nunca; 3,3% nunca). Este resultado sugiere que un gran porcentaje cercano a la tercera parte de docentes encuestados utilizaba las TIC para comunicarse con sus estudiantes fuera del horario de clase mediante correo electrónico u otro medio virtual. Esta práctica apareció igualmente en la entrevista a la docente entrevistada No. 1 que mencionó: “por grupos de Facebook... sí, por correo electrónico, yo les mandaba a mis estudiantes trabajos... Sí, los grupos de Facebook, yo creo que son los que más me funcionan con ellos...”

3. Utilizo las TIC para comunicarme con los estudiantes fuera de la clase mediante el correo, plataformas u otro medio.

30 respuestas

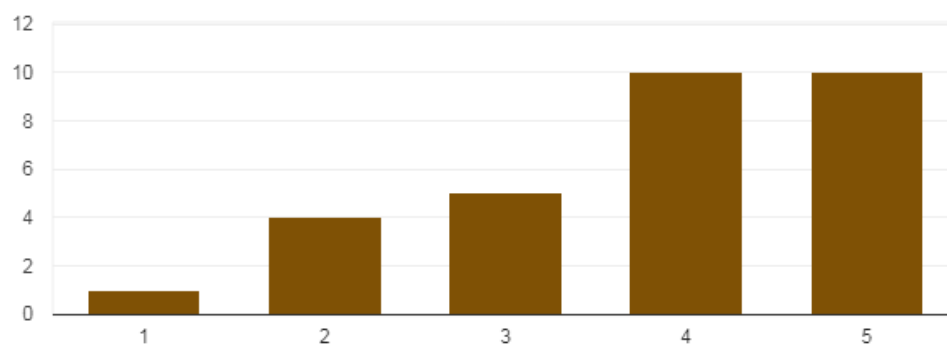


Figura 3.

Con respecto a la afirmación No. 4 (Figura 4), el 48,2%, 14 docentes, expresó que frecuentemente tomaban actividades prediseñadas de internet para luego llevarlas al aula donde el estudiante debería utilizar las TIC para llevarlas a cabo (24,1% casi siempre; 24,1% siempre) mientras el 27,6%, 8 docentes, manifestó realizar a veces este tipo de actividad y el 24,1% rara vez llevaban a cabo este tipo de actividades con sus estudiantes (17,2% casi nunca; 6,9% siempre).

En la entrevista, el docente No. 2 afirmó, respecto a esta práctica, que utilizaba el internet, especialmente “ los recursos que ofrece la WEB 2.0, pero proyectando (las actividades prediseñadas) para todo el grupo, con la participación uno por uno, digámoslo así, para resolver un problema...”, “Utilizaba el internet para diseñar cosas y mostrar a los estudiantes en clase.”

4. Selecciono y asigno actividades prediseñadas y disponibles en la web que el estudiante deberá ll...omputador o un dispositivo móvil.

29 respuestas

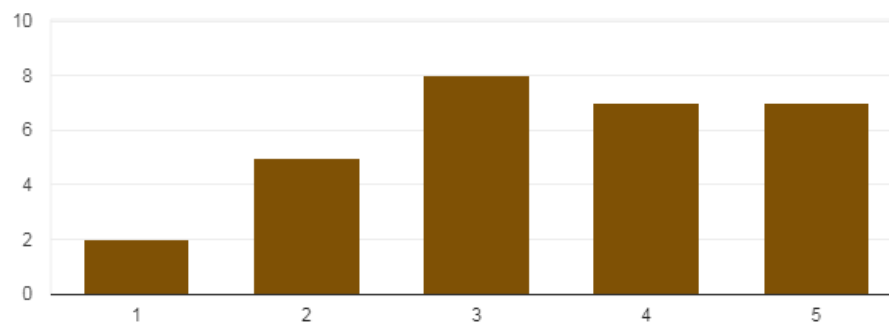


Figura 4.

En cuanto al enunciado No. 5 (Figura 5), el 44,8% de los encuestados, 13 docentes, aseguró utilizar software especializado a veces, mientras que el 37,9%, 11 docentes, expresó no utilizar software especializado para practicar la lengua extranjera (17,2% nunca; 20,7% casi nunca) y sólo el 17,2% manifestó utilizar dicho software (6,9% casi siempre; 10,3 siempre). Este resultado revela que casi la mitad de los docentes encuestados utiliza en ocasiones software especializado para la enseñanza de la lengua extranjera mientras que otra cantidad considerable de docentes no utiliza software especializado para tal fin.

Igualmente, la docente No. 1 mediante la entrevista afirmó no utilizar algún tipo de software especializado: “la verdad, a mí no me gusta mucho el seguir una línea de que me digan qué hacer... yo tengo mucho problema con la implementación del libro de texto por el mismo motivo.” siendo esto una posible causa por la cual algunos docentes tampoco utilizaron dicho software. No obstante, el docente No. 2 sí afirmó utilizar software especializado en sus prácticas, como *Tell me more*.

5. Utilizo software especializado para practicar la lengua extranjera.

29 respuestas

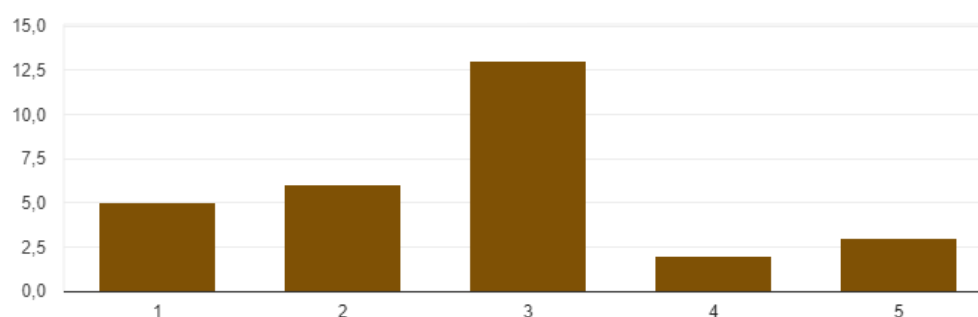


Figura 5.

Respecto a la afirmación No. 6 (Figura 6), el 50% de los encuestados, 14 docentes, manifestó no diseñar actividades como actividades de correspondencia, ejercicios de rellenar espacios, verdadero o falso, o crucigramas con las que los estudiantes utilizaran el computador para llevar a cabo (39,3% casi nunca; 10,7% nunca) mientras el 35,7%, 12 docentes, expresó diseñar dicho tipo de actividades para sus clases (28,6% casi siempre; 7,1% siempre) y el 14,3%, 4 docentes, expresó que utilizaba a veces las actividades descritas anteriormente. Este resultado evidencia que la mitad de los docentes encuestados rara vez diseña las actividades mencionadas anteriormente que el estudiante deberá llevar a cabo mediante el computador o dispositivos móviles; no obstante, la otra casi mitad parece sí diseñar o busca diseñar su propio material para la clase.

6. Diseño actividades como matching, gap filling, true and false o crosswords que el estudiante deberá ll... el computador o un dispositivo móvil.

28 respuestas

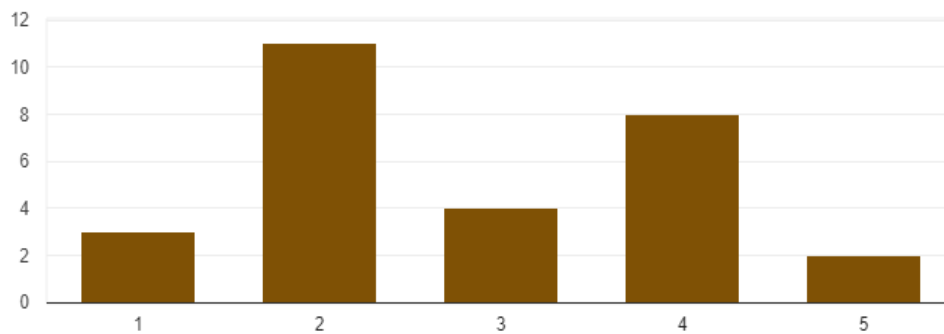


Figura 6.

