



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Primer Claustro Universitario de Colombia.

**APORTES PEDAGOGICOS DEL USO DE LAS TIC EN EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN
COLOMBIA**

(Un estudio de teoría particular)



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Primer Claustro Universitario de Colombia

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**APORTES PEDAGOGICOS DEL USO DE LAS TIC EN EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN
COLOMBIA**

(Un estudio de teoría particular)

CANDIDATO A DOCTOR

Óscar Leonardo Acero Ordóñez.

Directora: Claudia Vélez de la Calle, PhD.

Bogotá, 2014.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Primer Claustro Universitario de Colombia.

JURADOS



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Primer Claustro Universitario de Colombia.

DEDICATORIA

Doy gracias y ofrezco el fruto de mi trabajo al Todo Poderoso.

A mi esposa e hijo, quienes con su amor y paciencia me han apoyado y son la razón que justifica mis luchas y expectativas.

A mis padres, quienes, en silencio, siempre están allí.

Agradezco a los docentes del Doctorado en Educación y muy especialmente a la Dra. Claudia Vélez de la Calle, quien ha dirigido esta tesis y ha fortalecido mi experiencia investigativa. Al Dr. José Arlés Gómez, por su apoyo incondicional desde la dirección del programa y al Dr. José Duván Marín, por su fraternidad y consejo permanentes.

A los miembros de la comunidad académica que participaron y aportaron en el desarrollo de la investigación, no sólo en la fase de recolección de información sino en la interpretación y comprensión de la problemática misma.

Por último, a Marcelita y Néstor por su compañía, apoyo y amistad sin los cuales la jornada hubiese sido más difícil.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Primer Claustro Universitario de Colombia.

INDICE

Resumen	9
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo Uno	14
Problematización y contexto de la enseñanza aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en Ambientes Virtuales en Colombia	
Capítulo Dos: Marco de referencia.	22
2.1.Tendencias en la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales	
2.2. Fundamentación teórica de la ELAO (Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador) y categorías de análisis.	46
2.2.1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en Ambientes Virtuales	48
2.2.1.1. Ejes articuladores de la actividad docente en el área de lenguas extranjeras	51
2.2.1.2. Educación a distancia virtual y aprendizaje en Ambientes Virtuales	53
2.2.1.2.1. Los paradigmas sobre el modelo de enseñanza aprendizaje	56
El paradigma tradicional	57
El paradigma procesual	57
El aprendizaje situado	58
El Aprendizaje Cognitivo	58
El Aprendizaje Basado en Problemas.	59
La Cognición distribuida	59
La instrucción contextualizada	59
La Teoría de la flexibilidad cognitiva	59
2.2.2. Enfoques y Teorías del Aprendizaje de las Lenguas y su relación con las TIC	60
Precisión de conceptos	60
Teorías del Aprendizaje relacionadas con las TIC	63
Enseñanza de las lenguas: un enfoque multidisciplinar.	65
Aprendizaje de Lenguas asistida por computador (CALL)	66
El enfoque paradigmático en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.	67
Paradigmas actuales en la didáctica de lenguas extranjeras.	70
1.Paradigmas sociológicos y educativos.	70
2. La nueva sociedad de la información y la comunicación.	70
3. La educación en la sociedad de la información y la comunicación.	71
2.2.3. Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en Ambientes virtuales de aprendizaje.	74
Un concepto de mediación.	75
Los paradigmas de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.	77

Modelos metodológicos del Siglo XX.	77
Modelos metodológicos del Siglo XXI.	78
Pedagogías Conectivistas.	80
2.2.4.6. Paradigmas y modelos didácticos de la ELAO.	82
1. Modelos de uso de la ELAO.	82
2. Cuestiones metodológicas del uso de las TIC.	83
Una comprensión de la transición entre modelos educativos: Teoría de los sistemas de Información.	85
Capítulo Tres: Diseño metodológico	89
3.1. Elección del diseño de investigación.	90
3.2. Técnica de observación (recolección de los discursos)	94
3.2.1. Estructura de las entrevistas semiestructuradas.	95
Modelo estructura Entrevista desarrollada por ACTOR 1	96
Modelo estructura Entrevista desarrollada por ACTOR 2	97
Modelo estructura Entrevista desarrollada por ACTOR 3	98
3.3. Técnica de análisis de contenidos	99
3.4. Análisis e interpretación de la información.	104
Procedimiento a seguir en la aplicación del análisis de contenido.	104
3.5 La triangulación de los datos obtenidos en el análisis de contenido.	106
La teoría fundamentada de los datos.	107
Etapas del análisis de los datos a través de la teoría fundamentada.	108
1. El microanálisis	108
2. Etapa de codificación.	109
Codificación abierta.	109
Codificación axial.	109
La estructuración de la teoría mediante la integración de las categorías y sus propiedades.	111
Capítulo Cuatro	113
Resultados de la investigación	
4.1. Caracterización de los entrevistados significativos	113
4.2. Relación y análisis de las entrevistas de los actores (directivos, docentes, estudiantes) en función de las categorías de análisis.	114
4.2.1. Relación de categorías de análisis con códigos o subcategorías semánticas.	116
4.3. Interpretación de los resultados de la investigación.	118
4.4. Análisis Categoría 1: Proceso de formación bilingüe en Colombia en Ambientes Virtuales	119
4.4.1 Memo No. 1	121
4.4.2 Memo No. 2	122
4.4.3 Memo No. 3	123
4.4.4 Memo No. 4	124
4.4.5 Memo No. 5	125
4.4.6 Memo No. 6	126
4.4.7 Memo No. 7	127
4.4.8 Memo No. 8	128
4.4.9 Memo No. 9	129

4.4.10 Memo No. 10	133
4.4.11 Memo No. 11	134
4.5. Análisis Categoría 2: Enfoques y Teorías del Aprendizaje y relación con las TIC	135
4.5.1 Memo No. 12	135
4.5.2 Memo No. 13	138
4.3.3 Memo No. 14	140
4.4.4 Memo No. 15	143
4.5.5 Memo No. 16	144
4.5.6 Memo No. 17	146
4.6. Análisis Categoría 3: Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales.	147
4.6.1 Memo No. 18	148
4.6.2 Memo No. 19	149
4.6.3. Memo No. 20	150
4.6.4. Memo No. 21	151
4.6.5 Memo No. 22	153
4.6.6 Memo No. 23	154
4.6.7. Memo No.24	156
4.6.8. Memo No. 25	157
4.7. Análisis bibliográfico de los Enfoques y Teorías de la ELAO y de la Teoría de los Sistemas de Información, desde la perspectiva de su aporte pedagógico al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.	161
Capítulo Cinco: Conclusiones de la investigación.	171
5.1. Enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC: un enfoque de teoría particular.	172
5.2. Fundamentos sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde las didácticas mediáticas.	175
5.3. Nuevas categorías didácticas, apoyos y soportes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales: comprensiones y proyecciones.	180
Procesos de formación bilingüe en Colombia en Ambientes Virtuales.	182
Enfoques y Teorías del Aprendizaje de las lenguas extranjeras y relación con las TIC	185
Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales.	186
5.4. Teoría particular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales	188
5.4.1. Postura lingüística para la enseñanza.	188
5.4.2. Comunidad interconectada y gestión de saberes.	190
5.4.3. Mediación pedagógica.	191
Gestión de contenidos y saberes.	191
Red social e inteligencia colectiva.	192
Rediseño de entornos de aprendizaje.	193

Bibliografía.	195
Anexos.	205
Mapa No. 1	205
Mapa No. 2	206
Mapa No. 3	207
Mapa No. 4	208
Mapa No. 5	209
Mapa No. 6	210
Mapa No. 7	211
Mapa No. 8	212
Mapa No. 9	213
Mapa No. 10	214

LISTA DE TABLAS

Tabla No. 1: Modelos metodológicos S.XXI	79
Tabla No. 2: Matriz resumen de la investigación.	91
Tabla No. 3: Matriz metodológica de la investigación	92
Tabla No. 4: Caracterización de la población y muestra seleccionada	101
Tabla No. 5: Codificación axial para la investigación	110
Tabla No. 6: Análisis de categorías con subcategorías semánticas.....	115
Tabla No. 7: Categoría uno: relación categorías y subcategorías	120
Tabla No. 8: Categoría dos: relación categorías y subcategorías.....	135
Tabla No. 9: Categoría tres: relación categorías y subcategorías	148
Tabla No.10: Comparativo aspectos relacionados con modelos TIC o tradicionales .	164

APORTES PEDAGOGICOS DEL USO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA

(Un estudio de teoría particular)

RESUMEN

Esta tesis doctoral pretendió fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza de éste idioma en ambientes virtuales. Para el alcance de los objetivos propuestos, la investigación se desarrolló siguiendo los protocolos del paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico y un tipo de estudio soportado en la teoría fundamentada. En su conjunto, este proyecto de investigación contribuyó a la comprensión de nuevas formas pedagógicas mediadas con las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y al fortalecimiento de nuevas habilidades y capacidades para la construcción y apropiación de conocimiento en la educación superior.

Palabras clave: Enseñanza Aprendizaje, Pedagogía, Lenguas extranjeras, TIC.

ABSTRACT

This dissertation sought to give fundamentals concerning the pedagogical contribution of ICT in virtual learning environments and design an approach to teach English as a foreign language in virtual environments.

The research was conducted following the qualitative paradigm. It was an hermeneutic approach and a study supported on The Grounded Theory. On the whole, this paper contributed to the understanding of new teaching strategies by using ICT to enhance the learning of English as a foreign language and to strength new skills and abilities for knowledge building and appropriation in higher education studies.

KEY WORDS

Teaching & Learning, Pedagogy, Foreign Languages, ICT.

APORTES PEDAGOGICOS DEL USO DE LAS TIC EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN COLOMBIA.

-UN ESTUDIO DE TEORIA PARTICULAR-

INTRODUCCION

El propósito de esta tesis doctoral, ha sido fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera por medio de la construcción de una teoría particular con el fin de potenciar las didácticas lingüísticas en ambientes virtuales.

La propuesta investigativa, pretendió asumir como objeto de estudio los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a través de la educación en bilingüismo. En tal sentido, se orientó a responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera? ¿Cuáles son los aportes de una teoría particular al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia desde el uso de las TIC? También se pretendió aportar al desarrollo de estrategias de aprendizaje de una lengua en ambientes virtuales dentro del contexto propuesto en el Programa Nacional de Bilingüismo, hoy denominado Plan Nacional de Inglés.

Para el alcance de los objetivos propuestos, metodológicamente la investigación se desarrolló siguiendo los protocolos del paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico y un tipo de estudio soportado en la teoría fundamentada, para interpretar los aportes pedagógicos del uso de las TIC en los ambientes virtuales al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en

estudiantes de programas universitarios. Los objetivos específicos que orientaron la investigación fueron:

- a. Identificar los enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC en los ambientes virtuales y sus procesos de cambio para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para elegir un enfoque teórico a la propuesta.
- b. Fundamentar desde una teoría particular los aportes pedagógicos y apoyos con TIC que se requieren en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales.
- c. Interpretar los aportes pedagógicos de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales.
- d. Diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

Por su parte, los aspectos que justificaron este trabajo de investigación tienen que ver con el aporte a la fundamentación de procesos de bilingüismo, las contribuciones para mejorar las prácticas pedagógicas con estudiantes universitarios que cursan programas de inglés en modalidad distancia virtual y la temática en sí misma de aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto colombiano.

La idea de desarrollar un proyecto de investigación sobre la problemática planteada, surgió de la experiencia de más de 10 años como docente de educación superior en una universidad cuya oferta académica está en la modalidad de educación a distancia soportada en la virtualidad. Siendo partícipe

en la transformación institucional en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa desde las clases presenciales hasta la oferta actual virtual, se logró evidenciar diversos retos y problemáticas relacionadas que involucran aspectos curriculares, didácticos, tecnológicos, metodológicos y pedagógicos en el quehacer docente y que tienen directa incidencia en el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés de los estudiantes.

En el contexto colombiano, no ha existido una preocupación por construir una propuesta pedagógica que favorezca el aprendizaje en ambientes virtuales ni tampoco hay un interés puntual por revisar, desde la particularidad de programas relacionados con el desarrollo de competencias lingüísticas, cuáles deberían ser los aspectos diferenciadores en los ambientes virtuales de aprendizaje para mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ni tampoco cuál ha sido el aporte pedagógico del uso de las TIC a dicho proceso de aprendizaje. Además, el problema a estudiar cobró importancia por la contribución que hace a la investigación relacionada con procesos de bilingüismo ya que vincula dos políticas educativas vigentes que son el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019), hoy Plan Nacional de Inglés: 2015-2025, como estrategia nacional para el desarrollo de la competitividad, y el Programa de la Presidencia “Educación de calidad: el camino para la prosperidad” (2010-2014).

A su vez, la investigación hizo un aporte a la educación en lenguas extranjeras, al presentar una visión alternativa a las clases de inglés en el aula presencial, pues la incorporación de las TIC posibilitan el apoyo con recursos multimedia, foros, chat, web conferencias, reuniones skype, sitios web, portafolios de grupo, laboratorios remotos de práctica asincrónica, avatares, aprendizaje colaborativo, construcción de conocimiento colectivo, ambientes virtuales como Second Life, entre otros, los cuales permiten al estudiante una práctica

permanente así como la posibilidad de interactuar con hablantes nativos sin importar tiempo ni espacio.

Además, con esta tesis se pretendió mostrar una alternativa al proceso educativo para que, en cierta medida, deje de ser una preparación para el mundo del pasado. Con el uso de las TIC como apoyo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se avanzó en un doble propósito: incursionar en el mundo global desarrollando competencias lingüísticas y tecnológicas, lo que ofrece a los estudiantes colombianos unas mejores condiciones de competitividad.

En su conjunto, este proyecto de investigación contribuyó a la comprensión de nuevas formas pedagógicas mediadas con las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y al fortalecimiento de nuevas habilidades y capacidades para la construcción y apropiación de conocimiento en el ámbito educativo. Lo anterior se fundamentó también en que no se reportan en la literatura científica, investigaciones relacionadas con la adquisición de una lengua extranjera en ambientes virtuales de aprendizaje ni sobre el aporte de lo pedagógico y didáctico al igual que sobre los aportes del uso de las TIC al aprendizaje de un segundo idioma en Colombia.

CAPÍTULO UNO

PROBLEMATIZACIÓN Y CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN AMBIENTES VIRTUALES EN COLOMBIA.

La educación en el siglo XXI ya no es vista como “un instrumento para promover el desarrollo, la socialización y la enculturación de las personas, como un instrumento de construcción de la identidad nacional o como un medio de construcción de la ciudadanía” (Coll, pág.114. En: Carneiro, R. et al. 2010). En el escenario de la llamada Sociedad de la Información, la educación adquiere una nueva dimensión: “se convierte en el motor fundamental del desarrollo económico y social” (Coll, pág.114. En: Carneiro, R. et al. 2010). Tradicionalmente, la educación ha sido considerada una prioridad de las políticas culturales, bienestar social y de equidad; por tanto, en la Sociedad de la Información, la educación y la formación continua, de acuerdo con la UNESCO, se convierten en una prioridad estratégica para las políticas de desarrollo, según indica el referido autor.

Aunque la educación y la formación permanente en la Sociedad de la Información, han estado acompañadas de una presencia fuerte de las TIC, al ser éstas consideradas como “instrumentos poderosos para promover el aprendizaje” (Coll, pág.114. En: Carneiro, R. et al. 2010), la formación de los docentes no cumple con un perfil académico y disciplinar pertinente, con respecto al desarrollo de competencias tecnológicas, al manejo de concepciones didácticas, pedagogías y metodologías propias de la educación en general y en lo específico referido al desarrollo de competencias para la enseñanza del área de idiomas, en ambientes virtuales. Desde esta perspectiva, el MEN ha definido que las competencias de los docentes para “el desarrollo de la innovación educativa apoyadas por las TIC son:

tecnológica, comunicativa, pedagógica, investigativa y de gestión” (MEN 2013, pág.8).

Asimismo, debe decirse que la formación de los docentes de lengua extranjera en muchas ocasiones, está en manos de profesores no licenciados o de áreas relacionadas con los idiomas, o profesionales que han estado en países donde aprenden a hablar el inglés, bajo la idea de que cualquier docente está en capacidad de planear y orientar las acciones de formación. Su nivel de dominio de lengua es bajo al revisarlo dentro de los estándares del MCER (Marco Común Europeo de Referencia) adoptado por el MEN como referente oficial nacional: los resultados del diagnóstico hecho a los docentes de inglés del sector público, (Sánchez Jabba, pág.17), indican que:

El 25% alcanzó el nivel B+ y el 35% el nivel B1. No obstante, resulta preocupante que el 12,4% alcance el nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1; y el 14,4 %, el nivel A-, puesto que los objetivos del MEN contemplan que hacia 2019 los docentes de inglés del país alcancen el nivel B2. (2013).

Con el anterior resultado se refleja uno de los problemas fundamentales de la educación en idiomas en Colombia: la calidad docente no es la mejor” (Barón & Bonilla, 2011 retomado por Sánchez Jabba (2013). En ese orden de ideas, dice el citado autor, “se puede decir que los bajos niveles de bilingüismo entre los estudiantes se explican, en gran medida, porque una buena proporción de los docentes de inglés no alcanza, a su vez, un amplio dominio del idioma” (Sánchez Jabba, pág.20).

De otra parte, el profesor de lengua extranjera inglesa viene de una práctica educativa heredada, que se ha caracterizado por una pedagogía clásica que privilegia la transmisión de saberes disciplinares, para desarrollar su actividad en

el aula de clase, sin conocer en muchos casos el contexto real de esta segunda lengua. Por tanto, resulta crucial “fortalecer los programas de licenciatura en inglés ofrecidos actualmente en el país” (Sánchez Jabba, pág.32) ya que, como se ve en el estudio realizado por el Banco de la República en 2013, “dichos programas no cuentan con los estándares académicos requeridos para formar docentes de inglés altamente calificados” (Sánchez Jabba, pág.20).

El factor clave para el éxito de la incorporación de tecnologías en el proceso educativo son los docentes (Kozma, 2008). En este sentido, indica Martínez Alvarado (2012), que el estudio internacional SITES 2006, que realizó una investigación acerca de la forma en que las TIC están impactado en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Law, Pelgrum y Plomp, 2008), concluye que “los factores combinados que muestran más incidencia sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas del S. XXI con tecnologías son la infraestructura en términos de alumnos por computador, el soporte técnico y el soporte pedagógico” (Martínez, pág.68). Así, ofrecer estos requerimientos a los docentes facilitará que la incorporación de prácticas educativas apoyadas por las TIC logre ser integrada a las instituciones educativas. Dentro del contexto anterior, puede decirse que el docente no siempre comprende la complejidad del área como el estudio del conocimiento que la integra, como disciplina o como área del saber; tampoco se orienta hacia la formación integral del estudiante de inglés ni avanza a la interdisciplinariedad del conocimiento (Gibbons,1997). De aquí lo fundamental de abordar el problema de investigación desde la perspectiva de quien enseña: el docente.

Por su parte, el trabajo en el aula, generalmente se orienta a formas metodológicas mecanicistas fundamentadas principalmente en situaciones problemáticas de contexto; se ejecutan actividades en torno a la lectura y escritura y manejo de gramática básica y proyectos, que terminan reproduciendo lo

existente, sin acceder a la comprensión de fenómenos o principios científicos y tecnológicos que posibilitan la transformación de tales prácticas educativas. Otros factores que influyen directamente en la falta de atención al área de idiomas en el aula son la desestimación del conocimiento generado por la práctica en relación con los saberes académicos (Cajas, 2000; Maiztegui, et al., 2000); la tendencia a la simplificación de las situaciones y las prácticas, incluso con docentes que carecen de habilidades prácticas (Cajas, 1999); la resistencia al cambio por parte de los docentes; resistencia reforzada por los textos escolares y por las condiciones institucionales (Del Carmen, 2001, citado por Vales).

En suma, lo anterior permite evidenciar diversos vacíos en el área y en particular el que interesa al proyecto de investigación doctoral, es decir, el desconocimiento de la concepción del área de inglés y sus complejidades ya que el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias lingüísticas, tiene particularidades que lo diferencian de otras áreas del saber; por eso la importancia de la pregunta de investigación para explorar una solución a la problemática descrita, a partir de la incorporación de ambientes virtuales de aprendizaje y de las TIC, como elementos importantes hoy en la formación de un nuevo profesional, con unas competencias blandas o *soft skills*.

Si bien, el uso de la Internet y la tecnologías multimediales apoyan el aprendizaje en ambientes que van más allá de los espacios escolares y universitarios, la versatilidad de las TIC, según (Coll, pág.114. En: Carneiro, R. et al. 2010), está en:

la base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación que, a juicio de muchos analistas de la Sociedad de la Información, han empezado a experimentar y continuarán

experimentando en los próximos años los espacios educativos tradicionales.

Aquí se resaltan dos problemáticas que generan tensión: por un lado, la enseñanza de las lenguas en sí misma y, por otro, la enseñanza de la lengua extranjera a través de una mediación virtual.

Dentro de este escenario, se configura una situación compleja y de grandes retos para los propósitos del aprendizaje de lenguas extranjeras y aún puede serlo más si se lleva a cabo en ambientes virtuales, como otra forma metodológica para que los estudiantes aprendan una segunda lengua. La transformación y mejora de la educación por las TIC debería entenderse, según Coll, en: Carneiro, R. et al. Como:

Un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida, en función del contexto en el que estas tecnologías son efectivamente utilizadas. Son, pues, los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje. (pág.113).

Se resalta que la inclusión de las tecnologías a los escenarios educativos, han sugerido una transformación de la educación tradicional, no obstante, “su contribución a la mejora del aprendizaje y de la calidad de la enseñanza” (Coll, 2010, pág. 114), no han encontrado una sustentación argumental sólida. Cabe preguntarse entonces por los aportes pedagógicos que esta inclusión tecnológica en lo educativo hacen para la transformación de la enseñanza y el mejoramiento de la calidad educativa, si se tiene en cuenta que investigadores como Jonassen et al., (2003) y Twining, (2002) propusieron desplazar el foco de interés hacia el estudio de cómo la incorporación de las TIC a los procesos formales y escolares de enseñanza y aprendizaje pueden modificar las prácticas educativas.

La idea que se desprende de esta afirmación es que no “tiene sentido intentar establecer una relación directa entre la incorporación de las TIC y los procesos y resultados del aprendizaje, ya que esta relación estará siempre modulada por el amplio y complejo abanico de factores que conforman las prácticas educativas” (Coll, 2010, pág.115). Es de anotar también que para el caso de la educación a distancia en modalidad virtual no se ha fundamentado un modelo pedagógico que surja como respuesta de las necesidades y particularidades propias de este entorno, razón por la que una institución de educación superior que enfatice en la metodología del *e-learning* deberá considerar los lineamientos relacionados con el diseño curricular, con los contenidos y su nuevo entorno digital, el soporte técnico y tecnológico, las directrices de investigación y extensión propias de cualquier modalidad de educación superior, entre otros; es decir, construir una propuesta pedagógica propia para este tipo de educación.

De igual modo, se relacionan también en este escenario problemáticas concernientes al currículo, a las intensidades horarias, a la disposición y uso de plataformas virtuales al igual que las dificultades que se generan al interior de un aula virtual debido a la formación tradicional de la mayoría de los docentes y estudiantes; es decir, que los usuarios acceden a las TIC como apoyo o soporte pero no siempre hay un dominio ni conocimiento de las mismas. En este contexto, al acercarse al estudio de un proceso formativo que incorpora las TIC, su diseño tecnológico resulta unido estrechamente a su diseño pedagógico, esto es, que las herramientas tecnológicas deben ir acompañadas de una propuesta sobre la forma de utilizarlas para la puesta en marcha y el desarrollo mismo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Un aspecto relevante en este campo es que el diseño tecno pedagógico es “solo un referente para el desarrollo del proceso formativo” (Coll, pág.119), lo cual lo deja sujeto a las interpretaciones que los participantes hacen de él, afirma el citado autor; por tanto los usos que se

hacen de las herramientas tecnológicas no son una simple trasposición de escenarios.

Dentro del marco anterior, también se pone de manifiesto una postura que enfatiza aún más el espacio de investigación de este proyecto doctoral, la cual muestra el giro de los trabajos investigativos centrados en el análisis de las potencialidades de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, hacia el “estudio empírico de los usos efectivos que profesores y alumnos de estas tecnologías en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Coll, pág.115); en esencia se resalta que son las actividades que desarrollan los profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, interacción, acceso y manejo de la información que ofrecen las TIC, donde se debe buscar su impacto en la enseñanza y aprendizaje así como para comprender los aportes pedagógicos de las TIC en los escenarios de desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. La postura que se asume desde esta investigación va mucho más allá pues no solamente son las actividades las que entran en la escena; deben considerarse las TIC dentro de una estructura integral que vincule lineamientos institucionales, además de nuevas relaciones con el saber.

Asimismo, es notoria la falta de políticas lingüísticas estructuradas al interior de muchas universidades o academias dedicadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en modalidad virtual y de planes de capacitación en una segunda lengua, en este caso el inglés para los docentes, pese a que es una exigencia demostrar la competencia certificada para asegurar la contratación o la continuidad laboral en muchos casos. Por su parte, debe decirse también que hay una evidente tendencia a replicar la didáctica, el modelo pedagógico y los diseños curriculares de inglés del sistema educativo tradicional a los escenarios de aprendizaje virtual, lo cual genera una serie de dificultades que son susceptibles de ser investigadas. Esto se da por la formación tradicional de los

docentes, los cuales llevan a los ambientes virtuales sus experiencias pedagógicas, didácticas, curriculares y metodológicas, generándose así problemas tales como uso inadecuado de dispositivos didácticos propios de los ambientes virtuales, currículos adaptados pero no pensados desde lo tecnopedagógico, que no se adecúan a la nueva mediación.

Como producto de la observación pedagógica del autor de la presente tesis, se debe resaltar el desconocimiento de lo tecnológico por parte de muchos profesores y estudiantes al igual que la necesidad de rediseñar aulas virtuales adecuadas para el fortalecimiento y desarrollo de competencias lingüísticas ya que las existentes no consideran las particularidades que implica la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en este escenario virtual.

Al esbozar estas situaciones que configuran el problema desde lo tecnológico, lo didáctico, lo pedagógico y lo curricular y el desarrollo del *e-learning*, se suma la incongruencia en muchos casos de las políticas institucionales en torno al aprendizaje y la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales. Por lo anterior, se enmarca un contexto en el cual surge la necesidad de fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC en los ambientes virtuales para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en ambientes *b-learning* o *e-learning*.

CAPITULO DOS

MARCO DE REFERENCIA

2.1. Tendencias en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en ambientes virtuales.

El desarrollo de nuestro país “depende en buena medida de la capacidad de gestionar el cambio tecnológico y aplicarlo a la producción, la explotación racional de recursos naturales, la salud, la alimentación, la educación y otros requerimientos sociales” (OEI, 2010, pág.11). Para impulsar la sociedad y la economía del conocimiento, asegura la OEI (2010, pág.12) en su informe, es:

preciso contar con instituciones educativas capaces de formar profesionales de muy alto nivel, sistemas de información científica y tecnológica, mecanismos de vinculación entre los centros de I+D y el sector productivo, incentivos eficaces y empresarios innovadores, además de un clima cultural que favorezca la libre circulación de ideas.

Por tanto, la decisión estratégica de incentivar la innovación fortalece los esfuerzos y políticas públicas en ciencia y tecnología, mejora la posición competitiva y fortalece la base económica de la producción de conocimiento.

La innovación en los procesos de aprendizaje ha sido entendida, como señala Escudero (1995): “como un determinado posicionamiento crítico y reflexivo que dirige sus esfuerzos tanto a validar la educación como a ir transformándola al servicio de valores legitimados por una sociedad desde lo ideológico, cultural, política y educativo” (p.162); por tanto, la innovación en la educación supuso una

diversidad de conceptos y perspectivas teóricas e ideológicas que permitieron explicar las decisiones que buscan cambiar y transformar los escenarios educativos. En suma, para Ferreres (1996) la innovación se trata de un proyecto social de cambio, ideológica, cultural y políticamente definido y legitimado.

Escudero (1989), señaló también que la innovación educativa ha de ser pensada como una tensión utópica entre sistemas educativos, escuelas y agentes educativos, siendo preciso articular una serie de procesos y establecer una serie de roles complementarios, que en la práctica, encontraron problemas pero también ciertos beneficios.

Para este proyecto de investigación, la innovación en el escenario de lo educativo, se entendió como la aceptación del uso por parte de los estudiantes, en el caso de una tecnología que bien podría ser la incorporación de un software, de un computador, de un ambiente de aprendizaje *b-learning* o *e-learning*, para que los estudiantes - usuarios tengan la oportunidad de experimentar otras formas de aprender o apropiar el conocimiento, generando así un pensamiento colaborativo lo que contribuye a producir nuevas formas de construcción de conocimiento, de interacción y de potenciar sus habilidades y competencias a través del uso de las redes. También la innovación debió comprenderse como un proceso actual en el cual se busca plantear alternativas a problemáticas sociales, haciendo uso, aplicación y comprensión de los procesos de interacción que se dan al trabajar con las herramientas tecnológicas en ambientes virtuales.

Debe entenderse asimismo, que la tendencia actual de la enseñanza de las lenguas asistidas por las TIC y el uso de los mismos dispositivos tecnológicos en el campo educativo, parece plantearse en dos direcciones. Por un lado “han experimentado un gran auge los entornos virtuales de aprendizaje adaptados a

las necesidades individuales de cada estudiante; por otro, lo último en tecnología educativa es el m-learning o aprendizaje móvil, que facilita el acceso a contenidos desde diferentes dispositivos digitales” (Martín Monje, 2012, p.207).

La educación a distancia no es un tipo de educación nueva; esta modalidad educativa se sustentó en la búsqueda de flexibilidad, apertura e innovación que desde décadas atrás, se ha desarrollado para lograr que el proceso de enseñar y aprender pueda darse sin que los actores se reúnan en un mismo sitio y tiempo. Al observar la base tecnológica del aprendizaje a lo largo del tiempo, se resaltan los avances de esta modalidad para satisfacer necesidades y limitaciones de acceso a la educación: cartas con propósito formativo, cursos por correspondencia, aula sin paredes, educación extramuros, educación abierta, educación a distancia, tele-educación; asimismo, la interactividad que “condujo a una significativa reducción de la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje, forjó el nuevo paradigma de la educación en línea, aprendizaje en la web o educación virtual, mediante el uso de redes telemáticas como entorno principal”. (Arboleda, 2012, p.47).

Por otro lado, avances en tecnologías móviles han incitado a los actores educativos a enviar comunicaciones instruccionales de formas flexibles; con las nuevas tecnologías incluidos los computadores portátiles, los teléfonos móviles y las tabletas digitales, estudiantes y docentes pueden comunicarse a través de voz, imagen y texto. Así, el uso de dispositivos móviles con propósitos educativos ha sido una expectativa de parte de los aprendices (Lan y Huang, 2012). Valk, Rashid y Elder (2010) citados por Kim, Rueckert (2013) demostraron cómo los teléfonos móviles han facilitado el aprendizaje de los estudiantes en países emergentes como el nuestro y han permitido el acceso a servicios y materiales educativos, particularmente en regiones rurales y remotas. Sin embargo, los estudiantes reportan su deseo por tener más opciones de dispositivos de

aprendizaje para que puedan estudiar en el lugar y momento que ellos lo requieran. Además, el uso de dispositivos tecnológicos potencia el autoaprendizaje lo que permite estar en contacto con experiencias significativas al aprender lenguas, según afirma Kukulska-Hulme, (2009). Asimismo, las conclusiones de la investigación de Kim, D., Rueckert, et al. (2013) indicaron que:

aunque los educadores emplean la tecnología en clase, ellos deberían considerar las actividades de clase actuales para hacer de ello algo práctico y significativo para el aprendizaje de las lenguas cuando usan dispositivos móviles. (p.64).

La educación a distancia virtual ha sido un espacio para muchas personas que por su ocupación o condiciones personales no tuvieron acceso a la educación superior en distintos contextos del mundo. En este sentido, las universidades colombianas, se apropiaron de estas tecnologías para brindar oportunidad a muchas personas que trabajan, que tienen dificultades de horario, entre otros para que continuaran formándose de acuerdo a su disponibilidad. La educación apoyada en el uso de las TIC, ha venido masificándose y tiene aceptación, de modo que existen programas completamente virtuales así como programas mixtos o *blended*, con el uso de plataformas virtuales que permiten una distinta organización de las actividades. Esto conllevó a que los nuevos profesionales se alfabetizaran científica y tecnológicamente para responder a un mundo globalizado.

La formación a distancia, con las tecnologías actuales cuesta menos que la enseñanza tradicional, y permite la inclusión al sistema educativo superior de miles de personas que, en su mayoría por razones económicas, no han podido acceder a programas universitarios, tal como sucede en Colombia. No obstante, debe precisarse que el uso potencial de las TIC en la educación ha ido más allá de factores relacionados con lo económico, pues los programas gubernamentales direccionados por Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de las

Tecnologías, han fortalecido su uso para mejorar índices de equidad, cobertura, inclusión social, entre otros, pues aspectos relacionados como la accesibilidad, la conectividad, la interactividad y la gestión de conocimiento fueron fundamentales en esta interrelación y son el escenario que se abre para nuestra sociedad en el siglo XXI.

A pesar de las cifras de crecimiento de programas, hay déficit en la oferta de programas virtuales, según el MEN (2013). El número de pregrados y posgrados virtuales apenas cubrió el 2.5% de toda la oferta de programas activos, mientras que en distancia la cifra llegó al 9%, y la progresión estadística mostró que la creación de nuevos programas virtuales casi duplicó la de programas a distancia tradicional. En poco tiempo, habrá más programas virtuales que a distancia tradicional, en gran medida por el hecho de que Colombia ha ido creciendo exponencialmente su conectividad de internet en la mayoría de regiones del país, y que las nuevas generaciones tienen un buen desarrollo de habilidades para interactuar con herramientas tecnológicas las cuales son un elemento clave para trabajar en ambientes virtuales.

La educación superior virtual, en principio poco aceptada, no es de menor calidad que la presencial; por tanto, indica Martínez (2013), desde el compromiso interinstitucional (Estado, gobiernos locales e instituciones de educación superior) se debe:

Cuidar de la masiva e incontrolada pretensión de llevar la virtualidad educativa a todos los escenarios, como una forma de impactar de forma rápida y a costos accesibles, porque debemos reconocer que la virtualidad no es una opción plena para cualquier persona, ya que los procesos

pedagógicos y de acompañamiento de sus programas académicos, es diferente (p.16).

Los rápidos cambios tecnológicos en la gestión de la información y la comunicación, sin posibilidad de conocer los escenarios futuros en lo tecnológico, visualizaron los desafíos de la educación colombiana para mejorar su eficiencia y eficacia, gracias a las posibilidades que brindan a sus usuarios en términos de interacción, comunicación y entornos amigables que facilitan el aprendizaje. Las TIC y su incorporación en el aula despertaron el interés de los estudiantes ya que implican “la convergencia de medios, el autoaprendizaje, la multiplicidad de respuestas dadas por la programación informática plantean un nuevo rol de los docentes” (Rama, 2013, p.25) y estudiantes.

La nueva lógica tecnológica y económica no necesariamente implicó por sí una nueva dimensión educativa y un nuevo enfoque cognitivo, sino que, según Rama (2013), estamos frente a:

Nuevos paradigmas del aprendizaje como el enfoque por competencias y el eje de la calidad desde el mercado, la revalorización de la autonomía del autoaprendizaje asistido, la diversidad de recursos de aprendizaje, o el aprendizaje comparativo en tanto conjunto de dinámicas que ayudan a consolidar un modelo educativo articulado a la incorporación de las TIC en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.27)

El proceso de virtualización educativa, generó una amplia y significativa reforma que impactó la matrícula, las prácticas pedagógicas, las estructuras curriculares y las propias ofertas académicas que buscaron formar

profesionales competitivos. Pese a la dinámica que se generó en el contexto descrito, la educación a distancia en su expresión virtual, contiene todavía muchas limitaciones asociadas, según Martínez (2013):

Al construir procesos que desarrollen competencias profesionales en contextos globales; dificultad para medir el trabajo real de los estudiantes; complejidades para la realización y coordinación de tareas y actividades prácticas; carencias de los sistemas tecnológicos para construir una realidad virtual que se asemeje a la realidad; bajo nivel de interacción en el proceso de enseñanza así como dificultades de evaluar ya que todavía lo hace con base en los parámetros tradicionales, sin considerar las diferencias que se asocian a las distancias entre los sujetos educativos a la hora de la evaluación, entre otros.(p.20)

De igual manera, debe resaltarse el potencial de las TIC no sólo en términos de conexión e interacción sino en los aportes que ofrece para apoyar procesos de aprendizaje en todas las áreas del saber; por tanto, ha sido pertinente revisar este potencial virtual (Levy, 2007) como problematizador y como posibilitador del aprendizaje, en una nación que como la colombiana avanza hacia la consecución de competencias relacionadas con el bilingüismo.

De igual modo, para mejorar la calidad de la educación colombiana, el Estado emprendió una serie de proyectos encaminados a asegurar la coherencia y la articulación de todos los niveles del sistema educativo. Así, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (PNB), hoy denominado *Colombia, very well*, se consolidó como un proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa, en particular para el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia. Desde su inicio, el Programa se propuso responder a

las necesidades nacionales con respecto al inglés, y enfocó sus esfuerzos en formar docentes y estudiantes de educación básica, media y superior capaces de cumplir con estándares internacionales en el manejo del inglés para la vida cotidiana y la academia.

El objetivo principal del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), era tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB buscó que a partir del año 2019, todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio B1. Igualmente, a partir de este año, se espera que todos los docentes de inglés del país posean un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2) según los estándares del MECR (Marco Europeo Común de Referencia).

Para su puesta en marcha, el PNB estableció líneas específicas para la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades y, en general, el seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país. De acuerdo con los ejes de la política de calidad del MEN, la propuesta se desarrolla alrededor de tres líneas de acción fundamentales: definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media; definición de un sistema de evaluación sólido y coherente; por último, definición y desarrollo de planes de capacitación. Es de anotar que dicho programa se redefine en 2014 en cuanto a su proyección en el denominado Programa nacional de Inglés: *Colombia very well 2015 -2025*. Tal programa plantea una estrategia integral, intersectorial y de largo plazo que busca que los estudiantes usen el inglés como una herramienta para comunicarse con el mundo y mejorar sus oportunidades laborales.

