



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE COMUNICACIONES**

**PROPUESTA EDUCOMUNICACIONAL PARA PROFESORES DE LENGUA Y
LITERATURA:
CURSO CREACIÓN Y USO DEL VIDEO EN EL AULA**

POR

Paz Cartagena Ortiz

**Proyecto de grado presentado a la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de
Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación**

Profesora guía:

Myrna Galvez Johnson

Agosto, 2019

Santiago, Chile

RESUMEN

En el actual contexto escolar chileno la brecha digital entre docentes y alumnos es una realidad inminente. Los estudiantes de hoy, pertenecientes a una cultura digital e instantánea y marcada por el formato audiovisual, están desarrollando habilidades digitales y nuevos códigos que los llevan a rechazar las metodologías tradicionales de enseñanza. Esto, entre otras cosas, implica la desmotivación por el aprendizaje. Si bien las generaciones actuales de profesores del sistema escolar están viendo la presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en su formación inicial, las generaciones anteriores, que son las que conforman la mayoría del cuerpo docente, a pesar de tener una relación cotidiana con la tecnología, poco la incorporan en el aula de manera eficaz. Las causas de esto radican en la falta de políticas institucionales que propicien, por un lado, la inclusión de las TIC en el aula, y por otro, la incorporación de este tema en la formación continua docente.

La carencia de competencias digitales de los profesores impide llevar a cabo un trabajo pedagógico acorde al contexto y a los intereses de los alumnos, lo que hoy es una necesidad crucial para un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. El uso de TIC en el aula propicia los aprendizajes y en particular, en el área de Lengua y Literatura, es oportuno para el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita.

Concretamente, el proyecto desarrollado trabajó con un grupo de profesores de enseñanza básica y media de la asignatura de Lengua y Literatura de un colegio particular de Santiago. Se estudió la presencia de competencias digitales y el uso de TIC en el aula. Los resultados dieron a conocer una alta valoración del video como recurso de aprendizaje. Por ello, se propuso entonces el diseño de una actividad formativa para capacitar al grupo de maestros en la creación, edición, selección y uso de videos educativos. Esto como una forma de motivarlos y empezar a cerrar la brecha digital. El curso de 12 horas “Aprendiendo a hacer videos” busca que los docentes adquieran herramientas de creación, edición, selección y uso de recursos audiovisuales en el aula para mejorar las competencias digitales docentes.

Palabras clave: video, TIC, profesores, competencias digitales, propuesta formativa.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
I. PROBLEMATIZACIÓN	6
1.1 Fundamentos y/o antecedentes del problema y necesidad del proyecto	6
1.1.1 Choque generacional	6
1.1.2 Brecha digital generacional	10
1.1.3 Brecha digital en Chile	11
1.1.4 Percepciones del profesorado acerca de las TIC	13
1.1.5 Formación del profesorado en TIC	15
1.1.6 Desmotivación de los estudiantes	17
1.2 Caso de estudio: Profesores del Colegio San Pedro Nolasco	20
II. OBJETIVOS	23
III. MARCO REFERENCIAL	24
3.1 Capítulo 1. TIC en Educación	24
3.1.1 Hacia una definición de las TIC	24
3.1.2 Incorporación de las TIC en la educación escolar chilena: el rol del proyecto Enlaces y otras iniciativas.	27
3.1.3 Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela	31
3.1.4 Estrategias y metodologías con el uso de las TIC	34
3.2 Capítulo 2. Docentes y TIC	38
3.2.1 El rol del docente en una sociedad del conocimiento	38
3.2.2 Perfil del docente del siglo XXI: Competencias digitales	41
3.3 Capítulo 3. Las TIC en la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)	45
3.3.1 Ejes temáticos y enfoque comunicativo de la asignatura de Lengua y Literatura	45
3.3.2 Las TIC en el desarrollo de habilidades lingüísticas de la disciplina: Cómo potenciar los aprendizajes	46
3.3.2.1 Valor del audiovisual en el aula	52

IV. DIAGNÓSTICO	62
4.1 Diseño Metodológico	62
4.1.1 Tipo de estudio	62
4.1.2 Participantes	62
4.1.3 Estrategia de acceso a la muestra	63
4.1.4 Técnicas de recolección de información: encuesta y focus group	64
4.1.5 Resguardos éticos	65
4.1.6 Análisis de datos	65
4.2 Análisis de resultados	66
4.3. Puntos clave a considerar en la propuesta	77
V. PROPUESTA	79
5.1 Presentación	79
5.2 Descripción general	79
5.3 Objetivos	81
5.4 Contenidos	81
5.4.1 Habilidades transversales	83
5.5 Metodología	84
5.6 Materiales	84
5.7 Propuesta de actividades	86
5.8 Sistema de evaluación de los aprendizajes	93
5.9 Viabilidad	93
VI. PROYECCIONES	95
VII. REFERENCIAS	98
VIII. ANEXOS	106
Anexo 1: Presencia de cursos TIC en carreras de pedagogía en enseñanza básica.	106
Anexo 2: Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje (HTPA).	110

Anexo 3: Correo de invitación a participar en el grupo focal	113
Anexo 4: Pauta encuesta a docentes	114
Anexo 5: Sistematización encuestas a docentes	117
Anexo 6: Cuestionario competencias docentes en TIC	120
Anexo 7: Sistematización cuestionario competencia docente en TIC	122
Anexo 8: Pauta grupo focal	124
Anexo 9: Transcripción grupo focal	126
Anexo 10: Carta de consentimiento informado	142
Anexo 11: Pauta de cotejo para la creación de un video educativo	144
Anexo 12: Pauta de cotejo para el uso de un video en el aula	145
Anexo 13: Escala de apreciación para la presentación del recurso audiovisual	146

I. PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Fundamentos y/o antecedentes del problema y necesidad del proyecto.

Se parte del problema que los estudiantes chilenos han crecido con los medios tecnológicos y los han incorporado a su cotidianidad dándoles diferentes usos y valoraciones, sin embargo, las instancias formales de aprendizaje muchas veces carecen de metodologías que contemplen dichos recursos, lo que hace que, entre otras cosas, las clases se vuelvan poco atractivas para los jóvenes. Si bien una porción de los profesores utiliza las tecnologías en su vida privada, no necesariamente recurre a ellas como herramientas pedagógicas. Esto permite constatar la existencia de una brecha digital generacional en el contexto educativo que se caracteriza por la distancia entre profesores y alumnos respecto del conocimiento y uso de las TIC. En este contexto, surge la necesidad de plantear incorporar las TIC en el aula como herramientas que permitan un proceso de enseñanza-aprendizaje¹ (E-A) más significativo para los estudiantes.

1.1.1 Choque generacional

En la actualidad, las escuelas chilenas experimentan un choque generacional entre profesores y estudiantes. La evidente diferencia etaria es también una diferencia cultural que sitúa a ambos sujetos en líneas paralelas de desarrollo, dependientes del devenir. Los alumnos actuales han sido llamados por Prensky (2001) nativos digitales: generación de personas nacidas desde la década de los noventa que se desenvuelve a través de plataformas digitales, que consume y produce contenidos, y que aprende de la red y en red. Estas capacidades se reflejan en los usos que los jóvenes hacen de las tecnologías a través de *Internet*, siendo aventajados en el acceso y en la relación con los diversos medios debido a la familiaridad que han ido desarrollando con estos desde su infancia.

¹ En adelante E-A

Las tecnologías han sido definidas por Cabero (2015) según su función como:

TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)	TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento)	TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación)
Instrumentos facilitadores y transmisores de información y recursos educativos para los estudiantes.	Instrumentos facilitadores del aprendizaje y la difusión del conocimiento.	Instrumentos de participación y colaboración entre docentes y aprendices.

Sin embargo, en este contexto se entenderá por Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a todo recurso tecnológico que sea usado como medio para los ámbitos de la comunicación, el conocimiento y la participación.

Es común observar en la calle, en la escuela y en los viajes en transporte público a cientos de personas conectadas a sus teléfonos celulares. Los jóvenes de hoy parecieran depender de sus *smartphones* y *tablets* para comunicarse e interactuar con sus pares. La forma que las nuevas generaciones tienen de relacionarse con el mundo y con otros definitivamente ha cambiado; hoy la interacción social no solo es presencial sino también virtual.

La facilidad en el acceso a *Internet* se relaciona con la cantidad de tiempo que los jóvenes destinan a esta actividad, de lo que se desprende la importancia de las tecnologías digitales en sus vidas. Como indican Ballesta y Céspedes (2013), la generación actual de alumnos se desenvuelve en un entorno digital como no lo ha hecho ninguna otra hasta ahora, ellos piensan y generan preguntas de forma distinta a sus padres y utilizan la tecnología principalmente para su uso personal, según sus preferencias.

Aguaded (2004) señala que “los niños y jóvenes han nacido en una revolución cultural marcada por las pantallas, que definirá y delimitará de manera distinta sus hábitos ante la vida y sus percepciones” (p.16). La nueva cultura audiovisual también es un ámbito que remite a las transformaciones mencionadas. Los jóvenes generan y protagonizan prácticas en las que las TIC juegan un papel clave, en especial aquellas aplicaciones y dispositivos para la producción y distribución de videos respectivamente.

Hoy el audiovisual figura como un sistema complejo que contempla distintos procesos: producción, circulación y distribución; consumo y recepción, así como las diferentes formas (colaborativas, participativas) de intervenir en esos procesos (Abril & León, 2017). El mensaje audiovisual o video encuentra en esta nueva cultura audiovisual una forma de expresión y reafirmación de la identidad juvenil. Además, por su naturaleza de alcance orgánico, el video puede circular y compartirse entre redes sociales.

La capacidad para contar historias ya no es exclusiva de los grandes medios de comunicación, los jóvenes como usuarios potenciales se están apropiando de las nuevas TIC y están tomando la palabra a su modo; están consumiendo y construyendo fuertemente relaciones sociales basadas en la imagen.

Facebook, en su página *web*, registra más de doce millones de cuentas en Chile, las cuales son usadas en un mayor porcentaje desde dispositivos móviles, siendo los jóvenes de entre 13 y 18 años los portadores de 990.000 cuentas. Dentro de todas las redes sociales virtuales, Facebook es la que presenta mayores tiempos de consumo. Los adolescentes de entre 15 y 17 años de edad le dedican en promedio dos horas a la semana (Comscore, 2017).

En el marco del Día Mundial de Internet Segura, VTR presentó la primera Radiografía Digital a los Niños y Jóvenes de Chile (2018), estudio que incluyó a más de 3.700 usuarios encuestados entre los 5 y 17 años. El estudio reveló que un 78% de ellos está conectado a la *web* entre 1 y 3 horas y que un 46 % pasa 3 horas o más conectado, ya sea en situaciones de ocio o de estudio. En el caso de los dispositivos móviles, el 85 % ya tiene un celular, lo que se incrementa en el tramo de los 10 a los 14 años, con un porcentaje que llega al 88%. El compartir cualquier acción, ya sea a través de una fotografía o un *stories*, lidera las preferencias y evidencia un cambio en la manera en que los adolescentes se comunican con sus pares. Un 37% declara que lo que más hacen es ver videos y un 22% transmitirlos en directo por sus redes sociales. Así mismo, los contenidos audiovisuales preferidos son los que pueden obtener en Youtube (81%) y Netflix (39%), y siguen en un 24% al *youtuber* chileno Germán Garmendia, quien obtuvo el primer lugar entre más de 350 canales de la plataforma de *streaming* de video. Dentro de las preferencias en uso de redes sociales, el 52% tiene a Instagram como su *social media* favorita y el 72% se

comunica con su familia y amigos a través de Whatsapp. De esto se deduce que los jóvenes chilenos se encuentran hiperconectados a través de estas plataformas que les ofrecen distintas funcionalidades para sus necesidades.

Dentro de este panorama social y comunicacional, y en paralelo a los nativos digitales, encontramos a los inmigrantes digitales (Prensky, 2001), adultos que además de aprender a relacionarse con las tecnologías actuales, tuvieron que aprender a hablar el lenguaje de los nativos.

En la VII Encuesta Nacional de Accesos, Usos y Usuarios de Internet de la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (SUBTEL), los jefes de hogar declaran las principales razones para tener *Internet* en casa: un 67% en zona urbana y un 69% en zona rural lo utiliza para efectos de comunicarse; un 63%, tanto en zona urbana como en rural, lo usa para adquirir información; y un 62% en zona urbana y un 68% en zona rural para el estudio (SUBTEL, 2016). De esto destaca la presencia de los medios digitales en la vida de los adultos, quienes dan, en zonas rurales, una mayor importancia a tener *Internet* para la educación de los niños, mientras que los usos para conocer gente y la realización de negocios/manejo de empresa familiar, aparecen como las razones menos relevantes para el acceso a la red.

El estudio Digital News Report 2018 del Instituto de Reuters de la Universidad de Oxford, realizado en 37 países, da cuenta del comportamiento de los consumidores chilenos a través del uso de redes sociales, destacando que el país alcanzó un récord en la penetración a *Internet*. De los casi 18 millones de chilenos, más del 77% tiene acceso a la red, siendo Facebook la red social más usada con un 82%, seguida de WhatsApp con un 78% y YouTube con el 74%; a su vez, el consumo de noticias es liderado por los formatos digitales en un 89%, siendo el smartphone el medio de acceso preferido en un 81%.

De todo lo anterior se desprende la caracterización del ciudadano digital, el que tendrá que estar alfabetizado no solo en el dominio lecto-escritor, sino también en la interacción y comunicación con las nuevas tecnologías. Para Area (2012) el ciudadano del siglo XXI debiera ser capaz de:

interactuar con un sistema de menús u opciones mediante un teclado, un ratón o una pantalla táctil, saber navegar a través de documentos

hipertextuales sin perderse, conocer los mecanismos y procedimientos para grabar imágenes, procesarlas y difundirlas en un sitio web, poseer las destrezas para buscar y encontrar en la Red aquel dato o información que necesita para resolver un problema, saber discriminar u otorgar significado a las numerosas informaciones que llegan diariamente por múltiples medios, escribir un documento y enviarlo por correo electrónico o por SMS, participar en un foro expresando su opinión, y, en fin, subir fotos, vídeos o presentaciones para compartirlos con otras personas en una red social, etc. (p. 3).

1.1.2 Brecha digital generacional

Según la definición de la Oficina para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) el término brecha digital se refiere a:

la distancia existente entre áreas individuales, residenciales, de negocios y geográficas en los diferentes niveles socio-económicos en relación a sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como al uso de Internet, lo que acaba reflejando diferencias tanto entre países como dentro de los mismos (OCDE, 2001, p.5).

La tendencia en la conceptualización de la brecha digital como la diferenciación social que se produce en el acceso a las tecnologías digitales por parte de la población, es indudablemente una definición preliminar, porque tiende a caracterizar la brecha digital como la consecuencia de un solo factor: el acceso (Castellón & Jaramillo, 2002). Esta aproximación es útil como punto de partida para conceptualizar la brecha digital, pero en la actualidad, nos resulta insuficiente puesto que existen otros factores culturales que entran en juego. En este sentido, entender la brecha digital como la línea divisoria entre el grupo de población que ya tiene la posibilidad de beneficiarse de las TIC y el grupo que aún es incapaz de hacerlo (CEPAL, 2003) cobra mayor sentido al considerar factores generacionales y educativos, entre otros.

La distancia que se genera entre los diversos grupos sociales trasciende al ámbito del acceso a la tecnología, siendo el desarrollo de las capacidades y habilidades requeridas para utilizar las TIC (capacitación y educación) un componente importante de la brecha digital (Tello, 2007).

El desencuentro generacional entre nativos e inmigrantes digitales es la causa de una brecha digital. Es decir, la diferencia entre aquellos que poseen las habilidades para utilizar los medios tecnológicos, por haber nacido en pleno desarrollo de la era digital, y quienes tienen dificultades para poder manejarlos, por ser foráneos a ese desarrollo, es lo que se entiende como brecha digital generacional. Según SUBTEL (2016) en la usabilidad de *Internet* en el hogar, por edad para las distintas actividades (adquirir información, comunicaciones, actividades recreativas, *e-government*, *e-commerce*), se evidencia un uso intensivo en alrededor de un 90% de jóvenes entre 16 a 29 años, y un uso menor de aproximadamente un 60% en el tramo de edad sobre 61 años (SUBTEL, 2016).

Si bien se ha señalado que los adultos tienen acceso a *Internet* para su uso personal y en el hogar, y que ven potencialidades en su uso, además de frecuentar medios digitales y redes sociales para informarse y comunicarse, esto no asegura que los profesores tengan la disposición de usar las TIC en sus clases, ni que las empleen correctamente. Hoy, la cultura audiovisual está instalada en la cotidianidad de niños y adolescentes y nada supera su motivación y preferencia por el consumo y la producción de mensajes audiovisuales. Para el docente el aprendizaje de dicha interacción con los medios actuales tiene repercusiones en el tiempo destinado para aquello y en la predisposición actitudinal.

1.1.3 Brecha digital en Chile y el rol de la política pública

Desde principios de los años noventa, a nivel de política pública, se comenzó a pensar en el acceso universal a las tecnologías. La Red Enlaces, creada en 1992 por el Ministerio de Educación (MINEDUC), conecta a *Internet* a la totalidad de los colegios pertenecientes a la educación pública (municipalizada y particular subvencionada). Sin embargo, con los años, además de la problemática del acceso han surgido otras limitaciones ligadas a factores culturales, tales como la edad, el género, los contenidos, la velocidad de conexión y los usos que se le dan a la red.

Una experiencia investigativa de seguimiento y evaluación del Proyecto Enlaces en el Colegio El Labrador, de la región de Los Lagos, da cuenta de que

el monitoreo que realiza Enlaces dentro de los establecimientos es muy superficial, es decir, de todas las visitas de chequeo que se han realizado ninguna estuvo orientada a evaluar la integración de TIC dentro del aula, es decir, verificar el uso pedagógico de los recursos entregados. Al momento de supervisar al establecimiento solo se revisaban documentos y que los recursos estuvieran presentes. Del mismo modo las capacitaciones realizadas a los profesores eran obviadas, aspecto que tras la investigación resultó ser una necesidad del cuerpo docente que solo contaba con la realizada al momento de recibir la implementación. (Aravena, 2009, p. 3).

A nivel curricular, desde 1998 el MINEDUC incorpora el manejo de la tecnología en el currículum escolar chileno, estableciendo que los estudiantes de enseñanza media deben ser capaces de desarrollar las habilidades necesarias para buscar información y utilizar adecuadamente herramientas ofimáticas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Sin embargo, con el desarrollo del mundo digital se ha complejizado el uso funcional de las herramientas tecnológicas, superando esas habilidades esperadas. De esta manera, en el 2016 se establece que los estudiantes deben tener la capacidad de gestionar información digital, comunicarse adecuadamente con otros y comprender el impacto de la tecnología en la sociedad en que se insertan (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Para guiar la integración de TIC en el proceso de E-A, el MINEDUC elaboró documentos que describen el perfil de competencias y habilidades TIC que debe poseer el docente y el estudiante al finalizar la enseñanza básica. Luego de una serie de actualizaciones estos documentos recibieron el nombre de “Actualización de Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente” y “Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje” intentando con esto hacerse cargo tanto de la capacitación a profesores como del aprendizaje de los estudiantes.

La Evaluación Nacional de Habilidades TIC para el Aprendizaje, SIMCE TIC, es una prueba pionera a nivel latinoamericano que se caracteriza por evaluar habilidades que

son fundamentales para que los estudiantes puedan desenvolverse en la sociedad de la información y, particularmente, en el contexto escolar con el fin de resolver problemas, tareas escolares y aprender de manera autónoma a lo largo de sus vidas. Su objetivo es determinar el nivel de desarrollo de las habilidades TIC para el aprendizaje que han alcanzado los estudiantes del sistema escolar chileno (www.enlaces.cl). La última evaluación realizada en el 2013 a 11.185 estudiantes de segundo año medio, de un total de 492 establecimientos educacionales del país, señala en sus resultados de distribución de estudiantes por nivel de logro que un 46,9% se encuentra en estado inicial, un 51,3% en estado intermedio y un 1,8% en estado avanzado. Estas cifras muestran de manera evidente la carencia que los estudiantes chilenos tienen en el uso de TIC con fines educativos, lo que podría relacionarse con la necesidad de contar con políticas institucionales orientadas a la incorporación de las tecnologías en las clases, siendo los profesores los principales involucrados en llevarlas al aula.

Sin bien las escuelas chilenas han tenido iniciativas en incorporar las tecnologías al currículum, la tendencia ha sido replicar prácticas tradicionales de enseñanza, haciendo en el aula lo que habitualmente se hace sin recursos digitales.

1.1.4 Percepciones del profesorado acerca de las TIC

La Agencia de Calidad de la Educación, organismo perteneciente al MINEDUC, reconoce el contexto actual tecnológico en el que se desenvuelven los niños y adolescentes del país y se posiciona al respecto considerando que la escuela debiera configurarse como un espacio de mediación, en que se eduque en torno al uso responsable de las tecnologías, se desarrollen las competencias digitales necesarias para insertarse en la sociedad actual y se aprovechen estos recursos como una herramienta pedagógica que motive el aprendizaje de los estudiantes de hoy.

En el 2017, la Agencia desarrolló un estudio con el objetivo de describir y analizar las percepciones y creencias que se tienen sobre las TIC y la manera en que interfieren, facilitan o potencian los aprendizajes de los alumnos, desde la perspectiva de los distintos actores del sistema escolar y los expertos en TIC y educación, considerando los usos efectivos que se hacen de ellas. De los 16 establecimientos educacionales de la Región

Metropolitana investigados destaca la inexistencia de lineamientos institucionales respecto al uso de tecnologías, detectando solo medidas prohibitivas incipientes o conversaciones respecto a estrategias docentes para su manejo y uso en el aula.

Desde su perspectiva, los docentes perciben que el contexto educativo actual no se ha adaptado a las nuevas formas de expresión y comprensión de los estudiantes de hoy, quedando a criterio personal la posibilidad de incorporar al aula recursos digitales con fines pedagógicos. El uso de celulares es prácticamente inexistente, excepto en la búsqueda de información específica que apoye a la clase y resuelva dudas, y en tal caso surge el problema de ir en contra de las normativas del establecimiento, o de las medidas prohibitivas de otros docentes, generando tensiones entre colegas. El “buen uso” de las TIC se asocia principalmente a los recursos que dispone la escuela, siempre y cuando se utilicen para acceder a información en las clases o resolver dudas (uso de calculadoras, traductores o diccionarios); mientras que el “mal uso” se le da a los dispositivos que utilizan los estudiantes en su vida cotidiana (redes sociales, videojuegos, a las prácticas de “copiar y pegar” información, y a la incapacidad de distinguir fuentes confiables para trabajos y tareas), vinculándolo a indisciplina dentro del aula (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

De esta manera, los docentes utilizan tecnología en sus clases como acompañamiento a una forma tradicional de enseñanza, que mantiene dinámicas expositivas, y donde el uso de recursos digitales se centra en el profesor. Y aunque el acceso a las tecnologías por parte de los establecimientos educativos es alto, esto no asegura que los docentes se apropien de las oportunidades que estas presentan como herramientas para el aprendizaje, y que se utilicen dentro del aula acompañando prácticas pedagógicas innovadoras (Agencia de calidad de la educación, 2017). Ante esto, la formación inicial y continua de los docentes es fundamental para responder adecuadamente al contexto actual y a las necesidades de los estudiantes del mundo digital, haciéndose cargo de la brecha entre oportunidad y uso.