En cuanto a la afirmación No. 7 (Figura 7), el 48,3%, 14 docentes, aseguraron diseñar constantemente actividades colaborativas mediadas por TIC como *webquests*, *blogs*, *wikis* (20,7% siempre; 27,6% casi siempre) mientras el 34,4, 10 docentes, expresaron no diseñar dicho tipo de actividades (10,3% nunca; 24,1% casi nunca) y el 17,2%, 5 docentes, aseguró diseñar esas actividades en ocasiones. Esto resultados permiten inferir que casi la mitad de los docentes encuestados diseñan constantemente actividades colaborativas mediadas por TIC mientras que una cantidad considerable rara vez diseña este tipo de actividades para sus clase.

Del mismo modo, mediante la entrevista, la docente No. 1 afirmó hacer uso de blogs para “mostrar resúmenes y mapas mentales.... después de Tit@, más que todo, los grupos de Facebook para que organicen la información por ahí.” También, el docente No. 2 afirmó que “he tratado de utilizar esos recursos que uno encuentra en el internet para que los estudiantes hagan una receta, un menú, para una presentación PowerPoint.”

7. Diseño actividades colaborativas mediadas por TIC como webquests, blogs, wikis, entre otras.

29 respuestas

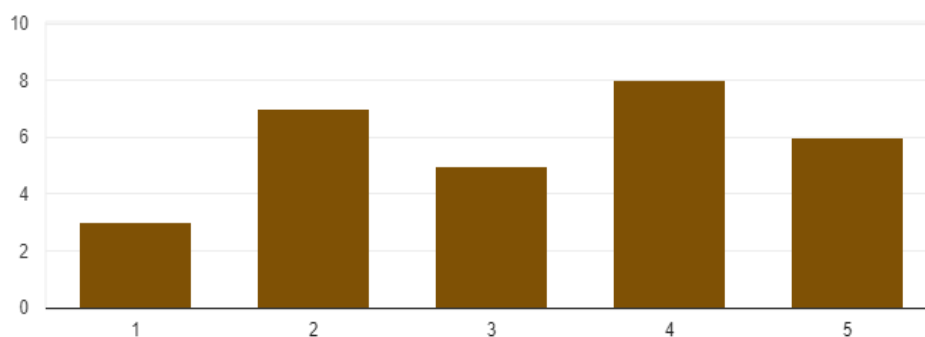


Figura 7.

Respecto al enunciado No. 8 (Figura 8), el 48,2%, 14 docentes, expresó evaluar constantemente el aprendizaje de sus estudiantes en clase mediante el uso de TIC (17,2% siempre; 31% casi siempre) mientras el 37,9%, 11 docentes, manifestó hacer uso rara vez de herramientas tecnológicas para evaluar sus estudiantes (17,2% nunca; 20,7% casi nunca) y el 13,8% sólo en ocasiones dijo utilizar las TIC para dicho fin. Este resultado permite concluir que casi la mitad de los docentes encuestados hace uso frecuente de las TIC como herramientas mediadoras para evaluar a sus estudiantes mientras la otra casi mitad rara vez hace uso de TIC para tal fin.

Mediante la entrevista igualmente, encontramos que la docente No. 1 hacía uso de herramientas como *kahoot*, *blogs*, *Quizlet*, y *Google Forms* para evaluar sus estudiantes al igual que otra plataforma cuyo nombre no recordaba la docente. De igual manera, el docente No. 2 afirmó utilizar “páginas como Hot Potatoes para elaborar exámenes, de selección múltiple...”.

8. Evalúo el aprendizaje de mis estudiantes en la clase a través del computador u otro dispositivo móvil. (... programas o actividades en Internet).

29 respuestas

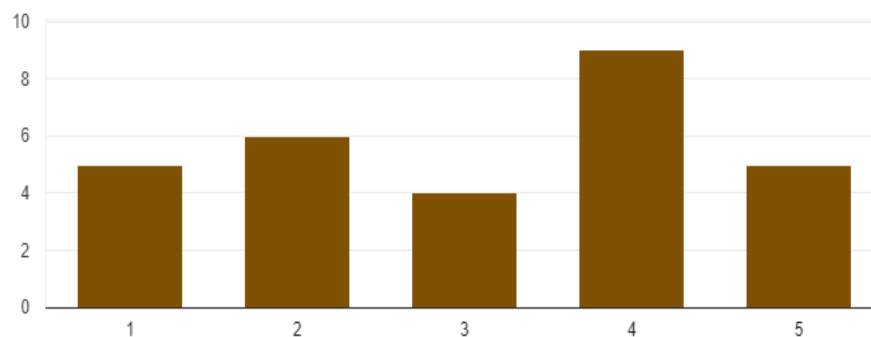


Figura 8.

Sobre la afirmación No. 9 (Figura 9), el 48,3%, 14 docentes, expresó utilizar rara vez herramientas TIC para actividades de descanso o esparcimiento con sus estudiantes en clase (34,5% nunca; 13,8% casi nunca) mientras el 27,5%, 8 docentes, manifestó hacer uso frecuente de dicha actividad para con sus estudiantes (17,2% siempre; 10,3 casi siempre) y el 24,1% aseguró hacerlo sólo a veces. Lo encontrado sugiere que aunque algunos docentes utilizan las TIC para estimular el esparcimiento o el descanso, casi la mitad de los docentes encuestados no accede a este tipo de actividad.

9. Los estudiantes utilizan el computador o sus dispositivos móviles en clase como actividad de descanso o esparcimiento.

29 respuestas

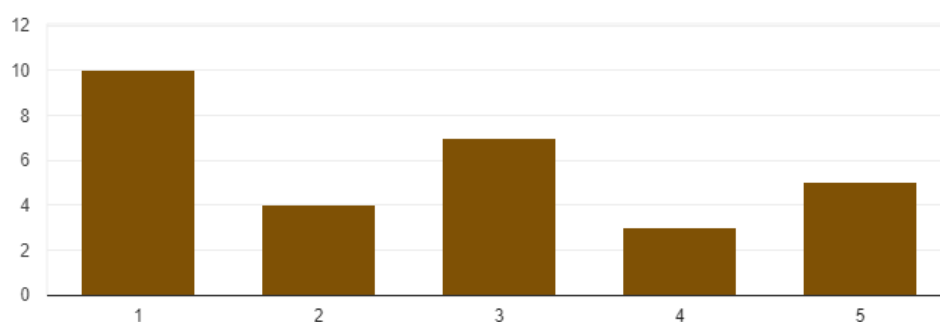


Figura 9.

A continuación será presentado un balance general de los hallazgos dados en relación con las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a cabo en sus aulas de clase en relación al uso de TIC.

A partir de la encuesta, respecto al objetivo número 3, la mayoría de docentes (89%) expresó usualmente hacía uso de las TIC para elaborar material que implementaría de manera impresa con sus estudiantes en clase. La mayoría de los docentes (93%) expresaron utilizar las TIC como herramienta mediadora para la presentación de la información, siendo esta otra actividad frecuentemente llevada a cabo por dichos docentes. Respecto al uso de TIC como herramienta facilitadora de la comunicación se encontró que esta es una actividad llevada a menudo por los docentes (66%).