Con respecto al rol de las TIC en estas políticas de fortalecimiento del desarrollo de habilidades en lengua extranjera, el Programa de la Presidencia de la República en el componente de “Educación de calidad: el camino para la prosperidad” (2010-2014), estableció como proyecto estratégico el fortalecimiento del desarrollo de competencias en lengua extranjera, cuyo objetivo fue desarrollar competencias comunicativas en inglés a educadores y estudiantes del sector para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento y al mercado laboral globalizado. Para tal fin, estableció como acciones prioritarias el promover la enseñanza del inglés con enfoques educativos innovadores e impulsar el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. También, definió para las IES retos para apoyar a estudiantes y docentes a través de formación virtual. En cuanto a los docentes de inglés en servicio, los retos establecidos fueron aumentar el nivel de inglés y el uso de estrategias metodológicas innovadoras, al igual que el diseño e implementación de estrategias integrales de formación, presencial y virtual.

Por su parte, el Programa de la Presidencia, enfatizó el uso de TIC para la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, entendido como el conjunto de relaciones que se construyen en contextos educativos, donde las TIC se constituyen en un medio para ampliar el acervo cultural, el desarrollo de habilidades y competencias y la construcción de ciudadanía, así como facilitar el acceso a la información y facilitar la comprensión de contenidos.

Este escenario, en donde convergen políticas públicas relacionadas con el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés, además de la relevancia que se da al uso de las TIC con fines educativos, hizo parte de un mundo globalizado en donde el dominio de lenguas diversas hace parte de la competitividad requerida para cualquier ciudadano. Por tanto, esta investigación contribuyó a dar una mirada distinta a la forma en que se enseñan y aprenden los idiomas.

Si bien lo anterior evidenció avances significativos y también algunos retrocesos en los procesos formativos, debe decirse que:

Existe confusión referida a las bases teóricas y conceptuales de la educación a distancia. Olvidamos fácilmente dónde están sus raíces históricas, desconocemos la variada oferta que de estudios no presenciales existen hoy en nuestros países, también ignoramos las tendencias y centros de interés actuales en este campo, así como el impacto social de estas instituciones. Desconocemos, en fin, hacia dónde vamos, qué rumbos tomará la nueva educación a distancia soportada en tecnologías avanzadas. (García Aretio et al.,2009, p. 8)

A continuación se presentan una serie de concepciones y reflexiones producto de investigaciones de diversos autores sobre el uso de las TIC para acompañar procesos de aprendizaje, aunque no todos de manera directa se refieran al aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua en ambientes virtuales, pues sobretodo en la literatura científica colombiana son pocos los trabajos encontrados.

Dichos resultados de proyectos investigativos permitieron una perspectiva relacionada con la temática a investigar y dejaron ver cómo existen vacíos conceptuales para el aprendizaje y enseñanza a nivel de lo tecnológico, didáctico, metodológico y pedagógico en el modelo *e-learning*. En todo caso, se resaltó que aunque se reconoció que existieron problemáticas a nivel pedagógico en el uso de las tecnologías para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras, solamente se encontró una investigación que apunta a proponer un modelo de integración de TIC relacionado. Por su parte, García Aretio (2009) resalta que también desconocimos:

La percepción o valoración que los docentes de estas instituciones, programas o cursos, tienen sobre su propia experiencia como docentes de sistemas a distancia. Y algo importante: no conocemos de manera directa cuáles son las fortalezas y debilidades globales de estas instituciones, programas o cursos, ni las necesidades reales de formación que tienen los directivos, planificadores, diseñadores, docentes, tutores, etc., responsables de estas propuestas.(pág.9)

Dentro de este contexto, en primer lugar, fue importante mencionar el informe de la CEPAL (2006) en donde se reafirmó que la educación es fundamental para reducir la brecha digital en nuestro continente, pues en América latina el acceso a las tecnologías y la conectividad es todavía inequitativo. Es en ese escenario donde la educación pasó a ser el lugar donde el acceso puede democratizarse. Por ello, dice el informe, es urgente incorporar masivamente las TIC en la educación, dado que es la forma más expedita de reducir la brecha digital entre países y al interior de los mismos. Las TIC “responden a las necesidades de desarrollo de nuestros países y de inserción en el mundo globalizado” (Sunkel, 2006, p.8).

Asimismo, la inclusión social está relacionada con el acceso al conocimiento, participación en redes, uso de TIC; el sistema de educación formal fue la clave para difundir ese acceso, dado que permite masificar conectividad y uso de redes virtuales. Lo anterior validó la relevancia de los aportes que los usos de las TIC y la educación a distancia hicieron desde la educación para los propósitos de competitividad de las naciones latinoamericanas, pues es un continente “abierto a propuestas pedagógicas que corresponden a innovaciones educativas que proceden de autores, instituciones o países de la región. Los productos educativos latinoamericanos han demostrado su validez y calidad en distintos contextos globales en los que se han aplicado.” (García Aretio et al. 2009, p.12).

Arias, González y Padilla (2010) hicieron una reflexión desde el punto de vista pedagógico sobre la formación de los individuos en la metodología de educación a distancia. Desde la perspectiva de las autoras, se mostró cómo la metodología propia de este modelo influye en la formación de las personas. Indican las autoras que comprender las lógicas de la educación a distancia y la educación virtual, ayuda a entender los procesos de formación integral en escenarios distintos a los tradicionales.

Por otra parte, la investigación hecha por Bollag (2001) mostró que a medida que avanzan en los programas, los estudiantes asumen mejor la metodología del *e-learning*; ellos se apropian del aprendizaje y el docente ya no es visto como el poseedor del conocimiento. Esto implicó que la transición entre los dos modelos educativos perdería complejidad en la medida en que los estudiantes estén más inmersos en el proceso. Otros informes investigativos (Ramsden, 2003) recalcaron que la importancia de las discusiones sobre *e-learning* también aumenta con el tiempo, debido a la percepción de que el conocimiento es creado de manera colectiva.

Algunos trabajos mostraron que el *e-learning* tiene el potencial de desplazar el paradigma basado en la transmisión tradicional de conocimientos a una “nueva estructura dialogal”, asegura Laudrillard (2002); tal estructura, está soportada en “ambientes de aprendizaje constructivistas” (Rovai, 2004). Así, el *e-learning* planteó un cambio en el sistema de aprendizaje pasando del aprendizaje centrado en el docente hacia un proceso de aprendizaje en donde los estudiantes tienen el control de su propio aprendizaje (Siritongthaworn et al, 2006; Zhang et al, 2004).

Estudios hechos en campos similares con estudiantes y programas a distancia en Australia, Corea del Norte, Tailandia, India, Sri Lanka y Bangladesh (Anderson, 2008A), así como la investigación realizada por Andersson (2010),

encontraron que los estudiantes de programas virtuales, desean tener una estructura similar a la de la educación tradicional ya que carecen de formación para el autoaprendizaje. De lo anterior se derivó que el soporte para este cambio en la cultura del aprendizaje en ambientes virtuales a distancia es uno de los factores más cruciales para tener éxito en el e-learning (Ismail, 1991)

A su vez, Anstine y Skidmore (2005), plantearon que no hay diferencias significativas entre el aprendizaje tradicional y el *e-learning* con respecto a los resultados en los test de pruebas de lengua; Schachar y Neumann (2003) en estudios de meta-análisis comparativos, encontraron que los resultados de los exámenes de lengua en estudiantes en el modelo e-learning tuvieron resultados superiores en 2/3 con respecto a estudiantes del sistema tradicional lo cual marca una tendencia favorable en este modelo de aprendizaje. Sandars y Langlois (2005) encontraron que la discusión e interacción entre estudiantes en ambientes virtuales tiende a ser dispersa y superficial lo cual va en detrimento de la construcción de conocimiento, sobre todo si se trata de procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Resultados similares se hallaron en los estudios de Schrum, Engle, Chambers y Glassett (2005) que se basaron en formar una comunidad sostenida de aprendizaje para mantener la moral y evitar la deserción a pesar de las altas expectativas y del entusiasmo inicial referido.

Por su parte, Griesbaum y Görtz, (2010) discutieron acerca de métodos para dar retroalimentación efectiva y fortalecer el aprendizaje colaborativo dando especial énfasis a la auto-evaluación y co-evaluación en estudiantes de primeros años en el modelo *e-learning*. Finalmente, una reciente investigación de Schalk, A. y Marcelo, C. (2010) que busca describir la relación entre la calidad de la interacción, en los foros de discusión asincrónica en experiencias de formación en *e-learning*, y la calidad de los aprendizajes propuestos y logrados, aportó a la

escasa investigación que analiza los procesos internos en lo que se produce el aprendizaje en ambientes virtuales.

De la misma manera, la investigación cualitativa realizada por Bax (2003), mostró que el uso de las nuevas tecnologías ha sido instrumental en la promoción del conocimiento digital y del aprendizaje colaborativo del lenguaje. Aunque un número importante de investigaciones en los últimos años se han dedicado a la comunicación asincrónica por medio de web 1.0, los esfuerzos realizados en la actualidad han comenzado a analizar el uso de herramientas de video sincrónicas (Jáuregui y Bañados, 2008), blogs (Murray y Hourigan, 2008) y wikis (Lund, 2008). Esta experiencia colaborativa en línea entre dos Instituciones de Educación Superior en Inglaterra y España (curso académico 2008/2009), ofreció a los alumnos la oportunidad de desarrollar su destreza escritora por medio de una serie de actividades de naturaleza digital en las que el *wiki* estaba integrado de forma natural. La técnica usada fue la de cuestionario.

La investigación de estudio de caso de Tomé (2010) se centró en el aprendizaje de la pronunciación del francés como lengua extranjera (FLE) con la utilización de los recursos y herramientas de la web 2.0. La investigación se llevó a cabo dentro de un dispositivo de enseñanza presencial y a distancia (Campus Virtual FLE, Universidad de León), en el que participaron 178 alumnos (principalmente de nivel debutante) entre los cursos 2005 y 2009. Se seleccionaron los entornos web y las tareas pedagógicas que han resultado más eficaces para el desarrollo de las competencias orales de los alumnos de FLE. Los resultados obtenidos pusieron de relieve aspectos cuantitativos (incremento de las producciones orales en el espacio de la clase y en los distintos entornos web: *weblogs*, redes sociales, plataforma de enseñanza), así como aspectos cualitativos relacionados, tales como la implicación de los alumnos en los distintos contextos de aprendizaje de la pronunciación (autocorrecciones y correcciones

colaborativas). Por su parte, Ávila Ontiveros (2010) dio a conocer los resultados obtenidos en un estudio cuantitativo, que se realizó en la Escuela Secundaria Técnica Núm.35 de ciudad Camargo, Chihuahua, México, con dos grupos de primer grado con la finalidad de determinar el nivel de aprovechamiento de los alumnos en la materia de inglés, al utilizar la tecnología como la enciclomedia, aula de medios, traductoras, etc. Se eligió este problema de investigación, debido a la inquietud de conocer si realmente el uso de la tecnología constituye un instrumento para que el alumno logre la construcción personalizada del lenguaje, aplicando y demostrando de manera práctica los conocimientos asimilados.

Lin, Janet; Wang, Pei, Lin, I. (2012) desarrollaron una investigación casuística en la que presentan un modelo bidimensional para medir el progreso individual de los profesores en la integración de las TIC y para guiarlos hacia niveles elevados de integración. Los autores resaltaron cuatro niveles en la dimensión pedagógica y ocho niveles en la dimensión tecnológica. Además, para validar el modelo propuesto en términos de su aplicabilidad y practicidad desarrollaron tres estudios de caso cuyos hallazgos mostraron que el modelo se puede adaptar a las preferencias individuales de los profesores participantes así como orientar sus progresiones en la integración de las TIC.

Por otra parte, Perdrix Forts y Villanueva Roa (2012) analizaron desde el enfoque cualitativo, las características que debe poseer un aula virtual para conseguir con éxito los objetivos con la enseñanza de una lengua extranjera. Para ello, analizaron diversas aulas virtuales realizando un estudio comparativo e identificando los recursos técnicos que ofrecen y cómo aprovecharlos a nivel pedagógico. Por otro lado, presentaron los diferentes tipos de materiales que se pueden utilizar en un aula virtual, con el fin de sacar el máximo rendimiento. Los autores concluyeron que este tipo de enseñanza está en pleno desarrollo debido a la evolución constante de Internet y los recursos que ofrece. Una de las

limitaciones de estos trabajos es que en un año necesitan actualizaciones, especialmente tecnológicas; agregan que la enseñanza de lenguas on line, y las clases sincrónicas, son el futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Jordano de La Torre (2011), describió la evolución que ha experimentado la enseñanza-aprendizaje de la competencia oral de las lenguas extranjeras a lo largo de la historia de diversas instituciones involucradas en la educación a distancia. Hizo un breve recorrido por diferentes conceptos de enseñanza a distancia, para centrarse especialmente en la enseñanza de lenguas a distancia (siendo éstas investigaciones de mayor interés para el objeto de estudio de esta tesis). Además, se analizó cuál es la situación respecto a la práctica de las actividades de la lengua a distancia y se finalizó con una breve referencia de lo que debería ser la enseñanza a distancia de lenguas de nueva generación, basada en el aprendizaje móvil y los mundos virtuales, más acorde con el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Igualmente, Martín Monje (2012) planteó que “la tecnología por sí misma nunca supondrá una mejora cualitativa si no va acompañada del soporte pedagógico” (p.205); enfatizó la autora que “aunque esté muy cercana la normalización en la parte tecnológica, aún queda mucho camino por recorrer en la vertiente metodológica” (Martín Monje, p.205). En este orden de ideas, la introducción de los medios electrónicos a la enseñanza de los idiomas es irrelevante, “si esta no va acompañada de una nueva concepción pedagógica” (Martín Monje, p.206).

La relación entre tecnología y pedagogía ha sido objeto de amplia discusión, indicó la autora, sin llegar a un acuerdo sobre cuál de las dos motiva los

progresos en la enseñanza de las lenguas acompañada por las TIC; en todo caso, la relación entre ambas es “simbiótica” (Stockwell, p.118). Según Hanson-Smith (2003) citado por Martín Monje:

Los cambios producidos en la enseñanza de las lenguas asistida por ordenador-ELAO, han ido reproduciendo las diferentes etapas metodológicas de la enseñanza de las lenguas (el enfoque audio-oral; los enfoques y métodos alternativos como el método silencioso, la sugestopedia o el aprendizaje en comunidad; el enfoque comunicativo; la enseñanza basada en contenidos; el aprendizaje por tareas hasta llegar al constructivismo) (p.207).

En síntesis, el proceso pedagógico de los métodos TESOL ha sido rápidamente replicado en la enseñanza asistida por las TIC.

Es de resaltar que la red virtual “ha generado un cambio cualitativo en la evolución metodológica de la enseñanza del inglés asistido por computador pues genera el desarrollo de iniciativas relacionadas con entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y comunidades virtuales”, afirma Hanson-Smith citado por Martín Monje (2013, p.207). La concepción de tecnología como un nuevo entorno de aprendizaje cambió el modo de concebir lo tecnológico en la enseñanza de las lenguas apoyada por TIC, pues se dejó la preocupación por el artefacto tecnológico y se concentró la atención en “el cambio pedagógico que este demandaba” (Martín Monje, p.207).

Sanz Gil (2012), en su reflexión planteó que el impacto de las TIC, no muestra que se haya roto un paradigma; sí muestra que la diversidad y complejidad de oferta y soportes ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar el pensamiento del docente y desarrollar la autonomía de los profesores y de los estudiantes. En

este sentido, el uso de las TIC para el aprendizaje de las lenguas, debe ser abordado en un marco ecológico, de diversidad y de complejidad.

Ana Finol de Govea (2007), en su trabajo investigativo, mostró algunos principios de las teorías cognitiva y constructivista en la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación, específicamente Internet, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos (IPE). El estudio analizó el uso de Internet como medio instruccional en el desarrollo de destrezas de comprensión lectora en el aprendizaje significativo de IPE. La autora concluyó que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como Internet en la enseñanza de Inglés con propósitos específicos, desde una perspectiva cognitiva y constructivista, se fundamenta básicamente en la comprensión lectora de hipertextos en ambientes de aprendizaje virtual, en la selección y preparación de contenidos de la Red y en principios constructivistas del aprendizaje electrónico en las actividades desarrolladas en el aula multimedia.

Dillon, K; Dworkin, J.; Gengler, C. y Olson (2008), en su investigación indicaron que los cursos *on line* ofrecen beneficios de accesibilidad y flexibilidad, sobre los cursos tradicionales presenciales. Este estudio comparativo ha sido completado por profesionales que han tomado cursos breves de investigación en ambos modelos. Ambos cursos, mostraron avances importantes en la comprensión independientemente de su área disciplinar; sin embargo hay ligeras divergencias según la mediación empleada.

Es de anotar que aunque hay diversos trabajos investigativos en programas de Maestría y producto de grupos de investigación avalados por Colciencias o en grupos reconocidos por universidades colombianas en temas relacionados con la educación y la incorporación de las TIC, ninguno de ellos refirió puntualmente

con el vacío conceptual objeto de esta propuesta: el aporte pedagógico del uso de las TIC en ambientes virtuales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia.

En la Universidad de Los Andes, Osorio y Duart (2010) resaltaron que el análisis de la interacción en ambientes virtuales e híbridos es un tema complejo, puesto que es necesario superar la aproximación cuantitativa, número de mensajes, y lograr información sobre las dinámicas de interacción, en el marco de las actividades educativas. En este trabajo, las anteriores autoras, presentaron un conjunto de estrategias para el análisis de la interacción, las cuales se diseñaron durante el desarrollo de una tesis doctoral, como respuesta a dos retos que fueron identificados: ¿cómo observar la interacción?, ¿cómo relacionar la interacción con el rendimiento académico? Las estrategias diseñadas ofrecen elementos para el análisis de las actividades educativas, análisis de las discusiones virtuales asincrónicas, representación de las interacciones y la relación entre la interacción y el rendimiento académico.

El conjunto de estrategias permitió reconocer el fenómeno de la interacción en el marco de actividades educativas, así como el proceso o dinámica en la interacción grupal, que muestra la evolución del grupo hacia la construcción de conocimiento. Por otro lado, también permitió analizar los procesos virtuales de interacción y establecer comparaciones entre las dinámicas de los grupos y la relación entre éstas y los resultados de rendimiento académico. Si bien el grupo de estrategias surgen en un estudio específico relacionado con matemáticas, ofrecen herramientas que pueden utilizarse en otros contextos.

En nuestro escenario, fue fundamental reconocer los aportes de la investigación de Montenegro (2012) quien hizo un análisis de cuáles son las

condiciones técnicas, metodológicas y pedagógicas para dinamizar el trabajo en foros y chats, servicios educativos relacionados con el aprendizaje colaborativo, tema actual del desarrollo de la pedagogía. Asimismo indicó que la pedagogía en escenarios digitales de aprendizaje tiene condiciones y lógicas distintas a las que podrían ser utilizadas en un curso presencial. Así mismo fue importante ver los resultados mostrados por Raquel Arias (2007) en su trabajo *Uso y apropiación de los medios y mediaciones pedagógicas utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Licenciatura en lengua extranjera: Inglés de la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia*.

Angulo y Guatibonza (2008), desarrollaron una investigación cualitativa con empleo de encuestas como herramienta y concluyen que emplear una tecnología en la educación no garantiza mejoras en el proceso de aprendizaje, por lo que es necesario que se tengan objetivos pedagógicos para lograr que éstas tengan algún impacto a nivel educativo y puedan considerarse como un apoyo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, en este caso el de una lengua extranjera. De igual modo, con la incorporación de las TIC en las actividades utilizadas para aprender una lengua extranjera, los estudiantes pueden estar en contacto directo con material real y con nativos de la lengua, lo cual en su aprendizaje es muy importante ya que este tipo de material ayuda a aprender la lengua en su contexto real.

Esta investigación cualitativa, de corte exploratorio y descriptivo, fue realizada por Ardila, Berra y Cañas (2012), a través de observaciones de clase y entrevistas a profesores y estudiantes. En sus conclusiones se caracterizó el uso de las TIC en el proceso de adquisición de la lengua, su papel en los aspectos de la flexibilización curricular y las potencialidades subutilizadas en el contexto. Resaltaron también que el uso de la Internet favorece el desarrollo de las

competencias lingüísticas; además, que se asiste a una transición en la profesión y la mentalidad de los profesores. Sin embargo, la formación, el trabajo colaborativo y la investigación son urgentes para que se reduzcan los problemas de subutilización del recurso. Asimismo, propusieron que la introducción de las TIC se aborde como una innovación curricular y no meramente como una innovación tecnológica.

De igual manera, se revisó la investigación de tipo cualitativo realizada por Ardila y Bedoya (2006), la cual da cuenta de la experiencia resultante del trabajo colaborativo de dos profesores de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, quienes, con la pretensión de innovar en su práctica docente y contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyeron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el curso de Gramática contrastiva español-inglés, del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras. La experiencia con el curso y sus resultados permitieron concluir que la inclusión de las TIC contribuyó favorablemente a fomentar las habilidades y estrategias que permiten a los estudiantes la autoconstrucción del conocimiento con base en el trabajo colaborativo, en las habilidades de búsqueda y el autodescubrimiento, así como en el acceso a múltiples y variadas fuentes de información. La innovación pedagógica propuesta en el curso —la inclusión de la plataforma como herramienta didáctica— fue recibida muy positivamente por los estudiantes, quienes acogen el autodescubrimiento y las actividades de autoconstrucción del conocimiento, sin desconocer el papel fundamental del docente como facilitador y apoyo a los procesos de aprendizaje.

En el año 2012, asegura Martínez (2013) se apoyaron 20 proyectos de investigación nuevos, tales como:

Fomento a la Investigación en Innovación Educativa; se avanzó en la implementación de los Planes Estratégicos de Incorporación de TIC -

PlanEsTic, en procesos educativos, formulados en 91 Instituciones de Educación Superior; y se realizó el acompañamiento a 22 nuevas IES para que formularan sus planes estratégicos de incorporación educativa de TIC (p.18).

Debe resaltarse también la televisión educativa, para lo que se constituyó una mesa técnica con expertos de las principales universidades e instituciones del país y se están adelantando conversaciones con el Sistema de Televisión Educativa de Corea (EBS). Además, con el “Proyecto Escuela+” (convenio firmado con DirecTV, Discovery Channel y otros) se planea llegar a más de 300 escuelas rurales de difícil acceso con contenidos audiovisuales educativos de alta calidad. Más allá de todos los avances mencionados, indica Martínez (2013):

Existe plena conciencia de que estamos iniciando el camino de la virtualidad en nuestra educación superior, los esfuerzos de la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con programas a Distancia y Virtual -ACESAD y de las instituciones que como el SENA le están apostando con rigor a la virtualidad en procesos de formación en lengua inglesa, darán luces para que, entre todos, se alcancen los estándares de satisfacción deseados (p.19).

Como se observó, en los distintos resultados de las investigaciones, hay diversidad de concepciones, problemáticas e intereses en torno a aspectos relacionados con la educación y las TIC. Por una parte, se encontraron divergencias sobre lo que se entiende por TIC y ambientes virtuales, lo que genera una confusión para trabajar en el aula, con sus respectivas consecuencias no sólo a nivel pedagógico, didáctico y curricular. Asimismo, en ninguna de estas concepciones derivadas de las investigaciones, definen con claridad qué caracteriza las TIC en cursos de lengua en ambientes virtuales o en cursos b-learning o mixtos.

La función principal del modelo pedagógico, que debe revisarse de manera permanente, es orientar las actividades educativas, las que se “ocupan del diseño curricular, la elaboración de materiales didácticos, a los procesos de estudio y aprendizaje, las labores de facilitación y apoyo, tanto a nivel académico como de servicios y los procesos de evaluación del aprendizaje”. (Meza, p.6). Por tanto, dentro de una institución de educación superior a distancia y virtual, el modelo pedagógico deberá explicar qué es el aprendizaje en ambientes virtuales, por qué se adopta esa metodología y cómo es su implementación, en evidente correlación con lo curricular, lo didáctico, lo evaluativo, entre otros aspectos.

Igualmente, en las investigaciones relacionadas es importante el tema de los docentes en la investigación especializada en la Enseñanza de las lenguas. La revisión hecha por Liu y et al. (2003) representó un meta-análisis de la literatura revisada durante los años 1990-2000, sobre la investigación hecha sobre el uso de las TIC en el aprendizaje de una segunda lengua. En este estudio publicado en la revista *Journal of Research on Technology in Education*, se revisaron artículos sobre investigaciones empíricas presentando una síntesis de la temática abordada por la investigación especializada en ELAO en la década anterior y los resultados obtenidos de la misma.

A partir de este estudio, se encontró que las investigaciones se centraron en el impacto de la tecnología en el aprendizaje y desarrollo de destrezas lingüísticas y con alta frecuencia en el desarrollo del lenguaje escrito, sin dejar de lado trabajos relacionados con la destreza oral y la comprensión auditiva. Se asegura en este meta-análisis, que a lo largo de los años en que se han empleado las TIC en la enseñanza aprendizaje de las lenguas, la investigación se desplazó de la descripción y análisis de la tecnología, las actitudes de los usuarios y su impacto en el aprendizaje hacia el análisis de los posibles usos y la exploración didáctica.

El meta-análisis de Liu et al. (2003), indicó, además, que son escasos los artículos relacionados con el tema docente y la necesidad de recibir una formación adecuada para usar la tecnología de manera efectiva. Autores como Daud (1992) citado por Liu et al (2003) ofrecieron sugerencias para ayudar a los docentes a usar las TIC de manera cómoda. Bowman et al (2000) citado por el mismo autor sugirieron la aplicación de programas tutoriales entre compañeros por Internet para favorecer la reflexión crítica. Asimismo, se propuso que la inclusión de la tecnología en la formación del profesorado permite tener una visión crítica de los soportes y su alcance.

Entre las conclusiones sobre el impacto de las TIC en el aprendizaje, los anteriores autores mencionaron que existen pruebas de que el uso de los medios visuales favorece la adquisición de vocabulario y la comprensión lectora y ayuda a incrementar los resultados de las evaluaciones. Asimismo, el estudio indicó que otro tema de investigación se relaciona con las actitudes de los alumnos al usar la tecnología pues ésta se abordaba de manera complementaria en el aprendizaje. Debe decirse también que la recurrencia de estudios relacionados con esta temática se explica dada la experimentación con el uso de unos medios que eran inexistentes hace una década o están en pleno auge ahora y que no han sido frecuentes en la enseñanza de las lenguas y su evaluación y, por consiguiente, conocer las percepciones de los estudiantes como usuarios para asegurar una enseñanza con calidad.

En su conjunto, las investigaciones referidas, se abordaron desde el enfoque cualitativo y se concentraron en aspectos relacionados con nuevas formas de conocer y de aprender, descripción de experiencias de aprendizaje colaborativo, análisis de interacciones en el medio virtual y la desconfianza que todavía genera para muchos el aprendizaje en ambientes virtuales debido a la poca formación para el auto aprendizaje. A su vez, se resaltó un interés por abordar la enseñanza de las lenguas apoyado por las TIC dentro de lo cual los resultados

de las investigaciones se perfilan hacia las características de las aulas virtuales para dicho propósito, el uso de herramientas web 2.0 y su incidencia en la construcción individual del lenguaje, la descripción de procesos de enseñanza aprendizaje de competencia oral en L2 y los usos de la inteligencia artificial para la retroalimentación. También, varios trabajos investigativos apuntaron hacia la necesidad de desarrollar el pensamiento de los profesores para el desarrollo de la autonomía y la manera como progresivamente incorporan lo tecnológico a su quehacer; por tanto, son escasos los trabajos que se orientaron hacia indagaciones pedagógicas pues además de indicar que los escenarios virtuales implican lógicas distintas a las usadas en la educación tradicional, ninguna se relaciona con los aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia.

2.2. Fundamentación teórica de la Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador y categorías de análisis.

En función de la pregunta que orienta el proyecto de investigación ¿Cuáles son los aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera? y de la pregunta derivada ¿Cuáles son los aportes de una teoría particular en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia desde el uso de las TIC? se hacen evidentes aspectos fundamentales: el primero de ellos se relaciona con el escenario de la pedagogía no tradicional, es decir, la problemática debe abordarse desde los nuevos discursos de la enseñanza aprendizaje en red, no sólo considerando las pedagogías conectivistas sino desde las teorías del aprendizaje de las lenguas y su relación con las TIC. Con esto, se podrá comprender mejor cómo se da la enseñanza en los entornos virtuales y cómo la construcción colaborativa es determinante en la perspectiva de las nuevas formas de generar conocimiento en la era digital.

De otra parte, se da por sentado que hay nuevas formas de interactuar y de conocer al interior de los ambientes virtuales que generan dinámicas efectivas de aprendizaje; el propósito aquí será el de hacer evidente cómo hacer uso de las TIC para potenciar el aprendizaje de una lengua extranjera en nuestro contexto nacional.

Por último, es pertinente comprender la problemática asociada a procesos de desarrollo de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras en el contexto colombiano, en escenarios de aprendizaje virtuales. Este escenario es poco explorado pues, como se ha anotado con antelación, tanto la legislación como las experiencias de universidades y de institutos no han desarrollado investigaciones que vayan más allá del uso de las TIC como herramienta de apoyo o de mediación pero sin recabar en las nuevas dinámicas que allí se generan y que desde el punto de vista pedagógico deben afianzarse para el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

De igual manera, debe enfatizarse el hecho de que no es lo mismo desarrollar competencias lingüísticas en ambientes virtuales o apoyados por las TIC que en el sistema tradicional. Las consideraciones de la incorporación de la tecnología van más allá de lo instrumental para que efectivamente se haga uso pedagógico de la herramienta en pos de una mejora de la calidad educativa en los escenarios de bilingüismo que se proyectan en Colombia.

Por lo anterior, las categorías de análisis derivadas que se proponen son:

- a. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales.
Educación a distancia virtual y aprendizaje en ambientes virtuales.
- b. Enfoques y Teorías del aprendizaje de las lenguas y su relación con las TIC.

- c. Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes virtuales.

2.2.1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales.

La primera categoría de análisis se refiere a los procesos de formación bilingüe en Colombia haciendo uso de las TIC. En este contexto, en Colombia según el MEN, se definen dos contextos bilingües: el primer contexto de inglés como lengua extranjera el cual es generalizado en la educación preescolar, básica, media y superior y el otro, de inglés como segunda lengua que se concentra en el archipiélago de San Andrés y Santa Catalina y los colegios bilingües de todo el país.

El objetivo principal del Programa Nacional de Bilingüismo-PNB, que se alinea con el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) era tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB buscaba que a partir del año 2019, todos los estudiantes terminaran su educación media con un nivel intermedio (B1) según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés. Igualmente, a partir de este año 2019, se esperaba que todos los docentes de inglés del país debían poseer un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2) según los mismos Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera (EBCLE).

Lo planteado en el PNB fue reorientado en 2014, reduciendo de manera significativa sus expectativas iniciales y el Gobierno nacional lanza la propuesta denominada Programa nacional de Inglés: *Colombia very well 2015 -2025*. Tal

programa es una estrategia integral, intersectorial y de largo plazo que busca que los estudiantes usen el inglés como una herramienta para comunicarse con el mundo y mejorar sus oportunidades laborales.

De acuerdo con la ruta establecida, en el Programa Nacional de Inglés 2015 – 2025: *Colombia, very well*, se focalizarán tres componentes fundamentales en el desarrollo del mismo durante los próximos 10 años: estrategias de formación docente y material pedagógico para educación básica y media; calidad, acompañamiento y financiación para la educación superior; finalmente, la articulación con el sector productivo.

Galindo y Moreno (2008) citados por Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez y Lugo-Vásquez (2012) aseguran, que la puesta en práctica de ciertas acciones surgidas del Programa de Bilingüismo (estandarización, capacitación, convenios, etc.) ha mejorado el nivel de lengua extranjera y el conocimiento metodológico de los profesores; asimismo afirman que existen varios retos en la formación bilingüe de los estudiantes colombianos. Las propuestas de Galindo y Moreno (2008), y de Velazco (2011), plantean identificar tres áreas prioritarias en la formación bilingüe de los estudiantes colombianos: concreción del currículo, cualificación del proceso de enseñanza aprendizaje y fortalecimiento del sentido de comunidad bilingüe.

En cuanto a currículo, los autores indican que la formación bilingüe exige el diseño de programas que aseguren la articulación de la competencia comunicativa e inter y multicultural tanto en L1 como en L2. Por su parte, el trabajo nacional sobre el proceso de enseñanza aprendizaje debe precisar metodologías innovadoras que favorezcan un trabajo integral a lo largo de la formación bilingüe. Por último, la construcción del sentido de comunidad exige a la colectividad

educativa en pleno, tomar acciones que promuevan la construcción y consolidación de nuevas identidades y prácticas en y fuera de las aulas.

De los planteamientos derivados de los autores citados, se desprenden problemáticas que deben revisarse para que instituciones, docentes e investigadores, diseñen e implementen acciones concretas para fortalecer la formación bilingüe de los estudiantes colombianos, una de las cuales es el objeto de esta investigación ya que una revisión de los aportes de los usos de las TIC a aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia, tiene implicaciones directas en la formulación de metodologías innovadoras, currículos y en las didácticas pertinentes al desarrollo de competencias lingüísticas, entre otras.

Finalmente, debe decirse que la política sobre bilingüismo vigente en Colombia, implica una reflexión profunda, pues aunque ha empezado a tener algunas reformulaciones y cambios en sus metas, sus objetivos son básicamente instrumentales lo cual tiene implicaciones formativas y curriculares. Si bien el PNB había establecido como acciones prioritarias el promover la enseñanza del inglés con enfoques educativos innovadores e impulsar el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, no se han definido políticas que aseguren el desarrollo humano integral y sustentable de los estudiantes que están en un proceso de adquisición lingüística en dichas mediaciones.

El recientemente lanzado programa *Colombia, very well* (2015-2025) deja implícito este escenario en las estrategias de formación docente y material pedagógico para educación básica y media, sin mencionar la educación superior. Asimismo, muestra los cambios de lineamientos en la política pública que no dejan

claro cómo evidenciar los avances y propósitos definidos en la misma, lo cual iría en detrimento de las expectativas de formación bilingüe en el país.

2.2.1.1. Ejes articuladores de la actividad docente en el área de lenguas extranjeras.

Según los expertos, la metodología y didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras y la lingüística, han sido los ejes epistemológicos que articularon la actividad docente en el campo de las mismas durante el siglo XX. La validez del método como referente académico proviene de la tradición que ha soportado la enseñanza de las denominadas lenguas modernas en los mismos fundamentos empleados para las lenguas clásicas.

A lo largo del siglo XX, la metodología se convirtió en uno de los pilares de la actividad docente estableciendo su dominio como marco de referencia hasta los años setenta. La reflexión teórica de carácter epistemológico sobre la actividad docente de las lenguas extranjeras, tomó dos rumbos distintos a partir de ese momento. De un lado, se dirigió hacia los enfoques de la teoría del currículum de procedencia norteamericana (Stern, 1992) y por otro, mantuvo la tradición metodológica de la lingüística aplicada, derivando en descripciones de procedimientos más generales y menos prescriptivos que dan forma a los modelos de enseñanza de lenguas, en términos de Ellis (2005).

Pese a las grandes diferencias de contexto, el modelo de educación europeo, que enfatizaba lo pedagógico y didáctico comienza a desplazarse hacia el paradigma curricular procedente de los Estados Unidos. Dicha propuesta, está basado en la pragmática educativa que concibe a la educación como modelo de cambio social y progreso nacional. En este proceso, la tradición curricular americana se transforma, lo cual hace que cada país se dé a la tarea de plantear

distintos conceptos de currículum que se ajusten a la nueva propuesta paradigmática.

Hasta los años setenta del siglo XX, el concepto de currículum se mantuvo estático en la teoría. A partir de ese momento, se da paso a nuevas concepciones que toman enfoques críticos e interpretativos que buscan el equilibrio entre la naturaleza del currículum como tarea profesional en contextos institucionales y los métodos disciplinares que se usan para estudiarlo. A partir de entonces, surge el concepto de currículum como investigación, según el cual, la práctica curricular es objeto de investigación y se resalta la relación entre investigación, acción y la responsabilidad y compromiso de los investigadores como fuente de información del currículum. Esta evolución discursiva, fue adoptada por Stern (1993), al campo de la Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas Extranjeras, proponiendo un modelo propio del currículum que se acerca al concepto de pedagogía o didáctica de la lengua.

A mediados del siglo XX, los estudios se dedican a investigar la naturaleza de la adquisición de segundas lenguas y los resultados que se obtienen a partir de diferentes contextos y condiciones de aprendizaje. Así, la adquisición de segundas lenguas es una disciplina que empieza a convertirse en nuevo paradigma de referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, dominada hasta entonces en las aulas por el discurso metodológico y en la administración educativa por el discurso del currículum. Parte de la relevancia que adquiere, se debe a la necesidad que tienen las administraciones educativas de ver respaldados sus currículos oficiales (Ellis, 2005) con resultados empíricos.

Al tiempo que surge esta nueva disciplina, el Consejo de Europa y el Departamento de Educación de los Estados Unidos, construyen la

conceptualización de los nuevos paradigmas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Desde allí, se plantea la filosofía lingüística en torno a las lenguas como manifestaciones culturales y ejes vertebradores de la comunicación social, los mismos que deben encauzarse hacia el conocimiento y entendimiento a nivel global y que toma forma en marcos y estándares de referencia; estos marcos ofrecen herramientas para la normalización y estandarización de programas, niveles de competencia, pruebas de evaluación y certificaciones.

Así, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2002) y los estándares de los Estados Unidos definen los lineamientos de los cuales se derivan las políticas públicas en términos lingüísticos y van más allá, pues permean la prácticas mismas en las aulas. Este Marco europeo – MCERL, ha sido adoptado por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, para orientar los lineamientos y proyecciones de la política pública con relación al desarrollo de competencias lingüísticas en inglés que se enmarcan en el PNB y se continúan en el programa *Colombia, very well: 2015-2025*.

2.2.1.2. Educación a distancia virtual y aprendizaje en ambientes virtuales.

Abordar esta subcategoría de análisis implica entender que la educación superior apoyada por las TIC, está en consonancia con una serie de cambios que se han venido dando en la sociedad y se refieren al conocimiento distribuido, a la mayor cobertura educativa con calidad y flexibilidad, al concepto declarado por la UNESCO de Educación a lo largo de la vida, o Educación Permanente los cambios de rol docente y de estudiantes, los cambios en la metodología y la evolución hacia universidades flexibles.