1.1.5 Formación del profesorado en TIC

Si bien las circunstancias generacionales revelan diferencias claras entre la alfabetización digital de adultos y jóvenes, también es posible hablar de una brecha digital entre profesores y alumnos como consecuencia de la formación de las personas. Esta alfabetización digital "se refiere a un sofisticado repertorio de competencias que impregnan el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que se busca en Internet" (OCDE, 2003, p. 80). Una persona que no esté alfabetizada digitalmente para la interacción con las TIC no estará capacitada para obtener los beneficios que surgen de su utilización, ni podrá enseñar acerca de aquellas. En este sentido, una de las causas por las que los profesores presentan dificultades en sus prácticas pedagógicas con el uso de las TIC se debe a la ausencia de competencias digitales en su formación inicial.

El estudio realizado por la Facultad de Educación y el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica, cuyo mandante fue Enlaces del MINEDUC, se dedicó a entender las competencias pedagógicas que debe tener un profesor para desarrollar habilidades digitales para el aprendizaje en sus estudiantes. De esto se determinó que, respecto a los niveles de logro en tareas de desarrollo y/o elaboración de un producto en ambiente digital, el 78% de los docentes se encuentra en un nivel inicial, el 13% intermedio y solo el 9% avanzado (Salinas, 2010).

La mayoría de los materiales que se ofrecen en *Internet* no están pensados para la didáctica, aun cuando muchos de ellos pueden tener un uso valioso en el aula. En Chile, la necesidad de adaptar las TIC al mundo educativo depende en gran medida de la formación del profesorado.

En los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente (2012) del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) se plantea que es parte de las habilidades profesionales básicas que el futuro docente demuestre habilidades en el uso de TIC y en gestión de información, lo que le permitirá acceder a nuevos conocimientos y al uso de herramientas tecnológicas. Esto significa que el profesor

considera en su planificación las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, competencias tecnológicas y experiencias de los estudiantes y el contexto en que se desarrollará la docencia, y que incorpora recursos TIC en los diseños, en la implementación curricular y en la evaluación educativa, seleccionando los que son apropiados para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (CPEIP, 2012, p. 37).

Al revisar las mallas curriculares de las carreras de pregrado en Pedagogía Básica de 33 universidades chilenas (Anexo 1) se observa que 26 consideran cursos de formación inicial en TIC o que dialogan con las tecnologías para la enseñanza y el desarrollo docente. Es decir, un 79% de las instituciones está considerando el estudio de las tecnologías como herramientas útiles para el trabajo en el aula y la didáctica de las distintas disciplinas, mientras que el 11% restante no contempla ramos de TIC o bien no se especifican en la malla como cursos base y podrían estar dentro de los cursos optativos.

Lo anterior da cuenta de que actualmente existe un diálogo entre las mallas curriculares de las principales casas de estudio y los Estándares del CPEIP, lo que muestra una disposición de formar en competencias digitales a las nuevas generaciones de profesores. No obstante, para las generaciones anteriores el estudio de las nuevas tecnologías para la enseñanza no fue una generalidad, carencia que podría suplirse con el perfeccionamiento docente pero que depende en gran medida de la voluntad personal y de la posición institucional y económica de los colegios. Esta realidad explica que muchos docentes no estén pensando el uso de las TIC en el trabajo con sus estudiantes y es otro de los factores que inciden en la brecha digital generacional entre profesores y alumnos.

En la *web* de Educar Chile se declara la problemática de la transición de los profesores de una fase inicial en que desarrollan capacidades básicas de uso de las TIC a fases especializadas de integración de las mismas en su práctica profesional. En esta última deben aprender a enseñar con aquellas herramientas y utilizarlas adecuadamente para ofrecer a sus alumnos oportunidades de construir su aprendizaje a través de la comunicación, la interacción y el uso de los recursos digitales. Para ello, se hace necesario que los profesores se comprometan a la adquisición de conocimientos procedimentales y al

perfeccionamiento permanente en esta área, que les permita el desarrollo de competencias digitales para atender las exigencias del mundo de hoy y del mañana (Aravena, 2009).

Para considerar esta demanda, Enlaces del MINEDUC diseñó un nuevo Plan de Formación Docente, reconociendo la necesidad de alfabetización digital de los docentes con el fin de usar las tecnologías en contextos educativos. Esta iniciativa busca que los profesores de aula no solo usen las TIC como herramientas de productividad personal, sino que sean capaces de cambiar sus prácticas pedagógicas y de desarrollar nuevos métodos de E-A que contemplen su utilización como instrumento de aprendizaje. Sin embargo, del seguimiento de esta propuesta de capacitación a docentes no hay registros a la fecha y, además, hoy sabemos que las intenciones del Proyecto Enlaces, en la práctica, no llegan a todos los establecimientos educacionales.

Si bien se ha presentado la disposición actual de las universidades por integrar criterios transversales en el desarrollo de competencias TIC en la formación pedagógica de profesores, para el área de Lengua y Literatura continúa siendo un gran desafío integrar las tecnologías en la enseñanza. En este sentido, entre los profesores recién egresados y quienes llevan ejerciendo varios años la profesión, se da una diferencia crucial en cuanto al conocimiento de didácticas con TIC y a competencias digitales para la enseñanza, lo que deja entrever una baja apropiación de las TIC y la necesidad de la formación continua en este tema.

1.1.6 Desmotivación de los estudiantes

Es histórica la crisis intergeneracional entre el mundo juvenil y el adulto, y la escuela no está exenta de esta tensión. En el contexto escolar, la falta de atención a los códigos que constituyen la cultura de los estudiantes es una de las causas de la desmotivación por el aprendizaje. El llamado “problema de la juventud”, en tanto grupo cultural y etario, es una concepción que sitúa a la adolescencia como el principal factor desestabilizador del orden social y como un movimiento rupturista respecto de la norma. Entonces la imagen que proyecta la juventud aparece cargada de costumbres, acciones, sentidos y sinsentidos extraños al orden dominante de la sociedad, y de la escuela. Se tiende a patologizar la adolescencia y surge un límite entre el mundo adulto, el de los profesores

(el que impera en la escuela), y el mundo de los jóvenes. Muchas veces para la escuela, estos últimos solo se validan en función del futuro, de lo que serán cuando completen el ciclo escolar.

La distancia entre ambas culturas dificulta el ejercicio de la enseñanza, ya que la transmisión de conocimiento y valores a los alumnos se ve tensionada por el factor generacional. Para estrechar ambas generaciones, es pertinente otorgar la importancia a los códigos de los estudiantes. Al respecto, Duarte (2002) propone que una estrategia a seguir, en la lógica de fortalecimiento de puentes entre profesores y estudiantes, es internarse en ese conjunto de saberes de la cultura juvenil y compartirlos, integrarlos en el ejercicio docente y constituirlos como dispositivos válidos de conocimiento, facilitadores de la enseñanza. En este sentido, se hace necesario que la escuela valore la cultura juvenil, y que los docentes interactúen con las manifestaciones culturales de sus estudiantes.

Lo anterior se suma a que en muchos establecimientos educacionales se continúa enseñando con metodologías tradicionales de exposición de contenidos, donde el profesor es la autoridad en la transmisión del conocimiento y los alumnos receptores más bien pasivos. Los jóvenes, al tener acceso al inmenso flujo de información digital que circula en la *web* y al manipularlo en contextos de inmediatez, deslegitiman la autoridad del profesor, quien pierde el poder que antes le confería el manejo del conocimiento y la *expertise* de una disciplina.

En general, el sistema escolar chileno está todavía en proceso incipiente de apertura o acople a las TIC y a propuestas metodológicas que las consideren. Aun cuando se ha tratado, de diversas maneras, de instruir acerca del uso de las TIC a distintos sectores de la comunidad educativa, al momento de su implementación, la innovación se ve frenada por las dinámicas tradicionales que poco consideran las características de interactividad y colaboración de las TIC. Para Minelli, Camacho & Gisbert (2014) la alfabetización multimodal hace hincapié en el hecho de que los centros educativos actuales no responden a la multiplicidad de textos con los que los estudiantes interactúan en la vida real.

Para niños y adolescentes el uso masivo de medios de comunicación altamente interactivos, como los juegos y las redes sociales, y la preferencia por el formato audiovisual, reflejan una necesidad de intercambio y pertenencia social. Así, para el

estudiante de hoy, pasar una hora leyendo en solitario compite directamente con pasar la misma hora compartiendo virtualmente con amigos, por lo que en la mayoría de los casos la lectura pierde.

Estando acostumbrados a tener acceso inmediato a la información y a realizar más de una tarea al mismo tiempo, los estudiantes distinguen su mundo cotidiano -interactivo- del mundo escolar, el que consideran mayormente expositivo. Perciben que tienen el conocimiento al alcance de la mano, no siendo fundamental el prestar atención a las clases de sus docentes (Agencia de calidad de la educación, 2017).

No obstante lo anterior, los colegios siguen centrándose en las actividades tradicionales en soportes escritos y en la formación presencial, y la incorporación de TIC se basa en el uso de presentaciones en Power Point y guías digitalizadas, mientras que la realidad digital ofrece contenidos multiplataformas versátiles para la E-A. De esta manera, la tecnología aparece como un complemento a las metodologías tradicionales de enseñanza, lo que para los estudiantes no es un incentivo suficiente para aprender.

Hace falta un enfoque multimedial de la enseñanza, en el que el profesor utilice los distintos medios y tecnologías disponibles para crear un entorno de aprendizaje más amigable para sus alumnos.

Específicamente, a través de la Lengua y la Literatura se enseña a comprender el mundo y a comunicarse con otras personas. En esta disciplina, los ejes temáticos curriculares están articulados en relación a aspectos fundamentales del desarrollo de la expresión oral y la lectoescritura. No obstante lo anterior, las metodologías tradicionales de las clases de esta área se hacen insuficientes para abarcar, por un lado, la falta de motivación por la lectura y la escritura, y la deficiente comprensión lectora de los estudiantes, y por otro, la diversidad de acciones cognitivas que los estudiantes actuales realizan con las tecnologías. En este sentido, las tecnologías podrían ser uno de los factores que inciden en la comprensión lectora de los jóvenes volviendo menos atractiva la lectura y aumentando la dificultad para enfrentarse a textos largos. Es por esto que los docentes deben sacar partido de los ambientes tecnológicos en los que los estudiantes encuentran un espacio propicio y estimulante para la comunicación.

Ante el desafío del sistema educativo de generar aprendizajes de calidad en todos los estudiantes, la incorporación de tecnología en el aula aparece como una posibilidad para desarrollar innovaciones metodológicas que motiven a los alumnos y que permitan responder a la diversidad de ritmos y modos de aprender. Para esto, la calidad del uso de los recursos tecnológicos puede marcar la diferencia en el aprendizaje, más que la cantidad de los mismos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018)

1.2 Caso de estudio: Profesores del Colegio San Pedro Nolasco

En particular, en este proyecto se hizo un diagnóstico para conocer los usos y apropiación de TIC por parte de profesores del área de Lengua y Literatura de Enseñanza Media del Colegio San Pedro Nolasco, establecimiento ubicado en la comuna de Vitacura, ciudad de Santiago, cuyas edades fluctúan entre los 24 y los 50 años. En este caso concreto, los profesores se caracterizan por ser migrantes digitales, ya que, si bien tienen acceso a las tecnologías a través de su uso personal, poco las utilizan en las didácticas de la Lengua y Literatura.

El colegio, fundado en el año 1886, de carácter católico y con 131 años de trayectoria, hoy situado en el sector oriente de la capital, atiende una población escolar proveniente de un estrato socioeconómico alto y se perfila como un establecimiento privado que pone énfasis en una educación integral para el ser humano, basándose en los principios de la Orden de la Merced, cuyo origen se remonta al año 1218 en Barcelona. (www.colegiosanpedronolasco.cl).

Son 970 alumnos y 97 profesores los que constituyen esta comunidad.

La institución, dependiente de la Provincia de la Orden de la Merced de Chile, se rige por el Proyecto Institucional Mercedario, el que propone para el desarrollo humano del estudiante, actividades que despierten la conciencia del hombre en todas sus dimensiones y valerse por sí mismo para ser protagonista de su propio desarrollo. Este enfoque desde la doctrina social de la iglesia, sitúa, obligadamente, la pregunta por la apertura de las instituciones educativas mercedarias hacia la contingencia social y cultural que vivimos hoy, marcada por los avances tecnológicos.

A partir de lo anterior, cabe destacar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) Mercedario (1993) contempla, en el ámbito del currículum escolar, lo que denomina “El Currículum Liberador”, que “tiene por finalidad facilitar el proceso de formación de un hombre integral, libre y liberador, en plena comunión con Dios y los hermanos, con una clara imagen de sí mismo y de la sociedad y, por lo tanto, agente de cambio” (art. 97 PEI). Este agente de cambio, que se proyecta en el alumno mercedario, requiere de una educación integral con miras al futuro y, por ende, de profesores actualizados a la realidad tecnológica y mediatizada en la que nos situamos.

Otro aspecto relevante del PEI Mercedario es la flexibilidad “que favorece la adaptación de planes y programas curriculares a la realidad de cada colegio, en relación a los recursos humanos y materiales y a los intereses de los alumnos, lo que permite planificar la docencia considerando la realidad, necesidades e intereses de cada grupo curso”. (Art. 203 PEI). Junto a esto, el PEI considera el criterio de adecuación a la realidad como característica fundamental de un currículum que atienda los intereses y características de los diferentes grupos de la comunidad escolar, contemplando la realidad local, regional, nacional y el estar en armonía con la cultura.

El PEI Mercedario también releva el aspecto técnico-pedagógico en la dimensión de la enseñanza como un aporte que posibilita el desarrollo coherente de las actividades que sugieren los Planes y Programas del MINEDUC, en concordancia con el Currículum Liberador. En este sentido, la adecuación de los docentes de los colegios mercedarios a la realidad digital en la que se desenvuelven sus alumnos permitiría desarrollar coherentemente los objetivos a los que aspira el PEI. Con esto, la apropiación de las TIC por parte de los profesores mercedarios es clave para mejorar el aprendizaje y motivación de sus alumnos. En particular, los profesores de Lengua y Literatura requieren de aliados tecnológicos que propicien el aprendizaje de la expresión oral, la lectura, y la escritura.

En cuanto a infraestructura, la institución cuenta con modernos espacios, entre los que se encuentran áreas verdes, canchas, gimnasio, campo deportivo, casino, biblioteca, museo, auditorio, sala de conferencias, 2 laboratorios de computación, 2 laboratorios de ciencias, capilla, enfermería, salas de recepción para apoderados, salas de profesores y oficinas, además de salas temáticas para cada profesor. Junto a esto, cada aula dispone de

recursos tecnológicos necesarios para la enseñanza y el aprendizaje: proyector, computador conectado a la red, parlantes y mobiliario acorde.

II. OBJETIVOS

Objetivo General:

Disminuir la brecha digital entre profesores y alumnos a través del diseño de un curso de uso, selección y creación de video, orientado a profesores de Lengua y Literatura de Enseñanza Básica y Media del Colegio San Pedro Nolasco de Vitacura.

Objetivos específicos:

1. Identificar experiencias de incorporación de TIC en el aula a través de una revisión de antecedentes.
2. Identificar las competencias y experiencias de uso de TIC en el aula de profesores de Lengua y Literatura del Colegio San Pedro Nolasco de Vitacura.
3. Incentivar el uso de videos en las clases de los docentes del área de Lengua y Literatura del Colegio San Pedro Nolasco de Vitacura.

III. MARCO REFERENCIAL

3.1 Capítulo 1: TIC en Educación

3.1.1 Hacia una definición de las TIC.

Desde la aparición de los medios de comunicación, como la radio, la prensa y la televisión, la sociedad se ha visto influenciada por la gran cantidad de información que circula a través de estos. Sin embargo, durante las últimas décadas, *Internet* ha adquirido una posición fundamental entre los medios de comunicación dando pie a tecnologías, *software* y aplicaciones a los que se acceden cotidianamente a través de dispositivos móviles.

Estas tecnologías, que en la actualidad permiten desenvolverse en una sociedad altamente demandante de tiempo e información, han sido llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Las TIC “son aquellos medios tecnológicos informáticos y telecomunicaciones orientados a favorecer los procesos de información y comunicación” (Cacheiro, 2011, p.70) a través de un conjunto de herramientas o recursos que facilitan la creación, el acceso y el tratamiento de la información.

Diversos autores (Martín, Beltran & Pérez, 2003; Merlano, 2009; Minelli, Camacho & Gisbert, 2014) coinciden en su caracterización de las TIC, destacando: a) su potencial de colaboración entre personas que trabajan en red con objetivos comunes; b) su interactividad y fomento de la participación de los usuarios en los medios; c) su digitalización: información a la que antes solo se podía acceder a través del papel, ahora es posible almacenar y enviar en grandes cantidades y en diversos formatos; d) su multifuncionalidad en la satisfacción de las necesidades actuales de las personas, mejorando cualquier campo de la vida cotidiana como la educación, la salud y la entretenimiento; e) su globalidad y adaptabilidad, al no discriminar cultura, sexo, edad, orientación sexual ni capacidad cognitiva; f) su innovación en la mejora de servicios, productos y procesos de comunicación; g) su instantaneidad, lo que permite la localización

y transmisión de información de manera inmediata o en un período muy reducido de tiempo.

Con el desarrollo de la tecnología, las TIC, en forma de aplicaciones, están disponibles en los múltiples dispositivos tecnológicos que usamos en la cotidianidad. El concepto alberga hoy aplicaciones a las que se puede acceder a través de celulares, computadoras, *tablets*, *smart tv*, consolas de videojuegos, relojes de uso personal y a muchos otros aparatos del hogar a los que se podrá acceder en el futuro, gracias al “*Internet de las cosas*”.

Cacheiro (2011) propone una clasificación de las TIC en función de su utilización como recursos para la información, el aprendizaje y la colaboración, destacando que muchas de ellas poseen características multifuncionales.

Las TIC para la información permiten obtener datos actualizados de fuentes de información multimedia. Ejemplos de TIC informativas son documentos digitales, *e-books* y artículos *online*; herramientas de la *web 2.0* que propician la creación participativa y la libre circulación de información y contenidos; enciclopedias virtuales con búsquedas temáticas; y bases de datos *online*, que ofrecen bibliografía digital para su consulta.

Las TIC para la colaboración invitan a sus usuarios a participar en redes de creación y difusión de contenidos, aportando desde distintas perspectivas, disciplinas y formaciones. Ejemplos son: herramientas de las *web 2.0* como las *wikis*, los *blogs*, los foros y comunidades virtuales, las redes sociales y los videojuegos en los que se puede construir colaborativamente el conocimiento.

Y finalmente, las TIC para el aprendizaje posibilitan los procesos de adquisición y construcción de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El diseño de actividades didácticas con TIC ofrece distintas formas para cumplir los objetivos de aprendizaje. Ejemplos de estos recursos se encuentran en repositorios de materiales didácticos, como guías, presentaciones y enlaces, creados por profesores e instituciones educativas para su uso en la planificación curricular y en la clase; en videotutoriales, que permiten crear modelamientos de aprendizaje usando aplicaciones audiovisuales; en cuestionarios *online*, que ofrece evaluar los aprendizajes; en cursos *e-learning*, *m-learning* y en sesiones de video *chat* que fomentan el aprendizaje autónomo; y en múltiples formatos

y aplicaciones informáticas como editores de video, *podcast*, *e-books*, videojuegos *online* y aplicaciones de realidad aumentada.

Por otra parte, la evolución de la *web* ha permitido identificar, un importante cambio en la forma en que las personas utilizan *Internet*. Si con la *web* 1.0 la información era difundida a un público pasivo que recibía un contenido estático y no tenía la oportunidad de interactuar ni de colaborar en el desarrollo del mismo, la *web* 2.0 ha marcado un antes y un después en la comunicación, al ofrecer una mayor interacción y la presencia de un usuario activo. En este contexto surge el concepto de “prosumidor”, un usuario creador y consumidor de contenidos multimedia.

Esta plataforma 2.0, digital e hiperconectada, se caracteriza por proporcionar infinitos contenidos a cargo de una inteligencia colectiva que controla y comparte la información. Para O'Reilly (2005), este espacio virtual es un conjunto de principios y prácticas, una “arquitectura de participación” implícita, que a través de una ética de cooperación integrada actúa principalmente como un intermediario inteligente.

Para Jenkins (2006) la participación de los usuarios en la *web* 2.0 conlleva a una “convergencia mediática” (Jenkins, 2006) que implica una relación cíclica entre consumo y producción de contenido (prosumidores) y el potencial de la inteligencia colectiva que esa acción significa (Jenkins, Ford & Green, 2015).

Con la *web* 2.0, las redes sociales y las plataformas colaborativas han conseguido un importante hito toda vez que las nuevas aplicaciones que se implementan apuntan a abrir los espacios de participación y comunicación, donde la comunidad también es protagonista y tiene cosas que decir.

No obstante, *Internet* es mucho más que la *web* 2.0. *Internet* de las Cosas es una realidad. El término *Internet of Things*, abreviado IoT, fue acuñado por Kevin Ashton en 1999 para describir un sistema en el cual los objetos del mundo físico se podían conectar a *Internet* por medio de sensores. Actualmente se define como “escenarios en los que la conectividad de red y la capacidad de cómputo se extienden a objetos, sensores y artículos de uso diario que habitualmente no se consideran computadoras, permitiendo que estos dispositivos generen, intercambien y consuman datos con una mínima intervención humana” (Rose, Eldridge & Chapin, 2015, p. 5). Una “casa inteligente” con

electrodomésticos y gestión de la energía automatizados, con conexión ubicua a la red; dispositivos portátiles para monitorear la actividad física y servicios médicos a través de dispositivos conectados, proponen transformar la relación que se tiene con los objetos.

Cisco (2015) estima que el tráfico generado por dispositivos que no son computadoras personales aumentará del 40% en 2014 a casi el 70% en 2019. Las tendencias y proyecciones del desarrollo de la IoT llevan a pensar en un mundo hiperconectado que acarrea, además de beneficios con el uso de la tecnología preocupación ética por los límites de esos usos, siendo la privacidad de los usuarios el mayor desafío.

3.1.2 Incorporación de las TIC en la educación escolar chilena: el rol del proyecto Enlaces y otras iniciativas.

Antes de la década de los noventa en Chile no existía una valoración clara sobre el rol que podía desempeñar la tecnología en educación. Con el devenir, se fue desarrollando una alta demanda de actualización del sistema educativo que influyó en un cambio en la percepción del papel de las TIC.

En la educación escolar chilena las TIC se incorporan, a nivel estatal, en el año 1992 con el Proyecto Enlaces, del Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación (MINEDUC), cuya misión ha sido “integrar las TIC en el sistema escolar para lograr el mejoramiento de los aprendizajes y el desarrollo de competencias digitales en los diferentes actores” (<http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/quienes-somos/>). La finalidad del proyecto es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital. Para esto se continúa trabajando con todos los colegios subvencionados de Chile, entregando estrategias de enseñanza con el uso de tecnología, capacitando profesores, ofreciendo talleres para estudiantes y disponiendo recursos educativos digitales e infraestructura. Enlaces ha contribuido a la reducción de la brecha digital de las escuelas y profesores, capacitando a la fecha a 210.852 docentes en uso TIC (www.enlaces.cl). El proyecto reconoce que, si bien ha reducido la brecha del acceso y uso a las tecnologías, quedan desafíos pendientes respecto de la formación inicial y continua del profesorado para la adquisición de competencias para el uso de las TIC en contextos de aprendizaje.