Por otra parte, respecto al papel del internet en las prácticas pedagógicas de los docentes, se encontró que implementar actividades prediseñadas disponibles en la web para ser trabajadas en clase con los estudiantes mediante el uso de algún tipo de dispositivo tecnológico es una actividad recurrente para ellos. En cuanto al uso de software especializado para la enseñanza de inglés, los resultados evidenciaron que casi la mitad de los docentes encuestados (44%) rara vez hacen uso de dicha herramienta digital.

Respecto a las actividades de ELAC en línea como actividades de correspondencia, ejercicios de rellenar espacios, verdadero o falso, o crucigramas entre otras, mediante la investigación se encontró que esta actividad no es de uso frecuente para la mitad de los docentes encuestados (50%) - aunque un porcentaje considerable (35%) afirmó llevar a cabo este tipo de actividades. Igualmente, respecto al diseño de actividades colaborativas mediadas por TIC como *webquests*, *blogs*, *wikis*, entre otras, se encontró en los resultados que la mitad de los docentes (48%) frecuentemente llevan a cabo este tipo de actividad.

Finalmente, en cuanto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a través del uso de TIC, los resultados evidenciaron opiniones divididas. Casi la mitad de los docentes (48%) expresó que evaluaba sus estudiantes utilizando las TIC frecuentemente. Sin embargo, la otra mitad (37%), aseguró que rara vez llevaba a cabo algún tipo de evaluación mediada por TIC con sus estudiantes. En cuanto al uso de TIC como herramienta para promover actividades de descanso o esparcimiento, los resultados evidenciaron que casi la mitad de los docentes (48%) llevan a cabo esta actividad rara vez. No obstante, el 27% de los docentes aseguró sí hacer uso frecuente de dicho tipo de actividad.

7.4 Cambios en las prácticas en el aula de clase de lengua extranjera después de Tit@

Objetivo N° 4

Describir los cambios en las prácticas de clase de lengua extranjera después de la formación de Tit@.

La descripción de las creencias y las prácticas de los docentes hecha hasta ahora, a partir de los resultados de los objetivos 1 a 3, corresponde estado actual. Ahora, nos centraremos en profundizar si estas prácticas son producto de la capacitación Tit@ según la información recogida en las entrevistas a los dos docentes. De manera general, se encontró que casi la totalidad de las prácticas actuales de los docentes entrevistados en relación al uso de TIC se transformaron gracias a la capacitación Tit@, al conocimiento que el programa les brindó y a las nuevas herramientas que dispuso para los docentes.

La docente No. 1 fue una docente que ya tenía un amplio conocimiento respecto al uso de TIC - incluso antes del diplomado Tit@ -, no obstante ella asegura que éste le permitió conocer aún más algunas plataformas académicas digitales para trabajar con sus estudiantes, plataformas que antes no conocía como Quizlet, Google Classroom, Kahoot, entre otras. Por otra parte, el docente No. 2 se enfocó en las herramientas físicas. Antes de Tit@ él utilizaba TIC tradicionales como grabadoras, CD, TV, videos y documentos audio como canciones y diálogos pregrabados; después de la capacitación Tit@, aseguró el docente, utiliza nuevas herramientas adicionales a las antiguas como el video proyector interactivo que le permitió trabajar en red en tiempo real con sus estudiantes, herramientas de la Web 2.0 y el tablero interactivo. Así, puede apreciarse que gracias a Tit@ estos

docentes cambiaron sus prácticas en el aula respecto al uso de TIC en la medida que integran diversas herramientas en sus clases.

Respecto a la comunicación mediada por TIC, sólo para un docente la capacitación en TIC transformó su práctica, en el sentido que después de la capacitación comenzó a utilizar herramientas digitales como el correo y grupos de estudio virtuales. Mientras que la otra docente ya utilizaba herramientas TIC tales como grupos de Facebook y correo electrónico para comunicarse con sus estudiantes, antes de Tit@. Por una parte, se encontró que el docente No. 2, antes de la capacitación Tit@, no se comunicaba con sus estudiantes mediante TIC. Este hecho cambió después de la capacitación ya que comenzó a utilizar el correo electrónico al igual que grupos de estudio mediante las redes sociales, para la comunicación, envío y recepción de información. Por otra parte, la comunicación mediante TIC ya era una de las fortalezas para la docente No. 1. Ella aseguró que utilizaba grupos de Facebook y correo electrónico Gmail para comunicarse, recibir y enviar información para con sus estudiantes incluso antes de la capacitación. Este aspecto no cambió mucho para ella debido al diplomado, ella continuó usando sus medios de comunicación después de Tit@. Incluso ahora innovó los grupos de WhatsApp en sus prácticas pedagógicas con TIC.

En relación al uso del internet, este aspecto también cambió para estos docentes gracias a la capacitación Tit@. La docente No. 1 asegura que antes de Tit@ no utilizaba internet en sus clases porque simplemente no tenía la posibilidad de hacerlo en la institución donde trabajaba; esto cambió después de la capacitación y gracias a la dotación de Tit@, asegura ella, ya que ahora utiliza mucho el internet como herramienta multimedia para sus estudiantes. El docente No. 2 aseguró que utilizaba el internet antes de Tit@ pero sólo para él, es decir, no sus estudiantes. Este aspecto cambió después de Tit@ ya que ahora utiliza el internet con sus estudiantes para crear páginas web donde ellos pueden aprender inglés (páginas con contenidos). Así, puede evidenciarse que la práctica de estos docentes cambió positivamente en relación al uso del internet. Como aspecto importante a destacar en esta sección, es que ambos docentes manifestaron que si bien fue muy productivo la instalación y disposición de internet en sus IE, el ancho de banda no es muy bueno y que esto en ocasiones dificulta sus prácticas al momento de querer trabajar con el internet en las aulas. Es decir que Tit@ trajo consigo la posibilidad de internet aunque el acceso es limitado por problemas de conectividad.

Sobre el uso de software especializado para la enseñanza del inglés, las entrevistas evidenciaron que este aspecto no varió gracias a Tit@. Se encontró que antes de Tit@ el docente No. 2 utilizaba el programa *Tell me more* en la IE donde trabajaba. Vale precisar, según información recabada en la Universidad del Valle, que este software había sido adquirido mediante un convenio entre la Fundación Suramericana y la Universidad que benefició la institución donde trabaja este docente. Esta práctica, según lo expresado por el docente, no cambió para él después de Tit@, es decir que continúa haciendo uso de ese programa para la enseñanza del inglés. En cuanto a la docente No. 1, ella aseguró que no le gusta utilizar algún tipo de software ya que los considera “rígidos” en sus dinámicas, “a mí no me gusta mucho el seguir, digamos, una línea de que tengo qué

hacer...”, aseguró. Este aspecto no cambió después de la capacitación Tit@, ya que en esta ocasión no es cuestión de desconocimiento de la herramienta sino de gusto por su uso.