Según el MEN (2011) el objetivo de la educación virtual, es fortalecer la incorporación y uso de las TIC en las instituciones de educación superior y en los

programas académicos que ellas ofrecen. Desde 2007, el Ministerio de Educación Nacional, evidenció la necesidad de llegar a aquellas regiones apartadas del país que por sus condiciones geográficas, entre otras, hacían difícil el acceso a programas presenciales de formación en educación superior. Por ello, y con el fin de ampliar la cobertura garantizando la pertinencia y calidad, se inició un plan de apoyo a las instituciones, que incentiven el uso de las TIC mediante el incremento de la oferta de programas en educación superior virtual, que orienten la educación hacia el mercado laboral, fomentando la productividad y la competitividad.

Desde el MEN, se han definido las estrategias y actividades relacionadas para asegurar el posicionamiento de esta modalidad de aprendizaje: asistencia técnica, capacitación en temas relacionados con la educación virtual, tales como: (Talleres Seminario *e-learning*, Diseño Instruccional - Metodología MISA, Herramientas Web 2.0 - Educamp, Evaluación Financiera de Proyectos de Implementación de TIC, Derechos de autor, etc.); promoción y posicionamiento de la educación virtual y creación de los lineamientos de la Educación Superior Virtual.

Con la incorporación de las TIC, surgió el *eLearning*, el cual en su esencia es similar a la educación a distancia, sólo que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan a través del uso de computadores e Internet; en esta modalidad, los contenidos son distribuidos en multiformatos electrónicos y la interacción entre estudiantes, y entre estos con el tutor y con los objetos de estudio, se realiza a través de redes.

Para Cabero (2006) el *eLearning* ofrece grandes ventajas entre las cuales están el poner a disposición de los estudiantes información casi ilimitada, manejar información y contenidos actualizados, permitir la deslocalización del

conocimiento, que se relaciona con el concepto de conocimiento distribuido; facilitar la interacción, en términos de espacio y tiempo; potenciar la autonomía y el trabajo colaborativo de los estudiantes; estimular la utilización de diversas tecnologías y, por último, facilitar el diseño de distintos tipos de evaluación.

Por su parte, para Cabero y Llorente (2008) la modalidad *BLearning* se puede expresar en términos de la convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia: combinación de espacios (clases tradicionales y virtuales), tiempos (sincronía y asincronía) y recursos analógicos y digitales. Dado que el aprendizaje mixto, toma lo mejor de cada modalidad, al hablar de sus ventajas se puede mencionar todas las que tiene el *eLearning* y adicionar las relacionadas con la presencialidad; esto es permitir prácticas y evaluaciones en ambientes reales al igual que favorecer la conformación de grupos cercanos y/o virtuales y aplicar sus reglas de interacción.

Asimismo, debe decirse que el uso de tecnologías para el aprendizaje en cualquiera de las combinaciones posibles implica procesos más complejos que sólo traspasar actividades de un ambiente tradicional a uno virtual. Dice Galvis (2010) que en educación existen muchas oportunidades para hacer reingeniería de procesos educativos con apoyo de tecnología, rompiendo moldes y repensando lo que se hace y cómo se hace; no obstante, cuando no se repiensa lo que se hace con apoyo de las TIC, se apoyan prácticas convencionales pero con recursos digitales y con los mismos o menores beneficios. En el contexto anterior, Cabero (2006) destaca aspectos críticos que pueden incidir en el éxito de un curso virtual. Tales variables críticas, según el autor están en los contenidos, la comunidad virtual, las estrategias didácticas, las herramientas de comunicación, los modelos de evaluación, la e-actividad, así como los roles de docentes y estudiantes.

Es de anotar que dentro de las variables críticas que menciona Cabero (2006) se destacan los factores pedagógicos y organizativos que son consustanciales a los procesos de aprendizaje virtual y el aprendizaje mixto: la calidad, los contenidos multiformato, la accesibilidad de las herramientas de comunicación, el cambio de rol docente a uno facilitador, y de un estudiante pasivo a uno activo e independiente; estrategias didácticas centradas en los estudiantes y en los grupos, que faciliten aprovechar el potencial de la tecnología, así como un sistema de evaluación continuado que permita ver el proceso de construcción de conocimiento, son variables que coadyuvan, en lugar de trasladar a ambiente virtual lo mismo que se hace de forma presencial.

2.2.1.2.1. Los paradigmas sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje.

En términos de Khun (1970), la transformación en la ciencia se da cuando las viejas teorías y métodos no dan respuesta a los nuevos problemas. En el mismo sentido, el informe de la UNESCO (1998) permite ver que las TIC, han supuesto un desafío a las concepciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje puesto que, al redimensionar la manera tradicional en que docentes y estudiantes acceden al conocimiento, están influyendo en este proceso.

Por su parte, hacer frente a los nuevos retos implica acceder a las nuevas tecnologías y a las herramientas más apropiadas para fomentar el aprendizaje. Conseguir este objetivo, precisa un cambio en la perspectiva tradicional sobre el proceso de aprendizaje y una comprensión de cómo la tecnología digital puede generar ambientes novedosos para los estudiantes, que les comprometan y les permitan asumir responsabilidad sobre su propio aprendizaje y construir su propio conocimiento. Las TIC, ofrecen herramientas capaces de transformar los entornos centrados en el docente y limitados en recursos materiales en ambientes abiertos, centrados en el estudiante, interactivos colaborativos y

variados no sólo en contenidos sino en objetos de aprendizaje. A la luz de lo anterior, es conveniente revisar de forma breve los paradigmas sobre enseñanza aprendizaje que han soportado los procesos formativos en los últimos años.

El paradigma tradicional.

El informe de la UNESCO sobre el uso de las TIC en la formación docente indica que el paradigma tradicional de enseñanza aprendizaje surgió a comienzos del siglo XX de un modelo de educación que resultaba eficaz para preparar a un gran número de individuos en las destrezas necesarias para desarrollar actividades que no implicaran un alto grado de desarrollo intelectual. En este modelo tradicional, se presupone que el docente es el experto, cumpliendo los roles tanto de repositorio como de transmisor del conocimiento.

El paradigma tradicional se caracteriza por las siguientes perspectivas sobre el aprendizaje: el aprendizaje es difícil; el aprendizaje se basa en un modelo deficitario del estudiante; el aprendizaje es un proceso de transferencia de información y recepción; el aprendizaje es un proceso individual y solitario; el aprendizaje se facilita dividiendo el contenido en pequeñas unidades, propio de la estructura disciplinar; por último, el paradigma plantea que el aprendizaje es un proceso lineal.

El paradigma procesual.

Este paradigma surge de la confluencia de varias teorías educativas a finales del siglo XX. Considera el proceso de enseñanza aprendizaje de forma más humanista y socializadora y, a su vez, adopta los principios del constructivismo individual y social de Piaget (1952), Vigotsky (1978) y Bruner (1960).

El aprendizaje situado.

Este paradigma significa un avance importante con respecto al tradicional, pues enfatiza el uso de tutorías, colaboración, contenidos auténticos, tareas, herramientas y actividades cognitivas (Brown, 1989). Concibe el aprendizaje como una función de la actividad, el contexto y la cultura, en los que adquiere forma lo que se aprende (Lave, 1988). El aprendizaje situado, realza la necesidad de contextos auténticos para el aprendizaje así como fortalecer la interacción social y la colaboración en el contexto de aprendizaje.

El aprendizaje cognitivo.

Este paradigma fundamenta el proceso de instrucción en el que docentes y estudiantes de grupo adelantados, ayudan a sus compañeros a aprender a través de la interacción. Dicho paradigma plantea generar el conocimiento a través de la interacción y el compartir experiencias con otros miembros de la sociedad.

El aprendizaje basado en problemas.

Este tipo de aprendizaje plantea enfrentar al estudiante a problemas y casos complejos y reales para que desarrolle una capacidad de pensamiento que le permita interpretar distintos contextos. La propuesta se basa en involucrar a los estudiantes en la solución de tareas auténticas. Así, al trabajar en común, articular teorías, desarrollar hipótesis y discutir críticamente las ideas de los otros estudiantes se desarrollan niveles de comprensión y resolución de problemas de mayor complejidad. Este aprendizaje auto dirigido puede facilitar, según los teóricos, el desarrollo de competencias para toda la vida.

La cognición distribuida.

Esta teoría resalta la interacción como elemento clave para el desarrollo del crecimiento cognitivo (Scardamalia et al, 1995). Se basa en el diálogo y el discurso, haciendo público el propio conocimiento y desarrollando la comprensión compartida. Las herramientas colaborativas de los programas online han sido diseñadas para sustentar la construcción colaborativa del conocimiento y compartirla en el aula virtual.

La instrucción contextualizada.

Desde este enfoque se emplea la tecnología para ayudar a recrear el mundo a través de recursos visuales. El propósito de la instrucción contextualizada es dar un contexto a la educación que se encuentra anclada en un espacio, problema o situación de la vida real.

La teoría de la flexibilidad cognitiva.

Esta teoría asegura que el conocimiento se adquiere de dominios desestructurados, a través de la elaboración de múltiples representaciones y conexiones entre las unidades de conocimiento que posee. Señala que los estudiantes vuelven sobre los mismos conceptos y principios en diversos contextos. Esta teoría es útil para interpretar cómo el conocimiento se transmite en dominios de conocimiento mal estructurados (Spiro et al., 1988).

Estas recientes teorías surgidas de la investigación, plantean una nueva mirada en las teorías del aprendizaje en las que emerge el paradigma que se centra en el proceso, en las cuales el foco de atención científico, se desplaza de la

actividad de enseñar, eje de la metodología o didáctica tradicional, hacia el proceso de aprender.

Este nuevo paradigma (UNESCO, 2002), se fundamenta sobre principios totalmente diferentes: el aprendizaje, según este paradigma, es un proceso natural, social y activo, que puede ser lineal o no lineal; integrador o contextualizado; se basa en un refuerzo de las habilidades, intereses y cultura de los estudiantes, y se valora a través de la realización de tareas, productos y resolución de problemas tanto individuales como en grupo.

2.2.2. Enfoques y Teorías del aprendizaje de las lenguas y su relación con las TIC.

Esta segunda categoría de análisis implica una mirada desde las teorías y los enfoques multidisciplinares en el estudio de la ELAO (Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador), además de una puntual revisión conceptual acerca de las TIC.

Las TIC se conciben como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales TC (Tecnologías de la Comunicación), y por las TI (Tecnologías de la Información) caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos. Las TIC son las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información y en particular el uso de computadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar información. Las TIC deben ser concebidas como medios y no fines; es decir, son herramientas que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades; asimismo, posibilitan distintas formas de aprender, permiten diferenciar estilos y ritmos de aprendizaje.

Las tecnologías –TIC - tienen dos dimensiones: una técnica y la otra expresiva; la dimensión técnica, implica la inmaterialidad, instantaneidad, digitalización, automatización, interconexión y diversidad. Por su parte, la dimensión expresiva posibilita los nuevos lenguajes hipertextuales, multi e hipermediales y de realidad virtual. Las TIC generan una transformación del proceso comunicativo lo cual implica nuevas formas de acceder, generar y transmitir información.

Por su parte, la ELAO-Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador-, término traducido del inglés CALL (Computer Assisted Language Learning) acordado en el Congreso TESOL de 1983, se refiere a la tecnología y la enseñanza aprendizaje de las lenguas (Chapelle, 2013) citado por Polanco (2009). Desde esta concepción teórica, se concibe al campo académico que investiga la aplicación de las TIC en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en sus diferentes contextos y aplicaciones didácticas, como a la actividad docente que hace uso de las TIC para enseñar y aprender idiomas. La ELAO se convirtió en un medio y recurso de instrucción con distintos niveles de aplicación: la enseñanza presencial, la enseñanza a distancia y el modelo *e-learning*, la educación permanente y la enseñanza mixta (blended).

Polanco (2009) indica que la evolución de la ELAO o su desarrollo en campos subsidiarios, han hecho que aparezcan nuevos términos que amplían el significado original del concepto o lo reducen a un escenario específico. Ahora se emplea el término ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador) para conservar el énfasis en el concepto de aprendizaje frente al de enseñanza, visible en el término español pero no en el idioma inglés, indica la citada autora.

El proceso educativo, ha pasado por diversas etapas, en donde el rol de los docentes y estudiantes se ha ido transformando: ha habido un desplazamiento del docente y de los contenidos como eje hasta posicionar al estudiante como

aspecto fundamental en el proceso formativo. No obstante, estos cambios la presencia de las TIC ha impactado la práctica tradicional lo que conlleva a reflexiones que traspasan lo didáctico, curricular y cognitivo.

El modelo pedagógico con las nuevas tecnologías puede ser un intento para solucionar los problemas del aprendizaje e incluir una nueva herramienta en este proceso. Además de transformar el ambiente de aprendizaje, desplaza el paradigma educativo centrado en el aula y el docente y favorece el aprendizaje autónomo, en donde el docente pasa a ser un tutor facilitador. Una de las problemáticas que subyacen se relaciona justamente con la autonomía implícita en procesos de formación apoyados por las TIC pues los estudiantes adolecen de esta autodisciplina para el ejercicio académico.

De esta forma, el empleo de las TIC en la educación superior colombiana debería pasar de una racionalidad instrumental a una racionalidad comunicativa que permita una concepción más crítica, aceptando la diversidad de pensamiento y desarrollando la educación intercultural de la ciudadanía para la búsqueda de una mayor participación y equidad en su uso y acceso.

Asimismo, en función de la precisión conceptual propuesta, un Ambiente Virtual de Aprendizaje (Herrera, 2012), se define como un contexto integrado, integral y holístico para la gestión de aprendizaje, compuesto por un conjunto de entornos de interacción e interactividad sincrónica y asincrónica y un sistema de gestión de aprendizaje correspondiente con el modelo formativo institucional y un modelo curricular, que permite a los actores educativos aumentar el uso flexible de los materiales didácticos, emplear diferentes metodologías y estrategias pedagógicas; optimizar los recursos educativos y mejorar los resultados del trabajo académico individual y colaborativo de los estudiantes.

Teorías del Aprendizaje relacionadas con las TIC.

Las teorías del aprendizaje relacionadas con las TIC, tienen fundamentos distintos; por tanto, los roles que definen y su fundamentación epistemológica generan enfoques distintos en la práctica educativa. La teoría de aprendizaje conductista, se fundamenta en la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realicen de manera automática. Esta teoría ha sido influyente en la enseñanza programada y constituye la base psicológica del uso de las computadoras. Los enfoques conductistas están presentes en programas educativos que plantean situaciones de aprendizaje en las que el estudiante debe encontrar respuesta a los estímulos presentados en la pantalla. A este uso del computador se le denomina CAI (*Computer Assisted Instruction*), y se centra en programas de ejercitación y práctica basados en la repetición. La teoría conductista fundamenta el diseño instruccional que ha soportado los programas de formación virtual en los últimos años, los cuales se diseñan en la plataforma Moodle.

De otra parte, la teoría del aprendizaje cognitivista plantea que el proceso de aprendizaje es el resultado de la organización o reorganización de los procesos cognitivos. Las TIC y la Internet, han propiciado una ampliación al espacio de aprendizaje pues facilitan al estudiante participar activamente en la construcción de su propio saber pues las herramientas interactivas que se presentan fortalecen y motivan una participación más activa en el proceso. El modelo tradicional implica la receptividad por parte del aprendiz; la inclusión de las TIC genera la acción y colaboración. La teoría del aprendizaje cognitivista, emplea herramientas con propósitos didácticos tales como el correo electrónico, tablero o pizarra digital, chat, video conferencia, foros de discusión, evaluación en línea, entre otros. Los principales representantes de esta teoría son Ausubel (1986), Vigotsky y Gardner (1983).

Una tercera teoría, plantea que la relación entre el Constructivismo Social y las TIC en la educación parece ser evidente. Plataformas como *Moodle* y *Blackboard*, explican que su modelo pedagógico se fundamenta en el constructivismo social. Autores como Nunes y McPherson (2007) defienden la relación entre este modelo pedagógico y la educación virtual y manifiestan la influencia de la educación en ambientes virtuales en la concepción teórica del Constructivismo. Además de las plataformas referidas, continúan los autores, las concepciones de la web 2.0, la web social, lo colaborativo, donde el conocimiento se construye y reconstruye en colaboración con los demás, coinciden con las teorías constructivistas. Básicamente las herramientas TIC en el contexto constructivista son las redes sociales, el *wiki* y los *blogs*.

La teoría Conectivista (Siemens, 2004) está fundamentada en la complejidad y el caos. Los postulados de esta teoría conciben el aprendizaje como un proceso dinámico que se da dentro de la complejidad de los múltiples sistemas con los que el estudiante interactúa, por tanto, reconoce la condición cambiante del conocimiento. Esta teoría estructurada antes de la aparición de las redes de internet, plantea que el aprendizaje es un proceso en que se conectan fuentes de información; por esto, es vital la conexión entre los campos, ideas, experiencias y conceptos. En el Conectivismo se fundamenta la capacidad de construir conocimiento; el aprendizaje es una construcción que sobrepasa lo individual, por tanto el conocimiento es distribuido (Siemens, 2004).

Las TIC, pueden ser utilizadas desde una multiplicidad de enfoques pedagógicos y metodologías de aprendizaje para potenciar su eficacia en el desarrollo de las competencias lingüísticas. Lo más significativo en dicha incorporación es de orden social y pedagógico, ya que en los ambientes virtuales se integran los modos de concebir los escenarios de enseñanza aprendizaje. La enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales, se convierte en un conjunto de entornos de aprendizaje en los que los estudiantes pueden adquirir y desarrollar el conjunto de habilidades, saberes y actitudes

necesarias para desarrollar una competencia que les ayude a desenvolverse en la sociedad de hoy. Un replanteamiento de la enseñanza para fortalecer competencias lingüísticas en ambientes mediados por las TIC, conlleva a generar nuevos saberes pedagógicos en relación con la planificación y seguimiento del aprendizaje en situaciones y contextos diversos.

Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador: un enfoque multidisciplinar.

La ELAO como saber con su propio campo de estudio, se encuentra en la intersección entre la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras y la tecnología instructiva y su pedagogía. Su origen se remonta a los años sesenta del siglo XX, en los campos de la Lingüística Aplicada y la Enseñanza Asistida por Ordenador. El estudio de la enseñanza de las lenguas, debiera darse desde una perspectiva multidisciplinar, lo que posibilita tomar conceptos de otros campos del saber que se ocupan del mismo campo de estudio y complementarlos con perspectivas de campos disciplinares como la lingüística, pedagogía, sicología y tecnología instructiva.

Para los teóricos, la lingüística y sus disciplinas, en especial la metodología y adquisición de segundas lenguas, ofrecen los conceptos básicos sobre la lengua, su enseñanza específica y los aspectos analizados sobre su adquisición y aprendizaje. Las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Psicología, explican los fenómenos relacionados con el aprendizaje y la didáctica general y abordan el diseño del currículum. En la rama específica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la tecnología instructiva aporta a la enseñanza los instrumentos y dispositivos tecnológicos que permiten el acceso e interacción con bases de datos, repositorios interinstitucionales relacionados con las lenguas extranjeras y

segundas lenguas, laboratorios remotos para prácticas en línea de las destrezas lingüísticas, interacción sincrónica con hablantes nativos, y conexión en red al contexto globalizado y tecnológicamente interconectado de la sociedad actual por medio de dispositivos digitales y electrónicos.

Tradicionalmente los razonamientos teóricos para la integración de las TIC en cualquier área docente procedían de la Psicología y de las nuevas teorías pedagógicas. Sin embargo, también en la didáctica de las segundas lenguas y lenguas extranjeras y en la adquisición de segundas lenguas encuentra apoyos conceptuales.

Aprendizaje de Lenguas Asistido por computadores: CALL.

De acuerdo al documento denominado “El papel de la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador (CALL)” se plantearon las ideas centrales sobre el concepto CALL y su papel en la investigación. Este documento, define la relación de la ELAO con otras ciencias lingüísticas y educativas y resalta la postura epistemológica e independencia investigadora de este enfoque. Ubica los paradigmas y modelos teóricos en el centro de las disciplinas relacionadas con la ELAO.

Para Warschauer y Healey (1998), este periodo puede ser dividido en tres etapas principales, denominadas: CALL conductista, CALL comunicativo y CALL integrativo. Cada etapa corresponde a un determinado nivel de tecnología y a diversas teorías pedagógicas. Para este trabajo es relevante la última etapa, es decir, el proceso integrativo.

En esta fase, según el referido documento, los docentes se han aproximado a una perspectiva más socio-cognitiva de la enseñanza de las lenguas, la cual enfatiza el uso real del lenguaje en contextos significativos. El CALL integrativo, de acuerdo con Warschauer y Healey (1998), busca integrar tanto las habilidades lingüísticas en el aprendizaje como la tecnología en la enseñanza. Para este propósito las redes virtuales y los dispositivos interactivos que posibilitan los computadores, son esenciales.

La Internet y las TIC, han reestructurado los usos del computador para el aprendizaje de lenguas. Por un lado, se evidencia la transformación global que implica la necesidad de comunicación en distintos idiomas para la comprensión cultural y el desarrollo económico; de otro, los cambios en los procesos de enseñanza que ubican al docente como facilitador y orientador y al estudiante en una posición activa, no receptiva como en la educación tradicional. Los estudiantes se han convertido en participantes activos de su aprendizaje y se les estimula para que sean exploradores y creadores del lenguaje en vez de recipientes pasivos (Brown, 2000). CALL enfatiza estos temas y adicionalmente permite al estudiante de la lengua comunicarse, de forma rápida y eficaz con otros estudiantes o hablantes nativos. Así, la presencia de las TIC en la educación, combina procesamiento de la información, comunicación, uso auténtico del lenguaje, autonomía, todos los cuales son aspectos de vital importancia en las teorías de aprendizaje del idioma actual, en términos de Brown (2000).

El enfoque paradigmático en la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Un enfoque paradigmático para la enseñanza de las lenguas, implica explicaciones científicas sobre los motivos que inciden a largo plazo en el

panorama del aula, configurando un panorama humano, pedagógico y físico, distinto al de la educación tradicional. Esto es, que aproximarse a un aula tradicional y ahora a un aula virtual, requiere de una multiplicidad de comprensiones que van más allá de lo pedagógico y que involucran distintas concepciones teóricas así como las experiencias adquiridas por los actores educativos.

Plantea Ellis (2005) que no hay un consenso científico sobre los modelos y prácticas que ayuden a dar mejores resultados sobre el aprendizaje. De tal modo desde finales del S.XX el concepto de “cambio paradigmático” se ha usado como medio para reflexionar sobre el cambio educativo. Este cambio es el instrumento que emplea Casassus (2003) citado por Ellis (2005) para explicar la evolución de la educación en el último siglo al plantear que:

Cuando experimentamos el cambio en la sociedad, pareciera que estamos ante un proceso continuo y gradual. Pero si nos situamos en una perspectiva más abstracta para representar este cambio (...) el cambio pasa de ser continuo y gradual a ser un cambio cualitativo; esto es un cambio paradigmático (pág.2).

La reflexión sobre los cambios de paradigma en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras es un argumento para justificar la introducción de las TIC, las metodologías y pedagogía de la ELAO en el aula (Chapelle, 2000).

El concepto de paradigma que se considera en este trabajo es el de Breen basado en Thomas Kuhn (1970, citado por Jacobs y Farrel, 2001) el cual define como el marco de referencia compartido por un grupo de especialistas en un momento determinado de la historia. Este tipo de cambios se producen cada cierto tiempo y a lo largo de la historia en todos los campos del saber. Los cambios de

paradigma repercuten en todos los campos del saber. Según Jacobs y Farrel (2001), muchos de los cambios acontecidos a lo largo del siglo XX en distintas áreas y disciplinas, podrían interpretarse como resultado de un desplazamiento global desde el positivismo hacia el post-positivismo.

Los referidos autores indican que los cambios que surgen de este desplazamiento, han dado lugar a la aparición de ocho nuevas variables en la enseñanza de lenguas; son ellas: la autonomía del estudiante, el aprendizaje cooperativo, la integración curricular, el enfoque en el significado, la diversidad, el desarrollo de destrezas de procesamiento intelectual, la evaluación alternativa y los docentes como facilitadores del proceso de aprendizaje.

Dentro del contexto anterior, Jacobs y Farrel, (2001) aseguran que los cambios paradigmáticos producen cambios de fondo en el rol del docente y del estudiante, cambios en las expectativas sobre la enseñanza de las lenguas, de los programas, de las actividades y de la organización del aula y sus materiales. Su conocimiento permite a los agentes educativos llegar a un entendimiento amplio del escenario educativo mundial.

Desde el concepto de paradigma, como marco de referencia compartido por diversos especialistas, en esta tesis se enunciarán los paradigmas y modelos teóricos y prácticos más influyentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en los últimos años y cómo estos han incidido en la ELAO.

Paradigmas actuales en la Didáctica de Lenguas extranjeras.

Los paradigmas contemporáneos de la didáctica y metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras que han influido en el diseño de programaciones, materiales, actividades y aplicaciones didácticas de la ELAO posicionan la educación dentro del contexto de la Sociedad de la información y la comunicación. Por tanto, la educación se encuentra en medio de fuertes tensiones que le exigen avances y cambios de fondo en el modelo pero que por su propia dinámica dichas transformaciones toman bastante tiempo. La sociedad de manera vertiginosa se transforma en sus relaciones y expectativas aún más cuando entra la tecnología al aula de clase y a las dinámicas propias de interacción. Es por esto que una comprensión del lugar de lo educativo en esta nueva sociedad es relevante.

1. La sociedad de la información y la comunicación.

La llegada de la era tecnológica a mediados del siglo XX, ha supuesto una revolución histórica que ha modificado todos los escenarios de actuación humanos y ha transformado la sociedad industrial en una nueva “sociedad de la información” (Lavid, 2005), una “sociedad informacional” (Castells, 1999) o “sociedad del conocimiento” (Waheed Khan, 2003). Asimismo, ha sido llamada por otros “la sociedad red” (Castells, 1999) o “sociedad digital” (Echevarría, 1999). McLuhan (1988) la denominó “la aldea global”. Dichos autores coinciden en que estamos ante un nuevo paradigma social, basado en principios organizativos y funcionales diferentes a los de los tipos de sociedad anterior debido a las posibilidades que brinda la tecnología en términos de acceso a la información, capacidad de interconexión, capacidad de comunicación asincrónica y deslocalizada, así como la capacidad de configuración de comunidades virtuales.

En este paradigma social se resalta la posibilidad de la interconexión. Gimeno Sacristán (2001), describe el fenómeno de la globalización como el proceso de interconexión entre zonas del mundo que intercambian sus formas de vida, su cultura, su conocimiento, sus valores y generan una interdependencia en la economía, la ciencia, la política, la tecnología y en todos los ámbitos de la vida en general. Tal potencial de interconexión genera a su vez una revolución lingüística pues las condiciones cambiantes exigen sociedades multilingües, para lo cual las TIC son un gran soporte.

La sociedad de la información y el conocimiento, se caracteriza también por la velocidad con que suceden los cambios, entre ellos la propia incorporación de las TIC. Esta velocidad obliga, en términos de Sancho (1994), a un continuo proceso de adaptación de los entornos educativos. Con ellos, según el autor han surgido dos nuevos paradigmas educativos: aprender a aprender y la necesidad de educar para la formación permanente, que va en línea con los planteamientos de la UNESCO.

Para Castells, (2001):

la cultura de Internet es una cultura construida sobre la creencia tecnocrática en el progreso humano a través de la tecnología cimentada en redes virtuales dedicadas a reinventar la sociedad y materializarla por emprendedores capitalistas en el quehacer de la nueva economía.(pág.77)

Por tanto, la institución educativa sufre grandes transformaciones ya que pierde su valor de ser la transmisora de la cultura. En esta sociedad el conocimiento y los valores residen también en la Red. De alguna manera, lo que “caracteriza a la revolución tecnológica es la aplicación del conocimiento e información a aparatos de generación del conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos.” (Castells, pág.47). Se plantea una tensión entre los tipos de sociedad y los paradigmas educativos pues los estudiantes de hoy son

formados en unos modos de referencia y de aspiraciones que proceden de los medios de comunicación y de la Internet. No obstante, las formas de interacción, los conocimientos y las representaciones del mundo que se generan en los escenarios con fuerte presencia de las TIC, poco están relacionadas con los que aún imperan en la escuela tradicional.

2. La educación en la sociedad de la información y la comunicación.

El sector de la educación: “parece haber quedado relegado a un segundo plano en cuanto a la expansión tecnológica, si se compara con los avances vistos en la administración, la banca y la industria” (Arnold y Ducate, pág.2). Lo que se percibe de esto en el contexto educativo colombiano es que predomina el modelo tradicional sobre todo en educación básica y secundaria. Esto es que una penetración de la tecnología se ha dado de manera vertiginosa asegurando mejores niveles de conectividad y acceso a los computadores portátiles, pero el uso continúa siendo instrumental. En las universidades, hay una mayor presencia de lo tecnológico como soporte del aprendizaje pero no obedece a propuestas estructurales de implementación con fines formativos ni sentido crítico. Martín Monje (2012) indica que:

En un estudio sobre la integración de la tecnología en el ámbito educativo publicado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2011) se muestran los datos relativos al acceso a las tecnologías digitales en el entorno escolar: el 93% de los alumnos de 15 años, participantes en el último informe PISA (Program for International Student Assessment) asisten a una escuela con acceso a un ordenador y prácticamente el mismo porcentaje (92,26%) tiene acceso a Internet. (Martín M. pág.4).

Dicho estudio, continúa el autor, fue realizado en 65 países en el año 2009, y muestra que el acceso a la tecnología está generalizado. El informe OCDE muestra una situación similar en el profesorado, que utiliza casi diariamente el computador para preparar sus clases o realizar tareas administrativas (75%), aunque todavía no lo utiliza como una herramienta más dentro del aula (el 18% lo usa en el aula de idiomas), cifra muy baja y que debe ser considerada para el estudio investigativo que se adelanta, pues es un referente bajo para los países miembros de la OCDE lo que permitiría intuir que en Colombia este porcentaje de uso de las TIC por parte de los docentes de idiomas es incluso inferior. Una eventual razón de la divergencia entre uso personal y académico se debería a que: “los profesores tienden a utilizar la tecnología en aquellos contextos en que supone una mayor eficacia en el trabajo que se lleva a cabo, pero la integración de la ELAO en sí dentro del aula todavía se percibe como una complicación añadida.” (Martín M. pág.5).

Bax (2003), habla de siete etapas hasta lograr la “normalización” en la incorporación de las TIC en los ambientes educativos. Ellas se refieren a la adopción temprana por parte de algunos profesores y centros educativos; la ignorancia y/o escepticismo por parte de los actores educativos; una tercera etapa se refiere a los primeros intentos, aunque sin mucho interés, una cuarta son los nuevos intentos, a menudo aconsejados por alguien a favor de estas innovaciones. La quinta etapa según Bax (2003) es el miedo y/o intimidación, combinado a veces con altas expectativas. Continúa la etapa seis concebida como el inicio de la normalización. Por último, está la normalización completa.

Los datos ofrecidos por estudios como el de la OCDE, indican que estamos ya entre la sexta y séptima fase, muy cerca de la integración completa de la tecnología en el contexto educativo. No obstante, la tecnología por sí misma nunca supondrá una mejora cualitativa si no va acompañada del soporte

pedagógico, asegura Martín Monje (2012). Aunque esté muy cercana la normalización, en términos de Bax (2003) en la parte tecnológica, aún queda mucho camino por recorrer en la vertiente metodológica. Esta afirmación del autor, fortalece más la postura investigativa en torno a la comprensión de los usos pedagógicos como soporte para potenciar el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras haciendo uso de las TIC en el contexto colombiano.

En los estudios de la ELAO, indica Martín Monje, se aprecia un “énfasis constante en la necesaria formación del profesorado como elemento clave para la normalización Sin embargo, muchos docentes aún muestran reticencia a una formación específica, especialmente si incluye instrucción metodológica y teórica” (Martín M. pág. 6). En palabras de Chapelle y Hegelheimer “la necesidad nunca ha sido tan grande para docentes con competencias tecnológicas básicas que entienden las capacidades y limitaciones de la tecnología en la enseñanza y que aceptan la responsabilidad de analizar críticamente sus opciones e implicaciones” (2004: 313). En las dos miradas de los autores, se muestra una carencia de parte del profesor pero a su vez un reto: el docente de lenguas del siglo XXI debe asumir una actitud favorable que permita una plena integración de la tecnología en el ámbito educativo.

2.2.3. Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes virtuales.

Para el desarrollo de la tercera categoría de análisis, se hace necesario revisar las mediaciones pedagógicas que se hacen presentes en los contextos de educación tradicional y se mantienen en la educación mediada por las TIC. A su vez, debe indicarse que la reflexión acerca de las mediaciones pedagógicas

está relacionada con la perspectiva renovada del aprendizaje y de la educación para todos. Las mediaciones pedagógicas se conciben como objeto de estudio de:

Una tecnología educativa apropiada, crítica y creativa, orientada al análisis de las formas de captar, codificar y comprender, desde lo sistémico-holístico-recursivo, los fenómenos tecnológicos aplicados a la educación en su transformación de la realidad dentro del mundo actual de la complejidad e incertidumbre (Morín,1999).

Es pertinente a su vez, revisar los paradigmas y modelos didácticos de la ELAO y revisar la transición entre los modelos educativos pues según se ha visto en los antecedentes de esta investigación, el cambio de mediación pedagógica tiene una estrecha relación con la tendencia a replicar la cultura de la educación tradicional en la cultura de la educación mediada por las TIC; no sólo desde la perspectiva de los estudiantes sino desde las mismas prácticas de los docentes.

Un concepto de mediación.

Según Vigotsky (1993) el concepto de mediación se encuentra vinculado al concepto de herramienta. La herramienta implica la actividad humana para transformar la naturaleza como consecuencia de la reacción natural transformadora del hombre sobre la misma. Es así como Vigotsky (1993), afirma que, a través de la herramienta y el trabajo humano el hombre cambia la naturaleza y simultáneamente se transforma a sí mismo, esto significa que la comunicación es una acción mediadora del hombre.

En la educación tradicional, el docente, su conocimiento, sus acciones, su discurso y los medios que se aplican en la enseñanza son mediaciones. Las TIC conforman mediaciones que contribuyen a cambiar el comportamiento humano.

Para Prieto Castillo (1999) el concepto de mediación se relaciona con el de comunicación que tiene en cuenta las características discursivas de las tecnologías y sus relaciones con la percepción de los destinatarios, por las potencialidades expresivas de los lenguajes sonoros, gráficos y audiovisuales y, por ser conscientes de que los procesos de comunicación no salen de los medios mismos sino del hombre quien diseña apoyados en ellos y quien los usa.

En el contexto educativo, una mediación es pedagógica cuando promueve la actuación, participación, construcción y facilita la comunicación, la expresión de distintos registros y favorece el aprendizaje individual y colectivo. Así, la mediación pedagógica es el proceso mediante el cual el docente dirige la actividad/comunicación, es decir, la participación de los estudiantes hacia el logro de los objetivos que desarrollarán; competencias lingüísticas en inglés como lengua extranjera en el caso de esta investigación. La mediación pedagógica permite y posibilita la interacción y la interactividad de los estudiantes en los escenarios presenciales o a distancia. Este concepto de mediación traspasa el concepto tradicional en donde la mediación se basa fundamentalmente en el docente y en los contenidos, generalmente plasmados en libros de texto.

La mediación pedagógica es una condición fundamental para los Nuevos Ambientes de Aprendizaje; sin ella, no es posible la interacción, ni la interactividad y, por consiguiente, un aprendizaje significativo. En un sentido amplio, la mediación pedagógica, permite ampliar nuevos procesos de relacionamiento del estudiante: con los contenidos, con el entorno, con otros textos, con el grupo colaborativo, incluido el docente. La mediación posibilita un tipo de enseñanza que traspasa los objetivos preestablecidos ya que pretende que el aprendizaje y la construcción de conocimiento se estructuren de manera distinta, de manera holística.

El diseño de los dispositivos pedagógicos tiene como función acompañar el proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes. Con ellos se les apoya en sus procesos de autogestión, autocontrol y autoevaluación de sus procesos formativos.

Los paradigmas de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La tendencia actual en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras se enfoca hacia modelos epistemológicos sin dejar todavía de lado la influencia de los paradigmas provenientes de la metodología de la enseñanza de las lenguas tradicionales. Brown (2000), Richards y Rodgers (1986,2001), han basado parte de su trabajo académico en analizar la tradición metodológica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; dicha tradición tiene sus orígenes en la lingüística aplicada.

En la actualidad recogen la tradición metodológica los defensores del eclecticismo metodológico como Mellow (2002) o Kumaravadivelu (1994). Por último, se recomienda una revisión de los métodos didácticos actuales a través del Richards y Rodgers (2001) en donde se describen los principios base que orientan gran parte de las prácticas educativas actuales como el Aprendizaje colaborativo, el Aprendizaje basado en tareas, el Aprendizaje basado en contenidos, el Aprendizaje basado en competencias y el Enfoque léxico.

Modelos metodológicos del siglo XX.

La enseñanza de las lenguas asistida por computador ha coincidido con los métodos de tipo estructural y conductista que dominaron la enseñanza de la

lengua en Europa y los EEUU (Chapelle, 2001); esto es el Método Audio-lingüístico de los Estados Unidos y el Método Oral o Situacional del Reino Unido que fundamentalmente son similares en cuanto a sus principios.

En las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, se buscan modelos alternativos a los métodos de base gramatical, que redunden en una mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se inicia el periodo dominado por la lingüística nocional y funcional y el paradigma interaccionista, que en la enseñanza supone el surgimiento de la corriente del Enfoque o método comunicativo. Esta metodología será fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras a finales del siglo XX.

La evolución del método comunicativo, ha generado tendencias metodológicas que han ido desplazando paradigmas; desde el paradigma interaccionista hacia el paradigma constructivista y sociocognitivo. No obstante, en la actualidad la metodología tiende a ser ecléctica debido al desarrollo de políticas lingüísticas de alto nivel institucional que han creado herramientas de referencia educativa como los Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (1999) o el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las lenguas- MCER (2001). De la misma manera que han surgido políticas lingüísticas transnacionales se ha evidenciado una fuerte presencia de las TIC en los escenarios educativos, así como políticas gubernamentales que buscan desarrollar competencias digitales. Para el caso colombiano la política nacional de inglés se sustenta en el MCER y la legislación empieza a darse para emitir una política pública referida a la educación mediada por las TIC aunque de manera muy lenta y general.

Modelos metodológicos del siglo XXI.

Los enfoques metodológicos actuales derivados de la enseñanza de tipo comunicativo, pueden dividirse en tres grupos según se enfoquen en qué, para qué o cómo se enseña.

Tabla No. 1 Modelos metodológicos siglo XXI.