Enlaces ha sido la principal política pública para la inclusión digital en el país, trabajando en el acceso a las nuevas tecnologías a través de las escuelas. En el marco del desarrollo de “competencias esenciales” para el siglo XXI, el proyecto destaca la inclusión de las competencias digitales, y aquellas relacionadas con la búsqueda y selección de información, la comunicación y el trabajo en equipo, el análisis crítico y la resolución de problemas.

En el año 2009, en el marco del plan "Tecnologías para una Educación de Calidad", el MINEDUC dio inicio al proceso de entrega de recursos educativos digitales para aquellos sostenedores y establecimientos invitados a participar del beneficio. El objetivo de esta iniciativa fue apoyar los procesos internos de mejora de cada institución y fortalecer estrategias de integración de tecnologías en los procesos educativos. Actualmente, el proyecto tiene una cobertura aproximada de 2000 establecimientos educacionales.

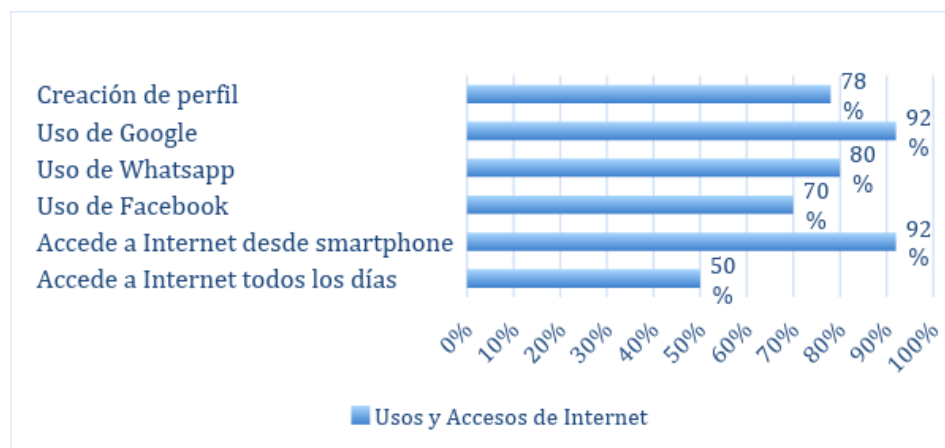
Paralelamente, en el país se desarrollaron dos iniciativas: Fondos para Banda Ancha (2006-2010) y TIC en Aula (2007-2011), también del MINEDUC, las que fueron evaluadas por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en el rendimiento de estudiantes del ciclo básico en las pruebas nacionales estandarizadas de Lenguaje y Matemática. Los resultados mostraron que estos programas no han tenido efectos significativos en el rendimiento, ni individual ni conjuntamente, pero sí fue posible identificar efectos positivos de TIC en Aula sobre grupos específicos en Lenguaje, no así en matemáticas” (Muñoz & Ortega, 2015).

En este contexto, durante el 2012 Enlaces desarrolló una matriz de Habilidades TIC para el aprendizaje (HTPA) de estudiantes, con el objetivo de orientar el diseño de políticas destinadas al sistema escolar en torno al desarrollo y medición de éstas. Las HTPA se definen como “la capacidad de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente digital” (MINEDUC, 2013, p. 17). Son en total veinte habilidades (anexo 2) que se distribuyen en cuatro dimensiones y que se fundamentan de la siguiente manera: 1) Información: habilidades para buscar, seleccionar, evaluar y organizar información en entornos digitales y transformarla o adaptarla en un nuevo producto; 2) Comunicación-Colaboración: habilidades sociales enfocadas a desarrollar la capacidad para transmitir e intercambiar información, interactuar

y contribuir dentro de un grupo; 3) Convivencia digital: habilidades destinadas a la formación ética de los estudiantes, que les permitan resolver dilemas de convivencia planteados por las tecnologías digitales en una sociedad de la información; y 4) Tecnología: habilidades funcionales y conocimientos necesarios para nombrar, resolver problemas, operar y usar las TIC en cualquier tarea (MINEDUC, 2013).

Otra iniciativa importante a nivel nacional la constituye el estudio desarrollado entre 2016 y 2017, en el contexto de colaboración entre el MINEDUC y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), coordinado por la Universidad Católica de Valparaíso (UCV), que proporcionó información reveladora acerca de los comportamientos, oportunidades y riesgos en el uso de las TIC por parte de niños, niñas y adolescentes en Chile. Durante la investigación se adaptó y utilizó la encuesta internacional *Kids Online*, que aborda el uso de tecnologías como una relación multidimensional entre artefactos, normas, expectativas culturales y contextos socioeconómicos, entre otras variables. Para su aplicación, el instrumento consideró una muestra de mil casos distribuidos en las quince regiones del país, correspondiendo a niños o adolescentes de entre 9 y 17 años, usuarios de *Internet* y uno de sus padres o tutores. La encuesta buscó evaluar: 1) Características socioculturales, 2) Acceso a nuevas tecnologías, 3) Usos (oportunidades y riesgos), 4) Habilidades digitales y 5) Mediaciones (parental, escolar y de pares).

Los resultados en cuanto a acceso y conectividad, señalan que un 50% de niños y adolescentes acceden a todos los días, varias veces al día, y un 92% lo hace desde su *smartphone*; en lo que respecta a usabilidad, “poco más del 70% utiliza Facebook y poco más del 80% WhatsApp, mientras que el uso de Google está tan extendido (92%) que incluso los niños de 9 a 10 años lo utilizan en un 85%. En relación a la creación de perfiles, el 78% de los niños y adolescentes tienen un perfil creado en una red social o en un juego” (UC, 2017, p. 31).



En relación a los usos de *Internet*, este estudio los clasifica en oportunidades y riesgos, manifestando que estos pueden o no tener consecuencias en la vida de los niños y adolescentes, dependiendo de sus características sociales e individuales, así como de las eventuales estrategias de mediación y apoyo que proporcionan los adultos. Respecto a las oportunidades, el uso de *Internet* en actividades educativas llega al 93%, “lo que parece indicar que los colegios están demandando de manera muy extendida el uso de Internet para la realización de actividades escolares” (UC, 2017: 37). Un 77% dice aprender algo nuevo en la red y un 91% a través de videos o tutoriales. En lo referente a usos de entretenimiento, ver videos alcanza un 95%, mientras que jugar en la web llega al 79%.

La investigación agrupa las habilidades digitales en: 1) Habilidades móviles, como el manejo de algunas funciones propias de teléfonos móviles; 2) Habilidades operacionales, de manejo de algunas funciones propias de *Internet*; 3) Habilidades de navegación, como ser capaz de buscar y evaluar información en la red; 4) Habilidades sociales, vinculadas a la interacción y al autocuidado al compartir información con otros; y 5) Habilidades creativas, como compartir contenidos de creación personal. La mayoría de los encuestados declara sentirse bastante o totalmente capaz de realizar gran parte de las tareas asociadas a cada habilidad, lo que implica, por ejemplo, instalar una aplicación en un teléfono móvil (84%), reconocer los diferentes tipos de licencias o permisos de Internet (32%), hacer seguimiento de los costos de las aplicaciones móviles que usan (33%) y subir videos o música que ellos han creado (36%). (UC, 2017, p. 36).

En cuanto a los riesgos con el uso de *Internet*, se evaluó el potencial peligro de compartir información personal, sin embargo no se evidenció una alta frecuencia. Un 14% ha enviado alguna vez una foto personal a una persona que no conoce, un 26% información personal; un 47% ha agregado contactos desconocidos en redes sociales y un 59% ha buscado nuevos amigos en la red. Por otra parte, en relación a la privacidad de perfiles o cuentas, un 33% mantiene un perfil público, un 27% parcialmente público y un 39% privado.

El estudio ofrece una mirada panorámica acerca de cómo las nuevas generaciones de Chile están usando las tecnologías digitales, con la finalidad de apoyar el diseño de políticas públicas y programas educativos que orienten un uso positivo de las tecnologías (UC, 2017). Gracias a esta mirada holística es posible constatar la incidencia que tienen la escuela, los padres y la sociedad en el desarrollo de los niños en ambiente digital. Las oportunidades y riesgos que surgen de la relación con *Internet* no deben ser estudiados aislados del contexto en el que ocurren, y deben ser examinados a la luz de las características individuales de sus usuarios.

3.1.3 Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Barbero (2001), hace casi veinte años se preguntó qué significa saber hoy cuando los lenguajes por los que el saber circula se escapan del libro y de la escuela. Esta, el lugar que por excelencia ha sido la fuente de conocimiento y de convergencia del saber, hoy debe lidiar con una serie de fenómenos psicosociales y materiales en relación a los efectos y usos de las tecnologías. Hacerse cargo de las ventajas y de las desventajas que *Internet* y las TIC proporcionan a nuestros jóvenes es el gran desafío de la escuela actual.

Con las TIC se abren otras posibilidades de uso de la tecnología al servicio del enseñar y aprender, invitando a los jóvenes aprendices a interactuar con otros en la construcción del conocimiento y a compartirlo. Por este motivo no es extraño que para Orihuela (2015) el éxito de los medios hoy dependa de la calidad de las interacciones y no de la cantidad de usuarios que las constituyen. Como se dijo en el punto anterior, en esta cultura participativa el usuario se vuelve participante activo en la construcción de significado, interpelando a otros en este proceso.

Quizá, las teorías del aprendizaje que más propician el uso de TIC en el desarrollo de competencias son el constructivismo y el conectivismo.

Por una parte, el constructivismo de Vigotsky (1979), propone que el aprendizaje depende de las interacciones que se dan entre lo que ocurre en el aula y los factores externos en donde los niños se desarrollan socialmente. El conocimiento no se transmite, se construye en la experiencia compartida y de interacción con los demás. Bajo esta teoría, el docente facilita y media el proceso de búsqueda y de construcción del conocimiento y, al mismo tiempo, participa de aquello. Este proceso, es proyectado por Freire (1970) como un aprendizaje que lleva al alumno a actuar en el mundo. Por lo tanto, la interacción entre sujetos en los procesos educativos se constituye en una herramienta para el aprendizaje. Desde este enfoque, la educación se articula sobre la base de las relaciones sociales: “El aprendizaje como construcción de significado acentúa la capacidad constructiva, original, del alumno necesitado de aprender a aprender, más que de aprender contenidos. Aprender, desde y con las TIC significa desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información (Martín, Beltrán & Pérez, 2003). Así, desde el constructivismo, el aprendizaje con TIC se visualiza como el desarrollo del conocimiento mediado por el uso de la tecnología, más que la adquisición del mismo, y es ese constructo el que incide en el conocimiento y transformación de la realidad en la escuela.

Por otra parte, la Teoría del Aprendizaje Conectivista de Siemens (2007) plantea que se aprende a través de las conexiones que se dan dentro de las redes de personas. El autor señala que la necesidad constante de adquirir información influye en las decisiones que tomamos, las que cambian rápidamente. Desde este enfoque, el aprendizaje se da en la construcción dinámica del conocimiento mediante la conexión con otros aprendices pertenecientes a una misma red, en la que se reconocen e interpretan las pautas que la rigen.

Las TIC aplicadas a la enseñanza, han contribuido a la creación de contenidos y materiales didácticos en el trabajo con soportes tecnológicos como mediadores del aprendizaje. Este, con el uso de TIC, se vuelve activo, constructivo, situado, auto-regulado e interactivo (Martín, Beltrán & Pérez, 2003). La enseñanza, desde los enfoques constructivista y conectivista, en conjunto con la mediación de la tecnología, propician un

aprendizaje colaborativo al interactuar en red con otros aprendices; y un aprendizaje significativo, en contextos auténticos en los que el estudiante se compromete activamente, por ejemplo, en la toma de decisiones o en la resolución de problemas.

En este contexto, Livingston (2009), en una de sus investigaciones acerca de infantes y videojuegos, confirma el supuesto de que los niños forjan su identidad a través de los medios, jugando con otros niños, conversando “en línea”, cooperando y a la vez, compitiendo. Para Servat (2008) cuando el sujeto tiene que tomar decisiones dentro de un grupo existe una participación real. A medida que el individuo siente que existe una participación efectiva en su contexto va revelando sus propios intereses y los va conectando con los objetivos del grupo.

En relación a las visiones acerca del uso de las TIC en procesos de E-A, es erróneo pensar que estas son intrínsecamente motivadoras o que presentan un fin en sí mismas, pues la tecnología *per se* no asegura la calidad de los aprendizajes, más bien, al ser un puente entre el enseñar y el aprender, facilita escenarios para que estos ocurran. Esta última concepción, ve en la tecnología un medio cuyo uso aproxima al estudiante interesado en un tema particular, al conocimiento del mismo, a través de la exploración, la experimentación y la acción. “Con la mediación pedagógica de la tecnología en el ámbito educativo es posible acceder a nuevos escenarios y posibilidades generadas por un medio electrónico y representacional, que permite crear condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias y se enfrente a situaciones” (Merlano, 2009, p. 148). Marqués (2000) señala que los recursos didácticos, además de proporcionar información a los estudiantes, cumplen la función de motivar, despertar y mantener el interés por el aprendizaje, guiándolo en el proceso y proporcionando entornos y situaciones de simulación para observar, experimentar y crear.

En este sentido, la escuela tiene como desafío lidiar y comprender los cambios que devienen con la digitalización de la comunicación. Es por esto que se hacen necesarios nuevos lentes para abordar la relación de la comunicación y la educación (Condeza & Fontcuberta, 2015). Para esto es fundamental esforzarse por captar el interés del estudiante actuando sobre su percepción, conociendo su contexto como usuario de las TIC y del

ciberspacio y entender que comunicar es integrar un mensaje en las creencias y conocimientos del alumno.

3.1.4 Estrategias y metodologías con el uso de las TIC.

Las TIC al servicio de la educación formal han sido utilizadas para el desarrollo de habilidades de pensamiento, competencias y destrezas. Con su implementación en los procesos de E-A el alumno “aprende haciendo”, llevándolo al “saber hacer”, es decir a aplicar los procedimientos necesarios para construir información, resolver problemas e interactuar a través de la tecnología. “Las herramientas tecnológicas deben emplearse para permitir que los estudiantes comuniquen e intercambien ideas, construyan conocimiento en forma gradual, resuelvan problemas, mejoren su capacidad de argumentación oral y escrita y creen representaciones no lingüísticas de lo que han aprendido (Merlano, 2009, p. 149).

Las metodologías de enseñanza con el uso de TIC son cada vez más necesarias. Por ejemplo, las redes sociales sirven para generar aprendizajes de manera interactiva, en la participación activa en grupos de trabajo que aprenden en red. En este sentido, Facebook representa un espacio colaborativo y ofrece una gran cantidad de aplicaciones y recursos para ilustrar contenidos, proponer ejercicios de desarrollo y optimizar la dinámica de la clase. A través de las redes sociales las personas juegan, conocen gente, buscan y crean información. El arraigo y fascinación que estas aplicaciones tienen en los alumnos constituyen una posibilidad didáctica enorme, puesto que el eje de todas ellas se adscribe a la interacción y capacidad de responder y comunicar con rapidez y elocuencia.

Otro ejemplo concreto de estrategia de E-A con el uso de TIC lo constituye la experiencia Wiki. Un grupo de páginas web que incluyen enlaces, imágenes, herramientas de texto y opciones dinámicas de colaboración que ofrecen una gran libertad en la creación de contenidos a sus usuarios. Wiki, como herramienta digital, es eficiente cuando se piensa en el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza, porque permite crear documentos en la Web, de manera gratuita, con el aporte de cada uno de los participantes y con la edición que se considere necesaria. Con esta app se puede aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando y aprender compartiendo (Cobo & Pardo, 2007); fomentando la motivación de los integrantes del grupo hacia los objetivos de aprendizaje,

favoreciendo un aprendizaje significativo y promoviendo el pensamiento crítico en la discusión de los contenidos. Además, el aprendizaje que logra cada individuo del grupo incrementa, a la vez, el aprendizaje del grupo, alcanzando mayores niveles de rendimiento académico (Martín-Moreno, 2004).

El aprendizaje colaborativo tiene como objetivo que los alumnos construyan su propio aprendizaje a través del intercambio de ideas y de la cooperación con otros. Hiltz (1992) lo define como un proceso que enfatiza el esfuerzo cooperativo, la interacción y la participación activa entre docentes y estudiantes; y Fernández & Valverde (2014) lo considera como una “oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, actitudes positivas hacia las personas, cohesión grupal y construcción de relaciones sociales” (p. 98). En tanto estrategia, el aprendizaje colaborativo se da en términos de: a) la interdependencia positiva en la relación recíproca entre pares, estableciendo objetivos comunes, apoyo mutuo y valor del trabajo de los demás; b) responsabilidad grupal e individual de metas y objetivos comunes, autonomía individual y desarrollo potencial de las tareas encomendadas; c) habilidades interpersonales que promuevan el diálogo y la consideración de puntos de vista en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones; d) generación de sentimientos de pertenencia y cohesión con el grupo, aumentar la motivación y creatividad en la solución de problemas o desafíos; y e) evaluación grupal e individual a la luz del proceso y resultado del aprendizaje.

Una metodología pedagógica que une la integración de TIC y el aprendizaje colaborativo es el modelo TPACK (Technology Pedagogy Content Knowledge) de Koehler y Mishra (2007) que actualiza el constructo PCK (Pedagogical Content Knowledge) de Shulman (1987). Este modelo se enfoca en la relación entre el conocimiento y los componentes tecnología, pedagogía y contenido, en función de los distintos contextos de aprendizaje. Así, el diseño de recursos puede realizarse en función de cada uno de los componentes: el Conocimiento de la Tecnología implica poner atención en los recursos para mejorar la presentación de los contenidos, como son los editores gráficos y editores multimedia, entre otros; Conocimiento de la Pedagogía, requiere de recursos que contribuyan a facilitar la reflexión sobre los aprendizajes, como son los blogs, foros, las redes sociales, etc.; y, finalmente, Conocimiento del Contenido, que permite diseñar

recursos para profundizar en el conocimiento temático, como son las bases de datos online, las enciclopedias online, las Wikis, etc. (Cacheiro, 2011).

También Valverde, Garrido y Fernández (2010), apoyados en la propuesta TPACK de Koehler y Mishra (2007) mencionan cuatro acciones fundamentales que constituyen buenas prácticas pedagógicas al momento de pensar en una relación de tecnología y aprendizaje: 1) comprender la representación y formulación de conceptos y procedimientos para su comprensión a través de las TIC; 2) desarrollar estrategias didácticas constructivistas que usen las TIC para la enseñanza de contenidos curriculares; 3) conocer las dificultades en el aprendizaje de conceptos y de qué forma las TIC pueden ayudar a superarlas y 4) conocer el conocimientos previo de los alumnos, así como la epistemología del contenido curricular para comprender cómo las TIC pueden ser utilizadas para construir sobre el conocimiento preexistente y desarrollar nuevas epistemologías (Valverde *et al.*, 2010).

En este sentido, las distintas funcionalidades que ofrecen los recursos de la web 2.0 permiten al docente configurar escenarios educativos en los que se incorporen las distintas herramientas, tanto para las actividades propias que el docente lleva a cabo en la enseñanza, como para las tareas que realizan los alumnos en su aprendizaje. La participación activa de estos en las distintas fases del proceso es crucial para aprender.

Por otra parte, el aprendizaje a través de dispositivos móviles, como *tablet* o *smartphone* en el aula ya no es una idea lejana. El *m-learning* (*mobile learning*) o aprendizaje móvil es un concepto que nace del *e-learning* o el aprender en red (Cabero, 2006), a partir de la introducción de los *smartphones* y *tablets* al aula, ofreciendo la posibilidad de conectarse, a través de *Internet*, en cualquier momento y en cualquier lugar. Desde un punto de vista pedagógico, los dispositivos móviles captan de mejor manera la atención del educando, facilitando su motivación, y reforzando su autonomía personal y creatividad (Cid, 2017). Así, el *m-learning* propicia la innovación educativa, entendida como “el conjunto de ideas, actitudes, procesos de cambio y estrategias de indagación, más o menos sistematizados y efectuados de manera colectiva, orientados a generar conocimiento (...), cuyo fin es mejorar la práctica educativa, buscando la calidad, y propiciar la disposición a indagar, descubrir, reflexionar y criticar” (Gómez & Monge, 2013, p. 3).

Un ejemplo de TIC para el *m-learning* utilizada en el aula es Kahoot, una herramienta gratuita, de uso sencillo, que permite crear encuestas, pruebas y cuestionarios aplicables a un grupo de personas, ofreciéndoles retroalimentación en tiempo real. El docente crea un cuestionario determinando las respuestas correctas y el tiempo que el alumno tiene para responder cada pregunta. El cuestionario se proyecta en la sala de clases y los estudiantes acceden a través de sus *smartphones* conectados a *Internet*. Una vez finalizado el tiempo de respuesta para cada pregunta se muestran los aciertos del grupo, generándose un ranking de logros.

Cuesta (2013) analiza el imaginario colectivo que sostiene la relación de los jóvenes con el dispositivo móvil, intentando conocer las motivaciones que subyacen a la misma. Al respecto señala que “los smartphones se han convertido en mucho más que un teléfono. La accesibilidad y disponibilidad de estos dispositivos se ha normalizado de tal manera que es casi imposible encontrar un adolescente o joven que no mantenga contacto con esta tecnología” (Cuesta, 2013, p. 445). Ante este panorama los docentes pueden revertir la distracción que genera el celular y utilizar la presencia de estos dispositivos a su favor como medio facilitador de experiencias de aprendizaje.

Otro ejemplo de estrategia para *m-learning*, que puede ser implementado en cualquier curso de educación infantil, es la propuesta educativa de Gómez y Monge (2013) que contempla el uso del teléfono móvil como principal recurso pedagógico. Consiste en presentar a los niños un *smartphone* y describirlo a partir de los conocimientos previos que ellos tengan (aprendizaje significativo), para luego descargar la aplicación POU, enseñándoles los pasos a seguir. A través de la guía del profesor los niños descubren las reglas de este juego que tiene como objetivo el cuidado de la nueva mascota virtual del curso. Con esto se pretende desarrollar “hábitos saludables sobre alimentación, deporte e higiene; lograr la socialización por medio del respeto, tolerancia, igualdad y cooperación; y potenciar competencias lingüísticas, matemáticas, artísticas, tecnológicas, motrices y cognitivas” (Gómez & Monge, 2013: 9).

En definitiva, la mirada es integrar las TIC en el aula usando metodologías que respondan a las necesidades educativas de los propios alumnos.

3.2 Capítulo 2. Docentes y TIC

3.2.1 El rol del docente en una sociedad del conocimiento.

Hoy, la sociedad de la información con sus contenidos líquidos (Bauman, 2007) requiere de personas capaces de “reformular la realidad, aportar soluciones a problemas, ser creativo e innovador (...), saber moverse en un contexto cercano y futuro incierto y dinámico, y utilizar enfoques holísticos para saber desenvolverse en sistemas tan complejos y dinámicos como los que se nos presentan (Cabero, 2015). La necesidad actual de la escuela, de adecuarse al contexto de la era digital en el que transitan las TIC, es inminente pensando en disminuir la brecha digital generacional entre educadores y educandos y en motivar el aprendizaje acercándolo a la cotidianidad de los estudiantes.