En cuanto al trabajo colaborativo, este aspecto cambió sólo para el docente No. 2 gracias a Tit@ en el sentido que ahora realiza trabajos colaborativos mediados por TIC. Él aseguró que antes de Tit@ sí llevaba a cabo actividades colaborativas pero sin la mediación de herramientas tecnológicas. Los productos que creaban los estudiantes eran maquetas, pinturas, recortes, folletos, exposiciones. No obstante, este aspecto sí cambió para él después de Tit@ ya que ahora el docente hace uso de recursos virtuales y recursos de Tit@ para crear revistas, afiche, menús de restaurantes, folletos, entre otros. Adicionalmente, el maestro No. 2 afirmó que prefiere trabajar con TIC ya que es mucho el tiempo que ahorra al momento de elaborar el producto ya que el producto es digital y se ahorra tiempo en el proceso cuando se hace en físico (cortar, pegar, buscar revistas, pintar, etc.). Al contrario, la docente No. 1 afirmó que la capacitación Tit@ no varió mucho este aspecto en su práctica, ya que antes de Tit@ ella utilizaba las redes sociales (grupos de Facebook) y blogs para llevar a cabo actividades colaborativas. Ahora, después de Tit@, aseguró, ella sigue utilizando las mismas dinámicas para el trabajo colaborativo. En cuanto al profesor encuestado No. 2,

Finalmente, respecto a la evaluación de los estudiantes mediante herramientas tecnológicas, el docente No. 2 afirmó que antes de Tit@ hacía uso de recursos del internet para buscar material evaluativo que luego aplicaría a sus estudiantes: “no nos digamos mentiras, uno encuentra en internet ya cosas hechas, mientras yo me demoro una o dos horas haciendo un examen para este grupo, sobre este tema, uno pone en Google, evaluación para tal tema y ahí aparece... eso era lo que yo hacía, los bajaba, los utilizaba para mí...”, aseguró el docente. Ahora, después de Tit@, este docente utiliza páginas para elaborar evaluaciones como *Hot Potatoes*, páginas de juegos de palabras, crucigramas, sopas de letras. Así, el aspecto evaluativo cambió después y gracias a Tit@ ya que el docente conoció nuevas herramientas para evaluar a sus estudiantes. En cuanto a la docente No. 1, ella aseguró que antes de Tit@ utilizaba blogs y Google Forms para evaluar a sus estudiantes; estas herramientas las conocía y utilizaba ya antes de Tit@. Ahora, después de Tit@ la docente utiliza herramientas digitales como Kahoot, Quizlet, * Easy Quiz video, entre otras: “no hago todo con plataformas virtuales para evaluar, pero sí una partecita; trato siempre de utilizar algo de tecnología”. Así, puede apreciarse que este aspecto no varió mucho para esta docente antes y después de Tit@ --ya que conocía algunas herramientas antes de Tit@-- mas sí varió para el docente No. 2.

A continuación, se presentará los resultados de la segunda sección de la entrevista. Esta segunda sección buscaba complementar datos y aclarar dudas de algunas preguntas de la encuesta.

Respecto a barreras para el docente al momento de querer implementar TIC, la docente encuestada No. 1 manifestó que el tiempo era una posible barrera, en el sentido del tiempo que toma preparar las herramientas tecnológicas para la clase: “A veces tengo algo planeado y que no, no se puede porque los computadores no están cargados...” (Los computadores se encuentran sin carga en la batería). Adicionalmente, expresó que algunos profesores no las utilizaban porque “les resulta

más fácil seguir haciendo su práctica como la vienen haciendo, sobre el papel o trabajar en el papel... tal vez por comodidad". Igualmente, expresó otras posibles barreras como pena frente a los estudiantes, respecto a no saber cómo utilizar alguna herramienta tecnológica. El docente No. 2 indicó que "las barreras las pone uno mismo"; no obstante, indicó también al igual que la profesora No. 1 que el ancho de banda podría ser un obstáculo al momento de querer implementar TIC ya que esta era limitada para el cuantioso número de estudiantes por salón. Ambos docentes se refirieron igualmente a la ausencia de apoyo técnico como un obstáculo para ellos, pero aseguraron que esto no los limitaba o no les impedía hacer uso de las herramientas tecnológicas, ya que si tenían problemas con algún dispositivo recurrían a los estudiantes para pedir ayuda o explicación.

En cuanto a sus percepciones sobre si fue buena o no la capacitación Tit@, las opiniones están divididas. El docente No. 2 aseguró que para él la capacitación fue muy buena, "es más, yo voy más allá, fue excelente", mientras que la docente No. 1 afirmó que la capacitación "fue regular, fue muy teórica, pero enfocada en las herramientas, no en lo pedagógico..." No obstante, ambos coincidieron en que la capacitación les brindó nuevos conocimientos en herramientas tanto digitales, como físicas para implementar en sus aulas.

En relación a los temores para utilizar TIC en clase, el docente No. 2 afirmó que sí existe, en su caso, temor para usar TIC, pero explicó que era un temor normal, "como cuando te enfrentas a un nuevo grupo; pienso que los temores son normales. El temor es infundado: en que sí yo no voy preparado..." Igualmente, aseguró que otro posible temor era que se presentara algún daño con las herramientas tecnológicas: "A veces hay temores en el público en cuanto que le vayan a dañar a uno un aparato...". Por otra parte, la docente No. 1 tenía una visión diferente, ya que ella aseguró no tener ningún tipo de temor, que todo radicaba en la confianza en sí mismo.

Respecto a sus percepciones sobre las TIC antes del diplomado, la docente No. 1 afirmó que su perspectiva respecto a las TIC no cambió mucho, después de Tit@. Ella aseguró que cambió en el sentido que conoció muchas nuevas aplicaciones - hacia una perspectiva positiva. Por otro lado, el docente No. 2 afirmó que su percepción respecto a las TIC era de temor, "de temor, pero por el desconocimiento... manejaba las cosas que uno maneja normalmente, aplicaciones, que son páginas, pero las clases muy poco!" No obstante, esta perspectiva cambió totalmente después de Tit@, afirma él.

Finalmente, en cuanto a la razones por las cuales los docentes entrevistados utilizan o no las TIC, se encontró que el docente No. 2 las utilizaba por la motivación que las TIC despierta en los estudiantes, también por "el ahorro de tiempo que le da a uno" en el sentido en que los estudiantes conocían las herramientas mejor, por lo tanto las instrucciones eran entendidas más fácilmente. Una razón para no usar las TIC era, para esta docente, que la interacción "face to face" en la clase no puede ser reemplazada por las TIC. Por otro lado, en cuanto al docente No. 1, ella aseguró que hacía uso de herramientas tecnológicas debido a que ellas mediaban la presentación de la información y una de las razones por las cuales no usaba las TIC era: "tengo poco tiempo con los estudiantes o porque los estudiantes no tienen el suficiente conocimiento tecnológico para avanzar rápidamente en

lo que vamos a hacer o porque hay problemas de soporte técnico...”.

8. DISCUSIÓN

En esta sección, retomaremos los hallazgos para dar cuenta del logro de los objetivos y valorar los aportes de la investigación frente a otros estudios en el campo que fueron reseñados en los antecedentes y en el marco teórico. Vale recordar que el objetivo principal de este estudio era: describir las creencias y las prácticas de algunos de los docentes que participaron en el proyecto Tit@ de la Secretaría de Educación de Cali frente a la implementación de las TIC en la clase de lengua extranjera en algunas instituciones públicas.

8.1. Creencias de los docentes sobre las TIC

Respecto a las creencias de los profesores frente a las TIC y frente a su implementación en las aulas de clase, la investigación permitió establecer que a los docentes participantes les gusta utilizar las TIC ya que creen que estas les proveerán material auténtico para trabajar en clase. Este resultado coincide con uno de los primeros hallazgos de Lam (2000) donde los docentes de su investigación afirmaron que una de las razones para el uso de TIC en clases era porque estas ofrecían *contextos auténticos*. La mayoría de docentes (80%) del presente estudio también cree que las TIC son esenciales e indispensables para la práctica de lengua extranjera en las clases. Esta creencia también aparece en el estudio de Cummings (2005) cuyos docentes expresaron que la tecnología podría mejorar la práctica de la lengua objetivo. En esta misma línea, se destaca que a la gran mayoría de los docentes encuestados (75%) les preocupa no estar al día en cuanto a conocimiento sobre las nuevas TIC para la educación.