Énfasis	Métodos y marcos de referencia.
Sobre el contenido	La enseñanza de lenguas basada en contenidos. Los enfoques léxicos.
Sobre los resultados prácticos.	La enseñanza de lenguas basada en competencias.
Sobre el proceso de aprendizaje.	El aprendizaje cooperativo. La enseñanza por tareas.

Elaborado por Hernández Polanco (2009)

El primer grupo lo constituyen los métodos que se centran en lo disciplinar. Así, la enseñanza basada en Contenidos (Content- Based Teaching) da prioridad al tipo de contenido que se emplea en la clase. Un segundo grupo lo conforman los métodos que se centran en factores que inciden en el proceso de aprendizaje: el Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza por tareas y la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Por último, están los métodos que se centran en resultados prácticos y dan lugar a los programas centrados en el producto (product-oriented syllabi) y en la Enseñanza basada en las Competencias del Alumno (Competency Based Language Teaching).

Pedagogías Conectivistas.

El entorno de aprendizaje actual se caracteriza por el uso de medios digitales, integración en los contextos de educación formal y un cambio en la personalización del aprendizaje, por tanto, las teorías que han empezado a surgir han de aplicarse como lentes que sirvan para analizar y problematizar críticamente las nuevas formas emergentes de aprendizaje.

El Conectivismo (Siemens, 2004), considerado la teoría del aprendizaje en la era digital, “busca describir cómo los estudiantes usan herramientas personalizadas, online y colaborativas para aprender de muchas formas” (pág. 38). Según Siemens, el aprendizaje es para toda la vida, por lo que es en gran medida informal. Por su parte, incluye una crítica a las tres teorías dominantes del aprendizaje: conductismo, cognitismo y constructivismo pues conciben el aprendizaje centrado en el estudiante, mientras que el Conectivismo, asume el aprendizaje y conocimiento distribuidos. Este tipo de conocimiento da lugar al planteamiento de inteligencia colectiva (Levy, 2007) la cual potencia la interacción en las redes virtuales y la construcción de distintas formas de conocer, producir y gestionar conocimiento haciendo uso de las TIC. Asimismo, la Teoría conectivista resalta la importancia que tiene la capacidad de encontrar el conocimiento, por encima del conocimiento declarativo. En pocas palabras, el Conectivismo argumenta que el valor de los medios digitales está en la distribución de conocimientos y en la importancia de saber encontrar los recursos. Esto supone la autonomía y responsabilidad de los estudiantes para desarrollar sus propias herramientas de aprendizaje, ambientes, redes y comunidades. Al abordar la tecnología, retomando a McLuhan (1964), nuestro sistema cognitivo se amplía para adaptarse e involucrarse en el mundo social y cultural, donde las TIC son fundamentales.

El conectivismo (Siemens, 2004) como construcción teórica vincula elementos de la denominada teoría del caos y de la teoría de redes, además incluye fundamentos de la teoría de la complejidad. En esta teoría (Siemens, 2004), se indica que el aprendizaje es un proceso que se da en ambientes inestables, en su mayoría no controlados por los sujetos, lo que es distinto al aprendizaje en entornos tradicionales los cuales son organizados, rígidos y controlados.

El aprendizaje, indica el autor, consiste en establecer conexiones entre distintas fuentes de información, las cuales una vez seleccionadas y filtradas por el sujeto que aprende permiten profundizar el conocimiento y establecer vínculos con otras fuentes para seguir expandiéndolo. Por último, y quizá lo más relevante para este trabajo investigativo, es que la pedagogía conectivista se orienta a comprender que las decisiones que toman los sujetos están basadas en principios que cambian repentinamente.

La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital, por lo cual es crítica la habilidad de reconocer cuándo una información altera un entorno basado en decisiones previamente tomadas. Este principio es fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras pues los escenarios virtuales exigen del estudiante una actitud crítica frente a su proceso de aprendizaje, esto es, que el mismo estudiante auto regula su desarrollo lingüístico en tanto asuma una postura crítica frente a los medios e interacciones que adopta en función de desarrollar sus habilidades. Si bien la educación tradicional regula, orienta y direcciona el proceso de aprendizaje, en esta nueva mirada mediada por las TIC, no hay en sentido estricto esa guía orientadora; lo que hace que el estudiante se enfrente a un escenario en donde predomina la multiplicidad y la emergencia casi infinita de experiencias y saberes que deben ser analizados de manera crítica para adoptar las que favorezcan los procesos de formación particular de cada individuo.

Paradigmas y modelos didácticos de la ELAO.

La ELAO, implica el campo académico que investiga y estudia las aplicaciones del computador en la enseñanza (Levy, 1997) al igual que el proceso de aprendizaje en que el estudiante usa un computador y este uso influye en una mejora de la lengua que aprende (Beatty, 2003). Las posibilidades didácticas que ofrecen las TIC para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, proceden de su doble característica como medios de información y comunicación, aspectos inherentes al sistema lingüístico. Así, hoy día los principales enfoques de integración de la ELAO a nivel didáctico se basan en la incorporación de dos avances tecnológicos de gran importancia: los computadores y la Internet (Warschauer, 1996).

En cuanto a su integración en las instituciones educativas de educación superior y a nivel del aula misma, ésta se ve reflejada en tres estadios diferentes y complementarios: institucional, departamental y de docente individual (Hewer y Davies, 2007). A nivel institucional se proporcionan las herramientas e infraestructura tecnológica así como la capacitación docente. En el nivel departamental se toman decisiones presupuestales y de trabajo común, como el diseño de los cursos, su estructura didáctica y los propósitos formativos. A este nivel se debe facilitar el trabajo colaborativo entre docentes, el intercambio de experiencias y la direccionalidad para el desarrollo curricular. Finalmente, el docente a nivel individual debe adquirir conocimiento y experiencia para que la práctica del aula parta de su propia convicción sobre la utilidad didáctica para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos tres niveles son interdependientes y la integración de las TIC sería una condición que facilita el éxito de la práctica lingüística.

1. Modelos de uso de la ELAO.

La ELAO se define por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para enseñar y aprender lenguas en las que el computador juega un papel central. Los modelos de uso didáctico de la ELAO son variados y dependen en gran parte del soporte tecnológico que se emplee en el aula.

Paulsen (2002), habla sobre las ventajas de usar las herramientas y materiales de la ELAO en la clase de lenguas extranjeras. Establece cinco categorías de ventajas que a continuación se enuncian: acceso a información digital; posibilidad de comunicación síncrona o asíncrona; prácticas interactivas en formato multimedia o en línea; participación en proyectos educativos digitalizados; por último, la evaluación.

2. Cuestiones metodológicas del uso de las TIC en Lenguas Extranjeras.

Hernández Polanco (2006) indica que:

los análisis de estudios e investigaciones realizadas recientemente, respecto a los beneficios pedagógicos de las TIC en las aulas y en la clase de lenguas extranjeras, corroboran que determinados aspectos de la enseñanza y aprendizaje se benefician del uso de las TIC.(pág.189)

Sin embargo, se plantea que la enseñanza de lenguas modernas obliga a un replanteamiento de los modelos de enseñanza anteriores a la inserción de este tipo de herramientas.

Para implementar las TIC, debe haber un cambio de actitud por parte de los actores inmersos en el proceso. Los estudiantes deben cambiar la expectativa

frente a los ambientes de aprendizaje centrados en el profesor, a modelos de enseñanza centrada en ellos mismos. Por su parte, el docente asumirá un papel de tutor facilitador del aprendizaje, guía para adquirir el conocimiento, explorador del conocimiento y aprendiz a la vez (Newby et al. 2000). A los estudiantes se les debe orientar hacia una actitud receptiva que les permita asumir mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, al tiempo que desarrollan habilidades para el trabajo colaborativo.

Warschauer reflexiona sobre el papel del profesor que ha cambiado hasta adoptar el papel de facilitador en el aprendizaje. El docente facilitador debe reconocer la multiplicidad de fuentes de recursos para enlazarlos y ponerlos a disposición de los estudiantes, según se oriente la intencionalidad formativa, lo cual va de la mano con lo planteado en la pedagogía conectivista. Asimismo, se debe construir un currículo flexible que responda a las necesidades y expectativas de los usuarios y a las particularidades del entorno virtual.

En esta dirección, es pertinente mencionar que la Sociedad Internacional para el Uso de la Tecnología en la Educación (ISTE), indica que los nuevos ambientes de aprendizaje se caracterizan por la estimulación multisensorial, la progresión a partir de distintas vías, el trabajo colaborativo, el intercambio de información, el aprendizaje basado en la actividad, la exploración, la pregunta, el pensamiento crítico y la toma de decisiones informada, la acción planificada y proactiva y el contexto auténtico.

El último aspecto que se debe tener en cuenta es el rol que se asigna al computador. Levy (1997) divide el uso del computador de acuerdo al papel que este desempeña en el proceso enseñanza-aprendizaje, que bien puede ser el de tutor o el de herramienta. Tal vez esta última postura es la que más fuerza tiene hoy ya que se tiende a la usabilidad más que a la comprensión de lo tecnológico

lo cual fortalecería aún más los procesos de pensamiento para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés como lengua extranjera en el contexto colombiano.

Una comprensión de la transición entre modelos educativos: Teoría de los Sistemas de información (2007).

Este referente teórico es la base para explicar los retos que los estudiantes experimentan cuando se mueven de un modelo educativo a otro. A partir de la Teoría de los Sistemas de Información se pueden evidenciar requerimientos y necesidades que aportan a los estudiantes para mejorar el aprendizaje en un entorno virtual.

Esta propuesta se basa, en primer lugar, en la Teoría de la Estructuración planteada por Giddens (1984), y los desarrollos de ésta al campo de los Sistemas de Información (Halpering & Backhouse, 2007). Con el soporte de la Teoría de la estructuración como lente, los retos de la transición hacia la educación virtual pueden ser explicados por el hecho de que los estudiantes están poniendo en práctica una estructura educativa en el salón de clase que es diferente a la que se supone debe ser puesta en práctica en un ambiente virtual. Por ejemplo, las prácticas de aprendizaje y las normas de conducta son distintas a las que los estudiantes están habituados en un sistema tradicional o presencial.

La Teoría de la Estructuración (Giddens, 1994) propone una descripción de la naturaleza de la acción humana y de la organización social donde la vida social es más que una sumatoria de actos individuales casuales pero no determinados únicamente por fuerzas sociales. Esto significa que la acción humana, la capacidad para hacer la diferencia, y la estructura social son interdependientes y están íntimamente relacionadas. Una estructura consiste en reglas y recursos en

donde las reglas son fórmulas implícitas para la acción, incluso si lo están únicamente en las mentes de las personas; los recursos son lo que las personas toman para la acción, es decir, habilidades y conocimientos, entre otros. La estructura misma es simbolizada por los tres niveles analíticos de significación, dominancia y legitimación que son llevados a la acción por los seres humanos y expresados a través de diferentes modalidades.

Orlikowski (2000) se apoyó en estas modalidades cuando propuso un marco para analizar la estructura denominada “Tecnología en práctica” enfatizando que la tecnología no tiene estructuras en sí misma sino que es la acción humana la que contiene y refuerza las estructuras a través de la acción repetida; por tanto, el e-learning puede ser visto como una tecnología en práctica. Halperin & Backhouse (2007) han elaborado estas modalidades y avanzan en cómo estos constructos de la Teoría de la estructuración pueden ser operacionalizados como guía para un detallado análisis empírico. Lo relevante de este avance para la propuesta de investigación que se plantea es que ofreció una visión amplia de los esquemas interpretativos (los supuestos y las creencias que actúan en la Tecnología-en-práctica) al abarcar otros conocimientos además de los tecnológicos. De acuerdo con el Marco de investigación para la estructuración de modalidades, Halperin & Backhouse (2007), las modalidades pertinentes son (facilities, norms and interpretative schemes, por sus nombres en Inglés); es decir, Soporte que implica las tecnologías y herramientas; Normas o el comportamiento esperado, la manera en que las cosas deben ser; y, por último, los Esquemas interpretativos que son las creencias y supuestos de los actores puestas en acción.

Para entender mejor cómo estas estructuras educativas funcionan, los autores las comparan con el sistema tradicional. Así pues, la estructura educativa tradicional se da en el salón de clase cuando el profesor y los estudiantes

emplean herramientas como el tablero, libros, papel, lápices y ocasionalmente computadores o videobeams. Este soporte (facilities) hace los contenidos disponibles a través de las descripciones de los libros y las explicaciones de los profesores. Tales descripciones de los docentes en la estructura del sistema tradicional, van en línea con los análisis de Freire (1970) sobre los ambientes educativos convencionales.

Las normas que subyacen, implican que el docente es quien enseña y los estudiantes aprenden. Asimismo, dentro de los esquemas interpretativos la creencia es que el estudiante necesita a un profesor que enseñe y que es éste quien pone el conocimiento en los estudiantes; así el conocimiento es transmitido a los mismos. Por el contrario, la tradición educativa del Elearning se basa en la norma de que los estudiantes deben ser autónomos en su aprendizaje y que la calidad en el aprendizaje es logrado a través de la interactividad, la participación y el diálogo (Ismael, 1991). El E-learning también se sustenta en los ideales del constructivismo y permite fomentar y estimular habilidades para “pensar y aprender de manera independiente y colaborativa” (Garrison y Anderson, 2003), aunque no se queda allí pues también asume desarrollos del modelo sociocultural que implica que “el aprendizaje es social, interactivo y co-constructivo” Greville (2001). Otros avances evidencian el modelo metacognitivo del e-learning el cual “es reflectivo” Greville (2001), ya que ayuda a los estudiantes a ver un paso atrás en su propio aprendizaje y monitorearlo con el fin de mejorar su comprensión.

Esas Normas o el comportamiento esperado (Ismael, 1991), se basan en esquemas interpretativos en los que el e-learning es logrado a través del compromiso y la interacción y que el conocimiento es negociable y emergente. Es por esto que las categorías que se relacionan son las creencias que subyacen acerca de la práctica, los supuestos acerca de la efectividad de la práctica y la

percepción del rol de la tecnología en el éxito de la práctica. Halperin & Backhouse (2007).

Por su parte, el soporte en el E-learning es básicamente tecnología con fuertes plataformas, software, foros de discusión dentro de ambientes virtuales de aprendizaje, entre otros, por medio de los cuales se accede a los contenidos programáticos y se posibilita la interacción en grupos de trabajo colaborativo. La estructura del E-learning, se basa en el supuesto de que la tecnología es facilitadora de este tipo de aprendizaje. Finalmente, este enfoque se basa en el ideal de que los estudiantes deben ser capaces de pensar y aprender de manera independiente y colaborativa en grupos, con el fin de alcanzar sus metas de aprendizaje y en la incorporación de implícitos valores que son esenciales para que un estudiante se desempeñe dentro del programa.

CAPITULO TRES

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se plantearon - desde el paradigma cualitativo - el enfoque hermenéutico, el tipo de estudio soportado desde la teoría fundamentada, las entrevistas o testimonios cualitativos como técnica de investigación, y por último, los instrumentos metodológicos para la comprensión del objeto de esta investigación, los cuales estaban orientados a fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera por medio de la construcción de una teoría particular para potenciar las didácticas lingüísticas en ambientes virtuales.

Desde el enfoque hermenéutico que orientó el desarrollo de esta investigación, se empezaron a tomar decisiones sobre el dispositivo metodológico. En virtud de estos antecedentes, y en concordancia con los propósitos que persiguió la presente investigación, se decidió asumir la orientación por el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico, de tal manera que permitiera una aproximación al objeto de investigación a partir de los planteamientos propios de la ELAO, así como de las referencias discursivas que tienen los actores presentes: estos son directivos, docentes y estudiantes que hacen parte de una comunidad universitaria, de aproximadamente mil estudiantes, cada semestre, los cuales pertenecen a cursos de pregrado, activos en el denominado Programa de Inglés y en la Licenciatura para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, de una institución de educación superior en Colombia y que expresaron su comprensión acerca del aporte pedagógico de las TIC en los ambientes virtuales de aprendizaje, para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Así, esta investigación pretendió desarrollar sus objetivos a través de identificar los enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC, por medio de un análisis bibliográfico para elegir un enfoque teórico acorde con la propuesta. De igual modo, se orientó a fundamentar desde una teoría particular los aportes pedagógicos y apoyos con TIC que se requieren en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales. Lo anterior con el propósito de interpretar los aportes pedagógicos de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales. Por último, se planteó diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

3.1. Elección del diseño de investigación.

La intencionalidad de este trabajo de investigación, ha sido fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera por medio de la construcción de una teoría particular para potenciar las didácticas lingüísticas en ambientes virtuales. Con base en ello, fue viable utilizar el paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico asumido desde una propuesta de interpretaciones de las teorías que sustentan la ELAO y los testimonios cualitativos de actores inmersos en procesos de formación lingüística virtual en la educación superior.

En tal sentido, se presenta la matriz de resumen de esta investigación, la cual articula los objetivos, las categorías de análisis y el trabajo de campo desarrollado, para responder a la pregunta rectora.

Tabla No.2. Matriz de resumen de la investigación: “Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia. (Un estudio de teoría particular).

Pregunta Rectora	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías de Análisis	Técnicas	Instrumentos	A quienes se aplica
¿Cuáles son los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera? ¿Cuáles son los aportes de una teoría particular al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia desde el uso de las TIC?	Fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC al aprendizaje del inglés como lengua extranjera por medio de la construcción de una teoría particular para potenciar las didácticas lingüísticas en ambientes virtuales.	Identificar los enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC por medio de un análisis bibliográfico para elegir un enfoque teórico a la propuesta.	Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales.	Entrevista	Guía de entrevista.	Directivos Docentes Estudiantes
			a.1. Educación a distancia virtual y aprendizaje en ambientes virtuales.	Análisis textual	Análisis bibliográfico. Análisis de contenido.	Directivos Docentes Estudiantes
				----- -----	Información estadística.	-----
		Fundamentar desde una teoría particular los aportes pedagógicos y apoyos con TIC que se requieren en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales.	Enfoques y Teorías del aprendizaje de las lenguas y su relación con las TIC.	Entrevista	Guía de entrevista.	Directivos Docentes Estudiantes
				Análisis textual	Análisis bibliográfico.	-----
					-----	-----
		Interpretar los aportes pedagógicos de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales.	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes virtuales.	Entrevista	Guía de entrevista.	Directivos Docentes Estudiantes
					Análisis bibliográfico.	

				Análisis textual	Análisis contenido. del	Directivos Docentes Estudiantes
		Diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.		Entrevista	Guía de entrevista. Análisis bibliográfico.	Directivos Docentes Estudiantes

El desarrollo de esta investigación, debía resolver metodológicamente lo indicado en la matriz de resumen presentada en la tabla anterior; por tanto, la tabla denominada Matriz metodológica de investigación que se encuentra a continuación, presenta la matriz de la metodología que se implementó en la investigación “Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia. (Un estudio de teoría particular)”, para el desarrollo de los objetivos establecidos, así:

Tabla No. 3. Matriz metodológica de investigación:

Enfoque	Hermenéutico
Estudio	Teoría fundamentada
Paradigma	Cualitativo
Técnicas de investigación	Entrevista. Análisis documental y testimonial
Instrumentos	Guía de entrevista. Análisis bibliográfico. Información estadística.

Con base en esta matriz metodológica para el desarrollo del trabajo de campo, se presentan los resultados de las técnicas de investigación:

- Análisis documentos: teorías y enfoques del aprendizaje de las lenguas relacionadas con las TIC en función del aporte pedagógico en los ambientes virtuales de aprendizaje, para potenciar las habilidades y destrezas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Análisis de contenido (testimonios): a través del enfoque hermenéutico y empleando el software ATLAS ti 6.2, aplicado a las entrevistas hechas a los directivos, docentes y estudiantes relacionados o cursando los programas de educación superior en inglés como lengua extranjera. Allí se identificaron las redes semánticas, desde la perspectiva de la pregunta orientadora de la investigación, lo cual permitió inferir las percepciones de los actores con relación al aporte pedagógico de las TIC en los ambientes virtuales de aprendizaje, para potenciar las habilidades y destrezas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La propuesta se fundamentó en la mirada conceptual de diversos autores que plantean que en el estudio sociológico, la orientación cualitativa de la investigación se desarrolla como “prácticas situadas”, es decir, dando importancia a la forma como construyen su propio mundo los miembros de la comunidad académica.

En este sentido, según Ibáñez (2003), los discursos generados a partir de las entrevistas a los actores educativos, pueden ser entendidos como: “un trozo de lenguaje perteneciente a la dimensión del habla puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial” (p.136), destacando en su definición la importancia del contexto, en este caso una institución universitaria de carácter público, y la interacción con el investigador como dos factores esenciales.

3.2. Técnica de observación (recolección de los discursos).

En el contexto particular en que se encuentra el objeto de estudio, se propuso plantear, desde la pluralidad técnica, el análisis asumiendo una perspectiva teórica al igual que desde la información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas; esto permitió la realización de una lectura amplia del contexto de la educación superior en ambientes virtuales como escenario de procesos de formación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. Lo anterior permitió entender cuál es la interpretación que hacen los actores sobre los aportes pedagógicos de las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

De igual manera, dentro del proceso de conceptualización como orientador de ajustes metodológicos, propios de la flexibilidad del enfoque cualitativo, se amplió a algunas técnicas de recolección de información complementarias, como la observación participante, en el rol de tutor al interior de un aula virtual.

Bajo estas premisas, los planteamientos teóricos que se desarrollaron en esta investigación son el resultado de un trabajo cualitativo con un enfoque hermenéutico, que permitió elaborar niveles de conjetura, hasta alcanzar la fase final de interpretación, a partir del análisis del estudio de campo, el desarrollo de teorías y categorías significativas.

Debido a que el eje del estudio han sido los aportes pedagógicos del uso de las TIC para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, según lo expuesto, fue necesario seleccionar como una de las técnicas para investigar la entrevista ya que permitió obtener las referencias discursivas, acerca de cómo aportan las TIC en los procesos de formación lingüística. Lo anterior, fue importante para observar y comprender este proceso de formación en ambientes virtuales, a través

de la mirada y las percepciones de los entrevistados, en términos de Corbetta (2003).

Así, las entrevistas se transformaron en las principales herramientas o técnicas de observación cualitativa (López Doblas, 2005), fundamentalmente por su especial capacidad de facilitar al investigador una interacción personal con los grupos investigados, quienes manifestaron sus percepciones individuales acerca del problema analizado (Ortí, 1996).

De la misma forma, la utilidad de la entrevista como testimonio cualitativo permitió abordar el objeto de estudio desde la perspectiva y experiencia concreta de los actores del proceso educativo, directivos, docentes y estudiantes, acerca de la problemática analizada donde un actor puede poseer un carácter individual o colectivo, ocupando un rol en la comunidad académica universitaria, desde el cual realiza un conjunto de acciones relacionadas con el objeto de estudio.

3.2.1. Estructura de las entrevistas semiestructuradas.

Con el propósito de acercarse a las percepciones que tienen los actores con respecto a la pregunta orientadora de la investigación, se diseñaron las encuestas que posteriormente se aplicaron. Cada una de las preguntas, se enfocó en función de los objetivos específicos y definió categorías particulares para focalizar la información y relacionarla con las categorías de análisis de la investigación. En este sentido se presentan los diseños que se pilotearon y posteriormente enviaron a los actores seleccionados para su respectiva respuesta.

Modelo de Entrevista desarrollada por ACTOR 1 (directivos)

Proyecto de investigación

Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia

(Un estudio de teoría particular)

1. Desde su posición directiva, mencione los enfoques pedagógicos de la incorporación de las TIC en los ambientes virtuales y sus procesos de cambio para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
2. Desde su posición directiva, mencione las concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC en los ambientes virtuales y sus procesos de cambio, para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
3. Desde su experiencia, cuáles son los aportes pedagógicos de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales.
- 4.. Desde su perspectiva, qué aspectos se deben considerar para fundamentar teóricamente los aportes pedagógicos de las TIC en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales.
5. Desde su experiencia, cuáles son los apoyos y soportes que requieren los estudiantes en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales.
6. Recomendaciones y observaciones adicionales.

Modelo de Entrevista desarrollada por ACTOR 2 (docentes).

Proyecto de investigación

Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia

(Un estudio de teoría particular)

1. Desde su posición docente, mencione los enfoques pedagógicos de la incorporación de las TIC en los ambientes virtuales y sus procesos de cambio para el aprendizaje.
2. Desde su posición docente, mencione las concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC en los ambientes virtuales y sus procesos de cambio, para el aprendizaje.
3. Desde su experiencia docente, cuáles son los aportes pedagógicos de las TIC en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales.
4. Desde su rol docente, qué aspectos se deben considerar para fundamentar teóricamente los aportes pedagógicos de las TIC en los procesos de aprendizaje en ambientes virtuales.
5. Desde su experiencia, cuáles son los apoyos y soportes que requieren los estudiantes en procesos de aprendizaje en ambientes virtuales.
6. Recomendaciones y observaciones adicionales.

Modelo de Entrevista desarrollada por ACTOR 3 (estudiantes).

Proyecto de investigación

Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia

(Un estudio de teoría particular)

1. Desde su experiencia como estudiante, cuáles son los aportes de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
2. Desde su punto de vista, qué aspectos se deben considerar para mejorar el uso de las TIC en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales.
3. Desde su experiencia, cuáles son los apoyos y soportes que requieren los estudiantes en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales.
4. Desde su experiencia, cómo le ha ayudado en su aprendizaje del inglés el uso o apoyo de las TIC como mediador.

3.3. Técnica de análisis de contenidos.

La técnica que se utilizó en el desarrollo de esta investigación es el análisis de contenido de los testimonios que surgen de las entrevistas semiestructuradas realizadas. De esta manera, mediante operaciones deductivas, se orientó a un aspecto específico relativo a la interpretación de los mismos testimonios relacionados con la postura pedagógica que se asume o subyace con respecto de la presencia mediadora de las TIC, en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, en relación con lo señalado anteriormente, para Bardin (2002), la técnica de análisis de contenido “puede ser un análisis de los significados, pero también puede ser un análisis de los significantes” (p. 25), para reconocer que la aplicación de esta herramienta puede concentrar su atención en un análisis temático.

En esta investigación se dio preeminencia a lo temático pues son las conceptualizaciones sobre los aportes pedagógicos, propias de los actores inmersos en procesos de formación lingüística de inglés como lengua extranjera, las que apoyaron la fundamentación planteada en el objetivo del proyecto. En tal sentido, se identificaron algunas percepciones relacionadas con la necesidad de estar a la vanguardia en cuanto a la presencia de medios virtuales en la comunidad académica actual. Así, el Actor 1, identificado como directivo 1, por ejemplo, respondió que “La enseñanza de la segunda lengua ha obligado a la institución y a los docentes adoptar nuevas estrategias pedagógicas que estén acordes con las necesidades del proceso de enseñanza y que responda a las necesidades y expectativas de los estudiantes, que hoy llegan a la institución con otras culturas y símbolos”. Igualmente, el Actor 1, identificado dentro del grupo de actores docentes, evidencia cómo “Las TIC han propiciado nuevas estrategias pedagógicas y didácticas a los actuales modelos de enseñanza, ya que están más acordes con las necesidades y expectativas de los estudiantes y de las tendencias mundiales”. En la aplicación del análisis de contenido de los

testimonios, la inferencia es fundamental (Bardin, 2002; Ruiz Olabuénga, 2007). En esta investigación, la inferencia permitió deducir información de las frases o párrafos de los textos analizados, en este caso, acerca del aporte pedagógico de las TIC en ambientes virtuales de aprendizaje, para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Tal es el caso del Actor 3, docente, quien plantea que el aprendizaje en red y la multiculturalidad son la base para el diseño de estrategias que aporten pedagógicamente al desarrollo de competencias lingüísticas en inglés en ambientes virtuales.

Aquí los conceptos novedosos que se infieren son los de “aprendizaje en red”, relacionado con el concepto de inteligencia distribuida (Levy, 2007) y el de “multiculturalidad”. Este último es interesante en cuanto uno de los fuertes aportes pedagógicos de la educación que se apoya en las TIC o hace uso de mediaciones virtuales es justamente la posibilidad de estar en contacto y conocer otras culturas, lo que apoyaría de manera efectiva la interacción lingüística como aspecto que fortalece el proceso de desarrollo lingüístico. Cómo fortalecer pedagógicamente las TIC para que lo multicultural y el aprendizaje en red sean pilares del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales? esto hace parte de la reflexión que empieza a inferirse desde el análisis de contenido de los discursos de algunos de los actores entrevistados.

De esta manera, soportados en Bardin (2002), es posible identificar dos funciones que permite el análisis de contenido; por un lado, la Heurística que permite que el investigador realice descubrimientos relevantes para su investigación en las comunicaciones que analiza; de otro, la Prueba la cual proporciona al investigar elementos que le ayudan a confirmar o descartar ideas o afirmaciones provisionales que han guiado la investigación.

Los diferentes elementos y características señalados, permiten confirmar las bondades que posee el análisis de contenido de los testimonios respecto de los propósitos principales de la investigación, pues mediante entrevistas

semiestructuradas se intenta identificar los enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC en los ambientes virtuales y sus procesos de cambio para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, al igual que interpretar los aportes pedagógicos de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales.

Por otra parte, el número de entrevistas realizadas se encuentra condicionado por el principio de saturación teórica, que se alcanza según Trinidad (2006), cuando “los nuevos datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa” (p. 25). Por tanto, en la investigación se aplicaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y directivos, actores de comunidades educativas, en donde el currículo se desarrolla en ambientes virtuales de aprendizaje, lo cual orientado por el principio de saturación teórica, definió los siguientes datos:

Tabla No.4 CARACTERIZACION DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA
SELECCIONADA

ROL	POBLACIÓN	MUESTRA
Directivo	10	6
Docente Programa de Inglés.	8	4
Docente Programa licenciatura.	7	4
Estudiante	1290 Nivel 1: 850 estudiantes. Nivel 2: 250 estudiantes. Nivel 3: 290 estudiantes.	Nivel 1: 30 estudiantes Nivel 2: 20 estudiantes Nivel 3: 15 estudiantes

Tabla de elaboración propia: Oscar L. Acero (2014)

Para Rodríguez Gómez (1999), el muestreo teórico es una característica distintiva de la teoría fundamentada, porque de esta forma: “lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando” (p. 49), por lo que mediante este formato en el desarrollo de esta investigación se tuvo la posibilidad de escoger los casos a estudiar, de acuerdo con lo que aportaron al análisis del objeto de estudio. Es de anotar que no todos los actores estudiantes contestaron las preguntas de manera completa; para la selección de la muestra y atendiendo al principio de saturación teórica se escogieron solamente las respuestas de actores que no son totalmente repetitivas por lo que la muestra obedece a este criterio y no a un factor estadístico representativo.

De esta manera, es importante recalcar que las entrevistas en la presente investigación, no se desarrollaron solamente en función de una serie de preguntas previamente estructuradas, sino que se desarrollaron a partir de un conversatorio inicial realizado por el investigador, y las preguntas específicas se fueron formulando en función del desarrollo de la entrevista, atendiendo a lo planteado por (Finkel, 2008), con total dependencia de los temas que el propio entrevistado analizó en forma libre, y solo en el caso de aquellos temas no tratados por el entrevistado a partir del estímulo inicial, se procedió a formular las preguntas concretas que permitieron abarcar los aspectos específicos que interesan a la investigación (Montañés, 2009); éste proceso se dio únicamente en las entrevistas a los directivos relacionados. Para los demás actores - docentes y estudiantes - las preguntas de la entrevista fueron presentadas y resueltas en distintos momentos y lugares, sin un diálogo previo.

En resumen, el tipo de entrevistas realizadas en esta investigación, se caracterizó por desarrollarse en forma individual (un solo entrevistado), enfocada en un solo tema (aportes pedagógicos de las TIC en el aprendizaje de las

lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales), en un solo momento y en un formato semiestructurado, dado que se desarrolló en función de los discursos y respuestas que el entrevistado entregó al estímulo o planteamiento inicial del tema proporcionado por parte del entrevistador.

Los temas contenidos en la pauta de cotejo, que interesó analizar durante la realización de las entrevistas, se resumen en los siguientes tópicos:

- Enfoques de la incorporación de las TIC en los ambientes virtuales y sus procesos de cambio para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en ambientes virtuales.
- Concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC en los ambientes virtuales y sus procesos de cambio para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Fundamentos teóricos y apoyos con TIC que se requieren en procesos de aprendizaje de una lengua extranjera en ambientes virtuales.

Finalmente, respecto al diseño asumido en esta investigación, es importante considerar que como parte del modelo educativo que privilegia la interacción por medio de dispositivos tecnológicos sincrónicos o asincrónicos, así como por la ubicación geográfica de los participantes, las entrevistas se realizaron vía skype o vía correo electrónico.

3.4. Análisis e interpretación de la información.

En el análisis de los datos cualitativos, Morse (2003), plantea cuatro procesos cognitivos secuenciales: comprender, sintetizar, teorizar y recontextualizar. Los referidos procesos, permitieron justificar el enfoque que se utilizó para analizar los datos obtenidos en la investigación que concentró su atención en fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Procedimiento a seguir en la aplicación del análisis de contenido.

Una vez seleccionado el material a analizar, que en este caso fueron las transcripciones de las entrevistas realizadas al grupo de actores seleccionados del programa nacional de inglés y de la licenciatura en enseñanza de inglés como lengua extranjera-LILE, un aspecto central del procedimiento para aplicar el análisis de contenido fue la codificación, que permitió descomponer o desagregar los datos existentes en los documentos analizados. Esto se realizó con la utilización del software Atlas Ti. V.6.0

Posteriormente, se analizaron los discursos bibliográficos relacionados con la fundamentación teórica propia de la ELAO en lo referente a los enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Lo anterior permitió comparar la teoría con la experiencia de los actores (directivos, docentes y estudiantes) narrada en textos logrados a través de entrevistas realizadas lo cual permitió inferir las percepciones sobre los aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de los estudiantes de educación superior participantes en

ambientes virtuales, así como plantear los fundamentos teóricos y apoyos con TIC que se requieren en procesos de aprendizaje.

Según la propuesta realizada por Piñuel (2002), se hace necesario realizar la integración del análisis de contenido desde una perspectiva metodológica dentro de la investigación, tanto desde el punto de vista del objeto de estudio, así como respecto de paradigmas y campos de aplicación concreta. Por tanto, en esta investigación, las categorías en el análisis de contenidos que concentraron de mejor manera las características de la investigación, fueron:

- Temáticas: permitieron acercarse a la conceptualización y referencias relacionadas con la pedagogía y la ELAO. Asimismo, desde la Teoría de los Sistemas de información y las Pedagogías Conectivistas, se posibilitó una lectura de los discursos recolectados.
- Temático / evaluativas: esta categoría permitió conocer las valoraciones y actitudes con que cuenta la comunidad académica que pertenece a los programas de inglés y licenciatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Asimismo, mostró los apoyos y soportes que requieren los estudiantes para desarrollar sus estudios en escenarios virtuales.
- Análisis semiológico: categoría que aportó, desde los relatos de los actores, una aproximación para fundamentar el aporte pedagógico de las TIC en los ambientes virtuales de aprendizaje para potenciar el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés como lengua extranjera.

Lo anterior, hizo que cada una de las unidades de registro o análisis se tenga que dividir en distintas categorías de análisis, de acuerdo al marco teórico relacionado con los conceptos relacionados con el aporte pedagógico de las TIC

en los ambientes virtuales de aprendizaje para potenciar el desarrollo de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras.

Por último, es importante destacar que para obtener una revisión más eficiente de los textos de las entrevistas, en pos de identificar los discursos de los actores sociales de acuerdo a las categorías antes señaladas, se utilizó el software Atlas Ti, el cual posee una orientación específica para el análisis cualitativo de diferentes tipos de documentos, permitiendo la identificación de categorías, familias de códigos, así como la elaboración de memorandos y gráficos de relaciones entre las categorías de análisis.

3.5. La triangulación de los datos obtenidos en el análisis de contenido.

Para proporcionar una fuente de validación metodológica de los resultados que se obtengan, al aplicar el análisis de contenido a los textos de las entrevistas realizadas durante la investigación, se hizo uso de la estrategia de triangulación como expresión de un diseño multi-método (López Doblas, 2005), con el propósito de contrastar o validar los discursos obtenidos en la investigación.

En esta investigación, se tomó la decisión de triangular los datos obtenidos por medio del análisis de los discursos de las entrevistas aplicadas al grupo seleccionado y triangular los discursos de las teorías relacionadas con la ELAO, las pedagogías conectivistas y la Teoría de los Sistemas de información. De esta forma, se pretendió triangular la referencia teórica con los datos de carácter cuantitativo relativos a las entrevistas semi-estructuradas que se aplicaron, los cuales aportaron al análisis de algunas variables que se encuentran insertas en alguna de las categorías discursivas identificadas en la investigación y que han sido incorporadas en el análisis de contenido, con el propósito de contextualizar el

análisis a través de la utilización de datos secundarios. De este modo, los datos referidos permiten soportar argumentaciones que subyacen de la propuesta de teoría propia que surge de la investigación.

La teoría fundamentada de los datos.

La presente investigación fue un estudio soportado en la Teoría Fundamentada, desarrollada por Barney Glaser & Anselm Strauss (1967). La etapa de interpretación de los resultados obtenidos en la investigación cualitativa hizo posible construir teoría, a partir del análisis de los discursos que se identifican en los textos transcritos de las entrevistas de los actores y que permitieron describir el objeto de estudio.

Rodríguez Gómez (1999), señalan que el énfasis en la generación de teoría a partir de los datos, es una de las principales diferencias entre la teoría fundamentada y el resto de métodos cualitativos existentes, recalcando que quien decide utilizar esta teoría, debe asumir la responsabilidad de interpretar la información obtenida en la investigación, mediante categorías abstractas y las relaciones que se logren establecer entre las mismas, a través de la identificación de sus propiedades.

De esta forma, la teoría fundamentada en los datos, se caracteriza por la generación o surgimiento de teoría, a partir de los datos proporcionados por los propios sujetos sociales, para el caso de esta investigación fueron los directivos, docentes y estudiantes, a través de los cuales se intenta explicar el objeto de estudio; por tanto, en esta investigación se plantearon los fundamentos que, desde la percepción de los actores, contribuyen a teorizar sobre los aportes pedagógicos y apoyos con TIC que se requieren en procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Etapas del análisis de los datos a través de la Teoría Fundamentada.