En 1973, el sociólogo estadounidense Daniel Bell introdujo la noción de la “sociedad de la información” para referirse al principal eje de la sociedad como el conocimiento teórico. Este concepto, que se potenció con el desarrollo de *Internet* y las TIC, veía en el conocimiento el sustento para una nueva economía precedida por la información y la innovación tecnológica. Contrario a esta perspectiva, la noción de “sociedad del conocimiento”, que surge a finales de los años 90, viene siendo una concepción más integral y alejada de la funcionalidad económica, que pone acento en el desarrollo de las sociedades desde la transformación social, cultural, económica y política. En este último contexto, los medios y tecnologías potencian los procesos sociales de una sociedad del conocimiento que propicia el empoderamiento y desarrollo de las personas.

Por lo tanto, educar para y con los medios se constituye en la actual impronta para el docente de la sociedad del conocimiento, de la que surgen nuevas prácticas culturales y mentalidades que requieren de nuevos lentes para resignificarlas. Los medios de comunicación no solo nos ayudan a saber más sobre el mundo, sino también a darle un determinado significado (Morduchowicz, 2003). Mark Zuckerberg en una entrevista realizada por Jarvis (2012) dice que “la expresión *nativos digitales* ha caído en desgracia, puesto que implica que los jóvenes nacen con los conocimientos y las habilidades necesarios para protegerse en *Internet*, cuando la realidad es que deben aprender a hacerlo” (p. 37). De hecho, uno de los grandes problemas que se desprende del uso de redes sociales

en la actualidad es la precariedad del resguardo ético de las vidas de las personas. La interacción en la Web es para los jóvenes una actividad cotidiana que requiere aprender a convivir en dicho espacio. Cuidar los espacios de conversación es un gran desafío para la escuela.

En este contexto se hace necesario pensar en una educación 2.0: una filosofía y práctica de la educación y la comunicación, basada en el diálogo y en la participación, que además de la tecnología, requiere de un cambio de concepciones y actitudes. Para esto se requiere pensar la educación desde un paradigma que favorezca una enseñanza activa, participativa y constructiva, que lleve al docente a ser un móvil de acción, evitando “que la labor académica pierda de vista la referencia de su proyección social, así como su rica creatividad y producción de saberes que se generan en el ámbito de las comunidades” (Martínez & Sierra, 2012, p. 14).

En este contexto, la pedagogía crítica que surge durante la segunda mitad del siglo XX y con ella la Teoría liberadora de Paulo Freire (1970) propone una educación generadora de conciencia crítica en la dinámica educativa a partir del diálogo y del intercambio con otros mediatizados por el mundo. En esta línea, conocer siempre es crear conocimiento, y se aprende conversando, comunicando, transformando; cuando el sujeto habla de su mundo, cuando analiza su realidad. Este enfoque de la educación, que se identifica con la dialogicidad de los procesos educativos, plantea que el educador no es solo el que educa, sino que toda vez que educa, es también educado en el diálogo con el educando (Freire, 1970). La dimensión ética que surge de esta práctica promueve una educación participativa en la construcción del saber y en la construcción de la autonomía de los sujetos. Este es el legado de Freire que conduce a ver en la educación una posibilidad de transformar el mundo, y la escuela -en tanto lugar por excelencia en el que convergen procesos educativos- es el agente articulador de este desafío.

Desde la perspectiva pedagógica de Prensky (2001) el docente se co-asocia con el aprendiz en la co-dirección de la enseñanza, con el fin de que el estudiante dirija su aprendizaje y genere autonomía. En esta dinámica, el docente debe cumplir los roles de orientador y guía; fijador de metas y alguien que pregunta; orientador de aprendizajes; garante de actividades controladas; proveedor de contextos; proveedor de rigor y garante de

calidad (Prensky, 2001). Al introducirse las TIC el profesor “deja de ser el centro de la enseñanza y pasa a articular una nueva interacción entre los otros factores que interactúan en el quehacer educativo, los estudiantes, los materiales, los recursos y la información entre otros; por ejemplo, deja de ser la única fuente de información” (UNESCO/MINEDUC, 2008: 65). De esta forma el rol del docente se articula de la siguiente manera:

De transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenidos y fuente de todas las respuestas.		Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje.
De controlar y dirigir todos los aspectos del aprendizaje.		Permitir que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje ofreciéndole diversas opciones.

Fuente: UNESCO/MINEDUC, 2008

Profesionalizar la incorporación del uso de las TIC, las redes sociales y las aplicaciones de la Web 2.0 a la enseñanza-aprendizaje en el aula constituye un diálogo fundamental para disminuir la brecha generacional entre estudiantes y profesores. Aprovechar las cualidades interactivas de las plataformas digitales y transmedia, además de fortalecer los procesos educocomunicativos basados en la construcción participativa del aprendizaje, podría ser una puerta de entrada al conocimiento y valoración de la subjetividad y particularidad de los estudiantes. Como dice Ferrés (2000), puede ser que algunos educadores encuentren en la educación en una cultura del espectáculo la fórmula para generar más y mejores aprendizajes en sus alumnos. Esto significa reenfocar las situaciones performativas que proveen los medios de comunicación populares y que permean la cotidianidad de los estudiantes, como es el caso de la televisión, de YouTube y de las redes sociales, y darles un nuevo enfoque hacia el aprendizaje.

El rol del docente en la sociedad del conocimiento y del espectáculo implica estar a la altura de los procesos tecnológicos pero también centrarse en el diseño de actividades de aprendizaje que incorporen las TIC al currículum de manera integral y no en experiencias aisladas, considerando las características de las TIC y las posibilidades pedagógicas que estas fomentan.

3.2.2 Perfil del docente del siglo XXI: Competencias digitales.

Como ya se dijo en el problema, las escuelas chilenas han sido reacias a incorporar las nuevas tecnologías en el aula, existiendo en la práctica una baja integración de aquellas en los procesos de E-A. A pesar de la existencia de algunos programas gubernamentales y políticas públicas, como las ya señaladas en el capítulo anterior, pocas instituciones educativas le otorgan importancia a los beneficios y posibilidades de las TIC.

Las consecuencias de la brecha digital generacional entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001) y los requerimientos que los avances tecnológicos hacen a los sistemas educativos dejan ver la necesidad de alfabetizar digitalmente a los docentes, ya que son ellos los que deben promover las habilidades y actitudes de los futuros ciudadanos del siglo XXI. La alfabetización es un proceso que se encuentra ligado al devenir histórico de las sociedades. Gilster (1997, citado en Coll & Rodríguez, 2008) sostiene que la alfabetización digital es un “conjunto de conocimientos, habilidades y competencias que es necesario adquirir para un uso funcional y constructivo de las TIC” (p. 326). Saber leer y escribir ya no es suficiente para desenvolverse adecuadamente en la sociedad del conocimiento.

La escasez de conocimiento funcional en el manejo didáctico de las TIC por parte de los profesores es una falencia que afecta la relación de enseñanza aprendizaje. “Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo” (UNESCO, 2008: 7).

Es prioridad integrar las acciones comunicacionales a una estrategia educativa con sentido, situada en un contexto y que apunte al logro y desarrollo de objetivos específicos. Esto implica que para que la educación formal integre de manera responsable nuevas estrategias con el uso de las TIC la alfabetización digital del profesorado se hace inminente.

En ese sentido, como ya indicó en el problema, en Chile no existen políticas claras respecto a la incorporación de las TIC en los distintos programas que forman docentes. Si bien existen experiencias, como las del Programa de Educación Continua para el Magisterio, de la Universidad de Chile, que se adscriben a la formación continua del

profesorado o a la formación inicial, muchas de ellas no logran responder a cabalidad a la necesidad real que tienen los docentes hoy, o están sujetas solo a su interés personal sin el respaldo del establecimiento educacional del que son parte. Por lo mismo, resulta indispensable que las instituciones educativas apoyen estas prácticas. Por una parte, el Marco de la Buena Enseñanza proporciona un contexto general del cual los programas de formación han recogido elementos para diseñar sus propuestas, pero no se hace cargo de la forma en que las tecnologías podrían contribuir de manera efectiva a su consecución y por otra, la Red Enlaces no ha podido incidir en la inclusión significativa de las TIC en la formación continua de docentes. En algunas Universidades se destaca una relación de colaboración con los equipos de Enlaces, donde se facilitan los materiales generados por el proyecto o se apoya el trabajo de introducción de las TIC en las facultades de pedagogía (UNESCO/MINEDUC, 2008).

La UNESCO (2008) establece que para que los docentes estén preparados para ofrecer a sus alumnos aprendizajes mediados por la tecnología las instituciones educativas deben integrar en sus programas de formación docente las siguientes dimensiones: a) Nociones básicas de las TIC, b) Profundización del conocimiento y c) Generación del conocimiento. Por su parte, Rangel y Peñalosa (2013), a partir de una revisión de literatura especializada en la alfabetización digital docente, determinan 5 dimensiones en las que es necesario formar a un profesor que trabajará y enseñará con TIC: tecnológica, informacional, axiológica, pedagógica y comunicativa, y especifican los tipos de conocimientos que debieran manejar:

Dimensión	Conocimientos
Tecnológica	Conocimientos básicos sobre el funcionamiento de las TIC y las redes y sobre el manejo de los programas de productividad (procesador de texto, hojas de cálculo, programas de presentación y bases de datos). Conocimientos sobre aspectos relacionados con la instalación, el mantenimiento y la seguridad de los equipos informáticos.
Informacional	Conocimientos y habilidades necesarios para el tratamiento (búsqueda, selección, almacenamiento, recuperación, análisis y presentación) de la información procedente de distinta fuente, soporte o lenguaje.
Axiológica	Disposición personal para integrar las TIC al currículo y para mantenerse

	actualizado. Valores y principios que aseguran un uso socialmente correcto de la información y de la tecnología.
Pedagógica	Conocimiento sobre las implicaciones del uso y las posibilidades de aplicación de las TIC en la educación. Conocimientos y habilidades para diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC.
Comunicativa	Conocimientos y habilidades necesarios para establecer y mantener contacto con alumnos, expertos o colegas, con el propósito de compartir ideas, conocimientos y experiencias que enriquezcan el proceso educativo.

Se ha señalado que las TIC son posibles de utilizar por la escuela como herramientas de enseñanza y aprendizaje, y que, tal como plantea Santoveña (2011) no podemos separar el aula de su entorno social, ya que el impacto de las TIC en el marco educativo es el impacto de las TIC en la sociedad. Hoy, la demanda de un perfil docente acorde a las características de una sociedad altamente digitalizada se torna evidente.

En relación al perfil docente del siglo XXI, la Unesco (2016), en su proyecto de Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica establece las Habilidades del Siglo XXI a nivel global, dentro de las que se identifican las siguientes: Pensamiento Crítico: habilidad para utilizar diferentes tipos de razonamiento, hacer juicios y tomar decisiones apoyándose en la evaluación en evidencia y argumentos; y la resolución de problemas; Pensamiento Creativo: habilidad para la creación de nuevas ideas y con la posibilidad de re-elaborar y refinar sus propias ideas; Comunicación: habilidad para comunicarse clara y efectivamente en diferentes formas y contextos; Colaboración: habilidad para trabajar en múltiples equipos y con diferentes personas de manera efectiva y flexible.

En cuanto a las Competencias TIC desde la Dimensión Pedagógica (UNESCO, 2016) se encuentra las relacionadas al *diseño*, la *implementación* y la *evaluación* de espacios educativos significativos mediados por TIC; las *competencias en el diseño de escenarios educativos apoyados en TIC* y habilidades de planificación y organización de esos elementos; las *competencias para la implementación en escenarios educativos de experiencias de aprendizaje apoyadas en TIC* y las *competencias de evaluación de la*

efectividad de los escenarios educativos apoyados en TIC . Los niveles de apropiación en relación con las competencias se establecen en función de cómo usan la tecnología en prácticas específicas.

En cuanto a los Estándares de Competencias en TIC para Docentes la Unesco (2016) con el objetivo de lograr que los docentes utilicen sus conocimientos y recursos en TIC para mejorar su enseñanza, cooperar con sus colegas y poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones considera tres niveles de profundización: a) Comprender las tecnologías, integrando competencias tecnológicas en los planes de estudios (1º nivel: Nociones básicas de tecnología); b) Utilizar los conocimientos con vistas a añadir valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (2º nivel: Profundización de los conocimientos); c) Producir nuevos conocimientos y sacar provecho de éstos (3º nivel: Creación de conocimientos). A la vez, las dimensiones que considera son: 1) Política y visión: aspectos curriculares en TIC; 2) Plan de estudios y evaluación: planificación y evaluación TIC; 3) Pedagógica: aspectos metodológicos en TIC; 4) TIC: Uso y manejo de las tecnologías; 5) Organización y administración: gestión de recursos TIC; 6) Formación profesional del docente: formación continua en TIC (Cruz & Díaz, 2016).

Tal como dice Valverde et al, (2010), “la formación del profesorado para la integración de las TIC exige un replanteamiento de los enfoques y las prácticas actuales excesivamente orientadas a la capacitación técnico-informática (p. 115), y agrega que “estos conocimientos claramente van más allá del que posee aisladamente un experto en un contenido curricular (profesor con experiencia en la enseñanza de una disciplina), un experto en TIC (ingeniero informático) o un pedagogo experto (tecnólogo educativo)” (p. 116).

Una formación docente en el área de Lengua y Literatura acorde a los desafíos de la sociedad del conocimiento, es hoy crucial, entendiendo que son ellos los encargados de enseñar conocimientos y habilidades basados en el desarrollo de la comunicación, la lectura y la escritura.

3.3 Capítulo 3. Las TIC en la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL).

3.3.1 Ejes temáticos y enfoque comunicativo de la asignatura de Lengua y Literatura.

En Chile, el currículum de Lengua y Literatura posee un enfoque cultural y comunicativo estructurado en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación, con el objeto de formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y la de otros, reflexivos y críticos. Por una parte, el enfoque cultural está orientado al desarrollo del pensamiento, a la reflexión y a la estimulación de la imaginación y la invención de realidades a través de la práctica cultural del lenguaje y la literatura en los diversos sistemas de creencias e identidades sociales e individuales. Por otra parte, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias para una participación activa y responsable en la sociedad, las que se adquieren en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral y que permiten la expresión de ideas (MINEDUC, 2015).

Escuchar y hablar, leer y escribir, observar y representar son las dimensiones de la competencia comunicativa de una persona. En las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) se especifica el eje de lectura como cualquier desafío que implique leer, tanto en los soportes físicos como digitales, adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que se lee y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. El eje de escritura contempla las instancias que permiten expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, reuniendo y transmitiendo información de todo tipo. El eje de comunicación oral es uno de los principales recursos para compartir y construir el conocimiento en conjunto y participar en comunidad. Y el eje de investigación busca desarrollar autonomía y actitud proactiva de profundización de los temas abordados, para ampliar el conocimiento, desarrollarlo y aplicarlo en la vida (MINEDUC, 2015).

En relación a la presencia de TIC en el currículum de Lengua y Literatura, en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) se menciona la importancia de estas como fuente transversal de conocimientos e instrumentos para el desarrollo de las distintas competencias comunicativas. En particular, se señala que las TIC en la escritura facilitan diversas herramientas para el trabajo de corrección y edición de los textos, fomentan el trabajo

colaborativo y visibilizan procesos y reflexiones de la escritura individual; además, promueven la interacción dialógica a través de e-mail, blogs y redes sociales, y la conciencia de la audiencia lectora. Por otra parte, las TIC en investigación también son indicadas como herramientas potentes que permiten acceder al universo de Internet para la búsqueda, el descubrimiento y la selección de información relevante (MINEDUC, 2015).

A partir de lo anterior, y siguiendo los postulados constructivistas de Vigotsky (1981) y Freire (1970) ya señalados en el capítulo I, 1.3, es posible significar la enseñanza de la lengua y la literatura desde un enfoque dialógico. Valls (2008), siguiendo a Vigotsky (1981), plantea que el estudiante no solo aprende de las interacciones dentro del aula, también influye en su aprendizaje el contexto sociocultural en el que se mueve.

A partir del presupuesto de la universalidad del lenguaje, la concepción dialógica del aprendizaje implica que el alumno aprende de otros y con otros a través de la socialización y del diálogo, por esto la existencia de referentes comunes a los participantes de la interacción comunicativa es fundamental. Bruner (1997) definió como “comunidades de aprendizaje” grupos de alumnos que se ayudan mutuamente a aprender, desplazando la jerarquía entre profesor y estudiante, comprendiendo las potencialidades del aprendizaje a través del diálogo.

De esta manera los vínculos logran establecerse gracias al lenguaje que funciona como mediador en el proceso de adquisición de conocimientos sociales, actitudinales, procedimentales y disciplinarios. Es así como el lenguaje, mediado por el diálogo, es el pilar fundamental que sostiene la relación E-A. Para Kaplún (1998), la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos y es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. Por lo mismo, la importancia del diálogo radica en la posibilidad que este otorga de intercambiar vivencias, experiencias, opiniones e ideas conjuntas, permitiendo crear, transformar y valorar la realidad que vivimos.

El foco de atención de la enseñanza dialógica está puesto en las relaciones intersubjetivas entre alumnos y mediada por el docente, donde cada uno de ellos aporta con

una visión y resignificación del contenido y de la experiencia del lenguaje y de la comunicación. Así, el estudiante lee, comunica y escribe con y para otros, dándole sentido a estas experiencias, por ejemplo, escribiendo para ser leído (Freinet, 1975), comprendiendo e interpretando los contenidos en el diálogo; esto es, siguiendo a Vigotsky (1981), lo que define la *zona de desarrollo próximo* de un sujeto, y siguiendo a Freire (1970) lo que propicia la reflexión y la transformación de la realidad.

Desde el enfoque dialógico de la enseñanza de la lengua es posible pensar en una didáctica de la lengua y la literatura que propicie un “proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo” (Valls, 2008, p. 73). La idea es manifestar a los alumnos la viabilidad del aprendizaje colaborativo mutuo en una comunicación participativa (Kaplún, 1998), en la eliminación de barreras jerárquicas y en la valoración de las intersubjetividades que están en juego en el proceso interactivo de la comunicación, la lectura y la escritura.

3.3.2 Las TIC en el desarrollo de habilidades lingüísticas de la disciplina: Cómo potenciar los aprendizajes.

Hoy, la Lengua y la Literatura han encontrado en las TIC nuevos canales y formatos a través de los que representarse y surgen nuevos modelos más interactivos de comunicación y de construcción del conocimiento. Estos nuevos paradigmas exigen un esfuerzo diferente al momento de comprenderlos. Como se ha planteado en la problemática, la escritura, la lectura y la comunicación oral están ocurriendo en entornos virtuales donde la instantaneidad y la premura del tiempo son parte de la lógica digital. Los métodos predilectos para la comunicación escrita son los chats e *e-mails* y para la comunicación oral los videos y audiograbaciones.

Es por esto que es necesario integrar el enfoque tecnológico, ahora preponderante, con otro más crítico, profundo y multimodal. De todo ello depende la verdadera adquisición de las competencias lingüística y comunicativa en la era digital, por lo tanto, la asignatura

de Lengua y Literatura puede jugar un papel especialmente relevante en la adquisición de competencias digitales (Blanch, Betancort & Martínez, 2016).

En este contexto, las TIC ofrecen a la asignatura el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de numerosas herramientas y recursos que, por ejemplo, facilitan la consulta léxica, promueven la creatividad narrativa, permiten ejercitar los conocimientos gramaticales y ortográficos, y ayudan a conocer los grandes autores de la literatura.

El uso de las TIC desde la enseñanza de la lengua y la literatura se traduce en un esfuerzo didáctico por incorporar los recursos tecnológicos al desarrollo de habilidades y competencias comunicativas en los estudiantes, tanto por la motivación que esto genera en ellos como por la posibilidad de crear nuevos escenarios de aprendizaje acorde a los tiempos. “Constantemente surgen nuevos instrumentos pedagógicos que deben emplearse para incrementar el desarrollo de las potencialidades y la capacidad de adaptación del alumno a la nueva realidad social comunicativa. (Estévez, 2012, p. 32). Desde esta perspectiva, integrar las habilidades lingüísticas y literarias en competencias digitales para aprender a aprender y generar autonomía en los procesos de aprendizaje adquiere gran sentido toda vez que reconocemos la influencia de los medios en la vida de los estudiantes.

La UNESCO (2013) ha señalado que los dispositivos móviles pueden ayudar a los docentes a emplear con mayor eficacia el tiempo de la clase. Cassany (2003, citado en Cid, 2017) menciona que lo primero que tienen que hacer los académicos de las distintas escuelas es entender que “hoy por hoy, escribir y leer significa escribir y leer en una pantalla y que, por tanto, es muy difícil conseguir que los niños encuentren motivación en el hecho de escribir con un lápiz y un papel. Todo pasa a formato digital; todo acaba formando parte de la Web: todo está al alcance de la mano para intercambiar diversos textos” (Cid, 2017, p. 38).

Las TIC, incluyendo el ciberespacio y las herramientas de escritura del computador, son útiles porque convierten en explícitos algunos aspectos sociales y cognitivos de la escritura. Los estudiantes pueden utilizar las TIC para comunicarse con personas de diferentes partes del mundo, tan pronto aprendan a escribir con ellas (Daiute, 2003). Por ejemplo, se pueden planificar actividades que establezcan vínculos entre comunicar en el ciberespacio y hacerlo en los contextos académicos.

La *web 2.0*, que invita a sus usuarios a tener una participación activa en el consumo y producción de información (Jenkins, 2001), es un espacio ideal para las interacciones comunicativas por medio de aplicaciones y plataformas digitales. En este contexto, leer y comunicar “implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo” (Valls, 2008, p. 82). Por ejemplo, los *blogs*, foros virtuales, y algunas plataformas de redes sociales como Facebook, propician de manera habitual la comunicación interactiva a través de la escritura y la lectura, lo que permite además generar la discusión y el pensamiento crítico a partir de diferentes temas. Ejemplo de esto son las 30 herramientas TIC para la clase de Lengua y Literatura² que ofrece el sitio www.aulaplaneta.com.

Otros usos concreto de las TIC en la didáctica de la escritura es mediante el *smartphone* y su inclusión en prácticas de juego en el aula, lo que puede suponer un primer paso en la generación de “vivencias narrativas” (Scolari, 2013). Por ejemplo, para la enseñanza y desarrollo del género literario narrativo, una aplicación como Wattpad potencia el desarrollo del *fanfiction*. Este nuevo género, entendido como “ficción de fans”, es una práctica escritural de relatos de ficción hechos por *fans* de películas, novelas, programas de televisión o cualquier otra obra literaria en la que se utilizan personajes, situaciones y ambientes descritos en la historia original y que permiten la creación de nuevas escenas y roles.

En la misma línea de lo anterior, el fenómeno *blogging*, ligado a la educación, trascendió a los *edublogs* (acrónimo formado a partir de *educational* y *blog*) que ofrecen publicar información, realizar comentarios y crear grupos de discusión.

Con el uso de soportes digitales, también los procesos y posibilidades de lectura se han multiplicado. Conceptos como lector de pantalla, lectura social, lectura en la nube, llevan indistintamente a una resignificación del proceso de leer.