En cuanto a la posible distracción que podrían generar las TIC dentro de las clases, los resultados evidenciaron opiniones divididas en los encuestados. La mitad de ellos (46%) no temen que sus estudiantes se enfoquen más en las herramientas tecnológicas que en los contenidos del curso, es decir, no creen que las TIC distraigan a los estudiantes. Por otra parte, la otra mitad (30%) de docentes encuestados creen que las TIC promoverán la distracción en sus estudiantes, que estos se enfocarán más en las herramientas que en los contenidos del curso. Esta creencia también fue encontrada en el estudio de Cummings (2005) a cuyos docentes les preocupaba que sus estudiantes utilizaran traductores en línea llevándolos a limitar el uso de TIC en clase. Esta creencia negativa es catalogada como una barrera de segundo orden (intrínseca), en términos de Ertmer (1999). Este tipo de barreras intrínsecas son las que tienen mayor influencia al momento de utilizar o no las TIC como lo señalaban Rutherford y Grana (1995). Así, este tipo de temor u otros similares, de presentarse, pueden afectar la práctica del docente; si el docente cree que al utilizar TIC en sus clases los estudiantes se distraerán, entonces él no implementará TIC en sus prácticas (o la usará muy poco tiempo).

Por otra parte, un alto porcentaje (75%) de docentes afirmaron no ser objeto de presión por las instituciones educativas donde trabajan para implementar las TIC en sus prácticas. No obstante, un

pequeño porcentaje (10%) afirmó haber sentido dicha presión en sus puestos de trabajo. Este hallazgo no es precisamente un resultado contrario al presentado por Lam (2000) - en el cual sus docentes estaban sufriendo de un exceso tecnofilia por parte de las instituciones - ya que en nuestro contexto existió una campaña fuerte para la implementación de TIC en las instituciones públicas por lo tanto pudo haber existido algún tipo de presión de manera implícita. Por otra parte, si las IEO presionan para el uso de las TIC es porque existe una preocupación por parte de ellas para el uso de las mismas en clase.

Por otra parte, los resultados evidenciaron que casi todos los docentes (96%) tienen la creencia que las herramientas tecnológicas son adecuadas para practicar las habilidades de lectura y escucha. Igualmente, casi todo los docentes (90%) creen que las TIC son herramientas adecuadas para practicar las habilidades de habla y escritura. Este resultado se asemeja al de Lam (2000) en cuyo trabajo los participantes utilizaban las herramientas tecnológicas para enseñar una habilidad específica (escucha); igualmente, en el estudio de Yang y Huang (2008) la habilidad de escucha fue la que más estaba envuelta en diferentes actividades usando TIC.

Ahora, en cuanto al uso de las tecnologías tradicionales por sobre las emergentes, se encontraron opiniones divididas en los docentes encuestados. Los resultados evidenciaron que una cantidad considerable (26%) de docentes afirmó utilizar herramientas tecnológicas tradicionales sobre las modernas. Esto debido quizá a que las TIC tradicionales sí son más fáciles de utilizar que las tecnologías emergentes, lo que facilita muchos aspectos para los docentes o puede deberse a otras razones como la disponibilidad de internet en la I.E. Este resultado coincide con el hallazgo de Yang y Huang (2007) en cuyo estudio sus participantes utilizaban con mayor frecuencia tecnologías tradicionales (cassettes, VCD/DVD/CD-ROM, cintas de vídeo, PowerPoint, entre otras) sobre las nuevas herramientas tecnológicas. Esta preferencia de herramientas tradicionales sobre las modernas puede ser un reflejo de la práctica tradicionalista de los docentes encuestados la cual abre espacio al conflicto entre el conductismo y el constructivismo planteado por Garling (2016). No obstante, otra cantidad considerable (30%) de docentes prefiere usar las tecnologías emergentes no porque son más fáciles de utilizar; puede ser que las utilizan porque tienen más fácil acceso a ellas o porque no implica mucho tiempo poner en marcha su implementación en el aula de clase.

Por otra parte, a casi todos los docentes encuestados (90%) les gusta utilizar las TIC por la motivación que esta despierta en sus estudiantes, por lo tanto creen que utilizando herramientas tecnológicas podrán tener una mejor atención y participación de sus estudiantes. Este resultado se asemeja al de Lam (2000) donde 7 de sus participantes mencionaron usar las TIC porque hacían sus clases más interesantes y porque proveían “un estímulo más” para sus estudiantes (motivación). Igualmente, Caicedo y Ospina (2014) destacaron el factor motivacional que genera el uso de TIC en los estudiantes.

En cuanto al tiempo como posible obstáculo para implementar TIC, los resultados evidenciaron que casi todos los docentes (90%) creen que implementar TIC en sus clases no toma más tiempo de lo normal. Este resultado contradice los hallazgos hechos por Huang y Yang (2007), Caicedo y

Ospina (2014) y Lam (2000) donde el tiempo fue presentado como una de las barreras principales al momento de implementar TIC en clases de lengua extranjera. No obstante, es válido resaltar que pudo haber confusión ya que hubo una afirmación negativa en la estructuración de la pregunta. Por otra parte, a casi todos los docentes (93%) no les preocupa que se presenten daños con las herramientas tecnológicas mientras son usadas en clase, por lo tanto esto no es una barrera para ellos.

Los resultados también mostraron que casi todos los docentes (86%) expresan tener fácil acceso a las TIC donde trabajan⁷ y que esto no es impedimento para usarlas en sus prácticas. Este resultado contradice igualmente el hallazgo de los estudios de Yang y Huang (2007) y Lam (2000) donde *el acceso a las herramientas tecnológicas* fue presentado como una barrera de gran relevancia para los docentes objeto de estudio de dicha investigación. Por lo tanto, el acceso a la tecnología dada por Tit@ para los docentes del presente trabajo no es catalogada como una barrera de primer orden (extrínseca) acorde a los términos de Ertmer (1999).

Finalmente, en cuanto al apoyo técnico y pedagógico para la implementación de TIC en las prácticas pedagógicas, los resultados evidenciaron que casi todos los docentes (96%) creen que la ausencia de apoyo técnico no es una barrera para integrar las TIC, es decir, pareciera que no les hace falta a todos acompañamientos técnico para utilizar los dispositivos. Igualmente, casi todos los docentes (96%) creen que la ausencia de apoyo pedagógico no es obstáculo para integrar las TIC en sus clases, es decir, no les hace falta acompañamiento pedagógico para usar los dispositivos. No obstante, estos resultados contradicen los hallazgos presentados por Lam (2000), Yang y Huang (2007), Cardona, Fandiño y Galindo (2014) y Caicedo y Rojas (2014) donde la ausencia del acompañamiento tanto pedagógico como técnico fue rescatado por sus participantes de sus investigaciones como una de las “post-barreras” principales al momento de poder implementar TIC. Ahora bien, el hecho de que los docentes de este estudio no destacaran la necesidad del apoyo técnico ni pedagógico estaría muy probablemente asociado a la formación recibida en el programa Tit@ que tuvo una intensidad horaria considerable lo que facilitó la adquisición de habilidades técnicas pedagógicas pertinentes.