Posterior a la interpretación cualitativa de las entrevistas, de acuerdo a los planteamientos de la teoría fundamentada se realizó la identificación de los incidentes para asignar códigos; comparación de los códigos sustantivos, conceptos y categorías; y por último, la integración de estos elementos en una teoría que se elaboró a partir de los datos que permitan construir hipótesis teóricas (Trinidad et al., 2007). Asimismo, para desarrollar el proceso de análisis de los discursos existentes en los textos de las entrevistas, se empleó el software Atlas Ti versión 6.0, el cual permitió desde su estructura de análisis lógico, la relación semántica de los discursos que permite orientar la información de acuerdo a los planteamientos de la Teoría Fundamentada para realizar el proceso de inferencia y postulación de enunciados particulares de la investigación.

Es importante destacar, según los autores que, si bien las fases de análisis se presentan como etapas o pasos sucesivos, el nivel de integración y simultaneidad con la que se desarrollan cada una de ellas es bastante elevado en la práctica. No hay una separación evidente entre una y otra al momento de su aplicación.

1. El microanálisis.

El microanálisis permitió un acercamiento inicial a los textos analizados, efectuando una primera reducción de los datos obtenidos mediante la identificación de incidentes, códigos o subcategorías emergentes de los discursos de los actores, que aportaron elementos útiles para el análisis del problema investigado, que a su vez proporcionaron el material de base con el cual se realizó el proceso de codificación. Dichos códigos o subcategorías se analizaron contrastivamente con las categorías base de la investigación y permitieron las primeras aproximaciones analíticas para el soporte del discurso concluyente.

2. Etapa de Codificación.

Esta etapa implicó realizar los procesos de codificación abierta y axial (Andréu et al, 2007), lo cual obliga a realizar un examen analítico y descriptivo de los datos, a partir de escuchar a los entrevistados para reconocer qué dicen y cómo plantean sus discursos.

Codificación Abierta.

En esta etapa, los textos discursivos analizados, permitieron identificar conceptos fundamentales relacionados con la investigación, a la vez que se descubrieron las propiedades y dimensiones de los conceptos identificados inicialmente como categorías. De acuerdo con Trinidad et al (2006), en esta modalidad de codificación el investigador “aprende a permanecer abierto a cualquier idea que se pueda originar desde los datos” (p 48), destacando además que la codificación realizada no gira sólo en torno a los datos textuales con los que se trabaja, sino también respecto de la experiencia y la revisión de la literatura sobre el problema de investigación. Esto fortaleció la propuesta de revisar la fundamentación teórica de la ELAO con la experiencia de actores inmersos en procesos de formación bilingüe en ambientes virtuales.

Codificación Axial.

En esta etapa, de acuerdo con (Andréu y otros, 2007), se establecieron relaciones entre las categorías y las sub-categorías que las integren. Del análisis hecho por medio del Atlas Ti V.6.0 surgieron relaciones semánticas que derivaron en códigos o subcategorías relacionadas. En la siguiente tabla # 5, se presentan los códigos que emergieron y su relación con las categorías iniciales que orientaron la investigación.

Tabla No. 5: Codificación axial para la investigación: “Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia (un estudio de teoría particular).

Categoría de Análisis	Subcategorías o códigos
1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1. Educación virtual y aprendizaje en A.V.	1. Apoyos y soportes: políticas educativas inclusivas y equitativas.
	2. Apoyos y soportes: formación para la enseñanza con TIC.
	3. Apoyos y soportes: material didáctico interactivo.
	4. Diseño curricular.
	5. Evaluación: diseño de rúbricas.
	6. Fundamentación teórica: diseño curricular.
	7. Inducción permanente a estudiantes.
	8. Normativa institucional.
	9. Procesos de cambio en el aprendizaje.
	10. Rediseño de entornos.
	11. Aportes culturales y simbólicos.
2. Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.	1. Aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza.
	2. Aprendizaje autónomo.
	3. Concepción pedagógica.
	4. Construcción de redes y comunidades científicas.
	5. Enfoque pedagógico.
	6. Estrategias pedagógicas y didácticas.
3. Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.	1. Apoyos y soportes: fortalecimiento tutorial.
	2. Aprestamiento en manejo de ambientes virtuales.
	3. Capacitación docente.
	4. Fortalecimiento de procesos TIC.

	5. Fundamentación teórica: recursos, capacitación docente e investigación
	6. Personal docente experto en lenguas y TIC.
	7. Recursos para adopción de TIC.
	8. Apoyo y soporte: plataformas y soporte tecnológico.

Elaboración de Oscar L. Acero (2014)

La estructuración de la Teoría mediante la integración de las categorías y sus propiedades.

Una vez desarrolladas las etapas del microanálisis y la codificación, tanto abierta como axial, corresponde dar forma a la Teoría mediante la articulación de los elementos básicos de cualquier propuesta teórica. En la Teoría Fundamentada surgen como posibilidades de generalización la teoría substantiva y la teoría formal, que permiten cumplir con el propósito de generar una propuesta de sistematización teórica, a partir de los datos obtenidos durante la investigación; así, es posible distinguir entre aquella teoría desarrollada específicamente para la temática concreta de la investigación, de aquella teoría que pretende alcanzar un nivel de abstracción mayor para ser aplicada en ámbitos científicos más amplios (Trinidad et al, 2006).

En síntesis, en esta etapa se construyó la teoría que se propone para sustentar los datos obtenidos en las entrevistas, identificando la categoría central a partir de la cual se van a establecer las relaciones con las demás categorías y subcategorías correspondientes. En términos de Trinidad y Jaime (2007), lo que se pretendió demostrar fue: “que la teoría sea capaz de explicar lo que sucedió en un tiempo anterior, predecir lo que puede suceder e interpretar lo que está

sucediendo” (p. 47) con respecto a los aportes de los usos pedagógicos de las TIC para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO CUATRO

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación asumió como objeto de estudio los aportes pedagógicos del uso de las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a través de la educación en bilingüismo. Por tanto, en el ámbito empírico de la investigación, la perspectiva cualitativa seleccionada para realizar el estudio, permitió interpretar los diferentes discursos expresados por actores educativos presentes en instituciones de educación superior, en donde la oferta académica se desarrolla en ambientes virtuales de aprendizaje para los cursos de inglés como lengua extranjera, o bien donde hay una fuerte presencia de las TIC como soporte de los entornos de aprendizaje.

Durante el trabajo de campo, en un periodo aproximado de dos meses, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de la comunidad académica (Directivos, docentes y estudiantes). Estos actores-sujetos mantienen una relación permanente con los programas de licenciatura y programa nacional de Inglés, lo cual da validez a la información que ellos pueden expresar. De acuerdo con los planteamientos realizados en el diseño metodológico de la investigación, en este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Una vez se precisó la muestra, cuya caracterización obedeció al principio de saturación teórica, como se indicó en la metodología, se realizaron las entrevistas vía skype o correo electrónico. Luego, se hizo el análisis de la información obtenida para tener una aproximación al objeto de estudio desde la perspectiva de los actores.

4.1. Caracterización de los entrevistados significativos.

La muestra incluyó los tres actores significativos de la comunidad educativa: directivos, docentes y estudiantes. Cada uno de ellos aporta, desde su rol, la

percepción relacionada con la temática objeto de la investigación, la cual es resultado de su experiencia profesional o de la participación en el proceso formativo. Una vez realizadas las entrevistas y realizado el análisis semántico en Atlas TI, v.6.2, la interpretación permitió describir y comprender los principales discursos y referencias que expresaron los actores sociales entrevistados y que cumplen diferentes roles respecto a la problemática expuesta, destacando como aspectos distintivos los fundamentos, conceptos, apoyos y soportes así como los aportes pedagógicos de las TIC en procesos de formación lingüística de la lengua inglesa. Asimismo, se hizo un análisis de la documentación teórica en función de los aportes pedagógicos de las TIC para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

4.2. Relación y análisis de las entrevistas de los actores (directivos, docentes y estudiantes) en función de las categorías de análisis.

Como se mencionó antes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a miembros de la comunidad educativa representada por directivos, docentes y estudiantes con el propósito de identificar las percepciones que se tienen con relación a la pregunta rectora de esta investigación. La información recogida fue transcrita y llevada al análisis en ATLAS TI 6.2, herramienta que da soporte científico al manejo de data cualitativa. La información base fue codificada y de ella se deriva la información que se presenta en la Tabla # 7.

En primer lugar, se presentan las categorías de análisis de la investigación. Con cada categoría se relacionan los códigos o subcategorías que emergieron de la relación semántica establecida a través del uso del software Atlas TI.v.6.2. Luego, se identificaron las recurrencias en los códigos o subcategorías lo cual permitió observar cuáles tienen mayor o menor presencia (recurrencia) en los discursos de los actores entrevistados.

Tabla No.6. Análisis de categorías de análisis con códigos o subcategorías semánticas. Elaborado por Oscar L. Acero (2014)

Categoría de análisis	Códigos o Subcategorías	Recurrencia
1.Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1.Educación virtual y aprendizaje en A.V.	1. Apoyos y soportes: políticas educativas inclusivas y equitativas.	(1)
	2. Apoyos y soportes: formación para la enseñanza con TIC.	(1)
	3. Apoyos y soportes: material didáctico interactivo.	(10)
	4. Diseño curricular.	(1)
	5.Evaluación: diseño de rúbricas.	(3)
	6.Fundamentación teórica: diseño curricular.	(19)
	7.Inducción permanente a estudiantes.	(3)
	8.Normativa institucional.	(2)
	9.Procesos de cambio en el aprendizaje.	(42)
	10. Rediseño de entornos.	(3)
	11.Aportes culturales y simbólicos.	(1)
2.Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.	1. Aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza.	(24)
	2.Aprendizaje autónomo.	(2)
	3.Concepción pedagógica.	(17)
	4.Construcción de redes y comunidades científicas.	(12)
	5.Enfoque pedagógico.	(19)

	6. Estrategias pedagógicas y didácticas.	(3)
3. Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.	1. Apoyos y soportes: fortalecimiento tutorial.	(5)
	2. Aprestamiento en manejo de ambientes virtuales.	(4)
	3. Capacitación docente.	(3)
	4. Fortalecimiento de procesos TIC.	(19)
	5. Fundamentación teórica: recursos, capacitación docente e investigación.	(8)
	6. Personal docente experto en lenguas y TIC.	(1)
	7. Recursos para adopción de TIC.	(3)
	8. Apoyo y soportes: plataformas y soporte tecnológico.	(35)

4.2.1. Relación de categorías de análisis con códigos o subcategorías semánticas.

Para la Categoría de análisis 1, denominada: “Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales” se incluyen aspectos relacionados con la misión y visión institucional, con didáctica, currículos, evaluación y estilos de formación. Con esto, se identificaron los códigos o subcategorías indicadas en la Tabla #7, que tienen relación y se mostró cuáles de ellas tienen una mayor recurrencia según la respuesta de los actores entrevistados.

Así, por ejemplo, en la subcategoría # 9, Procesos de cambio en el aprendizaje, hay (42) respuestas relacionadas, lo cual permite correlacionar semánticamente los procesos de formación bilingüe en Colombia con los procesos de cambio en el aprendizaje. Esto es, que desde la perspectiva de los actores se percibe la formación bilingüe en ambientes virtuales como un proceso de cambio que favorece el aprendizaje.

Para efectos del análisis, la recurrencia alta o baja de una categoría solo indica una mayor tendencia por número de respuestas, esto no indica necesariamente relevancia o mayor importancia, pues respuestas con recurrencia baja, también son altamente significativas, sólo que fueron mencionadas por un solo actor de los entrevistados. No obstante, para el análisis de contenido de los testimonios ha sido interesante ver cómo, por ejemplo, la subcategoría #6: “Fundamentación teórica: diseño curricular” tiene una recurrencia alta (19), lo cual muestra un marcado interés por parte de los entrevistados hacia los fundamentos base de un diseño curricular enfocado hacia el entorno virtual, lo cual se corroboraría con la subcategoría #4, que aunque tienen frecuencia baja (1), indica una marcada tendencia a notar que el fundamento y diseño curricular son claves en los procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. Lo que se infiere de estas percepciones, es que en sentido estricto no hay una estructura curricular específica para ser desarrollada en ambientes virtuales. Esto generaría una nueva tensión en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje.

Para la Categoría # 2 de la investigación: “Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.”, se correlacionan seis códigos o subcategorías, ver Tabla # 7, las cuales se refieren principalmente a los aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza; las concepciones y enfoques pedagógicos pertinentes con la enseñanza aprendizaje en ambientes virtuales o apoyada por las TIC, y por último, las subcategorías que validan el aprendizaje autónomo como eje

estructural del aprendizaje apoyado por las TIC, pero se abren a nuevas pedagogías o pedagogías conectivistas que se relacionan con el aprendizaje en red. Así, en la subcategoría #4, con una frecuencia relativamente alta(12) se muestra, desde la percepción de los actores, un marcado interés acerca de la construcción de redes de aprendizaje y de comunidades científicas relacionadas con lo virtual.

Para la Categoría #3 de la investigación, denominada “Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales” se identificaron siete subcategorías o códigos de análisis, ver Tabla # 7, en donde la subcategoría #4, con (19) recurrencias, se orienta al interés por fortalecer los procesos en TIC y la subcategoría #6, menciona una debilidad en el proceso de formación bilingüe desde la perspectiva del mediador que hace uso de las TIC en el proceso de enseñanza; esto es la experticia en la lengua inglesa de quien acompaña y el desarrollo de competencias tecnológicas, por parte del actor docente o tutor.

4.3. Interpretación de resultados de la investigación.

Una vez se establecieron las relaciones que vinculan a las categorías con las sub-categorías, identificando las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias en los datos que emergen de los textos de las entrevistas, corresponde dar forma a la Teoría mediante la articulación de los elementos básicos de cualquier propuesta teórica: categorías, propiedades de las categorías (Valles, 1997; Trinidad & Jaime, 2007). Esta fase se denomina la estructuración de la Teoría mediante la integración de las categorías y sus propiedades.

A partir de la codificación axial, se derivan los memorandos que permiten un nivel de análisis profundo de las relaciones entre categorías y subcategorías a

partir de la relación semántica establecida entre los actores entrevistados y su relación con los planteamientos teóricos propios de la ELAO, la Teoría de los sistemas de información y las pedagogías conectivistas.

En cada uno de los memorandos, se empiezan a analizar las categorías que subyacen de la relación de los discursos de los actores en cada caso y se presentan las primeras generalizaciones que darán paso a la Teoría particular del ejercicio investigativo en cuestión.

4.4. Análisis Categoría 1: Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales.

Esta categoría de análisis, pretendió dar cuenta de los procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales así como de los procesos de formación en el modelo de educación virtual y el aprendizaje en Ambientes Virtuales. Con esto, surgieron (11) subcategorías relacionadas, las cuales se orientaron a distintos aspectos que incluyen soportes y apoyos, diseños didácticos y curriculares, aspectos evaluativos, replanteamiento de normativas así como permanente inducción a los estudiantes.

En la siguiente tabla, se establece la relación entre la categoría y las subcategorías o códigos subyacentes de los discursos presentados en las entrevistas.

Tabla No.7. CATEGORIA DE ANALISIS UNO: Relación entre la categoría y las subcategorías subyacentes de los discursos presentados en las entrevistas.

Categoría de Análisis (UNO)	Subcategorías o códigos.
1.Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1.Educación virtual y aprendizaje en A.V.	1. Apoyos y soportes: políticas educativas inclusivas y equitativas.
	2. Apoyos y soportes: formación para la enseñanza con TIC.
	3. Apoyos y soportes: material didáctico interactivo.
	4. Diseño curricular.
	5.Evaluación: diseño de rúbricas.
	6.Fundamentación teórica: diseño curricular.
	7.Inducción permanente a estudiantes.
	8.Normativa institucional.
	9.Procesos de cambio en el aprendizaje.
	10. Rediseño de entornos.
	11.Aportes culturales y simbólicos.

Los Memos que se relacionan a continuación, establecen la relación entre la Categoría de análisis # 1 y cada una de las subcategorías emergentes referidas en la Tabla # 8. En cada uno de los memos se registra un primer análisis que da cuenta de los hallazgos o tensiones más relevantes entre los discursos de los actores y las teorías. Se registran a su vez, los discursos de los actores como soporte para el análisis.

4.4.1. Memo # 1

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1. Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Apoyos y soportes: políticas educativas inclusivas y equitativas.
DIRECTIVOS	<i>La educación a distancia y en ambientes virtuales hace parte de las políticas públicas de inclusión pues permiten el acceso a personas que por situación económica o de ubicación geográfica no pueden acceder a la universidad. Actor # 2</i>
DOCENTES	
ESTUDIANTES	
ANÁLISIS	De acuerdo con la teoría relacionada con la educación a distancia y el e-learning, se considera que uno de los grandes beneficios está en el acceso y la cobertura a poblaciones con difícil acceso a la educación o para procesos de formación continua, pues el uso de las TIC permiten el aprendizaje sincrónico o asincrónico. En este sentido se alinean las posturas de los teóricos con la percepción del directivo entrevistado.

4.4.2. Memo # 2

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1. Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Apoyos y soportes: formación para la enseñanza con TIC.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	<i>Para los docentes se requiere mayor formación en Moodle y formación básica en sistemas.</i>
ESTUDIANTES	
ANÁLISIS	La enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales requiere de la competencia tecnológica de los docentes. Lo que se ha observado es que los docentes no tienen suficiente conocimiento de los recursos tecnológicos disponibles lo que complejiza la manera como enseñan pues se subutilizan dispositivos tecnológicos. También se nota el gran interés que los docentes muestran por capacitarse lo cual demanda inversión económica y de tiempo. Se resalta una tensión fundamental en el proceso formativo: la competencia tecnológica es fundamental en el proceso de enseñanza en ambientes virtuales y se detecta debilidad en la misma por parte de los actores.

4.4.3. Memo # 3

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1. Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Apoyos y soportes: material didáctico interactivo.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS. <i>Tener materiales interactivos. No usar tanto PDF.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:36 <i>Se requieren materiales interactivos, OVAS que permitan el trabajo en distintos momentos. Cuando se presentan contenidos en PDF no es nada didáctico.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:43 <i>Tener materiales y recursos interactivos. Los cursos deberían ser más creativos y deberían facilitar más las prácticas en línea. (...) Tener actividades que no sean iguales.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:44 <i>Tengo materiales que puedo usar cada vez que quiera para practicar. Son auto-correctibles.</i>
ANÁLISIS	Esta subcategoría es del interés de los estudiantes. Se manifiesta una demanda por lo interactivo, propio de los escenarios virtuales. Se demandan diseños propios del escenario que no incluyan recursos en PDF o rígidos, propios de la educación tradicional. Esto muestra cómo desde el proceso de transición

	de un modelo educativo a otro, se tiende a traspasar los recursos didácticos sin considerar las particularidades de cada uno.
--	---

4.4.4. Memo # 4

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1.Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1.Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Diseño curricular.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:55 <i>Se requiere rediseñar lo didáctico que responda a las condiciones de estos escenarios.</i>
ESTUDIANTES	
ANÁLISIS	Un aspecto que se resalta con la respuesta de este actor se relaciona con la necesidad del rediseño didáctico. Esto es, elaborar materiales didácticos adecuados para ser empleados en escenarios virtuales. Los actores hablan de un rediseño que se puede entender como la necesidad de diseñar recursos didácticos propios para la mediación virtual.

4.4.5. Memo # 5

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1. Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Evaluación: diseño de rúbricas.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	P 5: DOCENTES.docx - 8:18 <i>El modelo de evaluación es distinto. Desarrollar rúbricas de evaluación y reforzar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</i> P 6: DOCENTES.docx - 8:27 <i>Desarrollar rúbricas de evaluación para cada actividad.</i>
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:18 <i>Diseñar rúbricas de evaluación específicas para las actividades.</i> P 9: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:27 <i>Construir rúbricas de evaluación acordes con las tareas.</i>
ANÁLISIS	Esta subcategoría interesa a docentes y estudiantes. Aunque no tiene una recurrencia alta en las respuestas de los actores, es fundamental pues toca un aspecto clave en la enseñanza aprendizaje. Hay marcado interés por las rúbricas lo cual apunta hacia una evaluación basada en criterios y logros, dejando de lado la subjetividad.

4.4.6. Memo # 6

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1. Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Fundamentación teórica: diseño curricular.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:55 <i>Se requiere rediseñar lo didáctico que responda a las condiciones de estos escenarios.</i> P 10: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:35 <i>En general, no hay diferencia entre un currículo para un programa tradicional y uno para ambientes virtuales. Deben ser distintos pues el escenario de aprendizaje no es el mismo.</i>
ESTUDIANTES	
ANÁLISIS	Esta subcategoría deja implícita la necesidad de fundamentar teóricamente lo curricular para que haya un diseño pertinente en escenarios mediados por las TIC. Existe un discurso amplio al respecto pero al parecer en el escenario virtual se hace pertinente un nuevo diseño.

4.4.7.Memo # 7

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1.Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1.Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Inducción permanente a estudiantes.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:9 <i>Periodos de inducción permanentes.</i> P 8: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:11 <i>Atención y motivación personalizada.</i> P 9: DOCENTES - PROFESORES.docx - 4:13 <i>El apoyo permanente a estudiantes mediante inducciones no sólo en manejo de plataforma es fundamental para el fortalecimiento de competencias.</i>
ESTUDIANTES	
ANALISIS	En esta subcategoría subyacen la motivación y la inducción permanente a estudiantes. En procesos de formación bilingüe la motivación es fundamental pues como se ha visto en estudios investigativos está relacionado con la deserción. Asimismo, desde la práctica pedagógica se observa que una

	inducción permanente favorece procesos académicos y favorece las tasas de retención académica al interior de las universidades.
--	---

4.4.7. Memo # 8

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1. Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Normativa institucional.
DIRECTIVOS	Normativa institucional P 1: UNIVERSIDAD_SANTO_TOMÁS-__DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:3 <i>PEI institucional debe dar la ruta sobre el trabajo de la enseñanza de la segunda lengua. Más aún en ambientes virtuales pues es algo novedoso para la mayoría de las universidades.</i> P 1: UNIVERSIDAD_SANTO_TOMÁS-__DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:23 <i>La Normatividad e instrumentos deben plantearse desde la alta dirección para que el aprendizaje del inglés se realice no solamente desde el aula sino que se implementen espacios virtuales que la soporten.</i>
DOCENTES	
ESTUDIANTES	
ANÁLISIS	Deben darse lineamientos gubernamentales e institucionales para la educación apoyada por las TIC. En Colombia apenas se inicia este proceso desde el PNB y el programa de educación en inglés en Colombia. Asimismo, el desarrollo de

	competencias tecnológicas es un proceso incipiente.
--	---

4.4.9. Memo # 9

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1. Educación virtual y aprendizaje en A.V.
SUBCATEGORÍA	Procesos de cambio en el aprendizaje.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:16 <i>El uso de las TIC y espacios virtuales ha motivado en los docentes el revisar sus estrategias pedagógicas y didácticas con el fin de romper los esquemas de enseñanza en el aula</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:18 <i>En el estudiante ha propiciado espacios más acordes con sus expectativas, con mayor tranquilidad y gusto en el proceso de enseñanza, reflejado en los resultados finales</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:20 <i>Las redes de comunicación son más amplias y oportunas en el tiempo</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:26 <i>El cambio del modelo de enseñanza en el docente es más difícil que en los estudiantes, lo que genera en ellos espacios más comunes de aprendizaje y la oportunidad de utilizar nuevas herramientas comunicativas.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:28 <i>No ha sido fácil romper el esquema tradicional del aula, y algunos de ellos reclaman el acostumbrado contacto con el docente, con quien se desarrollan</i>

	<i>afectos, confianza y comunicación.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:31 <i>Los foros y encuentros virtuales brindan espacios de encuentro que se pierden.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:33 <i>Los ambientes virtuales han motivado en los docentes el revisar sus estrategias didácticas para salirse del trabajo en aula tradicional.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:35 <i>Los resultados en las evaluaciones son buenos. Los trabajos que evalúan interacción y el diseño de rúbricas, en general, generan mayor dedicación por parte de los estudiantes debido al seguimiento constante en el aula virtual. Desde los estudiantes se observa poco interés pues la interacción día a día es baja. Las actividades las realizan al final del ciclo o cuando las fechas de cierre se aproximan.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:36 <i>Generan oportunidades en términos de lo asincrónico. Es decir, el estudiante es autónomo en cuanto a los tiempos que dedica al aprendizaje. De otra parte, se dan escenarios en donde el estudiante debe trabajar de manera autónoma. Las actividades exigen mayor apropiación y de contenidos pero sobre todo la posibilidad de usarlos en distintos contextos. Es decir, se reduce la memoria y repetición de contenidos.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:42 <i>La comunicación es más rápida y los resultados mejores, se fortalece el trabajo colaborativo.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:44 <i>Se fortalece el modelo peer to peer. Progresivamente el trabajo colaborativo y la interacción son más evidentes. La concepción de inteligencia colectiva empieza a mostrarse.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:50
--	---

	<i>El cambio del modelo de enseñanza en el docente es más difícil que en los estudiantes, lo que genera en ellos espacios más comunes de aprendizaje y la oportunidad de utilizar nuevas herramientas comunicativas.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:52 <i>No ha sido fácil romper el esquema tradicional del aula. El estudiante requiere el acostumbrado contacto con el docente. Existe gran dependencia de la presencia física del docente como gestor del saber.</i>
ESTUDIANTES	P 1: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:1 <i>Me han ayudado porque trabajo fuera de la ciudad y al estudiar a distancia virtual puedo hacer mis trabajos a cualquier hora en la noche.</i> P 2: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:6 <i>Los ambientes virtuales me han ayudado a mejorar sobre todo en lectura y escritura en inglés. Faltan muchas herramientas para mejorar el habla.</i> P 3: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:7 <i>Me ayudan porque puedo manejar mi tiempo y no tengo que ir a la universidad. También me ayuda porque los cursos virtuales están bien organizados.</i> P 4: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:14 <i>Las TIC me han ayudado a mejorar sobre todo en lectura y escucha. Tengo acceso a actividades que me ayudan para entender lo que escucho. Faltan recursos y actividades para mejorar el habla.</i> P 5: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:22 <i>Las TIC me han ayudado a mejorar sobre todo en lectura y escritura.</i> P 18: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:26 <i>Mejorar los entornos para que sean más</i>

	<i>interactivos-</i> P 21: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:31 <i>Me ayudan mucho porque hay gran apoyo de los tutores. He mejorado en escritura y escucha pero faltan recursos para mejorar speaking.</i> P 26: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:35 <i>Tutorías virtuales programadas y permanentes. No solo trabajar en línea. Sería bueno tener actividades sincrónicas para despejar dudas y practicar el inglés.</i> P 31: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:37 <i>Aunque hace falta el tutor presencial, los cursos están bien organizados y le ayudan al estudiante a mejorar su nivel de inglés. Falta mucho en speaking. En la universidad han cambiado la estructura de los cursos y esto facilita el trabajar al interior del aula.</i> P 40: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:45 <i>He mejorado la parte escrita y oral pues hay muchos ejercicios de práctica. También me ayudan para trabajar en grupo.</i>
ANALISIS	Esta categoría de alta recurrencia en la respuesta de los actores docentes y estudiantes, permite ver cómo se valida la educación mediada por las TIC y en ambientes virtuales en términos de procesos de cambio en el aprendizaje. Se muestra desde la perspectiva de los actores, el potencial que tienen las TIC para fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

4.4.10. Memo # 10

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1.Educación virtual y aprendizaje en Ambientes virtuales.
SUBCATEGORÍA	Rediseño de entornos.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:26 <i>Cambiar los entornos para que sean más interactivos-</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:33 <i>Los cursos tienen poca interactividad. Algunos son planos.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:40 <i>Me gustaría que cambiaran algunos cursos pues no son muy dinámicos ni interesantes.</i>
ANALISIS	En esta categoría coinciden los estudiantes con los directivos en la necesidad de los diseños curriculares y los diseños de entornos virtuales. De fondo se observa que la disposición de contenidos y la estructura curricular no están ajustadas a la mediación virtual. Por su parte, hay necesidad de un rediseño del entorno para hacerlo más dinámico y atractivo para el estudiante. Los estudiantes no sólo plantean un cambio de apariencia del entorno sino un cambio en la forma como se disponen los contenidos y las actividades.

4.4.1.1. Memo # 11

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	1. Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. 1.1.Educación virtual y aprendizaje en Ambientes virtuales.
SUBCATEGORÍA	Aportes culturales y simbólicos.
DIRECTIVOS	Aportes culturales y simbólicos P 3: DIRECTIVOS.docx - 8:18 <i>Deben adoptarse las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera no sólo por su valor pedagógico y didáctico, sino por su aporte cultural y simbólico, esto es la tecnología como artefacto cultural que transforma y su valor simbólico en tanto es un hecho representativo de una época y una sociedad con una distinta perspectiva del conocimiento y la ciencia.</i>
DOCENTES	
ESTUDIANTES	
ANALISIS	Esta subcategoría de baja recurrencia porque la genera un solo actor, es de gran relevancia ya que plantea una postura epistemológica frente a lo tecnológico en la sociedad de hoy. Va más allá del uso de las TIC como algo instrumental.

4.5. Análisis Categoría 2: Enfoques y Teorías del Aprendizaje y relación con las TIC.

En esta categoría de análisis surgen (6) subcategorías, que apuntan al eje central de la investigación. Los discursos de los actores y su relación con el constructo teórico derivan un análisis correlacionado con las subcategorías que refuerzan conceptos para una perspectiva renovada sobre los aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en A.V., las concepciones y enfoques pedagógicos, estrategias pedagógicas y construcción de redes para el aprendizaje colaborativo y la investigación.

En la siguiente tabla, se establece la relación entre la categoría y las subcategorías subyacentes de los discursos presentados en las entrevistas.

Tabla No.8 CATEGORIA DE ANALISIS DOS: Relación categoría y subcategorías subyacentes.

Categoría de Análisis (DOS)	Subcategorías
2.Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.	1. Aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza.
	2.Aprendizaje autónomo.
	3.Concepción pedagógica.
	4.Construcción de redes y comunidades científicas.
	5.Enfoque pedagógico.
	6. Estrategias pedagógicas y didácticas.

Cada uno de los siguientes memos, establece la relación entre la Categoría de análisis y la subcategoría. Incluye los discursos de los actores y establece un análisis entre los discursos y la teoría.

4.5.1. Memo # 12

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.
SUBCATEGORÍA	Aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza.
DIRECTIVOS	Aportes pedagógicos de las TIC en enseñanza P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:27 <i>La enseñanza de la segunda lengua ha obligado a la institución y a los docentes adoptar nuevas estrategias pedagógicas que estén acordes con las necesidades del proceso de enseñanza y que responda a las necesidades y expectativas de los estudiantes, que hoy llegan a la institución con otras culturas y símbolos representativos.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:29 <i>El escenario de las TIC, está más acorde con las preferencias en la virtualidad de las presentes generaciones. De otro lado permite entregar a la sociedad profesionales con mejor aprestamiento en la segunda lengua.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:34 <i>Las TIC han propiciado nuevas estrategias pedagógicas y didácticas a los actuales modelos de enseñanza, que están más acordes con las necesidades y expectativas de los estudiantes y de las tendencias mundiales.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:40

	<i>Las TIC en la enseñanza de la lengua extranjera ha despertado en los estudiantes mayor interés y mejores resultados al encontrar escenarios paralelos a la tendencia actual de la educación.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:46 <i>El aprendizaje en red y la multiculturalidad son la base para el diseño de estrategias que aporten pedagógicamente a los procesos de desarrollo lingüístico de los estudiantes.</i>
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:4 <i>Acceso a información actualizada. Participación en redes y comunidades de aprendizaje. Autoaprendizaje Profundización del conocimiento. Formación en cualquier nivel educativo. Diseños pedagógicos de mayor rigurosidad Diseños basados en equipos interdisciplinarios. Reformulación del rol del docente y estudiante. Reformulación de los sistemas de educación</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:19 <i>Aportan mayor confianza y gusto por el proceso de aprendizaje a través de espacios virtuales, aunque la presencialidad se reduce, las redes de comunicación son más amplias y oportunas en el tiempo.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:29 <i>Les da la oportunidad de avanzar y validar los aprendizajes del aula.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:45 <i>Aportan múltiples oportunidades de aprendizaje debido a la interacción y accesibilidad a través de laboratorios remotos y bases de datos. También aporta un nuevo modelo de aprendizaje en redes.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:53 <i>Les aporta en términos de aprendizaje sincrónico y asincrónico. Aporta en términos de facilitar o promover la diversidad cultural y facilita el plurilingüismo. Asimismo, da bases para el aprendizaje en red.</i>

ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:24 <i>Tienen recursos en línea que ayudan a reforzar los contenidos. También ayudan para tener interacción con otros y aprender en grupo.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:32 <i>Puedo estudiar en cualquier momento y lugar. Aportan en el trabajo colaborativo pues se ven los distintos puntos de vista de los compañeros.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:38 <i>Es una forma distinta de estudiar pues uno se apoya en los computadores, celulares, bases de datos, etc. También se trabaja en grupo aunque no siempre resulta pues los compañeros no aportan lo suficiente en las interacciones.</i>
ANÁLISIS	Esta subcategoría es una de las de mayor recurrencia en la percepción de los actores. Se orienta hacia la pregunta de esta investigación y evidencia los múltiples aportes que las TIC pueden hacer a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desde la perspectiva de los actores entrevistados.

4.5.2. Memo # 13

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.
SUBCATEGORÍA	Aprendizaje autónomo.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:17 <i>Mayor participación de los compañeros en</i>

	<i>los trabajos colaborativos. No dejar las actividades para la fecha de cierre pues así se realizan tareas muy superficiales. Se requiere la supervisión de los tutores para que se hagan los trabajos a tiempo.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:19 <i>Exigir más a los estudiantes para que trabajen en grupo y cumplan con las fechas de entrega de trabajos.</i>
ANALISIS	Esta subcategoría resalta uno de los fundamentos teóricos del aprendizaje en línea o en ambientes virtuales, esto es, el trabajo autónomo como eje de la educación superior a distancia y mediada por las TIC. Se infiere de las respuestas que no hay plena conciencia de la responsabilidad y autonomía que se requiere para desarrollar estudios en ambientes virtuales.

4.5.3. Memo # 14

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.
SUBCATEGORÍA	Concepción pedagógica.
DIRECTIVOS	P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:25 <i>Desde el modelo curricular institucional, las estrategias pedagógicas para los procesos de enseñanza están definidas dentro de un marco Bio-psico social.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:28 <i>Desde la vicerrectoría académica se ha hecho todas las construcciones para la adopción de las estrategias pedagógicas y didáctica para la utilización de la virtualidad en la enseñanza, de otro lado se ha intensificado la enseñanza de la lengua extranjera en todos los niveles: estudiantes, docentes y planta administrativa.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:33 <i>Ajuste curricular y capacitación a los docentes para romper los esquemas tradicionales de la enseñanza, buscando las bondades de las TIC en los procesos de la enseñanza de la lengua extranjera y demás espacios curriculares.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:39 <i>Tranversalización de las TIC, ha implicado cambios físicos, inversión y modernización institucional, proceso de capacitación y rotación de docentes.</i>

	P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:45 <i>La estructura de ambientes virtuales de aprendizaje posibilita una nueva forma de gestión del conocimiento: se diseña el entorno de conocimiento, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje práctico, la evaluación y seguimiento y la estructurar de gestión del estudiante. Cada uno de estos ambientes tiene una intencionalidad pedagógica particular.</i>
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:3 <i>Incorporación de las TIC para fortalecer procesos de formación. Incorporación de las TIC como construcción del conocimiento. Incorporación de las TIC para la conformación de redes y comunidades.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:17 <i>En el desarrollo de espacios académicos con el apoyo de las TIC se tiene especial preocupación del desarrollo del syllabus propuesto, la preferencia y resultados del estudiante y el cumplimiento del esquema curricular propuesto.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:27 <i>Las TIC son herramientas que deben utilizar acorde a los syllabus como soporte, apoyo y oportunidad en la ampliación del conocimiento.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:34 <i>En el desarrollo de espacios académico con el apoyo de las TIC se tiene especial preocupación del desarrollo del syllabus propuesto. También se ha ajustado mucho en el tipo de actividades que han dejado de ser memorísticas o repetitivas.</i>

	<i>Ahora se plantea el aprendizaje basado en problemas del cual se propone crear situaciones específicas que el estudiante aborda de manera integral.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:43 <i>Una concepción pedagógica holística, en donde la interacción y el conocimiento aplicado empiezan a tomar fuerza.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:51 <i>La intencionalidad pedagógica más relevante se refiere a la construcción de conocimiento en red y el aprendizaje basado en problemas.</i>
ESTUDIANTES	
ANALISIS	Desde la perspectiva de los actores se muestran las potenciales concepciones para lo pedagógico en escenarios virtuales. Conceptos como pedagogía holística, construcción de conocimiento en red, diseños curriculares desde núcleos problémicos y ABP permiten entrever una mirada distinta a la educación como resultado de la presencia de las TIC.

4.5.4. Memo # 15

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.
SUBCATEGORÍA	Construcción de redes y comunidades científicas.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:7 <i>La investigación en ambientes virtuales debe fortalecerse.</i> <i>Las publicaciones científicas se socializan de manera inmediata</i> <i>El diálogo con expertos es más ágil. Se abren espacios para la construcción de redes de trabajo científico.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:10 <i>Sesiones permanentes con especialistas, redes y comunidades.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:12 <i>Mesas de ayuda, pedagógicas, técnicas y disciplinares.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:14 <i>Continuar conociendo del proceso de investigación que es objeto de este documento.</i>
ESTUDIANTES	
ANÁLISIS	Un enfoque de enseñanza relacionado con las TIC refiere al aprendizaje en red y al concepto de comunidad científica. Esta subcategoría muestra lo fundamental de las TIC en la ELAO, desde la perspectiva del discurso actual sobre gestión de conocimiento.