En 2019, pensando en impulsar el cambio hacia un modelo más atractivo para los nativos digitales, el chileno Javier Chandía Rojas -presidente de la Asociación Chilena de Usuarios de Internet y vicepresidente de la Federación Latinoamericana de Usuarios de Internet- crea www.conectatealalectura.cl, un sitio *web* que ofrece encantarse con la lectura

² <http://www.aulaplaneta.com/wp-content/uploads/2015/09/infografia54.jpg>

a través de dispositivos electrónicos. La plataforma, que parte de la base de que las pantallas digitales son las preferidas de los jóvenes para leer, estudiar e informarse, posee contenido informativo y motivador para lectores en general, guías para el uso docente y campañas. Una creación interesante del autor del sitio es *Karabook*, el *karaoke* de un texto que, a través del formato audiovisual, busca acercar la lectura a los estudiantes de forma entretenida, haciendo más lúdica la experiencia de leer y permitiendo llevarla al aula. De la mano de esta innovación, “Conéctate a la lectura digital” es una campaña permanente en la página que quiere darle un impulso a los libros digitales y visibilidad a otras maneras de promover la lectura.

Las bibliotecas virtuales también son un excelente recurso para facilitar el acceso a *e-books* y el fomento de la lectura y la creación literaria.

A nivel de política pública, en Chile, la Biblioteca Pública Digital (BPD) (www.bpdigital.cl), si bien no fue creada para el ámbito escolar, sino adscrita al Plan nacional de Lectura, cuenta con un importante número de lectores docentes y estudiantes. Esta iniciativa, desarrollada el 2013, por el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), es un servicio gratuito de préstamo de libros a los que se accede mediante una moderna plataforma *web* y una aplicación móvil para Android e iOS. Conectados a *Internet* y desde un computador, *tablet*, *smartphone* o *e-reader*, todos los ciudadanos chilenos (y extranjeros residentes) pueden acceder con su RUT a más de 12.000 libros digitales y audiolibros (EPUB, PDF, MP3, *Streaming*, etc.), en inglés y español, para público infantil, juvenil y adulto, promoviendo la lectura desde cualquier punto geográfico.

Con los objetivos que diversificar las experiencias de lectura en la escuela y en el hogar, fomentar el interés por la información y el conocimiento y apoyar el buen uso de la tecnología en los espacios educativos, se lanzó el 2018 la Biblioteca Digital Escolar CRA (<http://bdescolar.mineduc.cl>). Una iniciativa que proporciona acceso a una gran variedad de recursos digitales para usuarios de colegios y liceos municipales y particulares subvencionados del país. Con más de 5.000 libros digitales, estudiantes, profesores y apoderados pueden utilizar este recurso para incentivar la lectura en los jóvenes. A esta

plataforma se accede con el RUT y clave, desde computador, *smartphone* o *tablet*, a través de la APP Biblioteca Digital.

El sitio www.curriculumnacional.cl de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC cuenta con un área de recursos digitales e interactivos para todos los niveles escolares y todas las asignaturas, donde profesores y alumnos pueden acceder y compartir imágenes, multimedia, actividades, mapas, lecturas y partituras.

Por otra parte, las actividades tradicionales de la DLL también se pueden potenciar con el uso de aplicaciones: diccionarios digitales para elaboración de ejercicios de vocabulario contextual, como la aplicación DLE (Diccionario de la Real Academia Española) o para el estudio de la morfología, diccionarios de sinónimos y antónimos; glosarios temáticos para estudio de las variedades dialécticas regionales y de registro del español; *podcast* para el desarrollo de la comprensión oral; periódicos digitales para trabajar la escritura de textos informativos y argumentativos, publicidad y comentario crítico; editores de video para la exposición del conocimiento; *softwares* de apoyo a la expresión oral de información, como Prezi o Power Point; editores de texto como Word; *Smart tv* mediante aplicaciones como Netflix para la visualización de películas o documentales o YouTube para la observación y creación de videos; *wikis* y páginas colaborativas para realizar investigaciones y trabajos en grupo; *Webquest* para reforzar y ejercitar contenidos; entre muchas otras.

Las TIC en Lengua y Literatura también pueden usarse en proyectos interdisciplinarios. En España, Gómez, Collado y Ruiz (2018) realizaron una experiencia en educación secundaria con la aplicación Google Earth y la serie televisiva El Ministerio del Tiempo, con el fin de establecer una didáctica transmedia e interdisciplinar entre Lengua y Literatura, Historia y Artes. Se trata de una intervención de aula que se sustenta en los beneficios de la gamificación y que permite aprender jugando con referentes actuales y, en muchos casos, conocidos por los estudiantes. La estrategia apuntó a desarrollar habilidades y destrezas relacionadas a la lectura de textos literarios, a la interpretación de hechos histórico-geográficos derivados de la Guerra de la Independencia Española, a la comprensión de obras plásticas y musicales del siglo XIX y a las competencias lingüísticas en castellano, valenciano e inglés. El estudio evidenció que la innovación en el uso de

materiales didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Literatura y las Artes vinculados al empleo de TIC y al concepto de interdisciplinariedad es altamente positivo, ya que “el empleo de los transmedia y de la gamificación ayuda al alumnado de estos niveles a planificar su esfuerzo, a aumentar la motivación, a reforzar sus conocimientos y a interaccionar de forma más directa con el docente” (Gómez, Collado & Ruiz, 2018, p. 224).

Este tipo de intervención pedagógica potencia la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje en contextos reales, lo que lleva a replantear el rol del docente como un guía y coordinador en el proceso formativo y a exigirle un diseño pedagógico con miras a la realidad transmedia en la que se desenvuelven sus estudiantes.

Finalmente, la relación entre la competencia comunicativa y el uso de las TIC permite al docente diseñar distintos escenarios para una E-A motivadora, participativa y constructiva. En este contexto, los logros en el aprendizaje de los estudiantes son el resultado de la mediación del docente y responden a acciones intencionadas a través de una didáctica que considera las TIC con un propósito determinado, esto es, con un objetivo de aprendizaje y un propósito claro; además de contemplar los contextos histórico, social y personal de los alumnos. Las TIC son, para la asignatura de la Lengua y la Literatura una maravillosa fuente de recursos que permiten desarrollar las competencias comunicativas y digitales de los estudiantes del siglo XXI.

3.3.2.1 El valor del audiovisual en el aula

La proyección de recursos multimedia ofrece grandes ventajas a los maestros que buscan transmitir conocimientos de manera más cercana y realista a sus alumnos. Anu Vedantham, Director de Servicios de Aprendizaje y Enseñanza para Bibliotecas de la Universidad de Harvard, señala que durante el 2018 el video educativo sigue estando dentro de las siete tendencias tecnológicas en educación (entrevista, 2018). Hoy gracias a la consolidación de *Internet* los videos son distribuidos y almacenados a través de la red, lo que facilita el trabajo de docentes que complementan sus clases con videos, películas y contenidos audiovisuales descargables y compartibles.

Las ventajas del video son numerosas, entre ellas se encuentran:

- ✓ Constituye el género de preferencia de niños y adolescentes.

- ✓ Posee un gran dinamismo y expresión audiovisual.
- ✓ Puede llegar a todos los territorios geográficos.
- ✓ Integra a otros recursos y medios de enseñanza.
- ✓ Expone y sintetiza contenidos.
- ✓ Ofrece un punto de vista acerca de un tema.
- ✓ Permite la objetivación de hechos y fenómenos de la realidad.
- ✓ Enriquece el componente emocional del aprendizaje.
- ✓ Muestra lugares y realidades lejanas.
- ✓ Posibilita la inmediatez de la información.
- ✓ Por su característica digital, es de fácil empleo en la clase y se puede proyectar y compartir.
- ✓ Se puede detener, adelantar y volver a ver las veces que sea necesario.

Desde el punto de vida del mensaje, el video posee las siguientes funciones:

- Informativa: presenta una realidad, hecho o situación; transmite información, expone resultados y testimonios de una investigación.
- Motivadora: trata de influir en la voluntad del destinatario para sensibilizar, persuadir o disuadir en relación a un tema.
- Expresiva: permite expresar emociones, sensaciones y percepciones de carácter subjetivo.
- Evaluativa: se puede emplear para valorar una conducta determinada.
- Investigativa: se utiliza el video para registrar datos e información.
- Metalingüística: se explica cómo hacer o editar un video a través de un video.
- Lúdica: el contenido del video se utiliza para jugar o ejercitarse físicamente.

Desde una perspectiva pedagógica, el video, como recurso didáctico, permite innovar y hacer más dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un medio versátil que permite combinar diversos elementos digitales, tales como imágenes, textos y sonidos en un único objeto de aprendizaje, además de ser un recurso ejemplificador toda vez que permite la creación de situaciones a las que físicamente un estudiante no puede acceder

desde el aula (Claros & Cobos, 2013). “Con el video se consigue acceso (asincronismo e independencia de la información); opción (posibilidades de ser una “biblioteca” de materiales sobre pedido); y control (por la capacidad de detener el material, iniciar nuevamente y revisar)” (Orcasitas, 2011, p. 112).

En Chile, el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) en su sitio <https://infantil.cntv.cl/> cuenta con una programación de videos infantiles, culturales y educativos de acceso gratuito que los profesores pueden descargar. El Portal Educar Chile, a través de su sitio www.educarchile.cl, también cuenta con cientos de videos educativos para su uso en la enseñanza; y Enlaces ofrece una variedad de recursos audiovisuales en su página www.enlaces.cl.

Dependiendo del enfoque puesto en el uso del video se habla de dos tipos: el video expositivo, por lo general de mayor extensión, utilizado para informar y transmitir contenido; y el video didáctico, el que funciona como un recurso para motivar, contextualizar o cerrar una actividad dentro de la clase, siendo sus contenidos de carácter conceptual, procedimental, contextualizador o situacional (casos ficcionados) (Lacruz, 2002). A la vez, los videos pueden ser considerados sofisticados, cuando poseen mayor grado de animación e interactividad y cuando están producidos en entornos profesionales por programadores; y sencillos, cuando son creados por aficionados mediante el uso de móviles, laptop o cámaras fotográficas (De Siqueira, Gimeno, Rego & Amorim, 2010). Siendo ambos productos de gran utilidad para efectos educativos.

Lo anterior ayuda a entender que para la enseñanza se pueden utilizar ambos tipos de video, por una parte el didáctico, creado a partir de un contenido curricular, un objetivo de aprendizaje específico y asociado a habilidades de la asignatura, y por otra, el expositivo, que no fue concebido para la enseñanza ni creado por un docente. Esto quiere decir que el profesor también puede utilizar reportajes, documentales, películas, cortometrajes, telenovelas, series televisivas, entrevistas, testimonios, tutoriales o videos *amateur* para incorporar a la enseñanza, siempre y cuando lo haga dentro de una didáctica. Esto significa que si se realiza una planificación de calidad, acorde a un objetivo de aprendizaje, a un contenido curricular y a un nivel de enseñanza, considerando las particularidades de la audiencia, la realización y uso de materiales audiovisuales presenta las siguientes ventajas:

Para el alumno	Para el docente	Para la comunidad educativa
✓ Potencia el <i>engagement</i> con el tema de la clase al situar a los alumnos en contextos más realistas y similares a su cotidianidad en comparación a trabajar con textos escritos. ✓ Mejora el compromiso con el proceso de aprendizaje. El visionado de vídeos suele formar parte del tiempo de ocio de los alumnos y por tanto, puede representar un elemento motivador para su aprendizaje. ✓ Demanda una participación activa. ✓ Promueve la interacción y la colaboración entre pares. ✓ Permite el acceso universal desde cualquier dispositivo, tiempo y lugar. ✓ Facilita la comprensión, el análisis y el pensamiento crítico. ✓ Reduce el tiempo dedicado a la búsqueda de información. ✓ Favorece la aplicación práctica de los conocimientos. ✓ Relaciona el lenguaje digital juvenil con el aprendizaje. Posibilita la compartición a través de la red.	✓ Convierte atractiva la enseñanza de un tema. ✓ Permite abarcar todo tipo de contenido: procedimental, actitudinal, conceptual. ✓ Proyectar un vídeo durante la clase magistral rompe con la monotonía que genera el uso excesivo del libro de texto. ✓ Potencia las metodologías pedagógicas innovadoras como <i>flipped class room</i> y aprendizaje basado en proyectos. ✓ Permite extender el espacio de aprendizaje fuera de la sala de clases hacia espacios virtuales. ✓ Posibilita la compartición de materiales con otros colegas y alumnos. ✓ Admite la reutilización y edición de recursos, pudiendo adaptar los recursos a nuevas audiencias.	✓ Propicia la transformación digital en la sociedad del conocimiento. ✓ Permite llevar el aprendizaje a públicos masivos y altamente digitalizados. ✓ Mejora la eficiencia en la relación enseñanza-aprendizaje. ✓ Potencia la creación de materiales didácticos de calidad. ✓ Propicia la incorporación de nuevas tecnologías y medios para la educación. ✓ Mejora la difusión de contenidos de <i>marketing</i> a través de diversas plataformas.

Del Valle (2018) plantea que desde el punto de vista lingüístico el audiovisual permite trabajar diversos aspectos de la competencia comunicativa como son:

- ✓ Comprensión oral: seleccionar y clasificar información; ordenar y dar coherencia y cohesión a diálogos o fragmentos de párrafos; secuenciar elementos; transferir información a través de ilustraciones (escuchar y seguir una ruta); relacionar y distinguir información (relacionar datos, titulares noticias con sus subtítulos correspondientes); sintetizar información; responder a preguntas (respuesta abierta o cerrada, selección múltiple, etc.); inferir información; caracterizar la prosodia (entonación, intensidad, ritmo).
- ✓ Adquisición de léxico: aportar con ejemplos de léxico formal y coloquial, metáforas de la vida cotidiana y diversas expresiones según las variantes socioculturales de la lengua³; ofrecer información contextual de uso de la lengua; facilitar elementos a la interacción lingüística (gestos, entonación, acento).
- ✓ Aspectos pragmáticos: ejemplificar el uso auténtico del lenguaje; comparación y contraste sociocultural a través de programas televisivos; modalidades discursivas orales (a través del visionado y análisis de debates, entrevistas, reportajes, anuncios, reality shows, etc.); la comprensión de la cortesía, la ironía, los turnos de habla, la dinámica de la conversación, la atenuación, la intensificación y las estrategias conversacionales; la situación comunicativa y el uso de la lengua como instrumento de comunicación y no como producto; rasgos fonéticos, léxicos y morfosintácticos.

Desde la perspectiva de la oralidad, el uso de videos va más allá del texto y muestra elementos no verbales propios de la comunicación, así como las actitudes, los gestos, las miradas y las distancias entre los interlocutores. Con el uso de videos, los docentes pueden mejorar el aprendizaje activo y las habilidades comunicativas de sus estudiantes, ya que al permitir observarse u observar a otros se adquiere una mayor consciencia de la influencia del lenguaje corporal en el proceso de comunicación, evidenciando una clara mejora de la

³ Cabe destacar la importancia que tiene la relación imagen-sonido al momento de adquirir el léxico, tanto en la incorporación y etiquetación de este en el lexicon mental del alumno como en su posterior recuperación y uso.

competencia de comunicación oral (Sierra, Mosquera & Medrano, 2017). En este sentido, el uso de videos ayuda a los estudiantes a entrenar y realizar mejores presentaciones orales.

En este contexto, el *eduvlog*, una herramienta creada a partir del *vlog* (video blog) - que utiliza el video en lugar de la palabra escrita (*blog*) para comunicar-, se ha convertido en una herramienta que permite realizar un guion escrito para preparar la expresión oral frente a la cámara, y que da pie a la grabación, edición, publicación y realización de un seguimiento del impacto que genera. Se trata por tanto de actividades en las que el lenguaje textual interactúa con el audiovisual. Durante esta serie de procedimientos de creación informativa y literaria, los estudiantes asimilan las habilidades y los contenidos de Lengua y Literatura (través de la publicación de contenidos, pueden acercarse a los procedimientos reales y actuales de producción de los diferentes medios, así como al uso de los géneros periodísticos que estudian) y, acompañados por el profesor, pueden iniciar una reflexión metalingüística acerca de competencias morfosintácticas, léxicas y ortográficas, reforzando el uso práctico del lenguaje y del proceso de lectura crítica (Blanch, et al., 2016).

En el ámbito del uso de la lengua, con el video se puede mostrar la gran variedad de situaciones lingüísticas que obedecen a determinadas sociedades y culturas, y evitar que se trabaje el idioma de forma aislada.

Considerando que “a muchos niños les encantan las narrativas basadas en pedagogías sobre relaciones interpersonales, o situaciones comunes que ellos pueden vivir a diario” (López de la Roche, citado en Rodríguez, Altamirano & García, 2016., p.82), no hay duda de que incorporar una narrativa audiovisual entretenida a la clase despierta la motivación por el aprendizaje. Además, en el eje de la lectura, son los propios jóvenes quienes se recomiendan libros entre pares. Los nuevos “críticos literarios en línea”, llamados *booktubers* comparten su experiencia lectora a través de videos alojados en YouTube, recomendando libros entre seguidores, haciendo más familiar y motivante la lectura.

En particular, la creación y el uso del *storytelling* a través del video, ya sea desde la perspectiva del profesor o del alumno, generan amplias oportunidades de aprendizaje al permitir presentar historias que también combinan texto, imágenes y sonido. Al poder ser trabajada por todos los niveles educativos, el video es una herramienta con gran potencial para la narración digital por la posibilidad que tiene de permitir la presentación de escenas

y de poder ser difundido y publicado en la red. Además, el hecho de que sean los propios estudiantes los que elaboren sus videos “no hace que el papel del docente sea innecesario, más bien al contrario, ya que ha de convertirse en guía y facilitador del trabajo, proporcionando la formación que necesitan los alumnos para desarrollar la historia desde el punto de vista técnico y pedagógico” (Sánchez, M., Solano, I. & Recio, S., 2019, p. 168) .Y en esta misma línea, el *stopmotion* como técnica de animación basada en la sucesión de imágenes a distinta velocidad, permite también desarrollar un relato a través de la creatividad e imaginación.

Robin (2006, citado en Sánchez, et. al., 2019) considera que los alumnos que trabajan diseñando sus propios *storytelling* digitales a través del video trabajan las siguientes destrezas:

de investigación: al tener que documentar la historia y encontrar la información; de escritura: debido a que se tiene que trabajar en un guion para la historia; de organización: al tener que gestionar el proyecto, los materiales y el tiempo; tecnológicas: por el uso de una variedad de recursos digitales necesarios para crear el video; de presentación: al considerar la mejor manera de presentar la historia a los receptores de la misma; interpersonales: al trabajar colaborativamente; de resolución de problemas: al tener que tomar decisiones y ser resolutivos durante el proceso de trabajo; de evaluación: valorando su trabajo y el de los demás (Sánchez, et. al., 2019, p. 169).

Respecto a otras opciones metodológicas de uso del video en el aula, antes, durante y después del video se pueden realizar distintas actividades de complementariedad al visionado. El sitio www.aulaplaneta.com ofrece algunas luces y ejemplos como son:

Antes: actividades que tienen la función de despertar el interés de los alumnos y de transmitir los conocimientos previos que serán necesarios para enfrentar el tema de la clase. También, es el momento de explicar a los alumnos en qué deben prestar especial atención y qué se espera de ellos, así como el tipo de evaluación (formativa, sumativa) que se utilizará para valorar su aprendizaje. En esta etapa se pueden emplear estrategias como:

- ✓ Hacer preguntas. Antes de mostrar el video (reportaje, película, cortometraje) a los alumnos, presentarlo y contextualizarlo; pedir que preparen una serie de preguntas sobre qué quieren aprender durante el visionado.
- ✓ Escribir un guion. Antes de reproducir el recurso seleccionado, se pueden entregar algunos datos e información a los alumnos para que ellos puedan preparar un posible guion. Por ejemplo, construir historias y adelantarse a los hechos. Esto, con la intención de propiciar la creatividad e imaginación.
- ✓ Imaginar el porqué del título de la película. Incentivar y moderar un debate entre los alumnos acerca del motivo del título de la película, corto o reportaje. A partir de las diferentes perspectivas, pueden tratar de imaginar la historia y el desarrollo de las acciones.
- ✓ Preparar una presentación. Pedir a los alumnos que se organicen en pequeños grupos para preparar una presentación sobre diferentes aspectos del tema o contenido en cuestión. El trabajo puede concluir con el visionado de una película o documental donde todos los grupos puedan reafirmar sus conclusiones y, al mismo tiempo, afianzar los conocimientos que han aportado el resto de sus compañeros.

Durante: Con el fin de mejorar la comprensión, se pueden realizar ejercicios al mismo tiempo que se está proyectando el video. Esto obligará a los estudiantes a estar atentos mientras se proyecta el recurso. Siempre que sea necesario, se puede volver a ver el video o detenerlo en alguna secuencia para hacer énfasis en los aspectos deseados.

- ✓ Completar el guion. Se pueden trabajar habilidades narrativas orales y escritas, y otras a nivel lingüístico, como introducir nuevas palabras de una lengua extranjera, practicar la conjugación de los verbos, trabajar los argots y las variantes de la lengua según el entorno cultural.
- ✓ Responder preguntas. Identificar información explícita y textual acerca de lo que están viendo.
- ✓ Identificar información explícita y poner atención. Congelando una imagen, se pueden destacar escenas o momentos para tratar con detalle algún contenido o habilidad. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos descubrir detalles de la

comunicación, información específica, características físicas de los personajes, ambientación, y aspectos culturales, históricos o sociales.

- ✓ Buscar información que se haya solicitado previamente. En el caso de una película, se puede escoger un personaje secundario pero clave para el desarrollo de la acción y pedir a los alumnos que lo identifiquen, describan y expliquen su incidencia en la trama. Luego, se puede generar un plenario o un debate con las respuestas.

Después: se puede pedir a los alumnos que intenten resolver diferentes actividades a partir de la información que han adquirido tras el visionado del video.

- ✓ Interpretar. Se les pide a los alumnos preparar un resumen, una reflexión o unas conclusiones sobre lo observado, y luego comparar o contrastar las diferentes interpretaciones. En estos casos, quedan patentes los distintos puntos de vista y percepciones de una misma realidad.
- ✓ Autoevaluación. Los alumnos ponen atención en los aspectos y contenidos nuevos que han adquirido con el visionado del video y los escriben en una lista o en un mapa conceptual. Esto con la intención de que hagan visible (metacognición) lo que han aprendido, lo que les haya sorprendido y lo que ha transformado su visión de un determinado tema.
- ✓ Contrastar y comparar. Identificar similitudes y diferencias entre lo que han visto y oído en el recurso con informaciones que se les proporcionan, descartar lo falso y justificar.
- ✓ Punto de vista: Si hay varios personajes, intentar contar la historia desde el punto de vista de cada uno de ellos, es decir, cambiar la perspectiva narrativa.

En definitiva, el video como recurso pedagógico en el aula permite conocer y desarrollar habilidades transversales al currículum de Lengua y Literatura como son: técnicas de creación y gestión de lenguaje audiovisual (diseño, técnicas); habilidades comunicativas (determinar audiencia, planificar tiempos de narración, uso del lenguaje) y habilidades de trabajo colaborativo; además de habilidades y competencias digitales (publicación, difusión). Es, sin duda, una herramienta que facilita la recepción de la información por los canales auditivo y visual y que ayuda a ilustrar y a estructurar los contenidos que se van trabajando.

Para que el aprendizaje sea significativo, contemplar los gustos y lenguajes de los alumnos en la producción y selección de videos educativos es crucial. Es por esto que a los docentes *prosumidores* pareciera importarles no solo poder buscar, ver, mostrar y mediar videos ya existentes en la *Web*, sino tener competencias para crear nuevos videos adaptados a las necesidades e intereses de los estudiantes. Desde ahí los alumnos podrían enganchar más con las clases y la brecha digital y generacional que se mencionaba al inicio podría ir acortándose.