8.2. Creencias de los docentes sobre TIC después de Tit@

Respecto a este apartado, la investigación permitió evidenciar que después de dicho diplomado, la mayoría los docentes (80%) encuestados poseen más confianza en sí mismos para usar e implementar TIC en sus clases. La mayoría de docentes (76%) también considera que posee más estrategias y herramientas sobre integración de TIC después de dicha formación y esto, a su vez, permitió que un alto porcentaje (73%) de docentes sientan que ahora sus prácticas de enseñanza son innovadoras. Igualmente, un alto número de docentes (68%) siente, después de Tit@, ventaja

⁷ Durante la formación del Diplomado de Bilingüismo de la fase I y II de Tit@, acorde a la Directora de la Escuela de Ciencias de Lenguaje que estuvo a cargo de esta formación, mencionó la problemática sobre la llegada tardía de las herramientas TIC a las I.E.

sobre otros docentes ya que saben utilizar TIC. Así, los resultados demuestran que aunque hay pocas opiniones en contra de lo anterior, para la gran mayoría fue muy provechoso el diplomado Tit@ ya que brindó a los docentes nuevos conocimientos, herramientas y sentimientos positivos como autoestima y confianza.

Por otra parte, a la mayoría de docentes encuestados (86%) le agrada asistir a capacitaciones en uso de tecnologías, como lo fue Tit@. Igualmente, un alto número de docentes (76%) expresa que la capacitación y acompañamiento Tit@ fue adecuado para ellos aunque un porcentaje importante (13%) de los encuestados opina lo contrario. Esto quiere decir que a pesar de que para un alto número de docentes el diplomado fue adecuado en todos los aspectos, para un grupo considerable no lo fue. No obstante, bajo la misma línea, gracias a la capacitación un alto número de docentes (70%) expresa sentirse cómodo utilizando TIC en clase, aunque existe un pequeño grupo que opina lo contrario (13%). Quedan por resolver otras preguntas como: ¿debido a qué razones no fue del todo adecuado para este pequeño grupo? ¿Qué falencias o aspectos de la formación no fueron del agrado para estos docentes?

Ahora, en cuanto a temores respecto a las TIC, para un poco más de la mitad de los docentes (56%) la capacitación ayudó a enfrentar y superar algunos temores respecto al uso de las TIC; no obstante, un porcentaje considerable (33%) de docentes expresa que aún, después de la capacitación, siente algunos temores al respecto. Esto revela que para un alto número de docentes la capacitación no fue suficiente para permitirles superar algunos temores; probablemente hubo áreas o aspectos que fueron poco trabajados que dejaron aprendizajes, pero no del todo afianzados. En cuanto al tiempo dentro de la planeación en su relación a la implementación de TIC, el resultado evidencia que si bien para un alto número de docentes (63%) el tiempo ya no es una barrera para planear e implementar TIC en clase después de Tit@, para un porcentaje considerable (23%) el tiempo sigue siendo un obstáculo para implementar TIC (este resultado contradice la pregunta número once (11) de la sección anterior). Por otra parte, la mayoría de docentes (73%) antes de Tit@ no tenía una percepción negativa frente a las TIC --quizá era positiva. Pero un porcentaje considerable (20%) sí tenía una percepción negativa frente a las TIC antes de Tit@, la cual pudo haber cambiado después de la formación.

Finalmente, en cuanto al acompañamiento pedagógico y técnico respecto al uso de las TIC, después de Tit@, esta sección presentó resultados interesantes ya que contradicen lo respondido en la sección II de la encuesta. En cuanto al acompañamiento técnico después de Tit@, más de la mitad de los docentes (66%) sí siente que aún necesita acompañamiento técnico para usar las TIC. Por otra parte, respecto al acompañamiento pedagógico, un poco más de la mitad de los docentes (56%) siente que aún necesita dicho acompañamiento en relación al uso e implementación de las TIC. Así, los resultados evidencian que aunque hay porcentajes de docentes que sienten que ya no necesitan apoyo o acompañamiento después de Tit@, la mayoría sí siente que lo necesita. Estos hallazgos corroboran lo encontrado por Lam (2000), Yang y Huang (2007), Cardona, Fandiño y Galindo (2014) y Caicedo y Rojas (2014), como se mencionó anteriormente.

8.3 Prácticas en el aula de clase implementado TIC

Respecto a la identificación de las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en sus aulas de clase, la investigación logró demostrar que la mayoría de los docentes (89%) expresó que utiliza usualmente las TIC para elaborar material que luego será impreso y trabajado con sus estudiantes en clase. Esta actividad puede ser catalogada, en términos de Warschauer (1996), como actividades CALL multimedia donde se provee los estudiantes con distintos tipos de actividades realizados mediante TIC, aunque estas no sean realizadas por los estudiantes utilizando TIC. Igualmente, es un hallazgo similar al presentado por Caicedo y Rojas (2014) donde el público de su investigación, profesores universitarios, utilizó las TIC para elaborar y gestionar contenidos en internet. Esto es una actividad muy frecuente entre los docentes ya que elaborar material en general toma mucho tiempo, y más si se trata de material virtual multimedia.

En relación al uso de TIC como herramienta mediadora para la presentación de la información, los resultados evidenciaron que esta es una actividad frecuentemente realizada (93%) por los docentes ya que casi todos ellos aseguraron llevarla a cabo en sus prácticas. Este tipo de actividad es catalogada por Warschauer (1996) como una de las formas de cómo los computadores pueden ser usados para la enseñanza siendo una actividad ELAC. Igualmente, este hallazgo es similar al de Barros, Chavarría y Paredes (2008) y el de Yang y Huang (2007) que evidenciaron un alto uso de las TIC pero de forma tradicional, es decir, el uso de Power Point y otras herramientas tecnológicas para presentar, enviar y buscar información. Ahora, en cuanto el uso de TIC como herramienta mediadora de la comunicación entre docente y estudiante, los resultados también evidenciaron que esta es otra actividad realizada muy a menudo por los encuestados (66%) e igualmente este hecho fue hallado a su vez por Caicedo y Rojas (2014) donde el público de su investigación utilizaba con mayor frecuencia las TIC sólo para la comunicación con sus estudiantes. Respecto a la comunicación mediante TIC, esta es catalogada como un tipo de actividad ELAC por Warschauer (1996) y una manera de enseñar de tipo *network-based teaching* - mediante una comunicación asíncrona, generalmente mediante correo electrónica o foros. Desafortunadamente, no se obtuvo información si esta comunicación era en la lengua extranjera o en la lengua materna.

En cuanto al papel del internet dentro de las prácticas de los docentes mediadas por TIC, a través de los resultados se evidenció que tomar actividades prediseñadas de la web para trabajar en clase con los estudiantes mediante alguna herramienta tecnológica es una actividad recurrente que llevan a cabo los docentes. Respecto a actividades ELAC llevadas a cabo mediante herramientas tecnológicas como *matching*, *gap filling*, *true and false*, *crosswords*, entre otras, los resultados evidenciaron que esta actividad no es de uso frecuente para al menos la mitad de los docentes encuestados (50%). No obstante, un porcentaje considerable (35%) afirma emplear estas actividades con sus estudiantes. Aunque la mitad de los docentes encuestados no recurre a actividades de este tipo, un porcentaje considerable sí lo hace; este tipo de actividades es llamado *tipos de actividades CALL* por Warschauer (1996) donde se hace uso de las herramientas tecnológicas para llevarlas a

cabo.

Sobre el uso de software especializado, se encontró que los docentes encuestados (44%) rara vez hacen uso de algún tipo de dicho software para practicar la lengua extranjera. Al parecer, acorde a los resultados, algunas veces llevan a cabo esta práctica, quizá para temas específicos o para trabajar algún tema en particular. La ausencia de este tipo de software en el contexto puede darse por los altos costos de las licencias para poder operar dichos programas en las instituciones educativas. En el caso de la institución donde labora uno de los docentes entrevistado, hubo una donación del software *Tell me more* mediante el convenio Sura - Univalle, programa que el docente confirmó tener y utilizar.