4.5.5. Memo # 16

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.
SUBCATEGORÍA	Enfoque pedagógico.
DIRECTIVOS	Enfoque pedagógico P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:24 <i>Desde el modelo curricular y el PEI institucional el trabajo de la enseñanza de la segunda lengua ha quedado visible y se han implementado todas las estrategias y nuevas tecnologías para lograr su apropiación.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:26 <i>La institución ha dispuesto todos los recursos para la adopción de las TIC en la enseñanza, se ha modernizado la infraestructura y se ha seleccionado el personal docente con habilidades comunicativas</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:32 <i>Desde la dirección de la institución se han orientado toda la normatividad e instrumentos para que el aprendizaje del inglés se realice no solamente desde el aula, sino también con espacios virtuales a través de laboratorios con la última tecnología.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:38 <i>Al interior de la institución están definidos los enfoques pedagógicos para todos los programas educativos de la IE y se ha hecho un trabajo significativo con las TIC y la virtualidad en la enseñanza de la lengua extranjera.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:43 <i>Desde el modelo curricular y el PEI institucional el trabajo de la enseñanza de la segunda lengua ha quedado visible y se han implementado todas las estrategias y nuevas tecnologías para lograr su apropiación.</i>

DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:1 <i>Existe inicialmente una dificultad de interpretación colectiva sobre el término “enfoque pedagógico”.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:2 <i>La incorporación de las TIC en los ambientes virtuales se hace sin considerar algún enfoque. Podría también decirse en una segunda opción que el enfoque no ha superado el ejercicio básico de fortalecer, amenizar o ser un eje motivador para desarrollar algunas actividades de formación. En mi rol de docente he intentado enfocar el uso de la tecnología como proceso y conocimiento, haciendo diferencia de la tecnología como herramienta o técnica.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:15 <i>Lograr con el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas mejorar espacios académicos con la integración de las TIC.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:25 <i>Tener claridad de alcanzar los objetivos del aprendizaje de cada núcleo temático a través de la utilización de las TIC.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:32 <i>No hay un enfoque específico para la incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje. Lo que se observa es que los modelos pedagógicos tradicionales se pasan al modelo virtual. De ahí que los docentes, por ejemplo, orientan sus procesos pero acomodando lo que conocen a un ambiente virtual que es nuevo para ellos.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:48 <i>Un enfoque pedagógico relacionado con el uso de las TIC son las nuevas formas de conocer y el aprendizaje en red.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:49 <i>La Universidad definió los diseños curriculares a partir de núcleos temáticos. Considero que los ambientes virtuales y la conectividad ayudan a que este desarrollo de núcleos se pueda dar de buena manera pues hay trabajo en grupo, conexión con redes de conocimiento, hay contacto con docentes y</i>
----------	--

	<i>estudiantes nativos, entre otros.</i>
ESTUDIANTES	
ANALISIS	Esta subcategoría muestra una tensión entre la percepción de los directivos y la percepción de los docentes. Los primeros plantean que los lineamientos pedagógicos para la incursión de las TIC en la enseñanza se dan desde la normativa institucional, pero los docentes perciben que esta adopción es más bien accidental, no programática ni estructural.

4.5.6. Memo # 17

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.
SUBCATEGORÍA	Estrategias pedagógicas y didácticas.
DIRECTIVOS	P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:6 <i>Las TIC permiten estrategias pedagógicas para los procesos de enseñanza en la sociedad de hoy, más aún para las lenguas.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:7 <i>La enseñanza de la segunda lengua ha obligado a la institución y a los docentes adoptar nuevas estrategias pedagógicas, aunque no hay total claridad ni organización en cómo hacerlo.</i> P 1: __DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:3 <i>La mediación institucional es en ambientes virtuales. Se está trabajando un diseño de ambientes virtuales que acompañado del ABP responda al concepto de entorno virtual como estructura curricular.</i>
DOCENTES	
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - <i>Se requieren tutorías virtuales programadas y</i>

	<i>sesiones permanente de interacción vía skype o web conferencia..</i>
ANALISIS	Los actores en esta subcategoría reconocen la relevancia e importancia de las TIC, pero se percibe que no se han adoptado las estrategias adecuadas para utilizarlas y mejorarlas. Por su parte, otros actores tienen una conciencia clara de las estrategias pues la mediación es virtual para todos los programas académicos.

4.6. Análisis Categoría 3: Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales.

Esta categoría de análisis, pretendió dar cuenta de Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales. Con esto, surgieron (11) subcategorías relacionadas, las cuales se orientaron a distintos aspectos que incluyen apoyos y soportes para estudiantes y docentes, tanto en capacitación como soporte tecnológico y de infraestructura, aprestamiento para la comprensión de entornos virtuales, fortalecimiento de la investigación y mayor dominio de la competencia lingüística por parte de los docentes.

En la siguiente tabla, se establece la relación entre la categoría de análisis # 3 y las subcategorías subyacentes de los discursos-testimonios presentados en las entrevistas.

Tabla No.9 **CATEGORIA DE ANALISIS TRES: Relación categoría y subcategorías subyacentes o códigos.**

Categoría de análisis (TRES)	Subcategorías o códigos.
3. Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales.	1. Apoyos y soportes: fortalecimiento tutorial.
	2. Aprestamiento en manejo de ambientes virtuales.
	3. Capacitación docente.
	4. Fortalecimiento de procesos TIC.
	5. Fundamentación teórica: recursos, capacitación docente e investigación.
	6. Personal docente experto en lenguas y TIC.
	7. Recursos para adopción de TIC.
	8. Apoyo y soportes: plataformas y soporte tecnológico.

Tabla de elaboración propia: Oscar L. Acero (2014)

En los siguientes memos se establece la relación entre Categoría de Análisis “Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales” y cada una de las subcategorías emergentes producto de la relación semántica realizada en Atlas Ti. v. 6.0

4.6.1. Memo # 18

CATEGORÍA DE ANÁLISIS (TRES)	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.
SUBCATEGORÍA	Apoyos y soportes: fortalecimiento tutorial.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:20 <i>Son necesarias las tutorías virtuales programadas</i>

	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - <i>Las tutorías permanentes le dan confianza al estudiante y le apoyan para aclarar dudas de manera inmediata con su docente de curso.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx – 5:40 <i>No hay tutorías para desarrollar speaking. Se necesitan porque la pronunciación es mala.</i>
ANALISIS	Desde la perspectiva de la mediación pedagógica, los estudiantes requieren de apoyos y soportes para fortalecer su proceso de aprendizaje en ambientes virtuales; uno de ellos son las tutorías que aunque son virtuales implican una necesidad del estudiante por estar en contacto con su asesor.

4.6.2. Memo # 19

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.
SUBCATEGORÍA	Aprestamiento en manejo de ambientes virtuales.
DIRECTIVOS	P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:21 <i>El aprestamiento en el manejo de escenarios virtuales es fundamental. De hecho la base del éxito en el Elearning radica en una adecuada fundamentación como usuario tecnológico. Luego, vendrá la adecuada comprensión del ambiente virtual como estrategia didáctica.</i>

DOCENTES	
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:3 <i>Capacitación para manejar mejor la plataforma.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:11 <i>Capacitación para conocer las herramientas de Moodle.</i>
ANALISIS	Los estudiantes requieren acompañamiento y capacitación para el manejo de los dispositivos tecnológicos. La percepción generalizada es que no dominan la tecnología para fines educativos lo cual podría dificultar su proceso de formación académica.

4.6.3. Memo # 20

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.
SUBCATEGORÍA	Capacitación docente.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:40 <i>Disponer procesos de capacitación a los docentes para que usen de manera eficiente y adecuada a la virtualidad.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:41 <i>En sentido estricto no hay una</i>

	<i>propuesta pedagógica para la educación que usa las TIC como mediación. El modelo pedagógico debe construirse.</i>
ESTUDIANTES	
ANÁLISIS	Lo docentes plantean que la mediación pedagógica debe construirse considerando que no hay una propuesta pedagógica definida para este tipo de mediación. Por tanto, este sería el primer paso para iniciar un proceso de formación de los docentes para los ambientes virtuales.

4.6.4. Memo # 21

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.
SUBCATEGORÍA	Fortalecimiento de procesos TIC.
DIRECTIVOS	
DOCENTES	
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:2 <i>Lo primero es la conectividad. En algunos lugares falta acceso a internet o la conexión es mala.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:4 <i>También es necesario que los docentes ofrezcan tutorías virtuales para poder interactuar con ellos y mejorar la pronunciación.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:8 Tutorías para practicar speaking. Mayor participación de los compañeros en los

	trabajos colaborativos. P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:15 <i>Utilizan diversos recursos en línea que ayudan a reforzar los contenidos. También ayudan para tener interacción con otros hablantes, incluso nativos y pra aprender en grupo.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:16 <i>Tutorías para practicar speaking.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:23 <i>Faltan recursos para mejorar el habla.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:25 <i>Tutorías para practicar speaking. Mejorar el diseño de los trabajos colaborativos. Algunos se repiten y no motivan retos para el aprendizaje.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:41 <i>Tutorías virtuales programadas y permanentes. No solo trabajar en línea. Sería bueno tener actividades sincrónicas para despejar dudas y practicar el inglés al estilo de clubes de conversación.</i>
ANALISIS	Esta subcategoría pone de manifiesto soportes y apoyos que requieren los estudiantes para mejorar sus procesos de formación. En todo caso, hay interés y motivación por la mediación pero se resaltan las carencias que dificultan potenciar la mediación.

4.6.5. Memo # 22

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.
SUBCATEGORÍA	Fundamentación teórica: recursos, capacitación docente e investigación.
DIRECTIVOS	P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:11 <i>Capacitar a los docentes para fortalecer procesos investigativos. Se están construyendo lineamientos institucionales para la investigación pero la contratación docente y los recursos hacen que no haya resultados con validez científica de carácter mundial.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:30 <i>Reevaluar los recursos físicos, docentes y académicos para el logro de la incorporación de las TIC y de los espacios virtuales de manera efectiva.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:37 <i>Las IE deben hacer un proceso en los docentes y en la institución para diseñar y adoptar nuevas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lengua extranjera. Se abren escenarios de investigación, por tanto, se deben generar las estructuras institucionales para tal fin.</i> P 1: _DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:48 <i>Capacitar a los docentes en TIC y lenguas. Mejorar los recursos de enseñanza. Fortalecer la investigación. Motivar a los docentes para que incursionen en las TIC con confianza y certeza.</i> P 1: _DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx – 1:25 <i>Construir la estructura científica que permita fortalecer procesos investigativos en lenguas en mediación virtual para establecer la ruta de</i>

	<i>mejoramiento de acuerdo con las exigencias y requerimientos mundiales.</i>
DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:8 <i>Creación y uso de laboratorios, simuladores, realidad aumentada.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:21 <i>Se deben ajustar los syllabus, estrategias y contenidos curriculares, diseñar OVAS, elementos didácticos acordes con la enseñanza a través de las TIC.</i>
ESTUDIANTES	
ANALISIS	Esta subcategoría realza el fortalecimiento de competencias investigativas en el campo de la ELAO. En Colombia, este escenario es incipiente. Lo curricular vuelve a aparecer dentro de los requerimientos al igual que recursos económicos y calidad de contratación de los docentes. Asimismo, se muestran distintos recursos que son necesarios para mejorar la práctica docente y facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

4.6.6. Memo # 23

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.
SUBCATEGORÍA	Personal docente experto en lenguas y TIC.
DIRECTIVOS	P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - <i>Personal docente con habilidades comunicativas en inglés. Se está</i>

	<i>requiriendo certificación pero es difícil conseguirlo en el país.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:16 <i>Se están dando capacitaciones con el fin de desarrollar las competencias tecnológicas de los docentes.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:12 <i>En cuanto al nivel de inglés de los docentes es necesario estimular procesos de inmersión que favorezcan el desarrollo de sus competencias lingüísticas.</i>
DOCENTES	
ESTUDIANTES	
ANALISIS	Esta subcategoría muestra que la mediación depende en gran medida de la experticia lingüística y tecnológica de los docentes. Deben fortalecerse las competencias lingüísticas de los maestros.

4.6.7. Memo # 24

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.
SUBCATEGORÍA	Recursos para adopción de TIC.
DIRECTIVOS	P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:11 <i>Capacitar a los docentes</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:30 <i>Reevaluar los recursos físicos, docentes y académicos para el logro de la incorporación de las TIC y de los espacios virtuales de manera efectiva.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:37 <i>Las IE deben hacer un proceso en los docentes y en la institución para diseñar nuevas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lengua extranjera.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:48 <i>Mejorar los recursos de enseñanza.</i> <i>Motivar a los docentes para que incursionen en las TIC con el ánimo de transformar sus prácticas.</i>
DOCENTES	P 7:DOCENTES -PROFESORES.docx - 7:8 <i>Creación y uso de laboratorios remotos, diseño y reuso de OVAS.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:21 <i>Se deben redefinir los syllabus. Es necesario proponer estrategias pedagógicas distintas y revisar los contenidos curriculares que generalmente se basan en elementos estructurales y funcionales de la lengua pero no en el desarrollo de competencias.</i>

	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:11 <i>Diseñar herramientas didácticas acordes con las posibilidades que brinda el Moodle y la enseñanza en red.</i>
ESTUDIANTES	
ANALISIS	Esta subcategoría realza recursos para adoptar las TIC que van desde la motivación hasta la adaptabilidad de lo tecnológico. Los recursos que plantean los actores son diversos y no se podrían categorizar en un mismo parámetro. Algunos son programáticos, otros son didácticos y tecnológicos; otros factores refieren a los rediseños curriculares.

4.6.8. Memo # 25

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en A.V.
SUBCATEGORÍA	Apoyo y soportes: plataformas y soporte tecnológico.
DIRECTIVOS	P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:6 <i>Estrategias pedagógicas para los procesos de enseñanza en AV. Además del soporte se requiere la estructura pedagógica y didáctica.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:12 <i>Plataformas tecnológicas que permitan diseños interactivos. Moodle y Blackboard pueden ser más interactivas en los diseños.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx -

	1:14 <i>Adoptar y diseñar dispositivos tecnológicos eficientes para la enseñanza de la lengua extranjera. OVAS y AVAS novedosos son apoyo a la mediación.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:17 <i>La conectividad es fundamental para que la mediación funcione.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:31 <i>El aprestamiento en el manejo de escenarios virtuales, la motivación, confianza; y elementos de acceso a las TIC.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:36 <i>Docentes con habilidades y conocimientos en el manejo de espacios virtuales, con gran capacidad de ingenio y motivación que logre cautivar el interés de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:49 <i>Docentes y estrategias pedagógicas y didácticas que logren motivar el interés y confianza de los estudiantes en el aula de clase, de tal manera que supere el paradigma tradicional por el uso de espacios virtuales y por el aprendizaje de la lengua extranjera en estos entornos como una posibilidad pedagógica.</i> P 1: DIRECTIVOS. OSCAR-1 -2.docx - 1:51 <i>La utilización de estrategias pedagógicas eficientes para la enseñanza de la lengua extranjera en ambientes virtuales.</i>
--	---

DOCENTES	P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:13 <i>Rigurosidad en el diseño de los ambientes virtuales.</i> <i>Diseños de cursos pertinentes y dinámicos.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:23 <i>Se requiere de plataformas prácticas, sencillas funcionales y diversas.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:38 <i>Se requiere de plataformas prácticas, sencillas funcionales y diversas. Mayor formación en Moodle y formación básica en sistemas.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:47 <i>Se requieren foros de discusión permanente, soporte en capacitación en Moodle, tutorías virtuales y acceso a bases de datos y laboratorios remotos.</i> P 7: DOCENTES - PROFESORES.docx - 7:56 <i>Requieren más formación en tecnología, manejo de software para skype, por ejemplo, diseño de objetos virtuales, manejo de wikies y soporte para trabajar mejor en red.</i>
ESTUDIANTES	P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:5 <i>Mejorar la conectividad.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:9 <i>La conectividad es deficiente. Faltan salas de cómputo apropiadas.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:13

	<i>Mejorar aulas de práctica en la Universidad.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:21 <i>Capacitación para manejar mejor la plataforma.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:30 <i>Capacitación para manejar el aula y los recursos como web conferencia y manejo de programas.</i> <i>Poner aulas móviles para práctica en la Universidad.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:34 <i>Es bueno que obliguen a realizar el curso de Moodle al comienzo antes de darle acceso al curso pues se aprende sobre cómo funciona el campus virtual.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:39 <i>Mejorar la conectividad en algunos lugares.</i> P 8: ESTUDIANTES - ALUMNOS.docx - 8:42 <i>Se requiere soporte para todos los dispositivos móviles, no sólo poner computadores.</i>
ANALISIS	En esta subcategoría hay una tensión entre directivos y docentes. Para los directivos el soporte tecnológico va más allá de la herramienta, pues consideran prioritario lo pedagógico y didáctico. De acuerdo con la teoría de los Sistemas

	de información, los soportes para fortalecer el aprendizaje se relacionarían con las percepciones de los actores en cuanto la mediación requiere de una infraestructura tecnológica adecuada, como característica más relevante.
--	--

4.7. Análisis bibliográfico de los Enfoques y Teorías de la ELAO y de la Teoría de los Sistemas de Información, desde la perspectiva de su aporte pedagógico al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En primer lugar, se reafirma que la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador –ELAO se refiere al campo académico que investiga y estudia las aplicaciones del computador en la enseñanza (Levy, 1997) así como al proceso de aprendizaje en que el estudiante usa las TIC y cómo esto influye en el proceso de desarrollo de habilidades de la lengua que aprende. Asimismo, implica la manera como el docente asume y transforma su práctica haciendo uso de una herramienta tecnológica lo cual incide profundamente en el proceso formativo del estudiante para el desarrollo de sus competencia lingüísticas. Así pues, las alternativas pedagógicas que ofrecen las TIC para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera proceden de su doble característica: por un lado, son medio de información y por otro, son medio de comunicación. Ambos aspectos están relacionados al sistema lingüístico.

Warschauer (1996), planteó los enfoques de integración de la ELAO basado en la incorporación de dos avances tecnológicos de gran importancia. En cuanto a su nivel de integración a nivel de centro educativo y aula, esta se refleja en tres instancias diferentes y complementarias: institucional, departamental y del docente en particular. No debe dejarse de lado que más allá de los niveles de

integración que refiere el autor, los niveles de incorporación deben obedecer a políticas públicas que regulen y orienten los procesos de implementación y uso de herramientas tecnológicas que para el caso colombiano son definidas desde el Ministerio de las TIC y el Ministerio de Educación Nacional. No obstante, en la práctica aún la inclusión de lo tecnológico está en la fase de soporte e infraestructura y conectividad, pero no en la planificación de una estructura pedagógica para su uso y fortalecimiento de competencias lingüísticas.

La institución educativa de educación superior proporciona las herramientas tecnológicas (plataforma, software, soporte técnico) necesarias a los docentes. Se consideran aspectos generales de disponibilidad de equipos, laboratorios en sitio o remotos, reposición de equipos, disponibilidad de repositorios, mantenimiento y facilidad para la puesta en marcha de nuevas iniciativas para la enseñanza. Esto incluye procesos de formación de docentes o tutores, bien para la enseñanza virtual o mixta, en desarrollo de sus competencias tecnológicas, competencias investigativas y en estándares de diseño de programas académicos en entornos virtuales. En las facultades de área especializada en lenguas, al igual que en la dirección institucional, se toman las decisiones curriculares, presupuestales y de trabajo colaborativo; por último, a nivel de docente individual, corresponde el adquirir conocimiento y experiencia para el diseño del aula virtual que puede corresponder con un diseño institucional previamente definido o en la mayoría de los casos, es respuesta a su propia convicción y experiencia, sobre la utilidad didáctica para la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

Paulsen (2000), planteó las ventajas de usar herramientas y materiales digitales en la clase de lenguas extranjeras y estableció cinco categorías relacionadas. Es fundamental que dichas categorías se consideren en procesos de implementación virtual al interior de las universidades, pues permiten a la comunidad educativa tener acceso a información digitalizada a través de

portales, bases de datos, e-bibliotecas, repositorios, entre otros. Asimismo, esta implementación supone la posibilidad de comunicación e interacción síncrona o asíncrona entre los actores educativos y la comunidad virtual.

La tercera ventaja, según la autora, es la práctica con materiales interactivos que permite realizar actividades en línea para el caso del modelo mixto o desarrollar cursos completamente virtuales que incluyen la retroalimentación de los tutores y estudiantes en los grupos colaborativos. Asimismo, permiten la autocorrección como parte del proceso de autonomía.

Por su parte, la cuarta ventaja indicada por Paulsen (2000), se refiere a la participación en proyectos educativos digitalizados y, por último, la evaluación electrónica que da acceso a pruebas de evaluación digital, corrección digital, elaboración de portafolios digitales, formulación de co-evaluación y heteroevaluación así como la realización de encuestas con fines evaluativos.

Retomando las investigaciones empíricas realizadas en el espacio europeo y norteamericano, respecto a los beneficios pedagógicos de las TIC en las aulas y en la clase de lenguas extranjeras, se soporta que determinados aspectos de la enseñanza aprendizaje se benefician del uso de las TIC y algunos de ellos muestran resultados de una mejora en las pruebas presentadas por los estudiantes.

También se resalta que la enseñanza del inglés como lengua extranjera asistida por las TIC o en ambientes virtuales obliga a un replanteamiento de los modelos de enseñanza anteriores a la inserción de estas nuevas herramientas, pues la metodología y los principios teóricos de la formación de los docentes influye en su uso de las TIC. Se reitera que dicha inserción estaría influenciada por una trasposición del modelo educativo tradicional al modelo de la educación virtual o la asistida por computadores tal como se ha mostrado en las

investigaciones retomadas como soporte en el capítulo denominado Tendencias en la Enseñanza Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en Ambientes Virtuales, de esta investigación. La siguiente tabla

obtenida del Impact Report (2006), muestra las características de la enseñanza basada en las TIC en comparación con la enseñanza tradicional. En este análisis se pretenden evidenciar las fortalezas del ambiente virtual que potencian el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Tabla No. 10 Comparativo aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje partiendo de modelos de enseñanza con TIC o tradicionales. Tomado del Impact Report de European Schoolnet. (2006).

Área	Enseñanza basada en TIC	Enseñanza Tradicional
Enfoque	Constructivo e Instruccional	Instructivo
Enseñanza	Enseñanza basada en proyectos.	Enseñanza previamente programada.
Plan educativo	Se basa en un tema.	Centrada en la asignatura. Basada en un guión rígido y estándares.
Tareas	Se desarrollan de manera individual o colectiva.	Todos los alumnos hacen lo mismo con distintos conocimientos.
Aprendizaje	Comprende el contexto.	Se memorizan los datos.
Asignaturas	Se asocian a campos temáticos.	Asignaturas independientes.
Estudiantes	Se diferencian y dividen según las destrezas e intereses.	Se dividen por edad.
Evaluación	Los errores son fuente de orientación y mejora. Evaluación formativa.	Sólo se corrige. Las notas y la evaluación forman parte de la evaluación de los alumnos.
Profesor	Guía y mediador. Desempeña diversos roles.	Alto grado de autoridad. Tiene un solo rol.
Institución	Ambiente abierto	Ambiente cerrado
Fuente de información	Múltiple.	El profesor

En primer lugar, según el Impact Report de European Schoolnet (2006), se plantea la inclusión o cambio en el enfoque educativo, que para la enseñanza de las lenguas debe ir más allá de uno constructivo e instruccional. Si bien, el aprendizaje en escenarios virtuales se soporta en el constructivismo, los diseños instruccionales provienen del conductismo, razón por la que se hace necesario revisar la pertinencia de un enfoque que desde una perspectiva integradora facilite el desarrollo de competencias lingüísticas.

Se muestra también que, la enseñanza basada en TIC, está soportada en la elaboración de proyectos. La experiencia en la práctica docente resalta esta propuesta pero se complementa con una combinación de la misma y una enseñanza basada en problemas- ABP, la cual deviene de una visión más actual de la educación que pone al estudiante frente a la resolución de situaciones haciendo uso de todos los conocimientos previos. Desde esta área, según el reporte, se requiere para los docentes, modificar su modo de enseñar pues esto supondría un impedimento para la enseñanza de las lenguas en ambiente virtuales. Por su parte, como consecuencia de la formación tradicional de la mayoría de los docentes de lengua, habría una prevención y resistencia al cambio que puede ser reducida al conocer propuestas de uso de las TIC significativas que les permitan ver las mejoras que su uso puede ofrecer.

Un área que no se menciona en el reporte tiene que ver con las competencias previas de los docentes y estudiantes. Los estudiantes adolecen de un desarrollo fortalecido de la competencia tecnológica, lo cual dificulta el desarrollo de la competencia lingüística de manera indirecta, pues muchos de los apoyos que requieren dichos estudiantes, según se refleja en las encuestas respondidas, es tener tutoriales que les permitan conocer las herramientas tecnológicas que se disponen como complementarias en los diseños de los ambientes virtuales. Más aún cuando las TIC acompañan el proceso, pues se parte del supuesto de que el

estudiante conoce y domina como usuario ciertas herramientas tecnológicas, software o dispositivos que facilitan su inmersión e interacción lingüística en ambientes virtuales.

En cuanto al área denominada en el Informe como Asignaturas, se plantea que la enseñanza basada en TIC se asocia a campos temáticos. En este sentido, se propone avanzar, según plantea Gibbons (1997) más allá de lo interdisciplinar para asumir unas formas de conocer transdisciplinares, que son consecuentes con un aprendizaje basado en problemas o para la resolución de problemas. Referente a los estudiantes, se resalta la postura asumida en el Informe en cuanto hay una diferenciación y organización teniendo en cuenta destrezas e intereses. Esto va de la mano con diseños curriculares virtuales de modo adaptativo que son parte de la propuesta lingüística que se desarrolla más adelante.

De otra parte, la información que abordan los estudios relacionados con el objeto de esta investigación, indica que existen beneficios pedagógicos del uso de las TIC en los estudiantes, docentes y en la adquisición lingüística.

En cuanto a los beneficios para el estudiante, se resalta que sí hay aporte en la capacidad que tienen las TIC para favorecer el desarrollo de destrezas lingüísticas (Luke, 2006) y comunicativas. Los estudios de la ELAO indican que no existe evidencia absoluta sobre la mejora de las destrezas lingüísticas en todas las habilidades lingüísticas pero resalta la motivación hacia la tecnología. Esto se valida en las respuestas dadas por los estudiantes entrevistados en esta investigación, quienes enuncian el interés y beneficio de desarrollar sus cursos en ambientes virtuales o apoyados por las TIC, los cuales les proporcionan una mayor interactividad y aumentan su interés.

Otro de los beneficios de las TIC en la enseñanza de las lenguas extranjeras es la capacidad de exponer a los estudiantes a una lengua auténtica y contextualizada, lo cual es fundamental en la enseñanza comunicativa de un idioma. La educación en ambientes virtuales crea entornos comunicativos que brindan posibilidades para el intercambio lingüístico las cuales ayudan en el desarrollo y adquisición de las competencias lingüísticas en inglés como lengua extranjera.

Muchas de las aplicaciones de los ambientes virtuales incorporan el criterio de permitir la autonomía de aprendizaje y al estudiante trabajar a su propio ritmo (Passey, 2004). Existe software para la enseñanza de lenguas o las web diseñadas para adaptarse a los ritmos y estilos de aprendizaje. La autonomía es uno de los aspectos que fortalecen las teorías socioculturales del aprendizaje, lo cual se ve reflejado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. A medida que se favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje hay que proporcionar a los estudiantes oportunidades de dirigir su propio aprendizaje de manera significativa y personalizada. Debe también resaltarse que es importante que en la práctica educativa, prevalezca lo lingüístico sobre lo tecnológico, pues como se muestra en la práctica educativa en ambientes virtuales, muchos de los soportes que requieren los estudiantes se enfocan a cuestiones de tipo tecnológico más que a debilidades o deficiencias relacionadas con la práctica lingüística, esto se muestra en las respuestas dadas por algunos estudiantes entrevistados. También se resalta el hecho de que la autonomía que exige este tipo de ambientes de aprendizaje, aún debe ser fortalecida pues los resultados de las entrevistas muestran que este principio aún está débil y el estudiante requiere de un seguimiento permanente por parte del tutor del curso.

El uso de las TIC, es una de las maneras en que los docentes pueden y podrán adaptarse en el futuro con más facilidad a las necesidades individuales de

los estudiantes. Los contextos de aprendizaje virtual pueden ser utilizados para adaptarse con mayor facilidad a las diferentes aptitudes lingüísticas, motivación, estilos cognitivos, intereses y estrategias de aprendizaje que los entornos tradicionales, según plantea Doughty y Long (2003). Si bien una enseñanza del inglés como lengua extranjera adaptada a los distintos estilos de aprendizaje es un escenario deseable y previsible, en su mayoría los dispositivos tecnológicos para tal fin, en el contexto educativo colombiano para las lenguas en ambientes virtuales y en el modelo tradicional, no son accesibles del todo pues las prácticas aún están influenciadas por el modelo de educación presencial que no privilegia la enseñanza atendiendo a los estilos particulares de los estudiantes. No obstante, los test internacionales, llámese TOEFL o IELTS que se aplican en nuestro contexto sí cuentan con modelos adaptativos mas no se enfocan a los distintos estilo de aprendizaje.

En cuanto a los docentes, los teóricos sostienen que las TIC facilitan el acceso a hablantes nativos y a la relación directa con la cultura de la lengua que se enseña. (Harris y Kington, 2002). Asimismo, le permiten realizar tareas de evaluación y realimentación de manera rápida y oportuna. Por su parte, el acceso a repositorios digitales es un beneficio fundamental ya que permite al docente contar con recursos digitales, algunos de ellos interactivos, que facilitan y potencian sus estrategias didácticas en la enseñanza. Por último, se recalca la posibilidad que las TIC ofrecen para la gestión del trabajo en red o colaborativa, la cual es una de las herramientas y estrategias fundamentales inherentes a los ambientes virtuales. Dicho trabajo colaborativo se considera fundamental para los procesos de adquisición lingüística.

En lo referente a los beneficios para la adquisición lingüística, la CMC (Comunicación Mediada por Computador) y las TIC, permiten el acceso a un input y un output variado, al recibir y producir textos adaptados para el aprendizaje. Por

su parte, las investigaciones relacionadas con ELAO indican que el aprendizaje en ambientes virtuales permite al estudiante estar involucrado en procesos de comunicación naturales que le permiten experimentar para adquirir fórmulas acertadas de comunicación (Luke, 2006).

Los teóricos de la ELAO también resaltan beneficios en torno al aprendizaje colaborativo en entornos de aprendizaje acompañados por las TIC. La interacción permite que estudiantes expertos apoyen a otros, lo cual posibilita desarrollar destrezas, habilidades y conocimientos. En el aprendizaje de lengua con TIC hay una serie de dispositivos digitales con carácter didáctico que permiten fortalecer la práctica lingüística: traductores, páginas web, ejercicios con prácticas de gramática y vocabulario, tutoriales y simulaciones son recursos que apoyan el fortalecimiento de las competencias en lengua extranjera.

En cuanto a la Teoría de los Sistemas de Información y su relevancia para comprender los aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se retomaron las Modalidades planteadas por Halperin y Backhouse (2009) pertinentes a esta investigación. Según se planteó en el dispositivo metodológico de la investigación, a través de lo planteado en la Teoría de los Sistemas de Información, es posible hacer un análisis empírico de la información reportada por los distintos actores educativos inmersos en procesos de formación en ambientes virtuales. Dicha información arroja una serie de aspectos que como resultado del análisis sugieren la implementación o mejoramiento de herramientas y ajustes en cuanto a la didáctica y diseño mismo de los ambientes virtuales.

Las Modalidades enunciadas son: Soporte, que implica las tecnologías y herramientas; Esquemas interpretativos, que son las creencias y supuestos de los actores puestas en acción. La primera de ellas permitió, por medio de las

entrevistas a los actores educativos, identificar qué soportes y apoyos facilitan el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales e implícitamente identificar las falencias, en tanto, hay soportes o apoyos requeridos que aún no están disponibles para los estudiantes y, por tanto, es fundamental su consecución o aplicación. Asimismo, se relacionó con los Esquemas interpretativos pues la información se obtuvo de la percepción que tienen los actores inmersos en procesos formativos apoyados por las TIC.

En cuanto a la tercera Modalidad, las Normas (Ismael, 1991), se basan en esquemas interpretativos en los que el aprendizaje mediado por las TIC es logrado a través del compromiso y la interacción, donde el conocimiento es negociable y emergente. Esto evidencia unas nuevas relaciones con el saber por parte de los participantes en el proceso educativo para el desarrollo y adquisición de competencias lingüísticas. Por lo anterior, las categorías que se relacionaron para el análisis objeto de esta investigación fueron las creencias que subyacen acerca de la práctica, los supuestos acerca de la efectividad de la práctica y la percepción del papel de las TIC en el éxito de la misma, en nuestro caso particular en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Asimismo, se reafirma que para entender mejor cómo estas estructuras educativas funcionan, es importante compararlas con el sistema tradicional mismo, esto es que desde la Teoría de los Sistemas de Información se valida el hecho de que los actores tienden a traspasar de un modelo educativo a otro sus modelos de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO CINCO

CONCLUSIONES

Para el desarrollo y comprensión de las conclusiones desde la perspectiva de la Teoría fundamentada, se ha asumido una postura que pretende superar los choques entre los requisitos de la teoría fundamentada y las exigencias de la investigación científica (Luckerhoff, 2012). Si bien los primeros teóricos de la Teoría Fundamentada plantearon que en el dispositivo metodológico no se acudiría a la revisión literaria ni a la contrastación teórica para la validación o refutación de los resultados, las revisiones hechas por O'Connor et al. (2008) y retomadas por Luckerhoff (2012) indican que las investigaciones orientadas desde esta teoría difieren en cuanto a la forma de asumir la revisión literaria como forma de validación de los hallazgos encontrados. En lo que hay consistencia es en el método y en la interpretación de una realidad, llámese estudio de caso para algunos, a partir de los hallazgos emergentes producto de los testimonios evidenciados en las entrevistas semiestructuradas.

En consecuencia, las conclusiones de Teoría fundamentada que aquí se presentan, muestran en primer lugar, una interpretación y validación de la conceptualización teórica dados los hallazgos que emergieron de los testimonios de los actores entrevistados relacionados con enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por su parte, se plantearon algunos fundamentos sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de las didácticas mediáticas.

En cuanto a las nuevas categorías didácticas, apoyos y soportes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales, hay una

conceptualización propia a partir de la lectura que se hizo de la percepción de los actores y que se fortaleció con los lineamientos de la teoría de los Sistemas de Información (2007), lo cual permitió en su conjunto, una conceptualización particular que deriva en una propuesta pedagógica que aportará al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

Por último, se resalta que las conclusiones en su conjunto constituyen la elaboración de la teoría particular para el objeto de estudio base de esta investigación, toda vez que la forma como se asumió la elaboración del informe ha permitido demostrar cómo emergen los conceptos y cómo se desarrollan desde los datos. También se ha explicado una realidad particular a partir de los hallazgos lo cual conllevó a la enunciación de proposiciones particulares que dan cuenta de una problemática compleja para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés en ambientes virtuales.

5.1. Enfoques y concepciones pedagógicas de la incorporación de las TIC: un enfoque de teoría particular.

Una vez terminado el proceso de investigación, se resaltan presupuestos conceptuales y teóricos propios de las teorías de la ELAO, de los Sistemas de Información y de las Pedagogías Conectivistas que, a la luz de los hallazgos, tienen relación directa con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

Por su parte, surgen tensiones que muestran cómo las prácticas educativas requieren de políticas públicas e institucionales que las definan, pues los lineamientos que orientan los procesos de implementación, responden a estrategias particulares que no permiten la interacción ni comunicación entre

instituciones y en la mayoría de los casos entre dependencias de una misma universidad. Es decir, que la reducida articulación de lineamientos interinstitucionales limita el potencial mismo de la tecnología. Además se pierde la posibilidad de intercambiar apoyos y soportes con los cuales se fortalecerán los procesos de enseñanza aprendizaje en los ambientes virtuales.

Desde el punto de vista conceptual y teórico, se reafirma que la educación a distancia y en modalidad virtual, hace parte de las políticas públicas de inclusión pues permiten el acceso a personas que por situación económica, de ubicación geográfica o de interés personal por este nuevo modelo de aprendizaje, no pueden o no les interesa acceder a la universidad tradicional. Si bien el gobierno nacional hace un gran esfuerzo por dotar de infraestructura tecnológica a las universidades o colegios, no hay una política pública consistente que trascienda el uso instrumental de la tecnología. Se requieren esfuerzos ingentes en esta dirección para lograr no sólo conectividad y disponibilidad de computadores, sino para propiciar la conexión en red que es la base del principio de inteligencia colectiva o inteligencia distribuida (Levy, 2007) que subyace de las interacciones propias de un entorno asistido por las TIC. Lo que se propone aquí es una implementación de las tecnologías con fines académicos, la cual sirva de entorno de aprendizaje de los cursos de lengua extranjera y se emplee para formar redes de conocimiento virtual que apoyen procesos formativos, no solo a nivel lingüístico.

El espacio de conocimiento es ilimitado en las redes virtuales, por tanto, estrategias de conectividad e interacción para afianzar nuevas formas de conocer y de gestionar los saberes entre individuos y entre instituciones, es un paso fundamental que está por darse. En términos de Gibbons (1997), la producción de conocimiento debe relacionarse con su contexto de aplicación, por lo cual debe ser transdisciplinar, heterogénea, heterárquica, transitoria y socialmente responsable y reflexiva. Propiciar redes virtuales basadas en estos criterios,

fortalecería la comunidad académica pues los diseños curriculares y los proyectos educativos institucionales se diseñarían y abordarían más allá de lo disciplinar como ha venido sucediendo. Asimismo, la comunidad científica fortalecerá de manera integral desarrollos significativos en la fundamentación teórica que redundarán en la praxis pedagógica de las lenguas extranjeras.

Por otra parte, en cuanto a los niveles de integración de las TIC en las Instituciones de Educación Superior- IES, se plantea ir más allá de la implementación de las herramientas tecnológicas necesarias para los docentes. Se requiere fortalecer y universalizar políticas interinstitucionales en procesos de formación de docentes o tutores en el desarrollo de competencias tecnológicas, competencias investigativas y estándares de diseño de programas académicos en ambientes virtuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los hallazgos muestran una tensión en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales, pues en su mayoría los docentes no siempre cuentan con formación ni desarrollo de sus competencias tecnológicas más allá de lo instrumental, lo que hace que la práctica docente, en su mayoría, no responda a los requerimientos particulares de los entornos virtuales de aprendizaje. Lo que se observa, en su mayoría, es una adaptación de las prácticas tradicionales a los ambientes virtuales.

Al igual que en las investigaciones realizadas respecto a los beneficios pedagógicos del uso de las TIC en las aulas de lenguas extranjeras, se evidencia que determinados aspectos de la enseñanza aprendizaje, se benefician del uso de las TIC. Los argumentos indican que desde la práctica en ambientes virtuales se logran mejoras en la adquisición del inglés como lengua extranjera, aunque hay conciencia de que se requiere optimizar los recursos tecnológicos y rediseñar los entornos para alcanzar mejores desarrollos en el fortalecimiento de la competencia oral y la competencia auditiva. En su mayoría los ambientes virtuales diseñados, potencian procesos de lectura y escritura lo cual exige diseñar

dispositivos y objetos virtuales que permitan prácticas que potencien un desarrollo integral de la competencia lingüística.