IV. DIAGNÓSTICO

4.1 Diseño Metodológico.

4.1.1 Tipo de estudio.

Se realizó un estudio cualitativo con énfasis en los procesos subjetivos de la práctica pedagógica y su relación con las TIC. Esto significa que el foco estuvo puesto en las experiencias cotidianas que los profesores tienen con las tecnologías cada vez que las usan para enseñar algún contenido curricular a sus estudiantes en el aula. Desde este enfoque cualitativo se estudian los fenómenos en sus contextos naturales, intentando comprender su sentido desde la perspectiva de las personas.

En particular este diagnóstico estuvo pensado para ser una instancia participativa en la que a partir de espacios constructivos de conversación con profesores de Lengua y Literatura se pudiera levantar información acerca de la relación de estos con las tecnologías en el aula. De esta manera, el objetivo del diagnóstico fue describir las competencias y experiencias de uso de TIC en el aula de profesores de Lengua y Literatura del Colegio San Pedro Nolasco de Vitacura.

La metodología cualitativa “hace referencia a cualquier tipo de estudio cuyos resultados no han sido producidos a través de métodos estadísticos o cualquier otra forma de cuantificación” (Strauss & Corbin, 2002, p. 17) y permite levantar información vinculada a las cualidades de lo estudiado, es decir, la descripción de características, relaciones o procesos del fenómeno de estudio. De esta manera, el objeto de estudio son las experiencias y los significados que se conocen a través del lenguaje narrativo de los sujetos, quienes presentan casos únicos y situados en contextos particulares. A partir de este esquema los datos se producen en el análisis y la interpretación, registrándose en reportes descriptivos que permiten comprender en profundidad el fenómeno trabajado.

4.1.2 Participantes.

El muestreo es el proceso a través del cual se selecciona a aquellas personas o grupos que serán incluidos como participantes en un estudio. Para esta investigación se

escogieron casos pertinentes con el propósito del estudio basándose en conocimientos prácticos previos y en la delimitación del problema ya señalado en las primeras páginas.

Esto dio pie a una muestra intencionada de 8 docentes de Lengua y Literatura (L y L) del Colegio San Pedro Nolasco de Vitacura, particularmente los que trabajan en los niveles 3°, 4°, 5° y 6° de Enseñanza Básica y 7°, 8°, I°, II°, III° y IV° de Enseñanza Media. De estos docentes, siete corresponden a mujeres de entre 30 y 50 años, y un hombre de 40 años.

Participante	Género	Edad	Años en el colegio	Años de docencia
1	Femenino	42	9	16
2	Masculino	41	1	13
3	Femenino	32	3	10
4	Femenino	48	9	22
5	Femenino	42	13	20
6	Femenino	28	1	4
7	Femenino	34	2	8
8	Femenino	57	18	25

De esta manera, se intentó trabajar con la colección completa de la muestra, ya que cada uno de los participantes se vinculaba en su práctica pedagógica con la enseñanza de la L y L y tenía alguna relación con las TIC en sus clases.

4.1.3 Estrategias de acceso a la muestra.

Para contactar a los informantes se conversó con el Director Académico del establecimiento, solicitando autorización para realizar el trabajo de campo, contextualizando el objetivo del estudio y describiendo las instancias necesarias para su realización. Se explicó que se pretendía hacer un grupo focal exploratorio con los profesores de L y L.

Una vez autorizada la solicitud, el protocolo para acceder a la muestra consistió en enviar invitaciones a los participantes (Anexo 3), las que fueron entregadas por correo electrónico a cada uno de los ocho docentes, siendo todas respondidas de manera

aprobatoria. En estas invitaciones se expuso brevemente la intención y metodología del estudio, junto con la fecha y hora de la cita.

4.1.4 Técnicas de recolección de información: encuesta y grupo focal.

Se aplicó una encuesta (Anexo 4) a los 8 profesores del departamento de L y L, lo que permitió caracterizar a la muestra. La idea fue explorar las creencias, competencias y usos de las TIC en estos docentes.

A partir de la sistematización de las encuestas (Anexo 5) se pudo conocer que los participantes tenían conocimientos y experiencias con el uso de TIC en sus clases. Esta información permitió contar con una base para la posterior realización de una conversación grupal.

La segunda técnica de estudio a utilizar fue un grupo focal que consistió en una conversación con los profesores de L y L guiada por la autora del proyecto, después de la jornada de clases. El instrumento fue testeado el día jueves 28 de junio de 2018 con la profesora a cargo del departamento de Lenguaje, quien tuvo el tiempo y disposición para hacerlo

El grupo focal se llevó a cabo el día jueves 4 de octubre del presente año, de 15:10 a 16:30 horas, con 5 de los 8 profesores de la asignatura, ya que tres de ellos a último momento se excusaron por tener dificultades para estar presentes. Los docentes que participaron finalmente fueron los siguientes:

Participante	Género	Edad	Años en el colegio	Años de docencia
1	Femenino	32	3	10
2	Femenino	48	9	22
3	Femenino	42	13	20
4	Femenino	28	1	4
5	Femenino	34	2	8

Para realizar la actividad se solicitó al colegio una sala que contara con sillas. Inicialmente, en el grupo focal se dio a conocer a los participantes el propósito del instrumento y se les invitó a participar de manera libre y espontánea. A través de una pauta

de preguntas (Anexo 8) se buscó conocer aspectos tanto técnicos como experienciales, referidos al desarrollo de la enseñanza de los contenidos y ejes curriculares de la asignatura vinculados a las experiencias, tanto positivas como negativas, con el uso de tecnologías en el aula. Para esto se utilizaron preguntas referidas a los siguientes ámbitos: 1) Creencias y apreciaciones de los profesores en relación a la tecnología; 2) Creencias y apreciaciones de los profesores en relación al uso de TIC en el aula; 3) Pertinencia de las TIC para la E-A de contenidos curriculares; 4) Experiencias con uso de TIC en procesos de E-A; y 5) Apropiación y formación de las TIC.

Dentro de la actividad se solicitó a los docentes contestar un breve cuestionario relacionado a las competencias docentes en TIC (Anexo 7), información que posteriormente fue sistematizada (Anexo 8). Finalmente, la conversación terminó con la invitación a plantear propositivamente ideas que pudieran beneficiar al grupo de profesores participantes, desde su disciplina y relacionadas con el uso de TIC en su práctica pedagógica.

El grupo focal fue grabado en formato de audio y posteriormente transcrito (Anexo 9) por la autora del proyecto.

4.1.5 Resguardos éticos.

Con el fin de asegurar el resguardo ético de los datos e información de los participantes del grupo focal se dio a conocer a cada uno de ellos una Carta de Consentimiento Informado (Anexo 10), la que fue leída y firmada antes del inicio de la actividad. En dicho documento se explicita el contexto y objetivo del estudio, además de invitar al participante y asegurarle que la información de sus intervenciones será utilizada para fines académicos.

4.1.6 Análisis de datos.

Se realizó primero un análisis descriptivo, en base a los procedimientos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002). Para ello, se llevó a cabo la codificación abierta de los datos (Glaser & Strauss, 1967), donde se organizó la información en distintas

categorías y subcategorías que emergieron del análisis, las que se describieron en relación a sus propiedades y dimensiones.

La información levantada en el grupo focal se clasificó según las mismas categorías temáticas de sus preguntas, considerando: 1) Creencias y apreciaciones de los profesores en relación a la tecnología; 2) Creencias y apreciaciones de los profesores en relación al uso de TIC en el aula; 3) Pertinencia de las TIC para la E-A de contenidos curriculares; 4) Experiencias con uso de TIC en procesos de E-A; 5) Acceso y apropiación de las TIC; y 6) Propuestas desde los docentes.

4.2 Análisis de Resultados

A partir de la encuesta y del focus realizado se logró profundizar en las competencias y experiencias de uso de TIC en el aula de profesores de Lengua y Literatura del Colegio San Pedro Nolasco de Vitacura.

A continuación se hace un análisis de los resultados de acuerdo a las categorías propuestas:

1) Creencias y apreciaciones de los profesores en relación a la tecnología en general.

Respecto a cómo ven la **influencia de la tecnología en nuestra sociedad**, las profesoras destacaron que esta es “*absoluta*” y que “*cada vez estamos más subyugados a la tecnología*” (p2. D1).

En relación a la **presencia de la tecnología en sus vidas** esta está presente en su cotidianidad desde “*poner la alarma y poder despertarnos*”, “*para ver desde lejos si la nana maltrata a los niños*” hasta para “*postular a algo*” (p8 D2). Plantean que “*el celular se ha transformado hasta en una herramienta de seguridad*” (p6 D5) que les permite geolocalizarse a través de Waze y Maps, facilitando además el trabajo de muchas profesiones, como es el caso de los maestros: “*el WhatsApp es súper útil para comunicarnos, para citar a una reunión por ejemplo, para informar de eventos... mandamos las pruebas por correo*” (p7 D3) y consideran válidas las redes sociales como Twitter e Instagram para informarse.

Las profesoras entrevistadas consideran que **la tecnología trae ventajas a la vida de las personas** y que les **soluciona problemas** como *“la falta de tiempo”* (p17 D4), aludiendo a que *“la tecnología hace que todo sea más fácil y rápido, siempre que uno sepa usarla”* (p18 D5); *“los pagos online te facilitan todo, disminuyen los tiempos”* (p20 D2). Y en relación a las desventajas observan *“dependencia”* (p23 D1; p24 D3) y ven *“afectado el diálogo que se puede sostener con otra generación”* (p25 D1): *“cuando veo a mi sobrina, quiero que me ponga atención pero está conectada al celular”* (p25 D1). La dependencia afecta otros espacios de su cotidianidad: *“pasa en la casa también, uno está tomando once y toma el teléfono, y ve Facebook, Instagram, o sea estás metido en eso”* (p26 D4). Consideran que se da *“un quiebre en la comunicación”* (p27 D3) y que *“afecta la creatividad, sobre todo en los niños”* (p28 D5) aludiendo que *“ahora los juegos son individuales, en línea, y a lo más te comunicas con otra persona online”* (p28 D5); que *“la tecnología facilita la frivolidad de las cosas y la poca empatía”*, y que *“a veces nos limita mucho en el pensamiento y se normalizan muchas cosas”* (p29 D3). Ven negativo *“el hecho de tener que estar demostrando lo que haces y lo que no”* (p30 D5): *“está toda la gente filmando el recital, viéndolo desde la pantalla y no disfruta su presencia”* (p31 D2).

Las profesoras ven **la relación que sus alumnos sostienen hoy con la tecnología fuera del aula** (p32 1.5), como *“tóxica”* (p33 D3), *“terrible”* (p34 D1) y *“preocupante”* (p35 D5): *“tengo un sobrino de 5 años que pasa metido en el teléfono”* (p37 D4); y son conscientes de una distancia en el comportamiento comunicacional entre ellos y los niños de hoy:

“nosotros que somos de otra generación, por ejemplo si nos vamos al campo o a un lugar poco urbanizado, y no tenemos señal o luz para cargar el teléfono, lo sobrellevamos bien, pero los alumnos están más dependientes de la tecnología. Ya no se puede salir con un niño en auto si no le llevas el Tablet para que se entretenga. Hay que llevarle el Tablet, el cargador, bajarle la aplicación, tener Internet. Antes uno iba mirando el paisaje, las vaquitas, los caballitos. Ahora los niños van pegados en un aparato, no se relacionan con la familia; los padres, para que no molesten, les pasan el celular desde chicos” (p36 D2).

También observan que para los niños y adolescentes tener un celular les da sentido de pertenencia: *“Los niños dicen que casi todos sus compañeros tienen, entonces no quieren quedarse fuera de eso, entonces al final terminan teniendo celular por pertenecer al grupo. Pienso, ¿cómo es que un celular te puede dar sentido de pertenencia?”* (p39 D5).

2) Creencias y apreciaciones de los profesores en relación al uso de TIC en el aula.

Adentrándose en terreno pedagógico, se les preguntó **cómo ven/sienten su relación con la tecnología en la práctica pedagógica** a lo que respondieron de manera positiva (p42. D2, p43. D5, p44. D2). Asimismo estas profesoras creen que **las tecnologías pueden estar al servicio de la enseñanza** (p50 D1, p51 D4): *“la didáctica con el uso de tecnología es mucho más entretenida”* (p52 D5), *“la tecnología sirve para ser usada en la clase porque te permite ahorrar tiempo al explicar un contenido”* (p53 D2) y *“sirve para representar lo que estás explicando”* (p54 D3).

En el proceso de E-A creen que la tecnología *“apoya las clases”* (p46 D4) y que sirve para *“informarse y como un recurso rápido”* (p41 D1), para *“ver un video o buscar el significado de una palabra que no entienden, ver una película o una imagen que les permite entender algo”* (p43 D5) y *“para contextualizar la información”* (p45 D3). Además creen que las tecnologías *“permiten un diálogo también entre textos (...) complementando la lectura con imágenes y audio”* (p44 D2) y usan *“las redes sociales para mostrarles opiniones”* (p46 D4) a sus alumnos.

Al preguntarles por **la relación que sus alumnos sostienen con la tecnología dentro del aula** (p55) plantean que *“tienen una relación con la tecnología que va de su celular a las redes sociales”* (p61 D5) y que *“es un distractor cuando ellos usan el celular”* (p57 D1, p58 D4). Los alumnos se distraen, *“empiezan a sacarse fotos, a ver otras cosas que no son relevantes para la clase”* (p58 D4). La profesora de quintos y sextos básicos plantea: *“Mis límites son: no entrar a ninguna red social, no grabar ni sacar fotos ni mandar audios, o sea restringiendo todo eso, diciéndoles todo lo que no pueden hacer, lo hacen súper bien”* (p59 D3). En este sentido, las entrevistadas reconocen que cuando el uso del Smartphone es *“dirigido y restringido por el docente”* (p63 D2) y solo cuando *“las reglas son claras”* y *“poniendo límites lo saben hacer bien”* (p59 D3).

Respecto al uso de otras tecnologías como son los software de Microsoft, los procesadores de texto o los e-mails, por ejemplo, las docentes plantean que los alumnos *“tienen muy mal manejo”* (p60 D5), que *“no saben usar el corrector de ortografía (...) no están al nivel de lo que uno esperaría de la generación de ellos. Muy pocos saben mandar un e-mail, o agregar un archivo, o pegar un link en un Power Point”* (p61 D2) y que finalmente *“el uso de la tecnología para ellos se restringe solo al uso de las redes sociales y a los juegos”* (p60 D5).

3) Pertinencia de las TIC para la E-A de contenidos curriculares.

Un 75% de los docentes encuestados cree que el uso de las TIC casi siempre facilita la autonomía del estudiante en el aprendizaje de la lengua castellana y un 75% considera que a veces el uso de las TIC les ayuda a desarrollar la habilidad de la escritura (anexo 5). En este sentido piensan que **las TIC pueden servir para enseñar Lengua y Literatura a los alumnos, para la enseñanza de contenidos y habilidades** tales como *“lectura”* (p74 D1), *“literatura”* (p75 D4), *“géneros literarios”* (p76 D5), *“tipos de texto”* (p77 D1) y *“vocabulario y ortografía”* (p78 D3). Esto lo realizan concretamente a través del uso del diccionario y de la búsqueda de información para contextualizar la lectura y para facilitar la asociación de los contenidos (p66 D2, p67 D3). También usan YouTube para la enseñanza de los distintos tipos de texto: *“...sirve para la comprensión de todo, les puedo poner un corto animado o un tráiler”* (p68. D5); *“nosotros enseñamos que la tecnología se incorpora a la escritura también, que hay un texto que es audiovisual, que hay lenguaje en la música y hay lenguaje en la imagen”* (p69. D2). Consideran también que el uso de estas TIC *“ayuda a trabajar la imaginación y a darle más movilidad a tu clase para que no sea tan solo que el profe cuente y lea la historia”* (p72 D2). A esto se agrega que un 62,50% de los docentes casi siempre cree que el uso de las TIC facilita la evaluación del aprendizaje en sus estudiantes (anexo 5).

De esta manera, las docentes consideran que **el uso de la tecnología puede contribuir a potenciar las ventajas y disminuir las dificultades en la expresión oral y escrita de sus estudiantes** (p79). No obstante, esto *“depende del objetivo de aprendizaje, de la madurez y del recurso. Puede que los niños no sepan algo, pero si lo intentan usando*

tecnología es muy probable que lo aprendan” (p81 D3). Por ejemplo, los videos educativos o tutoriales alojados en YouTube *“sirven para apoyar el aprendizaje de cualquier contenido”* (p80. D5). Consideran que *“la tecnología contribuye a mejorar más la oralidad que la escritura”* (p81 D3). Sin embargo, algunas docentes ven negativa la influencia de la tecnología en la escritura: *“La escritura es más compleja, se confían mucho en el corrector ortográfico o tienden a copiar textos de Internet”* (p81 D3); *“yo creo que la tecnología ha influido mucho en las abreviaturas que usan para escribir, por ejemplo en una prueba te escriben ‘porque’ con una equis y una q”* (p82. D4), *“lo hacen para facilitar la comunicación y hacer el mínimo esfuerzo”* (p83. D3).

4) Experiencias con uso de TIC en procesos de e-a

En relación a las experiencias con uso de TIC en el aula, en puntos anteriores los docentes ya dan luces de cuáles tecnologías conocen y usan. Un 75% de los encuestados considera casi siempre importante el uso de las TIC en su labor docente. Particularmente, un 75% casi siempre en sus clases de Lenguaje desarrolla actividades que requieren el uso de las tecnologías (anexo 5). Respecto a **cómo han sido las experiencias** (p86) plantean que *“han sido útiles, es entretenido además para los chiquillos”* (p87. D1), *“para mostrarles tipos de textos (...) ha sido una experiencia agradable”* (p88. D2). Las docentes han tenido experiencias positivas en el trabajo con citas y para la escritura de e-mails (p87 D1). Una docente utiliza memes conocidos por los niños *“para que se enganchen con la clase”* (p89 D3) y otra considera que *“entre más canales utilices mejor”* (p90 D5). Una experiencia entretenida se dio con el uso de un capítulo de “El Chavo del 8” para enseñar factores de la comunicación (p91 D3), en el que, a pesar de la distancia generacional de la emisión del programa televisivo y la edad de los alumnos, se generó un intertexto con la clase. Otra experiencia positiva y emocionante la constituye la visualización de la película “El niño del pijama a rayas” para trabajar argumentación (p92 D4) en la que con el apoyo de un video proporcionado por YouTube, acerca del contexto histórico del nazismo, se pudo complementar la actividad.

Al preguntarles **cómo podrían caracterizar una buena experiencia con uso de TIC en el aula** (p93) una docente plantea que *“tiene que tener un propósito y hay que*

explicitarlo y explicarlo (...) y al final de la actividad es importante retroalimentar, explicar para qué sirve lo que estamos haciendo, de manera que no sea usar algo por usarlo, sino que tenga un significado, una apropiación” (p94 D3). Además, al pensar en el uso de un recurso tecnológico en la clase se hace hincapié en la importancia de *“escogerlo bien, proponerlo intencionadamente y explícitamente, que quede claro por qué estamos usando eso y para qué lo vamos a usar. Creo que en la elección está la clave (...) cuando tú lo presentas, lo contextualizas, siempre va a ser una experiencia positiva y va a ser enriquecedor”* (p95. D2). Para la elección del recurso se menciona que es fundamental tener en cuenta la edad de los alumnos (p96 D3).

Por el contrario, al invitarlas a **caracterizar una mala experiencia con uso de TIC en aula** (p97) mencionan la falta de tiempo para ver con antelación el recurso, por ejemplo un video o película (p98 D5, p102 D1, p103 D3, p106 D3, p107 D1, p108 D5, p109 D3). Otro aspecto que señalan es que los alumnos se concentran más en el recurso que en el contenido: *“generalmente pasa que tú escoges el recurso (música, video o imagen) para complementar lo que estás viendo y se vuelve un fracaso cuando los chiquillos se quedan en la anécdota (...) entonces se acuerdan del video o la canción, pero no del contenido que tú estás enseñando”* (p104. D2); *“se quedan en el ejemplo y no el fondo”* (p105. D3).

Al preguntarles **cómo incorporan las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje** (p110) las participantes dicen que *“al incorporar las TIC en el aula el profesor funciona como un mediador”* (p111 D2), *“para motivar”* (p112 D1) y *“complementar la clase”* (p113 D4) y que el **momento de la clase en el que las usan** (p114) es en el inicio, como motivación o contextualización temática, y sobre todo *“en el desarrollo, en función de la actividad”* (p115 D3).

Respecto a qué **actividades mediadas por TIC realizan en el aula**, en puntos anteriores las profesoras han mencionado varias y agregan que muestran *“videos para apoyar nuestra exposición”* (p116 D5) y que trabajan vocabulario durante la clase con ayuda del diccionario digital online. En este sentido consideran que algunas **prácticas o metodologías con TIC les han permitido solucionar problemas en el aula** (p118), por ejemplo, cuando los estudiantes no llevan el texto escolar la profesora les proyecta el libro digital (p119 D2) o cuando los niños más pequeños preguntan por el significado de una

palabra que no es conocida por el grupo se recurre a la aplicación del diccionario digital (p120 D5). A esto agregan que *“tener la herramienta a mano te sirve mucho”* (p120 D5).

Al momento de pedirles que **califiquen las experiencias que tienen sus alumnos en las actividades** mencionadas (p121) las profesoras plantean que *“les gustan”* (p122 D1), *“lo valoran”* (p123 D2), *“tienen una buena actitud”* (p125 D3), *“tienen una predisposición positiva”* (p126 D5) y que *“se ponen contentos”* (p124 D4) cuando usan TIC en las clases.

Las docentes comparten **situaciones que las han sorprendido al utilizar las TIC con sus estudiantes** (p127) al recibir apoyo de los niños para resolver un problema técnico en el aula (p129 D5, p130 D4). Una de ellas comenta que la han sorprendido gratamente cuando *“graban las representaciones, las editan y tienen un buen manejo en general para eso, hasta le ponen efectos”* (p131 D2), y otra relata *“cuando trabajé publicidad y propaganda me sorprendió cómo usaban el celular para grabarse y editar los videos. Son cosas que yo no sé hacer. Sus trabajos quedaron muy bien hechos”* (p133. D4). Otra docente cuenta su sorpresa ante la proactividad que sus alumnos mostraron en una actividad:

“les pedí que crearan comerciales, y para eso tuvieron que crear un afiche publicitario primero, y luego ese afiche traspasarlo a un comercial de televisión (...) utilizaron el teléfono para filmar y luego editores (...) te das cuenta que la tecnología favorece positivamente el desarrollo de la clase” (p132 D3)

5) Apropiación y formación en las TIC

Si bien las docentes ven un uso positivo en las tecnologías y un 50% de los encuestados casi siempre promueve en sus colegas la utilización de herramientas tecnológicas como medio para la E-A (Anexo 5), la mayoría no se siente *“totalmente empoderada con su uso ni con el nivel de aplicaciones que manejan los alumnos”* (p42 D2), aunque hacen el intento de estar a la altura de ellos muchas veces no lo logran debido a la escasez de tiempo dentro de sus labores (p48 D4).