Igualmente, frente al diseño de actividades colaborativas mediadas por TIC como *webquests*, *blogs*, *wikis*, entre otras, los resultados evidenciaron que esta es una actividad llevada a cabo frecuentemente por casi la mitad de los docentes (48%). Este es un hecho a destacar ya que como lo plantea Garling (2016) el uso colaborativo de las TIC es un reflejo del rol constructivista que el docente le otorga a las herramientas tecnológicas el cual beneficia a los estudiantes al volver activo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no hay certeza de que el tipo de actividades que diseñan los docentes mediante los blogs sean realmente constructivistas.

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes utilizando las TIC, se encontraron opiniones divididas. Casi la mitad de los encuestados (48%) expresó frecuentemente evaluar sus estudiantes mediante herramienta tecnológica; no obstante, casi la otra mitad (37%) aseguró rara vez llevar a cabo este tipo de actividades con sus estudiantes. Finalmente, sobre el uso de las TIC como herramientas mediadoras de actividades de descanso o esparcimiento, los resultados evidenciaron que casi la mitad de docentes (48%) rara vez llevan a cabo este tipo de actividades con sus estudiantes y las TIC. No obstante, una cantidad considerable (27%) expresa hacer uso frecuente de las TIC para actividades de ocio y esparcimiento.

8.4 Cambios en las prácticas en el aula de clase de lengua extranjera después de Tit@

Con base en la entrevista llevada a cabo a los dos docentes se logró encontrar que, en términos generales, las prácticas de los docentes entrevistados respecto al uso de las TIC se transformaron positivamente gracias a la formación Tit@, así como a los conocimientos y las herramientas que esta brindó a los docentes.

Es válido considerar que a continuación se corroborará teóricamente la información obtenida a partir de sólo dos casos, dos docentes entrevistados. Por lo tanto, no se generalizará la realidad de todos los demás docentes a partir de estos dos casos, pero sí se brindara una mirada pequeña de su quehacer pedagógico.

Acorde con los resultados, se puede determinar que dentro de esta área, la enseñanza de lenguas extranjeras, sí existe una necesidad de formación y capacitación profesional ya que como se

mencionó anteriormente, las prácticas de estos dos docentes evolucionaron positivamente gracias a la capacitación ofrecida por el proyecto Tit@. Este hecho es apoyado por autores como Yang y Huang (2007) y Cardona et al. (2014) quienes concuerdan en que deben darse a los docentes capacitaciones con sus respectivos procesos de acompañamiento para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido, la dotación y el trabajo sobre las variadas herramientas tecnológicas realizado durante el diplomado permitieron que las prácticas de estos dos docentes –y muy probablemente las de muchos otros– se renovaran y dinamizaran los procesos de enseñanza en las instituciones.

Igualmente, los contenidos y las estrategias desarrolladas por los docentes en la formación Tit@ pueden explicar las innovaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes. En este estudio en particular se pudo evidenciar dos perfiles pedagógicos de acuerdo a los principios que orientan el uso de las tecnologías (ver Caicedo y Rojas, 2014): un docente de corte más constructivista y otro de corte más conductista que también modificó su práctica gracias a la formación Tit@. El docente de tendencia constructivista, antes de recibir la capacitación en TIC, ya disponía de conocimientos sobre cómo y qué herramientas tecnológicas utilizar en sus clases para actividades muy variadas; el diplomado le ofreció nuevos conocimientos sobre herramientas y otros modelos como enfoques por tareas y comunidades de práctica para trabajo colaborativo para enriquecer su enseñanza. Por otra parte, está el perfil de un docente de corte más tradicional, tal vez de orientación más conductista, quien conocía poco sobre herramientas tecnológicas y quien realizaba un uso tradicional de las mismas en sus clases. En ausencia de capacitación o de acompañamiento, el docente tiende a limitar el uso de las TIC y sus propósitos; en efecto, después del diplomado, el segundo docente evolucionó hacia una práctica más constructivista en la medida que integra el uso de algunas tecnologías que le permiten introducir actividades más significativas y de interés para los estudiantes, que integran por ejemplo, tareas de creación y trabajo colaborativo, dejando atrás prácticas tradicional como las clásicos ejercicios de repetición o traducción.

Finalmente, durante la entrevista se encontraron importantes variables individuales en el desarrollo profesional docente que vale destacar como es son el interés personal y la actitud positiva, en este caso, frente al uso de las TIC y que intervienen en la posibilidad de cambio. Para el docente que evolucionó hacia una práctica constructivista, “las barreras las pone uno mismo”. Esta perspectiva o creencia positiva frente a lo desconocido facilitó su proceso de transformación. Lam (200), Yang y Huang (2007) y Caicedo y Rojas (2014) subrayan que este tipo de creencias –positivas en este caso– favorecen el cambio de una posición conductista a una constructivista. Igualmente, como lo señala Nespor (1987), “[el] conocimiento de un dominio difiere de los sentimientos sobre un dominio”. Así, el docente que tenía conocimientos muy básicos sobre las TIC antes de la capacitación tenía una actitud positiva, *sentimientos* favorables hacia el uso de dichas tecnologías, lo que le permitió enfrentarse a las TIC sin obstáculo alguno y tratar de innovar sus prácticas.

CONCLUSIÓN

Para iniciar, me gustaría resaltar que se cumplieron los objetivos planteados al inicio del proceso investigativo lo que hace satisfactorio y justifica el largo y arduo ejercicio. Por otra parte, resalto que este estudio hace un aporte valioso en la investigación sobre el tema de las *creencias de los docentes* a partir de la descripción de las creencias de los docentes de lengua extranjera de algunos colegios de Cali, específicamente sobre la *implementación de las TIC* en las clases. Para recoger las evidencias de este estudio, se optó por una mirada general de las creencias de los docentes mediante la encuesta realizada a 30 de los 184 docentes participantes en el programa Tit@–Diplomado en Pedagogía del Inglés mediada por las TIC–y, por otra parte, se optó por la entrevista a dos docentes para describir con mayor profundidad lo que pensaban.

Aunque los resultados de la encuesta nos permiten hacer algunas generalizaciones sobre la población de profesores y la entrevista nos arrojó información valiosa sobre las creencias de los docentes, estos instrumentos no permiten ver las prácticas reales de los docentes en su totalidad que habrían requerido acudir a la observación directa, por ejemplo. Valdría la pena indagar y confirmar en futuras investigaciones si las prácticas coinciden con el pensamiento del docente sobre lo que hace. Igualmente, vale la pena señalar que, aunque el cuestionario Likert de la encuesta representa un aporte para el estudio de las creencias de los docentes, es preciso revisar y tal vez reformular algunas de las preguntas con orientación negativa que pudieron haber causado problema a los docentes al momento de responderlas como se constata en el análisis de resultados.

Este trabajo investigativo fue un proceso académico largo, arduo y de mucha paciencia, pero enriquecedor para mi perfil tanto de estudiante como de docente que culmina su proceso de formación. Este proceso investigativo me brindó nuevas herramientas, conocimientos y perspectivas en relación a la docencia de las que antes no disponía o que inclusive desconocía. Las temáticas que abordé en el presente trabajo - creencias de docentes sobre las TIC en relación a la práctica de la enseñanza de la lengua extranjera - fueron y son temáticas muy amplias, de las cuales existe mucho por aprender e indagar.

Me gusta mucho la tecnología y tengo la creencia de que esta juega un papel importante en la educación ya que el futuro trae consigo muchos avances tecnológicos que pueden ser aplicados en la docencia. Por lo tanto, conocer sobre estas temáticas mediante la investigación, el proceso de búsqueda de literatura, recolección de información y análisis de resultados fue muy útil y grato para mí desarrollo profesional ya que me permitió conocer y comprender fenómenos y situaciones a las cuales seguramente me veré expuesto más adelante. Situaciones para las cuales ya tendré un amplio conocimiento en el área y variadas herramientas para el abordaje y la búsqueda de soluciones a los problemas que se presenten.