5.2. Fundamentos sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde las didácticas mediáticas.

Desde la perspectiva de la Teoría de los Sistemas de Información, debe reafirmarse que la inserción del uso de las TIC está influenciada por una trasposición del modelo educativo tradicional al modelo de la educación virtual. Por tanto, los programas de formación de licenciados en inglés como lengua extranjera, deben orientar a sus egresados para una enseñanza abierta e innovadora, que asuma retos propios de la presencia de las TIC cada vez más evidentes en el contexto académico. Por su parte, orientar la formación curricular hacia escenarios que involucren la resolución de problemas desde una perspectiva transdisciplinar y con fuerte presencia del emprendimiento.

Además de la validación teórica referida, esto se encuentra en los hallazgos de las percepciones de los actores entrevistados que muestran cómo no hay claridad sobre una propuesta pedagógica que oriente procesos formativos específicos para esta mediación y en el requerimiento de los estudiantes de diseños interactivos, rediseños curriculares apropiados, entre otros. Este hallazgo es de suma importancia, pues en su mayoría, la comunidad académica ha sido formada en el sistema tradicional presencial; por tanto, sus prácticas, comprensión y uso de herramientas tecnológicas devienen de este proceso. Ahora bien, cuando se implementan tecnologías en el aprendizaje, el proceso pedagógico tiende a ser estructurado desde lo tradicional y no desde las potencialidades y requerimientos propios de la mediación.

Se reafirma que los docentes deben modificar sus modos de enseñar, pues esto supone un impedimento para apropiar las TIC a la enseñanza del inglés

como lengua extranjera. En gran medida, existe resistencia o prevención al cambio por parte de los maestros. Esta actitud debería ser disminuida al conocer propuestas significativas de uso de las TIC que les permitan ver las mejoras que su uso puede ofrecer, no sólo en lo didáctico sino en las posibilidades que un nuevo entorno ofrece. Las TIC son instrumentos; las T.A.C. (Técnicas para el Aprendizaje Colaborativo) son parte de las didácticas mediáticas que posibilitan el aprendizaje en red. Tanto el aprendizaje en red como el aprendizaje colaborativo implican redimensionar la planificación de la enseñanza del inglés como lengua y constituyen escenarios que transforman significativamente los modos de enseñar y las expectativas frente al desarrollo de competencias lingüísticas.

Los hallazgos indican que los estudiantes adolecen de un desarrollo fortalecido de la competencia tecnológica, lo cual dificulta el desarrollo de la competencia lingüística de manera indirecta, pues muchos de los apoyos que requieren los estudiantes se relacionan no con dispositivos de tipo lingüístico sino con dispositivos tutoriales que les permitan conocer y familiarizarse con las herramientas tecnológicas que se disponen como complementarias en los diseños de los ambientes virtuales. Es de anotar que el desarrollo de las competencias digitales debería ser consecuencia de un desarrollo del pensamiento tecnológico. Dicho pensamiento tecnológico deberá rebasar el uso instrumental de las TIC hacia una comprensión epistémica de las mismas, lo que permitirá a nuestra sociedad pasar del consumismo digital a la producción científica del mismo.

De otra parte, las investigaciones enfatizan el entusiasmo y las actitudes positivas de los estudiantes hacia la tecnología. En efecto, los estudiantes manifiestan gran disposición hacia el trabajo en ambientes virtuales por la posibilidad que dichos entornos ofrecen en cuanto les permiten prácticas sincrónicas y asincrónicas permanentes. El refuerzo permanente, la interactividad y la disposición en línea de los cursos virtuales, además de motivar facilitan la

exposición permanente a la lengua que necesariamente puede redundar en el fortalecimiento de habilidades lingüísticas.

La autonomía es uno de los aspectos que fortalece las teorías socioculturales del aprendizaje, lo cual se ve reflejado en el aprendizaje de lenguas extranjeras, más aún en ambientes virtuales. A medida que se favorece el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje se recomienda proporcionar a los estudiantes oportunidades de dirigir su propio aprendizaje. Es importante que en la práctica educativa, prevalezca lo lingüístico sobre lo tecnológico, pues como se muestra en la práctica educativa en ambientes virtuales, muchos de los soportes que requieren los estudiantes se enfocan a cuestiones de tipo tecnológico más que a debilidades o deficiencias relacionadas con la práctica lingüística. Se resalta el hecho de que la autonomía que exige este tipo de ambientes de aprendizaje debe ser fortalecida pues las percepciones de los actores o Esquemas interpretativos según la Teoría de los Sistemas de Información, muestran que este principio aún está débil y el estudiante requiere de un seguimiento permanente por parte del tutor del curso.

También se muestra que no hay un desarrollo progresivo de actividades a lo largo de un curso; varios estudiantes indican que por falta de planeación de ellos mismos, se acumulan trabajos colaborativos y prácticas evaluables las cuales deben ser resueltas al final de los cursos lo cual va en detrimento no sólo de la calidad sino de la permanente y cotidiana práctica que se requiere para el desarrollo de competencias lingüísticas. Esto último, resalta que el trabajo autónomo es uno de los pilares del aprendizaje en ambientes virtuales y es un factor que afecta los resultados académicos y el desarrollo de habilidades lingüísticas, pues los estudiantes no han sido formados bajo estos principios en una escuela tradicional transmisionista que no demanda un fuerte componente de trabajo individual, autodirigido y auto-regulado.

Los entornos de aprendizaje, con apoyo de las TIC pueden ser utilizados para adaptarse con mayor facilidad a las diferentes aptitudes lingüísticas, motivación, estilos cognitivos, intereses y estrategias de aprendizaje que los entornos tradicionales; no obstante, los diseños de entornos virtuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera no cumplen con todas estas particularidades. Los diseños de los ambientes virtuales estudiados, muestran dispositivos y recursos adecuados para el aprendizaje de la gramática de la lengua, para la escritura y comprensión lectora pero adolecen de dispositivos y herramientas para prácticas que permitan desarrollar la competencia oral y auditiva. Tampoco se evidenciaron diseños que posibiliten el desarrollo de competencias lingüísticas considerando los diferentes estilos de aprendizaje.

En función de lo expuesto, debe decirse que una enseñanza del inglés como lengua extranjera, adaptada a los distintos estilos cognitivos, es un escenario deseable y previsible. En su mayoría los dispositivos tecnológicos para tal fin, en el contexto educativo colombiano para las lenguas en ambientes virtuales y en el modelo tradicional, no son accesibles del todo, ya que las prácticas aún están influenciadas por el modelo de educación presencial que enfatiza la enseñanza aprendizaje del contenido más que el desarrollo de la competencias.

En el S. XXI, como consecuencia del uso masivo de las redes virtuales con fines educativos y sociales, se han empezado a construir nuevas formas de conocer y de gestionar el conocimiento. Una de las premisas es que el conocimiento no es individual sino construido colectivamente. Así pues, se recalca la posibilidad que las TIC ofrecen para la gestión del trabajo en red o colaborativo, lo cual es una de las herramientas y estrategias fundamentales inherentes a los ambientes virtuales. Dicho trabajo colaborativo, se considera fundamental para los procesos de adquisición lingüística pues permite no sólo la

interacción permanente con actores que se encuentran espacial y temporalmente distantes sino que fortalece la autonomía y el intercambio cultural. No obstante, el ejercicio de orientar y fortalecer esta estructura comunicacional para potenciar estas nuevas formas de conocer y de aprovechar este conocimiento distribuido con fines de adquisición de una lengua extranjera, es algo que debe plantearse formalmente en términos de políticas institucionales. Si bien no se trata de formalizar interacciones que surgen espontáneamente, lo que se plantea es el aprovechar recursos y dispositivos con propósitos de fortalecer y construir una comunidad académica interconectada que soporte la construcción de conocimiento colectivo.

Para el sistema educativo tradicional, el concepto de mediador propio de las Pedagogías Conectivistas, se relaciona con el docente o tutor. Para la ELAO, la mediación va más allá del acompañamiento tutorial y se entronca como uno de los ejes fundamentales en términos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Así, la reflexión acerca de las mediaciones pedagógicas es una visión renovada del aprendizaje y de la educación para todos, e implica constituir las en objeto de estudio de una tecnología educativa crítica y creativa, orientada al análisis de las formas nuevas formas de conocer (Gibbons,1997) y de comprender, desde lo sistémico-holístico-recursivo, los fenómenos tecnológicos aplicados a la educación en su transformación de la realidad dentro del mundo actual de la complejidad e incertidumbre, en términos de Morín.

Uno de los fundamentos de la adquisición lingüística y de las políticas públicas para el aprendizaje del inglés en Colombia, es fortalecer la interculturalidad. Por tanto, potenciar procesos de enseñanza en ambientes virtuales, apunta en esta dirección, pues los teóricos de la ELAO sostienen que las TIC facilitan el acceso a hablantes nativos y a la relación directa con la cultura de la lengua que se enseña. Debe insistirse en que la adquisición de una lengua

extranjera implica un profundo acercamiento y comprensión de la cultura en la cual dicha lengua está inmersa; las TIC permiten esa posibilidad de conexión e interacción inmediata por medio de actividades sincrónicas y asincrónicas. Asimismo, el aprendizaje en ambientes virtuales permite al estudiante estar involucrado en procesos de comunicación naturales que le permiten experimentar para adquirir fórmulas acertadas de comunicación. Diseñar entornos virtuales que faciliten este intercambio cultural, es uno de los aspectos fundamentales que considera esta propuesta

Por último, se indica que los desarrollos de la mediación están por construirse, pues el diseño de los ambientes virtuales aún está ligado en gran medida al uso instrumental de la tecnología. Cómo diseñar ambientes virtuales y mediaciones que conlleven a desarrollar habilidades de pensamiento que faciliten a los sujetos desarrollar competencias lingüísticas para actuar en escenarios de complejidad e incertidumbre? es un interrogante que plantea grandes retos por resolver. Más aún, cuando las propuestas curriculares vigentes están, en su mayoría, soportadas en lo disciplinar o incluso interdisciplinar pero no se encaminan a desarrollar estructuras de pensamiento transdisciplinares, lo cual es el primer paso para afrontar escenarios cambiantes; este es un doble reto para la enseñanza en ambientes virtuales.

5.3. Nuevas categorías didácticas, apoyos y soportes para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales: comprensiones y proyecciones.

En cuanto a la Teoría de los Sistemas de Información y su relevancia para comprender los aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se retomaron las Modalidades. Ellas son el *Soporte* que implica

las tecnologías y herramientas y los *Esquemas interpretativos* que son las creencias y supuestos de los actores puestas en acción. La primera de ellas, con apoyo del software Atlas Ti. V.6.0 empleado para establecer relaciones semánticas entre los testimonios de los actores entrevistados, permitió identificar qué soportes y apoyos facilitan el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales e implícitamente identificar las falencias, en tanto, hay soportes o apoyos requeridos que aún no están disponibles para los estudiantes y, por tanto, es fundamental su consecución o aplicación. Asimismo, se relacionó con los Esquemas interpretativos que dan cuenta de la percepción que tienen los actores inmersos en procesos formativos apoyados por las TIC. Por su parte, las Normas se basan en esquemas interpretativos en los que el aprendizaje mediado por las TIC es logrado a través del compromiso y la interacción y que el conocimiento es negociable y emergente. Este planteamiento teórico ha sido el eje para la interpretación y planteamiento de hallazgos de la investigación desde el punto de vista de los Actores entrevistados, según se indicó en el diseño metodológico.

En primer lugar, se resaltan dos tensiones fundamentales en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera: por un lado, la necesidad de desarrollo de la competencia tecnológica de los docentes y estudiantes; por otro, muestra una debilidad en la competencia lingüística en inglés de los docentes, lo cual es un agravante en términos de que son actores fundamentales en el proceso de formación. Este hallazgo deriva complejas dificultades pues los aportes pedagógicos del uso de las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera no pueden darse de manera expedita si se encuentran debilidades lingüísticas estructurales como las indicadas. Los actores entrevistados manifiestan que el tutor es un *Soporte* esencial para la práctica pedagógica en ambientes virtuales; por tanto, corresponde a las Instituciones de Educación Superior paliar estos requerimientos, pues a nivel lingüístico los

docentes no cuentan con certificación en lengua inglesa que, en su mayoría sobrepase el nivel B1 del MCER.

Deben facilitarse procesos formativos para los actores inmersos en esta mediación en procura de desarrollar competencias tecnológicas más allá de lo instrumental y capacitación o reentrenamiento en lingüística para la enseñanza del inglés, así como cursos de inmersión para fortalecer la lengua inglesa en los docentes. Con esta tensión resuelta la exploración, diseño y avance de los dispositivos que aporten pedagógicamente al desarrollo de competencias lingüísticas será optimizada.

Procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales: aprendizaje en Ambientes Virtuales.

Esta categoría de análisis, implica percepciones y cuestionamientos que incluyen aspectos relacionados con la misión y visión institucionales, con la didáctica, los currículos, la evaluación y los estilos de formación. Los hallazgos indican una estrecha relación entre los procesos de formación bilingüe en Colombia con los procesos de cambio en el aprendizaje. Esto es, que desde la perspectiva de los actores se percibe la formación bilingüe en ambientes virtuales como un proceso de cambio que favorece el aprendizaje.

Hay una gran motivación y aceptación hacia este tipo de formación lo cual favorece de manera significativa los procesos de aprendizaje y exige un mejor planeamiento institucional en torno a las complejidades que este escenario de enseñanza aprendizaje demanda. De hecho, las percepciones de los actores entrevistados resaltan los procesos de educación mediada por las TIC y en

ambientes virtuales en términos de innovación educativa. Si bien estos escenarios no son del todo nuevos en nuestro contexto, sí posibilitan ambientes de gestión de saberes y de interacción que aún están por estructurarse y fortalecerse en función del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Un segundo aspecto interesante de los hallazgos se relaciona con la fundamentación teórica para los diseños curriculares. Hay una estrecha relación entre diseño curricular y estrategia pedagógica, lo cual mostró desde el análisis de contenido un marcado interés hacia los fundamentos que deben ser la base de un diseño curricular estructurado para el entorno virtual.

El fundamento teórico y el diseño curricular son claves en los procesos de formación bilingüe en Colombia en ambientes virtuales. Lo que se infiere de estas argumentaciones, es que no hay o no se evidencia una estructura curricular específica para ser desarrollada en ambientes virtuales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia. Esto generaría una nueva tensión en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. De hecho, debe indicarse que los ambientes de aprendizaje revisados, muestran entornos de aprendizaje idénticos, esto es que un curso diseñado para lengua inglesa no se diferencia de otro diseñado para una disciplina distinta. Es importante anotar que el desarrollo de competencias lingüísticas exige de unas particularidades que un diseño único y rígido no permiten lograr. No sólo el entorno virtual debe ser adaptativo para los estilos de aprendizaje individuales, también debe serlo para los procesos de formación lingüística.

En cuanto a los fundamentos conceptuales que subyacen en los diseños curriculares, se nota desconocimiento por parte de los docentes en este sentido. Como se indicó en el contexto de la investigación, existen docentes licenciados

con formación específica en lingüística, pero existen otros que tienen competencia lingüística pero no tienen formación para enseñar. En el caso de los primeros, los diseños curriculares se entroncan desde la formación tradicional y se insertan en los ambientes virtuales adaptándolos a ellos. En el caso de los segundos, la afectación es seria pues aunque son expertos o nativos en lengua inglesa no tienen la formación para la enseñanza y mucho menos para diseñar currículos con criterio pedagógico.

Desde la óptica de la Teoría de los Sistemas de Información, se destacan aspectos que son del interés de los estudiantes: hay gran una demanda por lo interactivo, propio de los escenarios virtuales. Se requieren diseños propios del escenario que no incluyan recursos en PDF o rígidos, propios de la educación tradicional. Esto refuerza los planteamientos de la Teoría de Halperin y Backhouse (2007), en tanto desde el proceso de transición de un modelo educativo a otro, se tienden a trasladar no sólo las prácticas sino las didácticas de los actores. Aquí los recursos didácticos sufren la misma trasposición sin considerar las particularidades de cada escenario. Estos recursos que deben ser interactivos son fundamentales para facilitar procesos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Desde la perspectiva de los actores, en los ambientes virtuales lo didáctico se relaciona con lo interactivo.

La evaluación es otro de los apoyos y soportes que surgen de la información analizada. Aunque no tuvo una recurrencia alta en las respuestas de los actores, es fundamental pues toca un aspecto clave en la enseñanza aprendizaje. Lo evaluativo como categoría, indica un marcado interés y preocupación por el uso de rúbricas lo cual apunta hacia una evaluación basada en criterios y logros, dejando de lado la subjetividad. Si bien la evaluación formativa no es nueva, su aplicación en ambientes virtuales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, genera en los actores estudiantes un gran interés y preocupación pues

al parecer las rúbricas, su sentido y aplicabilidad no son del todo claras para ellos. Es de anotar que en los cursos de lengua inglesa analizados la evaluación incluye: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación e implica una valoración de los procesos formativos y sumativos.

En suma, debe fundamentarse un modelo de evaluación consistente y coherente que vincule procesos formativos y procesos de desarrollo de competencia lingüística que se expresen en rúbricas evaluativas. Dichas rúbricas deberán ser diseñadas y ajustadas a los distintos escenarios de interacción y trabajo bien sea individual o colaborativo. Asimismo, deberán incluir las etapas de reconocimiento, apropiación y aplicación en contextos problemáticos complejos transdisciplinarios.

Por su parte, la motivación para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera está relacionada con los procesos de inducción permanente. En procesos de formación bilingüe la motivación es fundamental pues como se ha visto en estudios investigativos está vinculada con las tasas de retención. Desde la práctica pedagógica, se observa que una inducción permanente favorece procesos académicos y mejora las tasas de retención académica al interior de las universidades.

Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.

En esta categoría se relacionan las nuevas pedagogías vinculadas con el aprendizaje en red. Un elemento importante tiene que ver con la construcción de redes de aprendizaje y de comunidades científicas relacionadas. Esta postura reafirma conceptos de esta modalidad como son el trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y el conocimiento distribuido. Desde la perspectiva de los actores se consideran conceptos como pedagogía holística, construcción de

conocimiento en red y ABP (Aprendizaje basado en Problemas) que plantean una mirada distinta a la educación relacionada con las TIC.

A su vez, aparecen planteamientos que interrogan acerca de los lineamientos pedagógicos para la incursión de las TIC en la enseñanza. En principio, esta inclusión se daría desde la normativa institucional, pero los docentes perciben que esta adopción es más bien accidental, no programática ni estructural. Las TIC están en el escenario de nuestra realidad y han llegado a los escenarios educativos para transformarlos sin haber sido concebidas para ello. Por tanto, en esta incursión de la tecnología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera hay una nueva tensión pues afecta los modos tradicionales de enseñanza lingüística pero también plantea nuevos retos en tanto debe comprenderse más allá de lo instrumental para que sea parte de una concepción integradora que vincule a su vez el desarrollo de un pensamiento científico, un pensamiento tecnológico y un pensamiento lingüístico.

Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales.

El docente, eje del proceso formativo tradicional, continúa siendo desde la perspectiva de los actores educativos, un dinamizador de primer orden en el proceso de enseñanza en ambientes virtuales. Tanto es así que dentro de los soportes y apoyos referidos por los estudiantes, está la cualificación lingüística de los tutores, pues su experticia, orientación y dominio de la lengua son esenciales para potenciar el aprendizaje. Lo que se requiere en los ambientes mediados por las TIC es un cambio de rol del docente; ahora asumirá un papel de facilitador y asesor en el proceso de formación lingüística, por tanto, su presencia en el entorno virtual se fortalece.

Desde la perspectiva del tutor en la mediación pedagógica, los estudiantes requieren las tutorías, que aunque son virtuales, implican una necesidad del estudiante por estar en contacto con su asesor. De igual forma, requieren acompañamiento y capacitación para el manejo de los dispositivos tecnológicos. La percepción generalizada es que no dominan la tecnología para fines educativos lo cual podría dificultar su proceso de formación en inglés como lengua extranjera. Aspectos relacionados con esta categoría indican apoyo con tutorías para desarrollar la competencia oral y enlace con grupos colaborativos que les permitan tener interacción para poder aprender en grupo, no solo para actividades escritas sino para establecer conversaciones que les permitan acceder a un uso real de la lengua.

Desde la perspectiva de docentes y directivos, se plantea el fortalecimiento de competencias investigativas en el campo de la ELAO. En Colombia, este escenario es incipiente, pues existen equipos de investigadores cercanos a esta temática pero no conectados en la red semántica que permita avanzar sólidamente en desarrollos tecnológicos y fundamentos conceptuales. Lo curricular vuelve a aparecer dentro de los requerimientos al igual que recursos económicos y calidad de contratación de los docentes.

La teoría de la Enseñanza de las Lenguas Asistida por Ordenador, que fue concebida antes de la aparición de las redes de internet, plantea que el aprendizaje es un proceso donde se conectan fuentes de información; por esto, se requiere la conexión entre los campos, ideas, experiencias y conceptos. En el Conectivismo, se fundamenta la capacidad de construir conocimiento; el aprendizaje es una construcción que sobrepasa lo individual, por tanto es conocimiento es distribuido, plantea Siemens. Es así como la mediación, debe pensarse en función de esta nueva concepción del aprendizaje y de la comunicación. Este escenario abre espacio a redes de investigación en temas

relacionados con tecnología educativa y procesos de formación del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales para plantear la ruta de mejoramiento en procesos de formación lingüística en Colombia.

5.4. Teoría particular para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales.

A partir de los análisis, hallazgos y experiencias plasmadas en este proceso de investigación, se plantea una estrategia estructural desde las dimensiones del desarrollo e innovación para dinamizar y potenciar los aportes pedagógicos de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales. La propuesta- basada en la reflexión producto de este ejercicio investigativo y del aprendizaje colectivo durante la realización de mi pasantía en una prestigiosa universidad- asume algunas intervenciones puntuales y plantea una postura global de la institución de educación superior a partir de categorías que, en su conjunto, pretender aportar al uso pedagógico de las TIC en procesos de desarrollo de competencias lingüísticas. Tales categorías son:

- a. Postura lingüística para la enseñanza.
- b. Comunidad interconectada para la gestión del conocimiento.
- c. Mediación pedagógica.
- d. Rediseño de entornos de aprendizaje.

5.4.1. Postura lingüística para la enseñanza.

En primer lugar, la Institución de Educación Superior debe asumir una postura crítica frente a las teorías y enfoques pedagógicos de la enseñanza de

las lenguas extranjeras que han intentado explicar cómo se aprende un idioma. Dichas teorías son la base de un análisis que deriva en los principios esenciales que sustenten unas prácticas de enseñanza ajustadas a su misión, visión y modalidad educativa. Aunque no hay una única teoría aceptada que explique la adquisición del lenguaje se sugiere una postura ecléctica pues las prácticas tradicionales y ahora las prácticas en ambientes virtuales implican una dinámica holística e integradora del aprendizaje con propósitos comunicacionales específicos. En síntesis, la institución de educación superior debe formular una política lingüística que precise el enfoque pedagógico y curricular para el desarrollo de competencias en inglés como lengua extranjera. Además, se recomienda el desarrollo de pedagogías y currículos que consideren las representaciones locales del inglés como lengua extranjera.

La enseñanza de lenguas en ambientes virtuales facilita que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo debido a que pueden desarrollar sus competencias lingüísticas mediante un desarrollo de las lenguas en contexto. De acuerdo con Ellis (2007) hay un marcado interés en lo que denomina significado pragmático. Dicho significado debe entenderse como poner en acción los recursos lingüísticos desarrollados por otros medios, además de crear los propios. Por ser esta una postura lingüística que subyace en programas de inmersión lingüística se recomienda su revisión y adopción, en tanto, un escenario virtual permite interacción real y permanente con características de inmersión. Además, promueve el intercambio intercultural que es un componente esencial para las políticas públicas de bilingüismo en Colombia.

Asimismo, de acuerdo con Ellis (2007), la educación en ambientes virtuales facilitaría que los estudiantes centren su atención en lo formal al igual que acrecienten el conocimiento de la L2. Una educación en ambientes virtuales brinda oportunidades para la producción y la interacción permanentes.

También permite considerar las diferencias individuales en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje, sin descuidar el desarrollo las competencias y habilidades que fortalecen el componente lingüístico. En suma, los diseños curriculares para enseñanza del inglés como lengua extranjera no sólo fortalecen los componentes funcionales de la lengua sino que permiten el desarrollo de las habilidades pragmáticas, en tanto destreza y comprensión.

5.4.2. Comunidad interconectada para la gestión de saberes.

En la sociedad actual, la gestión del conocimiento es distinta a la que prevaleció durante décadas anteriores. Los cambios sociales demandan aprender las nuevas condiciones para el conocimiento: trabajos colectivos, capacidad de aprendizaje rápido, transformación acelerada de conocimientos y creciente número de individuos que aprenden y producen, así como aparición de instrumentos tecnológicos para filtrar información pertinente, para posicionarnos dentro del flujo de información y reconocer a los demás en función de nuevos criterios interculturales.

Con lo anterior, la presente propuesta se focaliza en el análisis e intervención de los denominados soportes de aprendizaje. En las IES existen diferentes apoyos al aprendizaje del estudiante relacionados con los roles y funciones de apoyo a la docencia, los recursos didácticos - artefactos en términos de Medina (2000) - tales como las TIC y los textos físicos o digitales, y, las políticas y acciones de gestión orientadas al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Por tanto, la propuesta que aportaría en términos pedagógicos al aprendizaje del inglés como lengua extranjera implica una estrategia para la gestión de contenidos y de red social lo cual permita aprovechar el potencial de inteligencia colectiva, en donde el tutor sea un eje fundamental. Con esto, se busca desarrollar una microcultura (Medina, 2000) de lo tecnológico como soporte de lo lingüístico, para desarrollar

una cultura digital de aprendizaje. En la práctica, una comunidad académica y científica interconectada podrá gestionar y potenciar los saberes lingüísticos de manera que redunden en beneficios pedagógicos para la enseñanza aprendizaje de una lengua en entornos virtuales.

5.4.3. Mediación pedagógica.

Las estrategias recomendadas para optimizar el recurso tecnológico y desarrollar una cultura digital de aprendizaje, se pueden estructurar en dos dimensiones: gestión de contenidos y saberes; de otra parte, red social e inteligencia colectiva.

Gestión de contenidos y saberes.

Es importante reorganizar funcionalmente los repositorios existentes para disponer los recursos de manera práctica a los docentes, estudiantes y directivos; esto es organizar repositorios clasificándolos entre dispositivos con fines comunicacionales y dispositivos de gestión (Levy, 2007) y dispositivos con propósitos didácticos (Rodríguez, 2010).

De este modo, se requiere de una plataforma de gestión de contenidos conectada a plataformas de contenido remotas. El fin es llevar a la nueva plataforma los contenidos digitales realizados por docentes y estudiantes (mapas conceptuales, blogs, OVAS-Objetos Virtuales de Aprendizaje y experiencias de aula) para compartirlos, lo que potenciará el intercambio de saberes y experiencias de aprendizaje lingüístico. Esta estrategia permitiría, no sólo el intercambio de contenidos digitales ya elaborados, sino que facilita su reusabilidad y rediseño.

Red social e inteligencia colectiva.

Para Levy (2007), las perspectivas de la sociedad actual dependen de su capacidad para navegar por el espacio del conocimiento. La estrategia de desarrollar una nueva cultura en las IES para fortalecer procesos lingüísticos implica incorporar el concepto de inteligencia colectiva. Dicha inteligencia colectiva (Levy, 2007) es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias.

Por lo anterior, para desarrollar esta cultura que aporte pedagógicamente al uso de las TIC para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se requiere:

- a. Emplear la red social para fortalecer comunidades de práctica (Wenger & Brown) a través de la plataforma Moodle o Blackboard.

Las comunidades de práctica, aprovechar el conocimiento adquirido y construido por una comunidad y el aprendizaje colaborativo son tres estrategias importantes para la propuesta soportada en la teoría fundamentada. Ellas son relevantes para fortalecer el uso de las TIC como soporte para el desarrollo de competencias lingüísticas.

A través de la gestión de contenidos y de redes al interior de la Institución educativa, se pueden ofrecer recursos de software libre, tutoriales a docentes, demos, acceso a bases de datos, acceso a laboratorios de práctica, entre otros, que permitan a los usuarios construir y fortalecer comunidades de práctica en donde se potencia la interacción con fines lingüísticos.

- b. Diseño de recursos y fortalecimiento de relaciones a través de la plataforma de red social.

Crear una comunidad haciendo uso de los recursos blog, wiki, skype y web conferencia, por ejemplo. Al romper distancias espacio-temporales se fortalece la capacidad de aprendizaje colectivo y se abre espacio a lo multicultural, lo cual es fundamental en procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- c. Enlazar la red digital con la red social a partir del concepto de trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es una estrategia que va más allá del diseño de un curso académico en particular. La conectividad permanente entre actores y recursos disponibles agiliza y permite fortalecer de manera coordinada la producción de saberes y el desarrollo de competencias lingüísticas.

Rediseño de entornos de aprendizaje.

Tal como se ha definido, un Ambiente Virtual de Aprendizaje, se comprende como un contexto integrado, integral y holístico para la gestión de aprendizaje, compuesto por un conjunto de entornos de interacción e interactividad sincrónica y asincrónica (Herrera, 2007). Dichos entornos están diseñados para posibilitar acciones que dinamizan procesos de enseñanza aprendizaje en general, pero deben ser pensados para procesos de desarrollo de competencia lingüística ya que como se ha sustentado, la formación en inglés como lengua extranjera demanda particularidades que el entorno debe proveer para cualificación de los procesos académicos. Por lo anterior, se sugiere:

- a. Diseño de un entorno adaptativo: Esto permitirá al estudiante desarrollar cursos académicos en complejidad y extensión distintos de acuerdo a su nivel de competencia de la lengua.
- b. Diseño de entorno según estilos de aprendizaje: No todos los estudiantes aprenden de la misma forma y al mismo ritmo, así, se privilegiaría el desarrollo de habilidades lingüísticas caracterizando y particularizando a los sujetos y no de manera homogénea como se realiza ahora.
- c. Diseño de entornos para el desarrollo de habilidades de pensamiento: La sociedad actual demanda fortalecer habilidades de pensamiento para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera que permitan a los sujetos desenvolverse en escenarios de complejidad e incertidumbre.

BIBLIOGRAFIA

Andersson, A. (2008a). Letters from the field: E-learning students change of learning behaviour in Sri Lanka and Bangladesh. *7th European Conference on e-Learning (ECEL)*, Agia Napa, Cyprus.

Andersson, A. (2008b). Seven major challenges for e-learning in developing countries: Case study eBIT, Sri Lanka. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 4(3).

Andersson , Anika. Learning E-Learning: The Restructuring of Students' Beliefs and assumptions about learning. *International JI. on E-Learning* (2010) 9(4), 435-461.

Andersson et al. Tecnología para el aprendizaje a través de tres generaciones de pedagogía a distancia mediada por tecnología. N.6, Agosto (2011). Descargado de Internet el día 22 de Septiembre de 2013 de: http://bdistancia.ecoesad.org.mx/contenido/numeros/numero6/visionInter_01.html

Antón, M. (2010) Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Indiana University. RESLA* 23, 9-30.

Anstine, J. & Skidmore, M. (2005) A small sample study of traditional and online courses with sample selection adjustment. *Journal of Economic Education*, 36(2),107-127.

Arboleda, N. (2012) La Nueva Relación entre Tecnología, Conocimiento y Formación Tiende a Integrar las Modalidades Educativas. En *Virtual EDUCA-ACESAD*. Afán Gráfico Impresores.

Arboleda, Néstor; Rama (2013) La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades. Bogotá. Claudio editores. ACESAD.

Ardila, María y Bedoya, Juan. La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. Vol. 11, N.º 17 (ene.-dic., 2006)

Arnold, R. (2004). Models of student support within the university of London external system: Historical development and future evolution. *European Journal of Open and Distance Learning (EURODL)*, 2004 (2).

Arnold, N. y L. Ducate (2006) CALL: Where are We and Where Do We Go from Here? En *Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching*, CALICO Monograph Series Voulme 5 (pp 1-20) Editors Lara Ducate and Nike Arnold

Ashley, L. The use of structuration theory to conceptualize alternative practice in education: the case of private school outreach in India. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 31, No. 3, May (2010), 337–351.

Ávila C.VIL (2010). La influencia del uso de las TIC en la adquisición de una lengua extranjera. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa: entornos virtuales de aprendizaje*.

Ayala R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de investigación educativa*. 16(2), pp.409-430.

Bax, S. (2003). "CALL – past, present and future", *System* 31: 13-28.

Beatty, K. (2003) *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*, Pearson Education, Longman.

B, J. (2000) "New Technologies for the 21st Century Foreign Language Classroom", *Curriculum-Technology Quarterly*, Vol 10, No 2, Winter 2000 : Using Technology to Improve K-12 Teaching and Learning, ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development www.ascd.org), Alexandria, VA. pp. 1-4

Becta (2003) 'What research says about ICT and whole school improvement'. UK: Becta. En Internet, http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_ws_improvement.pdf

Becta (2004a) What the research says about using ICT in modern foreign languages. Internet http://www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_mfl.pdf [16/10/06]

Becta (2006) 'The Becta Review 2006: Evidence on the progress of ICT in education', UK: Becta. Internet: http://www.becta.org.uk/corporate/publications/documents/The_Becta_Review_2006.pdf

Blumer, Herbert. (1969). "Symbolic interaction: perspective and method". *Englewood Cliffs N.J.* Prentice Hall.

Bollag, B., & Overland, M. A. (2001). Developing countries turn to distance education. *Chronicle of Higher Education*, 47(40), A29-22.

Brown, H.D. (1975), *The next 25 years: Shaping the revolution*. En M.K. Burt y H.C. Dulay (eds.), *On TESOL '75*. Washington D.C.: TESOL

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman

Brown, J. et Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*. Vol. 2, No. 1, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March., pp. 40-57.

Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, 18, 32-42.

Burridge, P. et al. Investigating Praxis Inquiry Within Teacher Education Using Giddens' Structuration Theory. *Journal of Experiential Education* (2010) Volume 33, No. 1 pp. 19–37.

Cárdenas, M. (2006). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* [en línea]. Ponencia presentada en la 19th EA Annual Education Conference. Disponible en: http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf. Fecha de consulta: [febrero 7 de 2012].

Carneiro, R.; Toscano, J.; Díaz, T. Coord.(2010). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana. Madrid. España.

Castells, M (2001), *La galaxia Internet*, Areté, Barcelona

Cassasus, J. (2003) *Cambios paradigmáticos en educación*. Disponible en línea en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/nuevos_sentidos_cambios_paradigmaticos_casassus.pdf

Chapelle, C. y Hegelheimer, V. (2004). *"Language teacher in the 21st century"* en S. Fotos, y C.

Chapelle, C. A. (2001) *"Computer Applications in Second Language Acquisition"*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chica, F. (2010) Estrategias de autorregulación para el desarrollo del aprendizaje autónomo en los ambientes virtuales. *Revista Itinerario educativo* (56) (Jul-Dic. 2010) 89-90.

Corica, J.L. (2012). Educación virtual y brecha digital de segundo nivel. Morocho Rama ed., *Las nuevas fronteras de la ciencia, Loja, UTPL-Virtual Educa*.

Coll, César. Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: OEI, Fundación Santillana. (2010). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. España.

De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Gedisa editorial.

Doughty, C., y Long, M. H. (Eds.) (2003). *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Basil Blackwell.

Escudero, J.M. (1997): «Tecnología Educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la innovación y la mejora de la educación», en ALONSO CANO, C. (Coord.): *La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas*. Barcelona, Universidad de Barcelona, III Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.

Ellis, R (2005) *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de Educación Auckland Uniservices

Fandiño- Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). *Retos del Programa Nacional de Bilingüismo*. Colombia Bilingüe. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381.

Ferreres, V. (1996): «La innovación escolar y la utilización de los medios y materiales de la enseñanza», en CABERO, J. y OTROS (Coords.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*, II. Sevilla, CMIDE/SAV de la Universidad.

Francescato, D. & Porcelli, R. et al. (2006) Evaluation of the efficacy of collaborative learning in face-to-face and computer-supported university contexts. *Computers in human behavior*, 22(2), 163-176.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum.

Finol de Govea, A. (2007) Principios Cognitivo-constructivistas en la Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos. *Revista SINERGIES*. Nº 3 . pp. 38-64 .

Fumero, A. & Roca, G.(2007) *Web 2.0*. Omán Impresores. España.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge Falmer.

Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.

Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Ediciones Morata.

Greville, Rumble. Re-inventing distance education, 1971-2001. *Int. J. of Lifelong education*, Vol. 20, No. 1/2 (January– April 2001), 31–43.

Griesbaum, J. & Gortz, M. Using feedback to enhance collaborative learning: an exploratory study concerning the added value of self-and-peer-assessment by first-year students in a blended learning lecture. *International JI on E-learning* (2010) 9(4), 481-503.

Halperin, H. Backhouse, J. Using structuration theory in IS research: Operationalizing key constructs. *ICIS (2007) proceedings*. Paper 127.

Harris, S. y A. Kington (2002) Innovative Classroom Practices using ICT in England: *The Second IT in Education Study (SITES)* London, Department for Education and Skills.

Hartmann, D. y Janich, P. (1996), *Methodischer Kulturalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Harrison, C. et al. (2002) 'ImpaCT2: The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment', UK: Becta. Internet:http://www.becta.org.uk/page_documents/research/ImpaCT2_strand1_report.pdf.

Hewer S. y Davies G. (2007) CALL methodology: integrating CALL into study programmes Module 2.1 en Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley University [Online].

Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

Ismail, A. G. H. (1991). *Face-to-face and distance learning in Sri Lanka: Contradictory or complementary*, Annual Conference of the Asia Association of Open Universities . Colombo, Sri Lanka.

Kim, D., Rueckert, D., Kim, D.-J., & Seo, D. Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language Learning & Technology*, 17(3), 52–73.

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *European Association for Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 157–165.

Lan, Y.-F., & Huang, S.-M. (2012). Using mobile learning to improve the reflection: a case study of traffic violation. *Educational Technology & Society*, 15(2), 179–193. Tomado de: http://www.ifets.info/journals/15_2/16.pdf

Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. (2006). *Sociocultural theory and second language development*. *Studies in second language acquisition*, 28, State of the art. Oxford: Oxford University Press.

Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *Educause. Review*, 37(1), 16-25. Retrieved April 2, 2011, from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0201.pdf>

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. In Lave, J., y Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lavid, J. (2005). *Lenguaje y Nuevas Tecnologías Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra

Levy, M. (1997) *Computer-Assisted Language Learning: Contexts and Conceptualization*. Oxford: OUP

- Levy, P. (2007) *Cibercultura*. Anthropos editorial. España.
- Lin, Janet; Wang, Pei; Lin, I. Pedagogy * technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration_1159 97. *British Journal of Educational Technology*. Vol 43 No 1 2012 97–108
- Liu, M., Graham, Z., & Lee, S. (2002) A look at the research on computer based technology use in second language learning: A review of the literatura from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.
- Lorenzi, F., McKeogh, K., & Fox, S. (2004). Preparing students for learning in an online world: An evaluation of the student passport to elearning model. *European Journal of Open and Distance Learning (EUROD L)*.
- Luke, C. (2006) Call in the broader context. . Ducate y Arnold (eds) *Calling on Call: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching* (pp. 21-37)
- Luckerhoff, F.; Guillemette, F. (2012). Los conflictos entre los requisitos de la teoría fundamentada y las exigencias institucionales para la investigación científica. Trad. al español. *Paradigmas*. Ener-Jun.Vol.4, No.1, 9-39.
- Martinez, P. (2013). *Virtual EDUCA-ACESAD*. Afán Gráfico Impresores.
- Martín, M. E. (2012).Presente y futuro de la enseñanza de las lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? En: *Revista de Lingüística y lenguas aplicadas*. No. 205. UNED. Vol.7.
- Mejía, A.M.de. (2006). Bilingual education in Colombia: Towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 152-168.
- Martínez Alvarado,H. (2010). La integración de las TIC en instituciones educativas. En: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana. Madrid. España.
- MEN (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Imprenta Nacional. Bogotá.
- Meza, J. (2012). *Modelo pedagógico para proyectos de formación virtual*.GIZ Editorial. Bonn. Alemania.
- Miranda, N. & Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *ÍKALA revista de lenguaje y cultura*, 16 (29), 67-125.
- Mosquera, M. et al. (2008) *De la etnografía antropológica a la etnografía virtual*. FERMENTUM. Mérida. Año 18. No.53. Sept.-Dic. 532-549.
- Orlikowski, W., J. (2000). Using technology and constituting structures: A practice lens for studying technology in organizations. *Organization Science*, 11(4), 404-428.
- Orlokowski, W. J. (1992). *The duality of technology: Rethinking the concept of technology in organizations*. *Organization Science*, 3(3), 398-427.

Osorio, Luz Adriana y Duart, Josep María. (2010) Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-06>

Ospina, Héctor & Murcia, Napoleón, editores (2012). *“Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010”* CINDE-Universidad de Manizales.

Passey, D., Rodgers, C. G., with Machell, J., y MChugh, G. (2004) *The Motivational Effect of ICT on Pupils*. (No. 523) London: DfES.

Quesada, A. (2000). *Arte y “realismo” en el pensamiento de Georg Lukács*. Rev. Fil. Univ. Costa Rica, XIX (49,50),89-99.

Ramsdem, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (Second ed.):Routledge Falmer. UK.

Rama, C. (2013) El contexto de la reforma de la virtualización en América Latina / En: *Virtual EDUCA-ACESAD*. Afán Gráfico Impresores.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S.(1986) *Approaches and Methods in Language Teaching* Cambridge University Press, Cambridge

Rlrichards, J.C. y Rogers, T.S.(2001) *Approaches and Methods in Language Teaching* (2ª edición actualizada) Cambridge University Press, Cambridge

Rovai, A. P. (2004). *A constructivist approach to online college learning. The Internet and Higher Education*, 7(2), 79-93.

Russel, Carol. A systemic framework for managing e-learning adoption in campus universities: individual strategies in context. *ALT-J, Research in Learning Technology*. Vol. 17, No. 1, March 2009, 3–19.

Ryan, M.L. (2004) *.La narración como realidad virtual*. Paidós. Barcelona.

Sánchez, A. & Obando, G. (2008). Is Colombia Ready for "Bilingualism"?. *PROFILE Issues in teachers' professional development*, 9, 181-195.

Sánchez, A. Bilinguismo en Colombia (2013) En: *Documentos de trabajo sobre economía regional*. BANREP. N.191. Agosto.

Sancho, J. (1994) *“La tecnología, un modo de transformar un mundo cargado de ambivalencias”*, en Sancho, J. (Coord.) Para una tecnología educativa. Barcelona, Horsori; 13-18

Sandars, J. & LANGLOIS, M.(2005) Online learning networks for general practitioners: evaluation of a pilot project. *Education for primary care*, 16(6), 688-696.

Stern, H.H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. ALLEN, P. y HARLEY B. (eds) Oxford: Oxford University Press

Stockwell, G. (2007). "A review of technology choice for teaching language skills in the CALL literature", *ReCALL* 19 (2): 105-120. <http://dx.doi.org/10.1017/S0958344007000225>

Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de Indicadores*. CEPAL. Santiago de Chile.

Scardamalia, M. Oshima, J., and Bereiter, C., (1995) Information-Access Characteristics for High Conceptual Progress in a Computer-Networked Learning Environment. *Proceedings CSCL'95 (Computer Support for Collaborative Learning) Conference*.

Schalk, A. Marcelo, Carlos. *Análisis del discurso asíncrono en la calidad de los aprendizajes esperados/Asynchronous discourse analysis in the quality of expected learning*. *Comunicar* 18. No 35 131-139 (2010)

Schrum, L. & Engle, J. et al. (2005) *Post-secondary educator's professional development: Investigation of an online approach to enhancing teaching and learning*. *Internet and higher education*, 8(4), 279-289.

Schrum, L., & Hong, S. (2002). *From the field: Characteristics of successful tertiary online students and strategies of experienced online educators*. *Education and Information Technologies*, 7(1), 5-16.

Shachar, M. & Neumann, Y. (2003) *Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach*. *International review of research in open and distance education*, 4(2).

Siemens, G. (2004) *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Traducción de Diego Leal Fonseca.

Silvio, J. (2000). *La virtualización de la educación superior. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?*. Caracas, IESALC /UNESCO.

Siritongthaworn S., Krairit, D., Dimmitt, N. J., & Paul, H. (2006). *The study of e-learning technology implementation: A preliminary investigation of universities in Thailand*. *Education and Information Technologies*, 11(2), 137-160.

Spiro, R.J., Coulson, R. L., Feltovich, P. j. y Anderson, D. (1988) Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. V. Patel (Ed.), *Proceedings of the 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. [Reprinted in Ruddell, R. B. y Ruddell, M. R. 1994. *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.]

Stepich, D., Lehman, J., & Russel, J. (2000). *Instructional Technology for teaching and learning*. Upper Saddle River, Merrill/Prentice Hall, New Jersey:

Thorpe, M. (2001). *Learner support: A new model for online teaching and learning*. 20th ICDE World Conference, Düsseldorf, Germany.

Tomé, M. (2010) *Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la web 2.0*. En: *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* # 221. Volumen 5.

Toro, N. (2013). *La Nueva Relación entre Tecnología, Conocimiento y Formación tiende a Integrar Las Modalidades Educativas*. Virtual Educa- ACESAD. Bogotá.

O' Reilly, Tim (2005) What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Artículo en Internet en <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

Ramboll Management (2006) 'Elearning Nordic 2006: Impact of ICT on Education', Denmark: Ramboll Management. Internet: http://www.skolutveckling.se/skolnet/english/pdf/English_eLearning%20Nordic_Print.pdf#search=%22E%20learning%20Nordic%202006%22.

Tapscott, D. (1998) *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, Copyright 1998 by McGraw-Hill Companies, Reprinted by permission of the McGraw-Hill Companies.

Usma, W. (2009). Education and language policy in Colombia: exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in teachers' professional development*, 11, 123-141.

UNESCO (2002) Information and communication technology in education a curriculum for schools and programme of teacher development.

UNESCO (1998) World Education Report 1998 Teachers and teaching in a changing world En Internet <http://www.unesco.org/education/information/wer/htmlENG/prvedmenu.htm>

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España. Ed. Morata.

Van Mannen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea books.

----- (2006). *Writing qualitatively, or the demands of writing*. Qualitative Health Research. 16(5), 713-722.

Warschauer M. (1996) "Computer Assisted Language Learning: an Introduction". (ed.) multimedia Language teaching, Tokyo: logos International: 3-20.

Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2001.

Webgrafía

<http://www.sfu.ca/~andrewf/U2%20Feenberg.pdf> Revisado: Noviembre 9 de 2011.

<http://www.filosofia.net/materiales/num/num18/Tecnivir.htm>. Revisado Noviembre 8 de 2011.

http://www.red-ler.org/tic_educacion_america_latina.pdf Consultado Octubre 28 de 2011.
Manuel Medina. (II) (2000) La cultura de la tecnociencia. Universidad de Barcelona.

<http://ctcs.fsf.ub.es/prometheus21/>

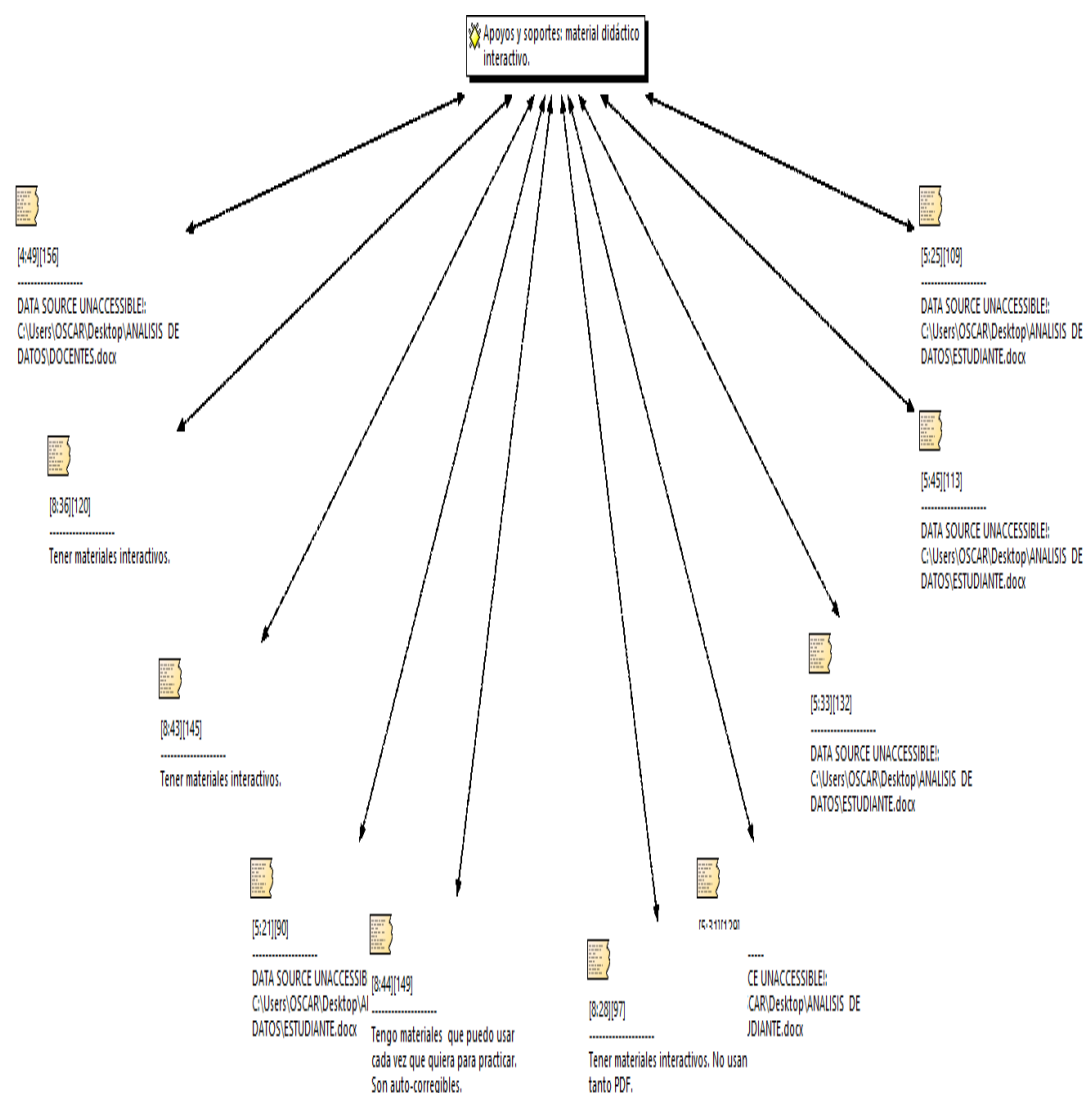
Qualifications and Curriculum authority (2006): The use of ICT for teaching and learning languages Internet : http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2879_use_of_ict.pdf

<http://www.phenomenologyonline.com/> Consultado febrero de 2013.

Mapa 2.

Categoría de análisis 1: Procesos de formación bilingüe en ambientes virtuales.

Subcategoría: Apoyo y soporte: material didáctico interactivo.

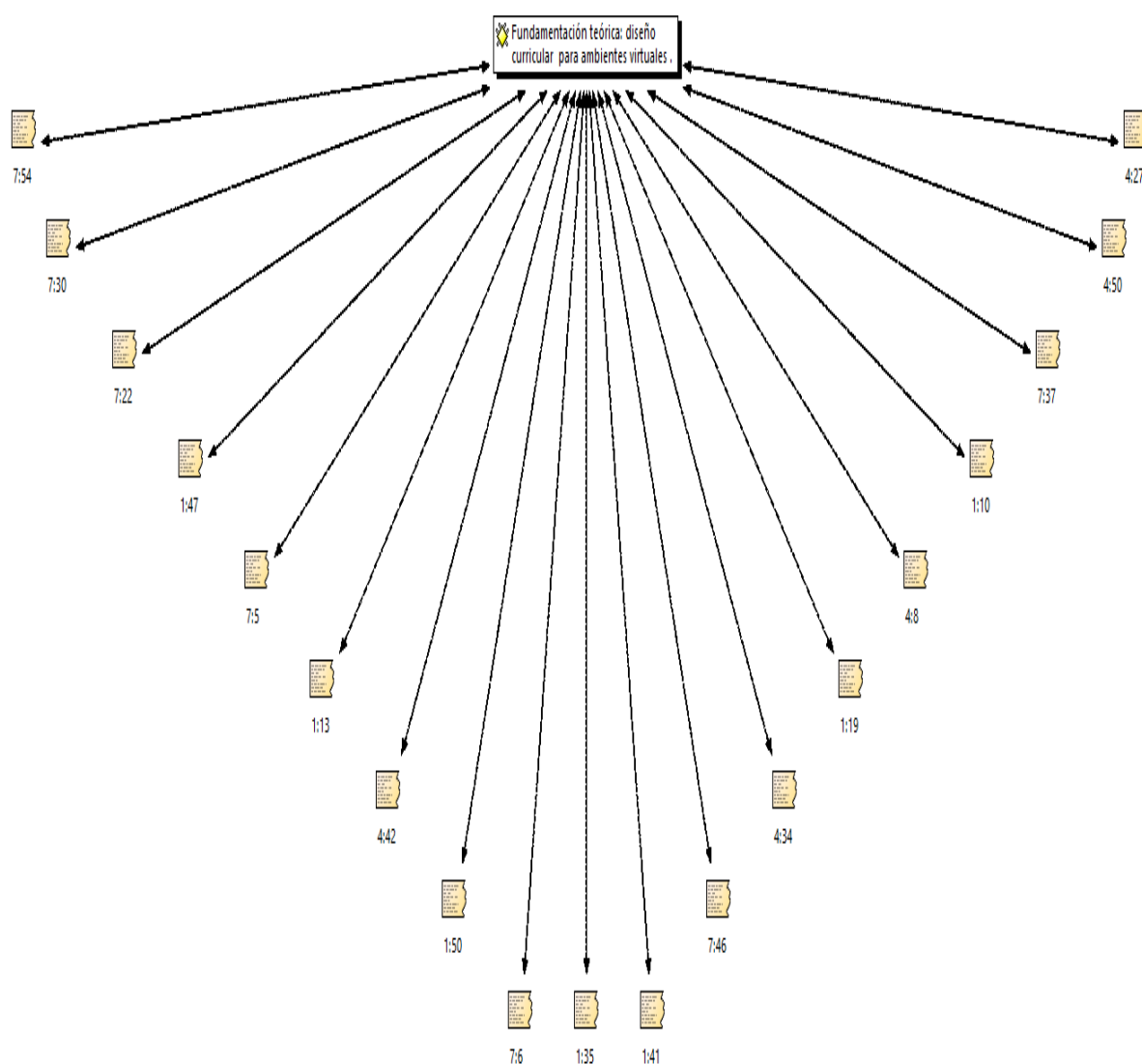


Este mapa, resalta la necesidad de diseñar y enlazar materiales didácticos propios para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales. La recurrencia alta de respuestas, valida la necesidad de este soporte para mejorar la mediación.

Mapa 3.

Categoría de análisis 1: Procesos de formación bilingüe en ambientes virtuales.

Subcategoría: Fundamentación teórica: diseño curricular.

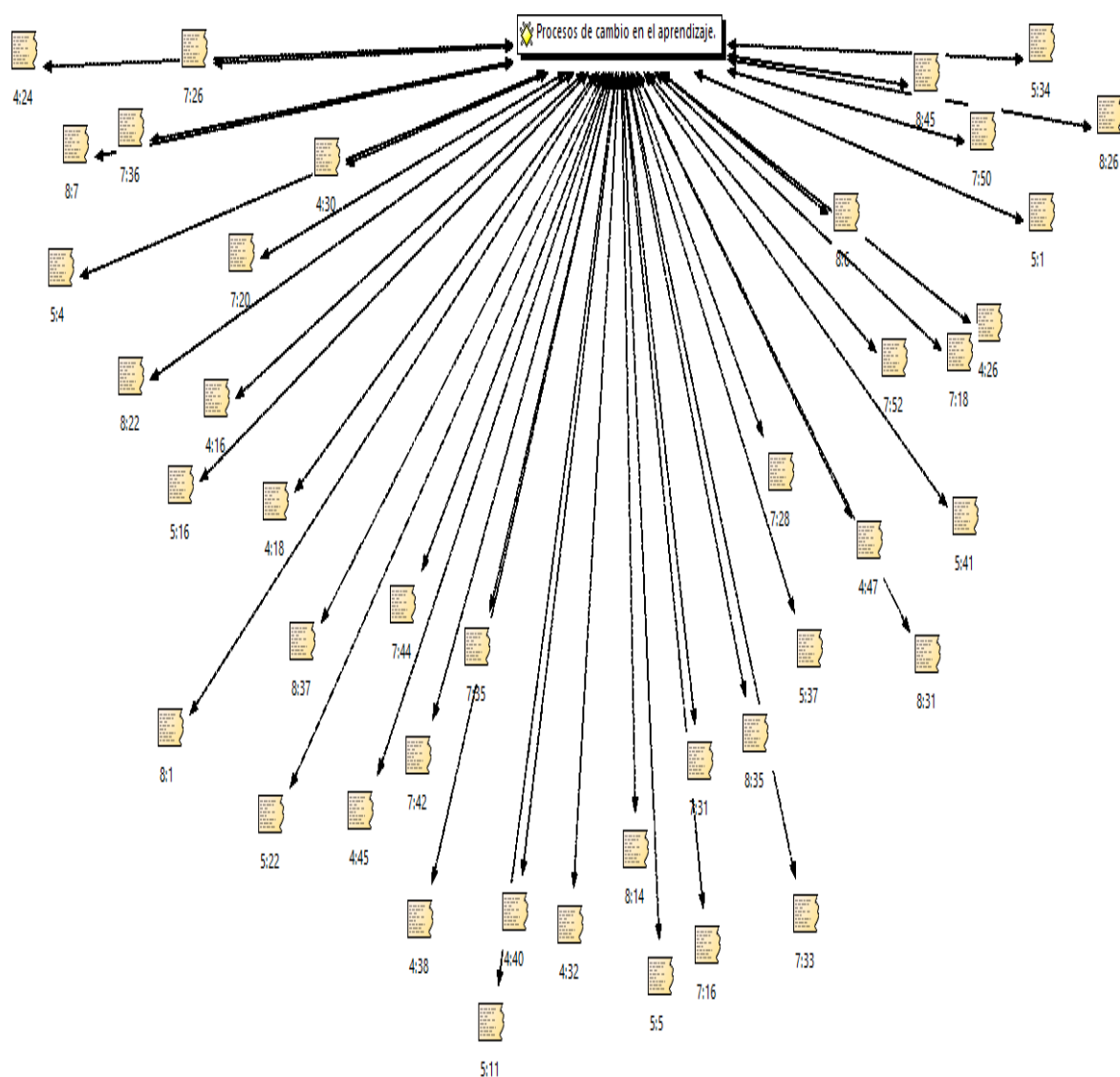


Este mapa concede validez a la tensión entre modelos educativos: se resalta la necesidad de diseños curriculares pertinentes con los entornos virtuales de aprendizaje.

Mapa 4.

Categoría de análisis 1: Procesos de formación bilingüe en ambientes virtuales.

Subcategoría: Procesos de cambio en el aprendizaje.

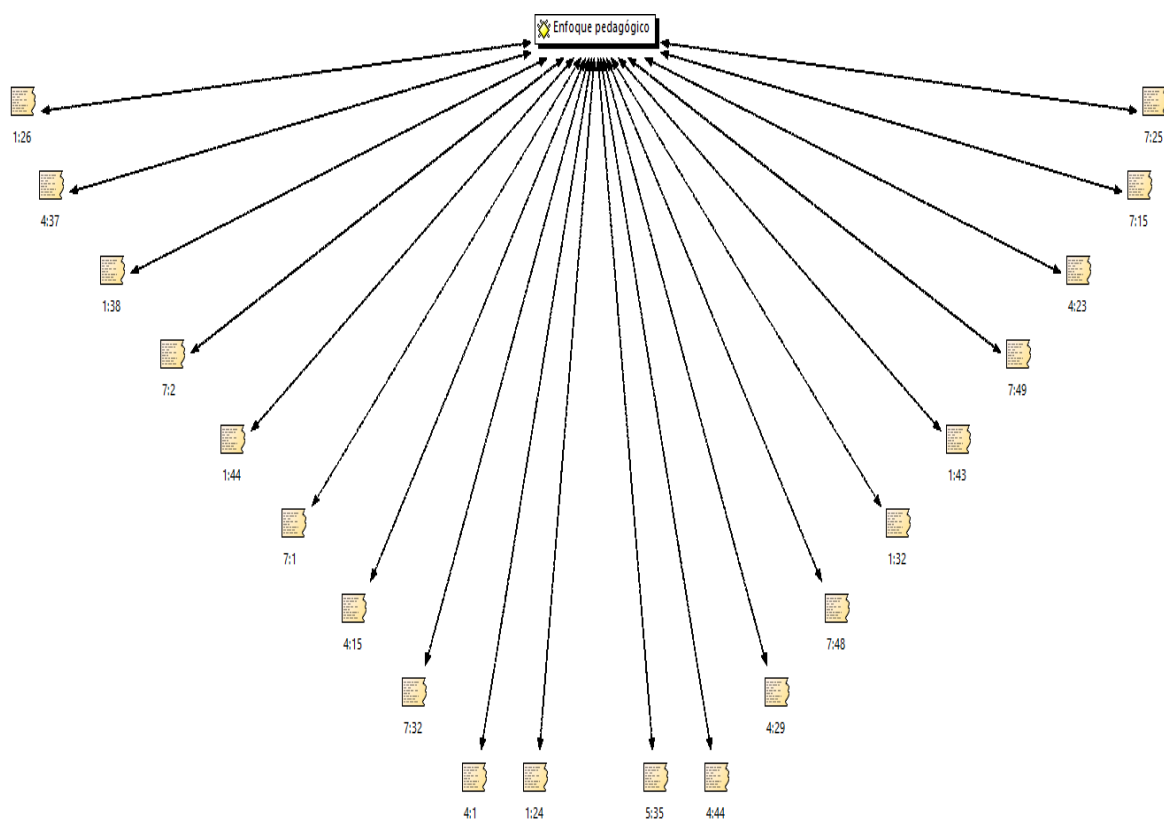


La alta recurrencia de respuestas en esta subcategoría, resalta la importancia que tienen las TIC para los procesos de innovación educativa, según los Actores entrevistados.

Mapa 6.

Categoría de análisis 2: Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.

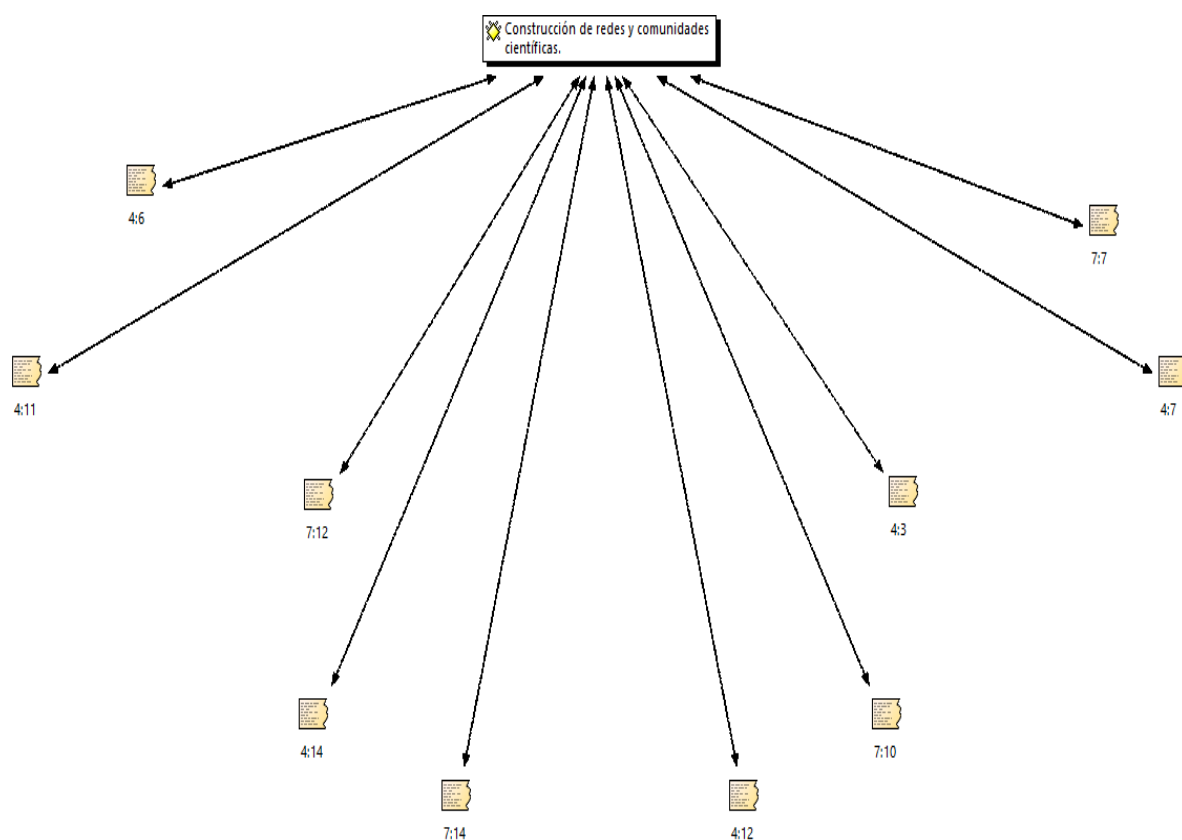
Subcategoría: enfoque pedagógico.



Mapa 7.

Categoría de análisis 2: Enfoques y teorías del aprendizaje y relación con las TIC.

Subcategoría: redes y comunidades científicas.

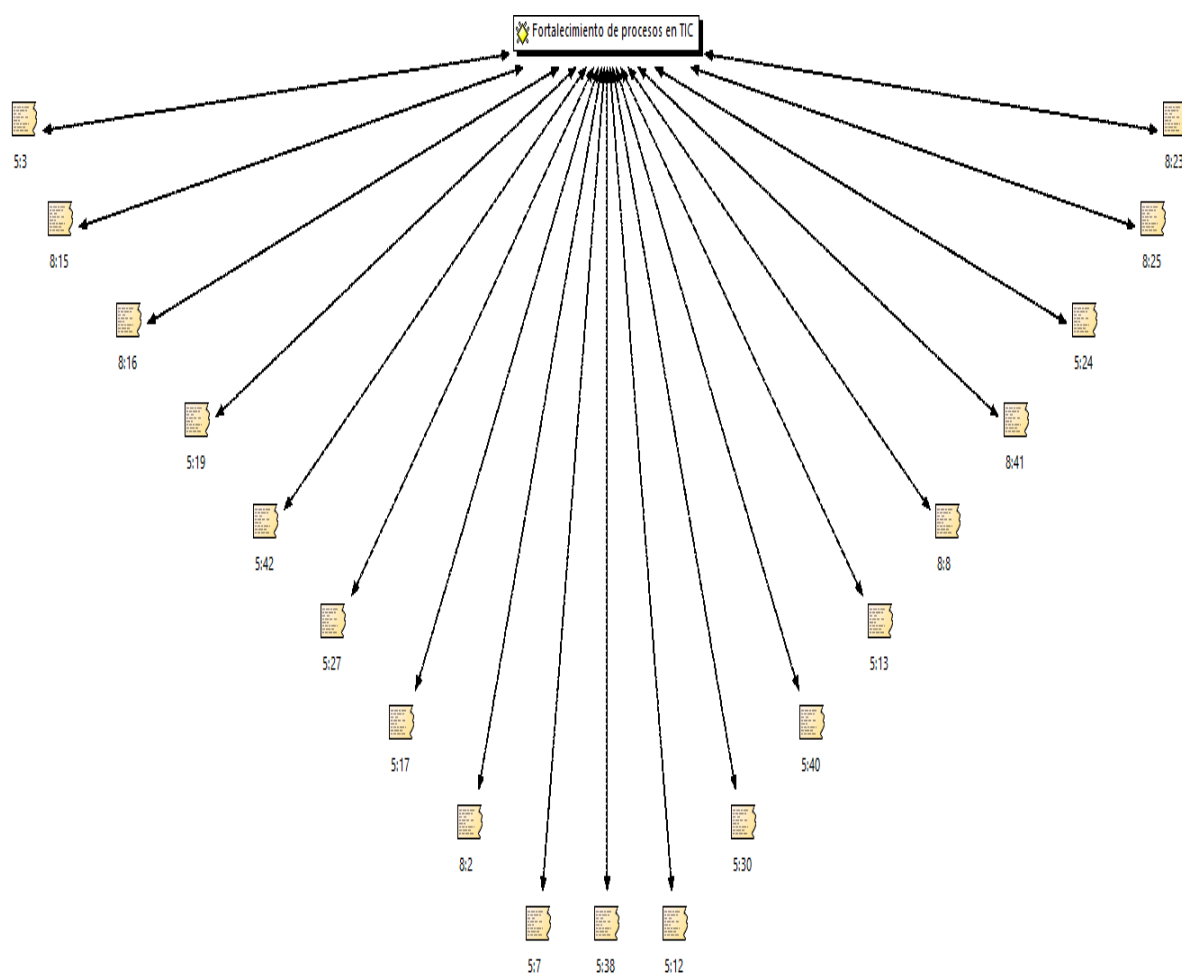


Esta subcategoría se relaciona con las propuestas de la Pedagogía Conectivista, en donde el trabajo en redes es fundamental para la gestión y construcción de conocimiento. Más aún, se enfatiza la necesidad de fortalecer redes de investigación con el propósito de aprovechar el conocimiento distribuido con el objetivo de ahondar a través de la investigación en procesos de mejoramiento de este tipo de aprendizaje.

Mapa 8.

Categoría de análisis 3: Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales.

Subcategoría: fortalecimiento procesos TIC.

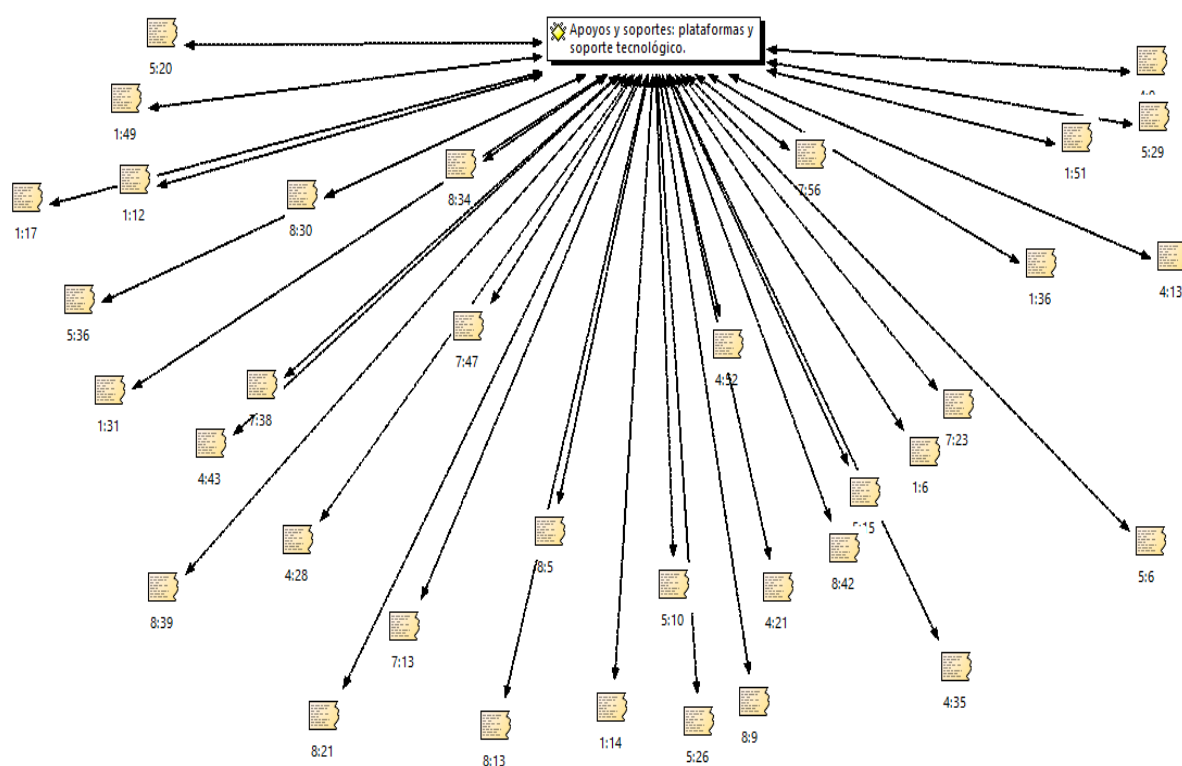


En esta subcategoría con un nivel alto de recurrencia en las repuestas de los actores, se enfatiza la motivación hacia la enseñanza aprendizaje en ambientes virtuales. Por tanto, aparecen mencionados aspectos en los cuales se debería mejorar para fortalecer y potenciar la herramienta digital con propósitos académicos.

Mapa 9.

Categoría de análisis 3: Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales.

Subcategoría: apoyo y soporte: plataforma tecnológica.

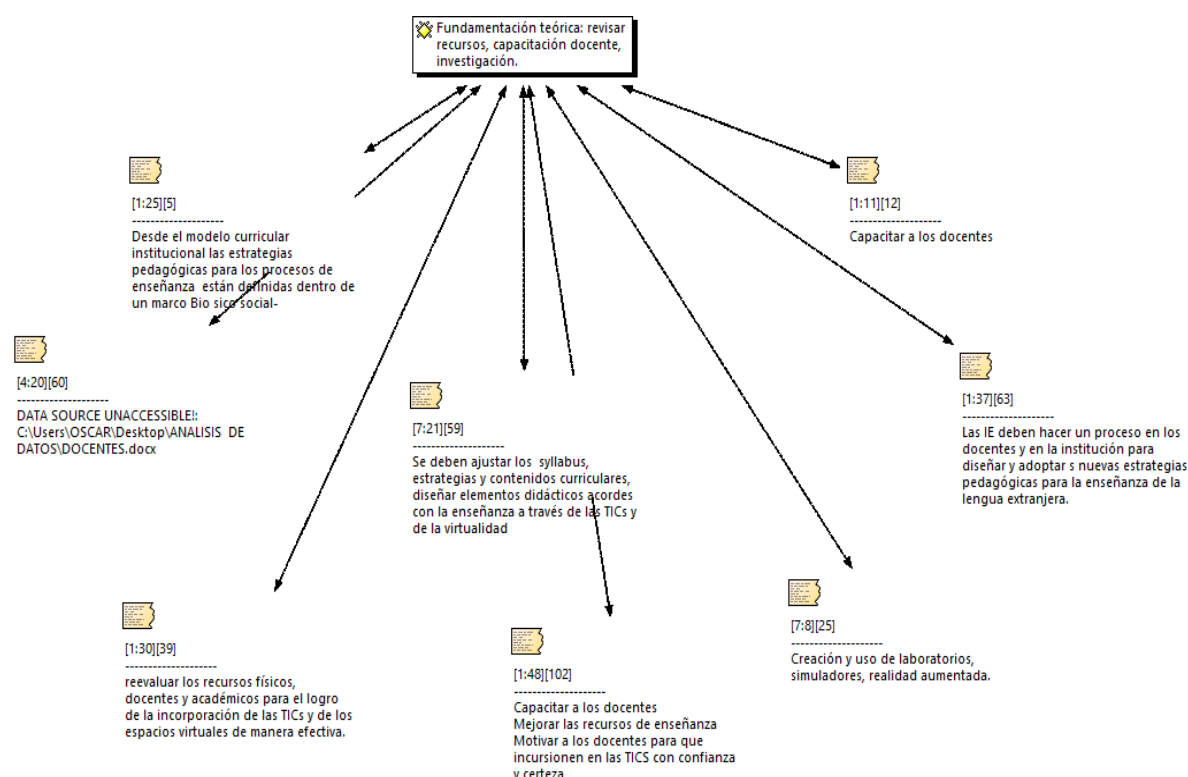


Esta subcategoría dentro de la Categoría denominada “*Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales*”, es muy relevante desde el punto de vista de las percepciones de los actores entrevistados. En ella se marcan soportes y apoyos requeridos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, pero sobre todo evidencia recursos y requerimientos tecnológicos que deben incluirse o mejorarse para mejorar los entornos de aprendizaje virtual.

Mapa 10.

Categoría de análisis 3: Mediaciones pedagógicas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras en Ambientes Virtuales.

Subcategoría: apoyo y soporte: recursos, capacitación docente e investigación.



Esta subcategoría, resalta dos tensiones fundamentales en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera: por un lado, la necesidad de desarrollo de la competencia tecnológica de los docentes y estudiantes. Por otro lado, muestra una debilidad en la competencia lingüística en inglés de los docentes, lo cual sería un agravante en términos de que son actores importantes en el proceso de formación. Se validan los datos del MEN que indican cómo los docentes de inglés en Colombia no están certificados o sólo alcanzan niveles de A2, B1, y en algunos casos B2 y C1 según el MCER.