Particularmente, como se indicó en el apartado de técnicas de recolección de información, dentro del grupo focal se invitó (p137) a las docentes participantes a

completar un breve cuestionario en relación a competencias TIC (Anexo 6) con el fin de conocer su **percepción de habilidades de competencia digital**. De los resultados (Anexo 7) se obtiene el siguiente análisis: en color blanco un gran porcentaje de las docentes declara poseer la mayoría de las habilidades generales de competencia digital docente, correspondiendo a un 80% y 100% del grupo encuestado; mientras que en color gris, un pequeño porcentaje representa un déficit de un 40%, evidenciando la falta de conocimientos acerca del uso seguro de *Internet*, de los derechos de propiedad intelectual y de las licencias de uso.

	COMPONENTES					
H A B I L I D A D E S	A. Información y alfabetización informacional	B. Comunicación y colaboración	C. Creación de contenido digital	D. Uso pedagógico	E. Seguridad	F. Resolución de problemas
	A1. Identificar y localizar información	B1. Compartir recursos a través de herramientas en línea	C1. Habilidad para crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...)	D1. Habilidad para usar las TIC en el aula.	E1. Habilidad para generar protección personal: datos e identidad digital.	F1. Habilidad para identificar necesidades y recursos digitales.
	A2. Recuperar, almacenar y organizar la información	B2. Habilidad para conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales.	C2. Habilidad para integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos.	D2. Habilidad para diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC.	E2. Habilidad para uso seguro de Internet.	F2. Habilidad para elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad.

	A3. Analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia	B3. Habilidad para interactuar y participar en comunidades y redes	C3. Habilidad para aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	D3. Habilidad para integrar las TIC al currículum.		F3. Habilidad para resolver problemas conceptuales a través de medios digitales.
		B4. Habilidad para comunicarse con alumnos a través de TIC o redes sociales.				

Al preguntar **¿Cómo aprendieron aquellas competencias que declararon en el cuestionario?** (p138) las docentes señalan que fue “*en la práctica*” (p140. D2, p141. D4), “*en la necesidad*” (p142 D3) y gracias a colegas y de manera “*autodidacta*” (p139 D1); y al consultarles **qué cursos o aprendizajes relacionados a las TIC tuvieron durante su formación de pregrado y de postgrado** (p144) solo dos de las profesoras declararon haber sido capacitadas, una de ellas en otro colegio (p139 D1) y la otra durante su formación de pregrado (p150 D5). Este último caso corresponde a la profesora más joven del grupo.

Un 50% de los encuestados considera que los recursos didácticos de las nuevas tecnologías con los que cuenta su institución a veces son adecuados y suficientes, y un 100% cree que siempre es importante que la institución cuente con una buena conexión a (anexo 6). Por su parte, **las docentes ven una buena disposición del colegio hacia la incorporación de las TIC en los procesos de E-A** (p154): “*el colegio propicia que en tu labor docente estén presentes las TICS, te dan las herramientas para que tú las puedas usar*” (p158 D2), “*ha ido de menos a más*” (p155 D1). Ven positivo el hecho de contar con proyectores en las salas de clases y laboratorios con computadores (p155 D1, p156 D4). No obstante lo anterior, ven una deficiencia en la implementación de los laboratorios de computación y los insumos que estos proveen “*deja mucho que desear todavía (...) para*

que los niños tengan mejores herramientas” (p155 D1), *“está deficiente porque no tiene a una persona encargada y falta potenciar la formación de los niños”* (p158 D2) y explicitan la realidad de no contar con un computador para cada niño (p161 D3). Asimismo, valoran la disposición del encargado de informática, ya que **cuando han solicitado al colegio alguna herramienta** (p162) **este ha cumplido** (p164 D3, p165 D5).

Este grupo de profesionales también destaca y valora como *“una muy buena herramienta que el colegio adoptó”* (p192 D3; p193 D4) el uso de Schooltrack, una plataforma tipo intranet que funciona como libro de clases digital y que se viene implementando desde el año 2016, permitiendo que los docentes puedan registrar la asistencia, subir las calificaciones y observaciones conductuales de los alumnos, las planificaciones y el contenido de cada sesión de clases; además de funcionar como un canal de comunicación entre profesores y apoderados (p195 D1).

A pesar de tener algunos conocimientos y competencias digitales el 100% de los docentes está interesado en capacitarse en el manejo de los recursos didácticos ofrecidos por las nuevas tecnologías. A las docentes **les gustaría aprender o reforzar algunas TIC en concreto para su uso en el aula** (p170) como son los editores de video (p171 D3; p172 D2), organizadores de la exposición como Prezi (p173) y programas relacionados al lenguaje y la literatura *“algo así como una enciclopedia digital de lenguaje y literatura donde estén todos los contenidos y no tenga que estar buscando uno por uno. Porque está lleno de sitios web que tienen información con errores”* (p174 D5), a lo que agregan que sería ideal contar con *“una base de datos de la asignatura”* (p175 D3). En este sentido, hacen alusión a que **les gustaría aprender a usar las TIC** mencionadas *“haciendo”* (p177 D3; p178 D2) *“en la práctica”* docente (p179 D3), en el mismo establecimiento (p181 D1; p183 D3), dentro del horario (p182 D2; p184 D4) y de manera presencial (p187. D3) a través de talleres (p189 D3; p190 D1).

6) Propuestas desde los docentes

Finalmente, dentro de las **ideas que propusieron las docentes** (p191) hacia el término del grupo focal se plantean que *“si bien el colegio entrega los insumos, nos falta que los computadores tengan aplicaciones o programas que nos sirvan para generar*

materiales” (p204 D2). Junto a esto destacan la necesidad de contar con “*más herramientas que faciliten el trabajo*” (p198 D3), a lo que sugieren “*un banco de información*” (p199 D5) “*donde podamos tener guías, pruebas y compartir*” (p201 D5; p203 D4), o “*un banco de preguntas*” (p200 D1) de los distintos ejes temáticos de la disciplina que permita seleccionar las más pertinentes (p202 D1), con el fin de tener un apoyo para la elaboración de instrumentos de evaluación y para el desarrollo de las clases.

A partir de lo anterior, las docentes señalan que si el colegio les proveyera de herramientas (p205) **estarían dispuestas a trabajar con esas tecnologías** (p206 D1; p210 D2) ya que les “*facilitaría el trabajo*” (p206 D1) y que “*sería bueno, maravilloso*” (p209 D1), “*increíble, utópico*” (p211 D5) que tuvieran “*a alguien que hiciera ese trabajo y nosotros seguir con nuestras clases*” (p208 D3), ya que en el contexto laboral cotidiano mencionan el factor tiempo como una limitación para la búsqueda y creación de materiales didácticos (p95 D2).

A partir del análisis realizado es posible constatar que el equipo de Lengua y Literatura del Colegio San Pedro Nolasco Vitacura evidencia un manejo general de las TIC, tanto en lo personal como en lo pedagógico. En la vida cotidiana todos los profesores utilizan Smartphone, redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram y aplicaciones como Netflix y YouTube. Pese a que solo una de las docentes indicó haber recibido formación en TIC en pregrado, la mayoría ha aprendido a usar las tecnologías de manera autodidacta y en la práctica pedagógica. Esto podría explicar el hecho de que se inclinan al uso de tecnologías más tradicionales como son los programas de Microsoft, buscador de Google, Prezi, YouTube y diccionario digital.

En relación a las percepciones del uso de las tecnologías, los docentes no tienen una buena impresión de lo que hacen sus alumnos con estas fuera de la clase. Perciben que a temprana edad los niños se interesan en poseer un celular para sentirse pertenecientes a un grupo y que los adolescentes son cada vez más dependientes de sus Smartphone. Y dentro del aula, en los procesos de E-A, plantean que sus alumnos no están preparados para usarlas por su cuenta debido a la falta de control y consciencia que evita que se concentren en la actividad a realizar. También señalan que a los estudiantes les falta conocimiento para realizar acciones básicas como la escritura en procesadores de texto o correos electrónicos.

No obstante lo anterior, las docentes ven positivas las experiencias de uso de tecnología en el aula cuando ellas las lideran y cuando establecen reglas claras para la dinámica de la clase. Varias de ellas relataron estar sorprendidas con el desempeño de sus alumnos respecto del uso de editores de video y celulares para la realización de algunos trabajos. Es por esto que los principales contextos de uso de las tecnologías se dan en las clases, como apoyo o complemento de la exposición del profesor y como ayuda para buscar información.

“Porque cuando trabajas sobre la base de algo es más fácil mejorarlo”

No hay duda de que los docentes entrevistados tienen una buena disposición al uso de tecnología en sus aulas. Afirman que estas les facilitan el trabajo y les ayudan a complementar la clase. En este sentido, valoran los espacios y las herramientas tecnológicas que el colegio les proporciona, a pesar de ver algunas necesidades. Particularmente, necesitan disponer de tiempo y capacitación para trabajar con TIC y apropiarse de las herramientas que les podrían ser útiles. Al respecto, plantean lo propicio que sería contar con una base de datos de la asignatura a través de la cual pudieran compartir materiales didácticos y proveerse de recursos para la realización de sus clases.

4.3. Puntos clave a considerar en la propuesta

Las docentes sugieren la posibilidad de aprender a hacer, editar y buscar videos, además de conocer fuentes de libre o fácil acceso que las provean de recursos audiovisuales didácticos. También plantean la necesidad de contar con una base de datos de la asignatura, idealmente administrada por un tercero, con el fin de proporcionarles recursos para la realización de sus clases y poder compartir materiales didácticos, preguntas, guías y pruebas.

- a) A raíz de la encuesta docente de competencias TIC queda en evidencia la necesidad de trabajar con los profesores las dos habilidades descendidas: seguridad en *Internet*, derechos de propiedad intelectual y licencias de uso.
- b) Sacar provecho a la plataforma Schooltrack.
- c) Reforzar algunas tecnologías que las docentes ya conocen, como YouTube, Power Point y Prezzi.

- d) Capacitar a las docentes en la selección, creación, edición y uso de videos y programas relacionados a la disciplina de la Lengua y la Literatura con el fin de que puedan usar aplicaciones para generar y mejorar sus propios materiales.
- e) Considerar una capacitación tipo taller práctico para los docentes, dentro de su horario y lugar de trabajo, en forma presencial.

V. PROPUESTA

Como parte de la apuesta metodológica de este trabajo, la propuesta aborda una parte de la problemática planteada al comienzo de la tesis: la necesidad de capacitar al profesorado en uso de TIC, específicamente en el uso y creación del video.

5.1 Presentación

El curso “Aprendiendo a hacer videos” para profesores de Lengua y Literatura consiste en adquirir herramientas de creación, edición, selección y uso de recursos audiovisuales en el aula para mejorar las competencias digitales docentes. El curso tendrá una duración de 12 horas presenciales, distribuidas en 8 sesiones con uso de tecnologías.

5.2 Descripción general

A partir del diagnóstico realizado con los profesores de Lengua y Literatura del Colegio San Pedro Nolasco se evidenció, por un lado, una mirada positiva respecto al uso de las tecnologías en sus clases y, por otro, una visión propositiva al plantear la necesidad de recibir capacitación en TIC. En particular, los profesores manifestaron como una falencia la falta de conocimientos procedimentales para realizar y editar videos educativos.

A raíz de lo anterior, se propone diseñar un curso en modalidad presencial, de creación, edición y uso de videos. Su propósito es entregar herramientas audiovisuales a los profesores con el fin de que desarrollen competencias que les permitan crear y seleccionar materiales didácticos de calidad para su uso en el aula. Para lograr esto, se hará hincapié en la importancia de indagar en los intereses de los alumnos como punto de partida para la creación de recursos.

Ya que los docentes declararon hacer uso del video como una alternativa para apoyar la exposición o contextualizar información en sus clases, el paradigma educativo de esta propuesta busca trabajar el uso didáctico del video, asociándolo directamente con los ejes de la asignatura, ampliando su uso a otras actividades y estrategias. En este sentido, el uso del recurso se puede asociar o complementar con la activación de conocimientos y experiencias previos, con la lectura crítica de textos, con el abordaje de habilidades de

comprensión lectora y competencias comunicativas, y con la producción de textos que interpreten obras literarias y las correlacionen con su versión cinematográfica, entre otras.

Una de las mayores dificultades que mencionaron los docentes en el *focus group* fue la falta de tiempo para previsualizar los videos que utilizan. En este sentido, la capacitación busca resaltar la importancia de la planificación didáctica en el uso del video en la clase, con el fin de que no sea una acción improvisada sino programada para responder al objetivo de aprendizaje que se ha establecido con el uso de ese recurso. Además, aprender a usar herramientas concretas de selección y creación permitirá que los profesores puedan crear y usar materiales de calidad que posteriormente podrán compartir entre ellos.

Los participantes, a través del trabajo colaborativo, conocerán criterios para la selección pertinente de videos educativos y aprenderán a crear sus propios materiales audiovisuales, adecuados al nivel educativo, contenido y habilidades que quieran enseñar, recibiendo la guía técnica de un relator pero haciendo la conexión con la didáctica pedagógica. Además, los docentes podrán publicar sus videos en la plataforma Schooltrack con el fin de compartir sus materiales con el resto del departamento y con los alumnos.

Para llevar a cabo la propuesta, los participantes trabajarán con el editor de video Camtasia Studio. Con esta herramienta podrán crear lecciones multimedia para sus clases, editar y añadir secuencias de videos grabados con diferentes dispositivos (cámara, *smartphone*, *tablet*), hacer grabación de pantalla, introducir un texto e ilustrar con diapositivas y animaciones.

Con este curso se espera que los docentes mediante la práctica logren incorporar estrategias y técnicas de la narrativa audiovisual para la realización planificada de videos educativos.

Esta propuesta, pensada como un piloto, ofrece al grupo de docentes una primera experiencia en la capacitación de herramientas audiovisuales y posteriormente podría ampliarse a otros soportes digitales, como las aplicaciones móviles, además de replicarse a otros grupos de profesores o asignaturas.

5.3 Objetivos

Objetivo general:

Planificar clases con uso de videos para mejorar el desarrollo de competencias digitales docentes.

Objetivos específicos:

1. Identificar los formatos actuales de video y valorar las narrativas audiovisuales juveniles.
2. Incorporar videos en la didáctica de la lengua y la literatura en relación con la estructura de la clase.
3. Desarrollar las habilidades digitales docentes de creación, selección y uso de un recurso audiovisual en el aula.

5.4 Contenidos

Con la intención de incluir el vínculo entre TIC y Lengua y Literatura como un contenido del curso se invita a los docentes a pensar el uso del video en diferentes contextos de aprendizaje, aplicados al desarrollo de habilidades propias de la asignatura.

El curso contempla la enseñanza de los siguientes temas:

I. Características del lenguaje audiovisual.

- 1.1 Importancia de la cultura audiovisual: definición de audiencia (importancia de indagar en las necesidades y gustos); tipos de videos y técnicas (ficcional, entrevista, reportaje, animación, video clase, tutorial, debate, *spot*, etc.)
- 1.2 Preferencias y tipos de narrativas audiovisuales juveniles. YouTube y el valor del video *amateur*. Reflexión sobre las diferencias generacionales.
- 1.3 Estrategias narrativa: *storytelling*, interrogación motivacional, anécdota gancho, casos, etc.
- 1.4 Características del video con fines educativos.

II. Planificación del proyecto.

2.1 Planificación didáctica con recursos audiovisuales: nivel de enseñanza, objetivo de aprendizaje, contenido curricular, actividades.

2.2 Metodologías de uso del video en el aula: antes, durante y después (relación y complementariedad con otras actividades).

2.3 Búsqueda de recursos y criterios para la selección de videos: presentación de sitios de material audiovisual sistematizado para la enseñanza y *tips* para la selección adecuada de videos.

III. Elaboración del guion.

3.1 El guion como un relato audiovisual: planificación y redacción.

IV. Modos de captura de material.

4.1 Grabación.

4.2 Selección de material existente.

V. Montaje y edición del video.

5.1 Estructura.

5.2 Títulos, subtítulos y textos.

5.3 Corrección de color, efectos de imagen, animaciones.

5.4 Audio.

VI. Presentación y publicación del video.

6.1 Exportación/conversión; publicación.

6.2 Proyección del video en el aula.

5.4.1 Habilidades transversales.

A través de los contenidos específicos señalados, el curso busca desarrollar las siguientes Habilidades TIC Para el Aprendizaje (HTPA) (Anexo 2):

INFORMACIÓN	
Información como fuente	Información como producto
1. Definir la información que se necesita: precisar la información requerida con el fin de orientar y acotar la búsqueda en ambiente digital. 2. Buscar y acceder a información: generar y/o aplicar una estrategia de búsqueda para localizar información en ambiente digital. 3. Evaluar y seleccionar información: elegir una o más fuentes de información y contenidos digitales en base a criterios de pertinencia, confiabilidad y validez. 4. Organizar información: ordenar y estructurar información digital en base a esquemas de clasificación dados o propios para recuperarla y reutilizarla.	5. Planificar la elaboración de un producto de información: especificar los pasos requeridos de un plan de trabajo para la elaboración de un producto usando herramientas digitales. 6. Sintetizar información digital: combinar e integrar información en ambiente digital para crear un nuevo producto de información. 8. Generar un nuevo producto de información: representar, diseñar y generar nuevos productos en ambiente digital.

COMUNICACIÓN-COLABORACIÓN	
Comunicación efectiva	Colaboración
9. Utilizar protocolos sociales en ambiente digital: reconocer y aplicar reglas y normas sociales para comunicar información en ambiente digital, según un propósito, medio digital y audiencia específica. 10. Presentar información en función de una audiencia: aplicar criterios de diseño y formato en la elaboración de un documento, presentación u otro en función de una audiencia y finalidad específica. 11. Transmitir información considerando objetivo y audiencia: reconocer y destacar la información relevante e identificar el medio digital más adecuado para enviar un mensaje de acuerdo a un propósito y audiencia específica.	12. Colaborar con otros a distancia para elaborar un producto de información: intercambiar información, debatir, argumentar y acordar decisiones con otros a distancia para lograr objetivos comunes en ambiente digital; desarrollar contenidos a distancia y publicarlos con pares, profesores u otras personas, usando herramientas digitales.

5.5 Metodología

La capacitación se realizará en modalidad presencial, en el colegio, a través de un formato de taller práctico, durante las horas de Consejo de Profesores, con el fin de no restar tiempo a las actividades de los docentes.

El taller tendrá una duración de 12 horas, distribuidas en 8 sesiones de 90 minutos cada una.

Se espera que cada profesor logre elaborar un video como producto final, partiendo desde los intereses y códigos culturales de sus alumnos. Desde una mirada didáctica, se hará hincapié en *tips* o pasos para preparar videos poniendo foco en el tratamiento didáctico del lenguaje audiovisual.

Con el fin de realizar prácticas pedagógicas más eficientes se conformarán parejas de profesores que trabajarán colaborativamente durante todo el taller. En cada sesión la relatora guiará y retroalimentará el trabajo realizado. Para esto se les proporcionará a cada pareja una pauta que funcionará como una guía en el proceso de construcción del video. Hacia la última sesión del taller se espera que los docentes expongan sus videos, para lo cual se podrán apoyar en una pauta de uso de video en el aula, actividad que será coevaluada entre pares.

5.6 Materiales

Para llevar a cabo la capacitación se requerirá contar con pautas de cotejo que guiarán el aprendizaje: una pauta para la creación de un video educativo (planificación del video y construcción del guion) (anexo 11) y otra para el uso del video en el aula (anexo 12). Además se utilizará una escala de apreciación para la presentación del video (anexo 13) hacia el final del taller. También se requerirá un computador para cada profesor (laboratorio de computación) con acceso a *Internet*, Microsoft Office y con el *software* Camtasia Studio instalado. Además, para una sesión en particular, se requerirá que cada docente cuente con su celular personal (*smartphone*).

Camtasia es una herramienta (pagada) de grabación y edición de vídeo digital, completa en sus funcionalidades pero sin la complejidad de uso de otros editores profesionales. Camtasia permite registrar en video cualquier cosa que suceda en la pantalla

del computador para su posterior edición y montaje, grabar voz e imagen de la persona que está hablando delante del ordenador a través de la *webcam*; editar clips de video, añadir efectos y transiciones entre pistas e incluso añadir textos a los *frames* del vídeo gracias al editor incluido en el programa. Es un instrumento completo y relativamente sencillo de manejar que aporta suficiente calidad en la creación de materiales para usar en el aula o enviar a los alumnos.

Dentro de las características principales de Camtasia se encuentra:

- Realización de tutoriales en video de alta calidad.
- Posibilidad de grabar cualquier área de la pantalla o el escritorio completo.
- Opción de editar pistas de vídeo y audio por separado.
- Añadir una webcam como pista separada a lo que se graba en el escritorio.
- Editar videos añadiendo textos, gráficos, zoom, efectos y transiciones.
- Importar imágenes y pistas de audio desde otras fuentes.
- Exportar un trabajo en diversos formatos (Flash, QuickTime, AVI), optimizados para la web y dispositivos móviles.
- Manejar la aplicación desde el teclado.