Para futuras investigaciones

Dos investigaciones podrían derivarse de este proyecto para el futuro. La primera está relacionada con la percepción de los estudiantes en relación a lo que fue la dotación tecnológica para ellos, su proceso de adaptación y sus opiniones respecto al uso o no de las tecnologías. Claramente es un proceso más complejo de llevar a cabo ya que el público sería mucha más amplio en el que indagar, pero sería una investigación oportuna y complementaria al presente estudio.

Por otra parte, sería igualmente oportuno observar la práctica actual de los docentes en relación a las TIC para analizar sus procesos de innovación pedagógica, implementación en el currículo de las instituciones educativas y concluir cuán efectivo fue el diplomado Tit@ para ellos. Esta visión posterior a la capacitación sería más completa en relación a los docentes y sus prácticas.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Santiago de Cali. (2015). Tit@ "Educación Digital para Todos" - Información Básica del Proyecto. Recuperado de http://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/109725/tit_educacion_digital_para_todos_informacion_basica_del_proyecto/
- Barros, B., Chavarría, M. & Paredes, J. (2008). *Para analizar la transformación con tic de la enseñanza universitaria*. Un estudio exploratorio sobre creencias pedagógicas y prácticas de enseñanza con tic en universidades latinoamericanas. *REIFOP*, 11 (1), 59–70.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.
- Cadena, P. (2010). Introducción al Uso de la WEB 2.0 en el Estado Colombiano. Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Programa Gobierno en línea. Recuperado de http://www.ualdas.edu.co/docs/prensa/Introduccionala_web_20_recomendacion_redes.pdf
- Caicedo, A., & Ospina, T. (2014). Creencias, conocimientos y usos de las TIC de los profesores universitarios. *Educ. Educ*, 17(3), 517–533.
- Cardona, A., Fandiño, & Galindo, J. (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Lenguaje*, 42(1), 173–208.
- Colombia Aprende. (2017). Banco de Contenidos. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/bancodecontenidos>
- Chi-Fen, E. (s.f.). Computer Assisted Language Learning and Teaching. National Kaohsiung First University of Science and Technology. Taiwan. Recuperado de <http://www2.nkfust.edu.tw/~emchen/CALL/unit1.htm#program>
- Cummings, A.D., (2005). Administrative and pedagogical uses of computers in foreign language classrooms: A survey of Spanish teachers' beliefs and practices. Doctoral dissertation. University of Iowa, Iowa City.
- Davies G. & Steel D. (1981). First steps in Computer-Assisted Language Learning at Ealing College of Higher Education. Paper presented at the CAAL 81 symposium, University of Leeds.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, M. E (2006). Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition. *TESL-EJ*, 10. Recuperado de <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej37/a3.pdf>
- Enríquez, C. (2012). *Luego de las TIC, las TAC*. Informe final de tesis de postgrados, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/ponencia_ead_enriquez__silvia_cecilia.luego+de+las+TIC,+las+TAC+\(1\).pdf;jsessionid=6C847269CCEDD77BB6E9C45DE911DBF7?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26514/ponencia_ead_enriquez__silvia_cecilia.luego+de+las+TIC,+las+TAC+(1).pdf;jsessionid=6C847269CCEDD77BB6E9C45DE911DBF7?sequence=1)
- Ertmer, P. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology, Research and Development*, 47(4), 47–61.
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39.
- Ertmer, P. & Ottenbreit, A. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education (JRTE)*, 42(3), 255–284.
- Galvis, A. H. (2012). Understanding Beliefs, Teachers' Beliefs and Their Impact on the Use of Computer Technology. *Profile*, 14(2), 95–112.
- Garling, B. A. (2016). *Foreign language teachers' technology beliefs and implementation factors: a mixed methods study*. Tesis de doctorado, Universidad de Iowa.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T., & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 365–377.
- Hermans, R., Tondeur, J. van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers'

- educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers and Education*, 51, 1499–1509.
- Judson, E. (2006). How teachers integrate technology and their beliefs about learning: Is there a connection? *Journal of Technology and Teacher Education*, 14, 581–597.
- Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: a preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 56(3), 400–413.
- Lozano, R. (2011). Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, *Anuario ThinkEPI*, 5, 45–47. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/viewFile/30465/16032>.
- Lucas, S., & Wright, V. (2009). Who Am I? The Influence of Teacher Beliefs on Instructional Technology Incorporation. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), 77–95.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Programa Nacional de Bilingüismo. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bunny Bonita. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-316639_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Colombia Bilingüe (2014-2018). Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Derechos Básicos de Aprendizaje & Currículo Sugerido. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/88005>
- Muñoz, J. (2008). NNTT, NTIS, TAC... En educación ¿pero esto qué es?. *Quaderns Digital: Revista de NUEvas Tecnologías y Sociedad*, 51, 1–9.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317–328.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131–153.
- Oda, K. (2011). *Post-secondary foreign language teachers' belief systems about language teaching/learning and technology/teaching with technology*. Doctoral dissertation. University of Minnesota.
- Padilla, J. (2008). Creencias de los docentes acerca del uso de las tecnologías de información y comunicación. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 2(2), 45–57.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *American Educational Research Association*, 62(3), 307–332.
- Payne, S. (1951). *The art of asking questions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook for research on teacher education* (2nd ed., pp. 102–119). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Rokeach, M. (1960). The open and closed mind: Investigations into the nature of belief systems and Personality Systems. *Science*, 132(3420), 142–a.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rutherford, L. H., & Grana, S. J. (1995). Retrofitting Academe: Adapting Faculty Attitudes and Practices to Technology. *T.H.E. Journal*, 23(2), 82–86. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/81063/>.
- UNESCO. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. 1–10. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/EstandaresDocentesUnesco>
- Universidad del Valle. (2014). Fase I, Informe Final: Proyecto Cali Vive Digital, Tit@ Educación Digital Para Todos - Acompañamiento In Situ. Santiago de Cali.
- Universidad del Valle. (2015). Fase II, Bilingüismo Informe Final: Diplomado de Pedagogía del Inglés Mediada por TIC, Tit@ Educación Digital Para Todos. Santiago de Cali.
- Universidad del Valle. (2015). Fase II, Informe Final Cohorte I: Informe de Ejecución de la Actividad 4

- Formación de Docentes en Pedagogía Mediada por TIC. Tit@ Educación Digital Para Todos. Santiago de Cali.
- Universidad del Valle. (2015). Fase II, Informe Final Cohorte II: Informe de Ejecución de la Actividad 4 Formación de Docentes en Pedagogía Mediada por TIC. Tit@ Educación Digital Para Todos. Santiago de Cali.
- Universidad del Valle. (2015). Fase V, Informe Final: Informe de Ejecución de la Actividad 2.2 Formación de Docentes en Ambientes de Aprendizaje Mediados por TIC. Tit@ Educación Digital Para Todos. Santiago de Cali.
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia Language Teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International.
- Warschauer, M. (1998). *Electronic literacies: Language, culture, power, in online education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Warschauer, M. (2000). CALL For The 21st Century. Ponencia Presentada En IATEFL and ESADE Conference, 2 July 2000, Barcelona, España.
- Warschauer, M. & Kern, R. (2000). Introduction. Theory and Practice of Network-based language teaching. In M. Warschauer and R. Kern (Eds.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 1–17). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Yang, S. C., & Huang, Y. F. (2008). A study of high school English teachers' behavior, concerns and beliefs in integrating information technology into English instruction. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1096–1904.