5.7 Propuesta de actividades

Sesión 1: Acercándonos a los videos educativos actuales y sus características audiovisuales					
Duración	Objetivos	Contenidos	Actividades	Materiales	Evaluación
1,5 hrs.	Conocer los tipos de videos educativos actuales. Identificar y valorar las narrativas juveniles audiovisuales. Caracterizar las audiencias de los videos educativos.	I. Características del lenguaje audiovisual. 1.1 Importancia de la cultura audiovisual: definición de audiencia (importancia de indagar en las necesidades y gustos); tipos de videos y técnicas (ficcional, entrevista, reportaje, animación, video clase, tutorial, debate, <i>spot</i>, etc.) 1.2 Preferencias y tipos de narrativas audiovisuales juveniles. YouTube y el valor del video <i>amateur</i>. Reflexión sobre las diferencias generacionales. 1.3 Características del video con	Los participantes ven ejemplos de videos educativos de distintos tipos. Observan y comentan las características del lenguaje audiovisual de cada uno. Observan videos (YouTube) hechos por niños y adolescentes, y los comentan, reconociendo sus características. Caracterizan las audiencias actuales (alumnos) de los videos educativos, considerando sus gustos e intereses. Caracterizan el video educativo y conocen estrategias narrativas que pueden ser usadas en su creación. Se finaliza intencionando una reflexión respecto del valor del video <i>amateur</i> realizado tanto por profesores como alumnos. Se les da a conocer el proyecto a realizar en las sesiones posteriores, el editor	Computador para el relator, proyector, parlantes, cables.	Formativa.

		fines educativos. 1.4 Estrategias narrativa: <i>storytelling</i> , interrogación motivacional, anécdota gancho, casos, etc.	de video a utilizar (se explica que personal del colegio cargará el <i>software</i> en sus computadores), la metodología de trabajo y las fechas.		
--	--	--	---	--	--

Sesión 2: Planificando un proyecto audiovisual					
Duración	Objetivos	Contenidos	Actividades	Materiales	Evaluación
1,5 hrs.	Planificar un proyecto audiovisual (video) considerando nivel de enseñanza, objetivo de aprendizaje, contenido curricular y metodologías de uso de video en el aula. Conocer sitios y <i>tips</i> de búsqueda de material audiovisual.	II. Planificación del proyecto. 2.1 Planificación didáctica con recursos audiovisuales: nivel de enseñanza, objetivo de aprendizaje, contenido curricular, actividades. 2.2 Metodologías de uso del video en el aula: antes, durante y después (relación y complementariedad con otras actividades). 2.3 Búsqueda de recursos y criterios para la selección de videos:	Se presentan metodologías de uso didáctico del video en el aula asociándolo con los ejes que trabaja la asignatura, ampliando su uso (activación de conocimientos y experiencias previos, trabajar la lectura crítica de textos, abordar habilidades de comprensión lectora, comunicar sus análisis, producir textos que interpreten obras literarias y correlacionarlos con su versión cinematográfica, etc.).	Un computador equipado para cada participante . Pauta de cotejo para la creación de un video educativo.	Evaluación formativa de proceso. Retroalimentación de la relatora.

		presentación de sitios de material audiovisual sistematizado para la enseñanza y <i>tips</i> para la selección adecuada de videos.	Los participantes planifican la creación o edición de un recurso audiovisual. Se les entrega una pauta-guía de elaboración de un recurso audiovisual, ponen especial atención en la primera parte: planificación del recurso. Posteriormente, determinan el tipo de video que realizarán, la estrategia narrativa, el énfasis (motivacional, ejemplificador, <i>cliffhanger</i>, etc.), el momento de la clase (inicio, desarrollo, cierre) y la relación de complementariedad con otras actividades, por ejemplo, con cuestionarios <i>online</i> a través de Kahoot o con lecturas literarias o informativas. Se les explica que hay dos opciones para obtener imágenes: grabarlas o tomar material existente para ser editado.		
--	--	---	--	--	--

			Conocen sitios <i>web</i> de material educativo y <i>tips</i> para su búsqueda y selección pertinente. Forman parejas de trabajo y realizan la planificación en formato digital usando Word. Recopilan la información necesaria de acuerdo al contenido y la guardan en un <i>pendrive</i> o usando la nube de sus correos institucionales.		
--	--	--	--	--	--

Sesión 3: Elaborando el guion					
Duración	Objetivos	Contenidos	Actividades	Materiales	Evaluación
1,5 hrs.	Elaborar el guion de un video.	III. Elaboración del guion. 3.1 El guion como un relato audiovisual: planificación y redacción.	Elaboran el guion considerando la planificación realizada en la sesión anterior. Para esto se guían con la pauta de cotejo. Seleccionan las imágenes, textos e iconografía que van a utilizar en el video; determinan los tiempos, las transiciones entre imágenes, textos, títulos y efectos. Se les pide que bajen la aplicación Vivavideo en sus celulares para usar en la	Un computador equipado con Word para cada participante. Pauta de cotejo para la creación de un video educativo. Celulares personales.	Evaluación formativa de proceso. Retroalimentación de la relatora.

			próxima sesión.		
--	--	--	-----------------	--	--

Sesión 4: Grabando y recopilando el material.					
Duración	Objetivos	Contenidos	Actividades	Materiales	Evaluación
1,5 hrs.	Grabar y recopilar fragmentos de video para la creación de un recurso audiovisual.	IV. Modos de captura de material. 4.1 Grabación. 4.2 Selección de material existente.	Se les explican las dos posibilidades para capturar imagen o material: grabando o seleccionando material existente. En una actividad inicial de motivación, los participantes utilizan la aplicación Vivavideo desde sus celulares para grabarse realizando un saludo a sus alumnos, explicando un contenido o dando instrucciones. Utilizan los efectos de la aplicación para darle edición al video. Exponen los videos a sus compañeros y comentan la experiencia destacando las habilidades de la asignatura que el video busca desarrollar. Capturan pantalla, fragmentos de video o graban sus voces o imagen explicando o exponiendo el contenido seleccionado (procedimental, actitudinal o conceptual). Almacenan las imágenes grabadas en el editor Camtasia.	Celulares personales. Proyector. Un computador conectado a <i>Internet</i> y con Camtasia instalado para cada participante. Parlantes.	Evaluación formativa de proceso. Retroalimentación de la relatora

Sesión 5, 6 y 7: Editando el video					
Duración	Objetivos	Contenidos	Actividades	Materiales	Evaluación
4,5 hrs.	Editar un recurso audiovisual.	V. Montaje y edición del video. 5.1 Estructura. 5.2 Títulos, subtítulos y textos. 5.3 Corrección de color, efectos de imagen, animaciones. 5.4 Audio.	Los participantes editan sus videos ensamblando imágenes, insertando textos y aplicando transiciones y efectos audiovisuales. Revisan el proyecto y lo guardan en formato mp4.	Proyector. Computador con Camtasia instalado para cada participante. Parlantes.	Evaluación formativa de proceso. Retroalimentación de la relatora.

Sesión 8: Presentación / Publicación del video					
Duración	Objetivos	Contenidos	Actividades	Materiales	Evaluación
1,5 hrs.	Presentar y contextualizar un recurso audiovisual.	VI. Presentación y publicación del video. 6.1 Exportación/conversión; publicación. 6.2 Proyección del video en el aula.	Se les enseña a proyectar el video en el aula. Se les recuerda la ruta para subir recursos digitales a Schooltrack y se exponen otras posibilidades de publicación (compartir en redes sociales). Cada pareja sube su video. En parejas, y utilizando la	Pauta de cotejo para el uso de un video en el aula. Proyector. Computador conectado a Internet para cada participante. Parlantes. Escala de apreciación para la presentación del	Evaluación formativa de proceso: coevaluación. Retroalimentación de la relatora.

			plataforma, los docentes bajan sus videos y luego los presentan guiándose con la pauta de uso de video en aula, contextualizand o nivel de enseñanza, objetivo de aprendizaje y contenido curricular. El resto coevalúa el producto usando una rúbrica que luego hacen llegar a los expositores. También comentan de manera oral las dificultades y desafíos del proceso. Se les realiza retroalimentación oral final.	recurso audiovisual .	
--	--	--	---	------------------------------	--

5.8 Sistema de evaluación de los aprendizajes

En cada sesión la relatora evaluará formativamente el objetivo de aprendizaje respectivo y cada profesor recibirá retroalimentación oral oportuna durante la misma sesión. Además, para esta evaluación de proceso, cada pareja recibirá una pauta de cotejo de autoevaluación que guiará la planificación el recurso audiovisual y la construcción del guion (anexos 11 y 12).

Por otra parte, se espera que cada pareja de docentes logre crear un video como producto final de la capacitación. Este será presentado en la última sesión del taller, para lo cual deberán apoyarse en la pauta de uso de video en aula, lo que les permitirá contextualizar el recurso. Esta actividad será coevaluada entre pares a través de una escala de apreciación (anexo 13) que les proporcionará la relatora. Este documento deberá completarse durante la presentación del video y entregarse a la pareja expositora. Además se invitará a los docentes a realizar una retroalimentación oral.

Los docentes podrán conservar las pautas como materiales para su posterior uso en la creación de futuros recursos audiovisuales y para su aplicación en las clases. Así mismo, las rúbricas podrán ser incorporadas a la Pauta de Observación de Clases utilizada por el colegio para la evaluación del desempeño docente en el aula.

Para otro piloto se podría incluir la mirada de los alumnos respecto a los videos realizados por los profesores.

5.9 Viabilidad

Desde el año 2016, el Colegio San Pedro Nolasco ha ofrecido de manera constante capacitación al profesorado. Con el ánimo de mejorar las prácticas pedagógicas, existe una preocupación de parte del rector y de las autoridades por ofrecer herramientas útiles a los docentes que puedan mejorar sus competencias y el aprendizaje de sus alumnos. En este sentido esta propuesta va alineada a la visión del colegio.

El diseño de curso de TIC para profesores de Lengua y Literatura presentado surge del diagnóstico realizado con los docentes de dicha institución. En este contexto se ha realizado una exploración real de las creencias y experiencias que los maestros de dicha

disciplina han sostenido con las TIC, por ende la propuesta surge de las necesidades genuinas de los profesionales.

Las prácticas pedagógicas que estos profesores sostienen actualmente en sus clases involucran un porcentaje de uso de tecnologías tradicionales, como son las presentaciones de Power Point, los videos de YouTube y las aplicaciones de diccionarios. Sin embargo, los docentes requieren actualizar sus competencias digitales con el fin de crear sus propios materiales y poder compartirlos con sus colegas.

Si bien esta propuesta es un piloto, un punto inicial en lo que refiere a la adquisición de competencias digitales docentes, los participantes podrán tener una base que les permitirá sumar nuevas experiencias de aprendizaje. También, durante la actividad, podrán desarrollar habilidades de trabajo colaborativo que favorecerán las dinámicas laborales. Además, el formato de la capacitación, al ser presencial y dentro del horario laboral, se ajusta a los tiempos manejados por el personal del colegio. En este sentido, la institución podría destinar, por ejemplo, las horas de Consejo de Departamento para dedicar a la capacitación de sus docentes, con el fin de no restarles tiempo a sus tareas.

Dentro de las acciones que permiten hacer viable esta propuesta se conversó con el director académico de la institución, quien quedó en revisar la planificación anual de las actividades para ver la posibilidad de incorporar este curso para profesores. En cuanto a la ejecución del proyecto, se sugirió que su realización estuviera a cargo de un profesional especialista en el área de la Educomunicación.

VI. PROYECCIONES

Para este grupo de profesores, la capacitación en la creación de recursos audiovisuales es un primer escalón en el desarrollo de competencias digitales y en la disminución de la actual brecha digital entre docentes y alumnos del colegio. Por lo tanto, constituye una fortaleza de esta propuesta el hecho de que este taller motivador, que provee de herramientas para preparar y usar videos en la sala de clases, no solo esté orientado a profesores de Lengua y Literatura, sino a cualquier otra asignatura, haciendo las adaptaciones necesarias para su replicabilidad.

Se sugiere que a futuro se realicen otras capacitaciones que permitan a los docentes crear materiales didácticos digitales y hacer un uso pedagógico de ellos en sus clases. En la misma línea, sería interesante y práctico poder explorar otras aplicaciones de editores de video e imagen que ofrecen los Smartphone a través de sus sistemas Android e IOS.

Por otra parte, resulta interesante pensar en extender el uso del video en el aula a otros espacios de estudio y aprendizaje, como es el hogar de cada estudiante. En este sentido, la metodología *flipped classroom* propone convertir la sala de clases en un espacio-taller en el que se llevan a cabo contenidos procedimentales, es decir, los alumnos en sus casas visualizan videos con contenido teórico para luego en la clase aplicarlo “haciendo” de manera procedimental.

Para este grupo de profesores de Lengua y Literatura también podría ser un acierto trabajar con herramientas tecnológicas como el *podcast* que, a través de un formato de audio, propicia el desarrollo de habilidades orales en los alumnos y que funciona como soporte de diversos contenidos curriculares, en todos los niveles de enseñanza. Así mismo, podría ser útil para estos docentes aprender a usar Infogram, un recurso que permite crear infografías para representar datos visualmente atractivos y rápidamente asimilables; aprender a hacer un video blog con YouTube, recopilando material audiovisual sobre un mismo tema y tenerlo a disposición en un mismo lugar para compartirlo con estudiantes, apoderados y docentes; y aprender a usar Storybird, herramienta online que permite crear, leer y compartir cuentos, poemas e historietas basadas en imágenes con el fin de usarlos

como complemento a las clases, o para que los mismos estudiantes desarrollen sus propias historias.

Como se mencionó en el capítulo anterior, constituye un plus para el cuerpo docente del colegio el uso de Schooltrack, una intranet que funciona como libro de clases digital y como repositorio de materiales didácticos. A este espacio interactivo, que también pueden acceder los alumnos, los profesores suben recursos digitalizados y pocas veces los comparten con sus colegas. Al respecto, como parte de la actividad propuesta y como una etapa de proyección de la capacitación, se sugiere sacar provecho de la plataforma a través de la publicación y compartición de los recursos audiovisuales creados en el taller.

En relación a la formación continua docente queda pendiente crear nuevos espacios para el desarrollo de habilidades digitales docentes (anexo 2), por una parte, en el área de Convivencia Digital, específicamente en lo que respecta a Ética y Autocuidado y a TIC y Sociedad con el fin de que los docentes puedan identificar oportunidades y riesgos en ambiente digital, aplicar estrategias de protección personal y de los otros, conocer los términos de respeto a la propiedad intelectual en el uso de recursos de información y comprender el impacto social de las TIC; y por otra, en el área de Tecnología, relacionadas a Conocer, Operar y Usar las TIC, con el objetivo de conocer y aplicar conceptos básicos, resolver algunos problemas técnicos, y dominar aplicaciones de uso más extendido y herramientas de comunicación a través de .

Por último, cabe destacar que los profesores de Lengua y Literatura no son los únicos que necesitan actualizar sus conocimientos y desarrollar sus competencias digitales. Trabajar las TIC al servicio de la enseñanza-aprendizaje con los distintos departamentos del colegio permitirá ampliar las capacidades de los docentes para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. También es necesario pensar en cómo orientar a los alumnos en el uso de aplicaciones móviles para crear y editar videos. La realización de un taller práctico dirigido a profesores permitiría entregarles las herramientas para guiar a niños y jóvenes en la planificación y creación de videos con sentido. Incorporar a futuro la creación y el uso de recursos audiovisuales como objetivos de aprendizaje al programa curricular escolar constituye un punto clave para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI en los estudiantes.

En definitiva, la educación está en constante evolución gracias a las nuevas tecnologías. Es necesario aprender a comunicar a través de estas nuevas herramientas y la escuela no puede quedar fuera de este cambio. En este sentido, un uso correcto y planificado de recursos tecnológicos en el aula ofrece a los profesores enormes posibilidades didácticas para desarrollar los aprendizajes de sus estudiantes.

VII. REFERENCIAS

- Abril, J. & León, G. (2017). Nueva cultura audiovisual y ciberculturas juveniles: sociabilidad y apropiación mediática de jóvenes en el ciberespacio. Revista internacional de la imagen. Volumen 3, N° 2.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017) Percepciones acerca del uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media.
- Agencia de calidad de la educación. (2018). Uso de tecnologías en estudiantes chilenos de II medio.
- Aguaded, I. (2004). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. Comunicar. España.
- Aravena, M. (2009). Enlaces en la educación chilena. Universidad de Los Lagos. Recuperado de:
<http://retic.ulagos.cl/index.php/repositorio/Repositorio/Revistas/Numero%203/Art%C3%ADculo%20Enlaces%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20Chilena%20Mar%C3%ADa%20Isabel%20Aravena.pdf/download>
- Area, M. (2012). “La alfabetización en la sociedad digital” en Fundación Telefónica: Alfabetización digital y competencias informacionales. Barcelona. Ariel.
- Ballesta, J. & Céspedes, R. (2013). La Educación para los Medios en un aula ocupacional a través de la wiki. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 25, 1-18.
- Barbero, J.M. (2001). Travesías: recepción, usos sociales y consumo cultural. En: Al sur de la modernidad. Comunicación, globalización y multiculturalidad. Instituto internacional de literatura iberoamericana: Pittsburgh.
- Bauman, Zygmunt (2007). Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona.
- Blanch, M., Betancort, S. & Martínez, M. (2016). El Videoblog en el Aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una Propuesta Práctica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042002>
- Bruner, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1. UOC.
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). CEF, nº 1, 19-27.
- Cacheiro, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. Pixel-bit, revista de medios y educación, (39), 69-81.
- Castellón, L. & Jaramillo O. (2002). Las múltiples dimensiones de la brecha digital, Coloquio Panamericano, Industrias culturales y diálogo de las civilizaciones en las Américas, Montreal, abril.
- CEPAL (2003). Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloProductivo/1/LCG2195RevP/lcg2195e2.pdf>
- Cid, C. (2017). Aplicaciones móviles para apoyar los objetivos de aprendizaje de lenguaje y comunicación en tercer año básico. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Cisco (2015). Visual Networking Index: Forecast and Methodology, 2014-2019. Recuperado de: http://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/ip-ngn-ip-next-generation-network/white_paper_c11-481360.pdf
- Cobo, C. & Pardo, H. (2007). Planeta web 2.0: inteligencia colectiva o medios fast food. Flacso México.
- Claros, I. & Cobos, P. (2013). Del vídeo educativo a objetos de aprendizaje multimedia interactivos. Un entorno de aprendizaje colaborativo basado en redes sociales. Tendencias pedagógicas N° 22, págs. 59 - 72. Universidad de Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4656576>
- Coll, C. & Rodríguez, J.L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y la alfabetización digital: Las TIC en el curriculum escolar. En C. Coll & C. Monereo (Comps.). Psicología de la educación virtual (pp. 325- 347). Madrid: Morata.
- COMSCORE (2017). Digital Future in Focus: Latin America. Miami, Florida.
- Condeza, R. y Fontcuberta, M. (2015). Redes sociales: luces y sombras en el ámbito de Comunicación y Educación. En: Tomé, V., Bevort, E. & Reia-Baptista. V. (coords.). 7

- Investigação em media sociais: uma visão glocal. Lisboa: RVJ, Fundação Portuguesa para a Ciência e a Tecnologia e Universidade do Algarve.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media.
- Cruz, F. & Díaz, M. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Revista Comunicar*, 24(46), 97–105.
- Cuesta, U., & Gaspar, S. (2013). Análisis motivacional del uso del Smartphone entre jóvenes: una investigación cualitativa. *Historia y Comunicación Social*, nº 18, 435-447.
- Daiute, C. (2003). El Ciberespacio: Un Nuevo Ambiente para Aprender a Escribir; EDUTEKA, Edición 17, Disponible en: <http://www.eduteka.org/CiberespacioEscritura.php>
- De Siqueira, J.M.; Gimeno, A.; Rego, I.M.S. y Amorim, J.A. (2010). Algunos dilemas contemporáneos en torno a las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la educación: propuesta para la formación de profesores para la producción y el uso de vídeo en el aula, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (2), 2135. Recuperado de: <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>
- Del Valle, S. (2018). Aspectos de la competencia comunicativa que se pueden trabajar con programas televisivos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, nº 35. Disponible en: <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/60460>
- Duarte, K. (2002): *Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*, ÚLTIMA Década Nº16, Cidpa Viña Del Mar.
- Estévez, M. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura: un caso práctico. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 40, pp.21-34
- Fernández, M. & Valverde, J. (2014) Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, nº 42, v. XXI. *Revista Científica de Educomunicación*. p. 97 - 105. España.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós: Barcelona.
- Freinet, C. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Ed. Laia. Barcelona.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI. México.

- Gómez, I., Collado, J., Ruiz, M. (2018). Bañuls. Literatura e Historia a través de un universo transmedia: posibilidades didácticas de El Ministerio del Tiempo. *Revista Mediterránea de Comunicación* Vol.9, pp.217-225
- Gómez, P., & Monge, C. (2013). Potencialidades del teléfono móvil como recurso innovador en el aula: una revisión teórica. En *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, nº 26. Recuperado de: <http://www.pangea.org/dim/revista26>
- Hiltz, S. (1992): *The Virtual Classroom: Software for Collaborative Learning*. En BARRET, E. (Ed.): *Sociomedia*. The MIT Press, Cambridge (Massachusetts)
- Jarvis, J. (2012). *Partes públicas. Por qué compartir en la era digital mejora nuestra manera de trabajar y vivir*, Editorial Planeta.
- Jenkins, H.; Ford, S. & Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, Henry. (2006). *Cultura de la Convergencia*. New York, New York University Press.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- Koehler, Mathew; Mishra, Punya (2007). *Introducing Technological Pedagogical Knowledge*. In AACTE (Eds.). *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group for the American Association of Colleges of Teacher Education, pp.3-30.
- Lacruz, M. (2002). *Nuevas tecnologías para futuros docentes*. Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha. Cuenca.
- Livingstone, S. (2009). On the Mediation of Everything. *Journal of Communication*, 59(1), 1-18.
- Marqués, P. (2000). Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. Recuperado de: <http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm>.
- Márquez, P. (2010). Los vídeos educativos. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/videoori.htm>
- Martín, J., Beltrán, L. & Pérez, F. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Fundación Encuentro. Recuperado de: http://www.fund-encuentro.org/fundacion_php/cuadernos/foro/Como%20aprender%20con%20Internet.pdf
- Martínez, M. & Sierra, F. (Coord.). (2012). *Comunicación y Desarrollo: prácticas comunicativas y empoderamiento local*.

- Martín-Moreno, Q. (2004): “Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento”. Libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones educativas. Granada, 15-17 de diciembre de 2004. Grupo Editorial Universitario, pp.55-70.
- Merlano, E. (2009). Las TIC como apoyo a los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimiento. Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte. N° 10, 146-155.
- Merlano, E. (2009). Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos. Zona Próxima, (10).
- MINEDUC (2013). Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163149s.pdf>
- MINEDUC (2013). Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje. Centro de Educación y Tecnología, Enlaces. Recuperado de: http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/CHILE_Matriz_Habilidades_TIC_para_el_Aprendizaje.pdf
- MINEDUC (2015). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Minelli, J., Camacho, M. & Gisbert, M. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria. Comunicar, 42, 87-95. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-08>
- Morduchowicz. R. (2003). El sentido de una educación en medios. Revista Iberoamericana de Educación.
- Muñoz, R. E., & Ortega, J. A. (2015). ¿Tienen la banda ancha y las TIC un impacto positivo sobre el rendimiento escolar?: Evidencia para Chile. El Trimestre Económico, 82(1), 53-87.
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software'. Recuperado de: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.

- OCDE (2001). Understanding the Digital Divide. OECD Digital Economy Papers, n° 49. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/57/1888451.pdf>.
- OCDE (2003). Panorama educativo: indicadores de la OCDE 2003. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/29881539.pdf>
- Orcasitas, L. (2011). El video digital. Conceptos, procesos y aplicaciones en el aula. Revista Comunicación, No. 28 p. 109 – 114. Disponible en: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/view/1200>
- Orden Mercedaria de Chile (1993). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Santiago.
- Orihuela, J. (2015). Los medios después de Internet, Editorial UOC, España.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2017). Implementación de estudio de usos, oportunidades y riesgos en el uso de TIC por parte de niños, niñas y adolescentes en Chile: Informe final. Encargado por MINEDUC y UNESCO-OREALC, Chile: Cabello, P., Claro, M, Lazcano. D. Antezana, L. & Maldonado, L.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. From *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- Rangel, A. & Peñalosa, E.A. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, n° 43, 9-23.
- Rodríguez, C., Altamirano, M. & García, M. (2016). Televisión educativa y desastres naturales: escolares chilenos y sus profesoras valoran uso del video educativo en el aula. Actualidades Investigativas en Educación, 16(2), 221-245. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i2.23926>
- Rose, K., Eldridge, S. & Chapin, L. (2015). La Internet de las cosas. Una breve reseña para entender mejor los problemas y desafíos de un mundo más conectado. Recuperado de: <https://www.Internetsociety.org/wp-content/uploads/2017/09/report-InternetOfThings-20160817-es-1.pdf>
- Salinas, A. (2010). Desarrollando competencias para el siglo 21: evaluando competencias docentes para fortalecer las habilidades tic para el aprendizaje (htpa) en estudiantes del sistema escolar chileno. FONDEF.

- Sánchez, M., Solano, I. & Recio, S. (2019). El storytelling digital a través de vídeos en el contexto de la educación infantil. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 54, 165-184. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.09>
- Sancho, J., Bosco, A., Alonso, C. & Sánchez, J. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 14 (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118303>
- Santoveña, S. (2011). Tecnología y Medios en educación. En: Educación para el siglo XXI. Barcelona: DBB.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, pp. 1-22.
- Scolari, C. (2013). Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Grupo Planeta. Barcelona.
- Servat, B. (2008). El grupo social y su manifestación en el contexto educativo. En: Sociología para educadores. Fundamentos para el análisis de hechos socioeducativos. Ediciones Universidad Católica. Santiago.
- Siemens, G. (2007). Conectivismo. Una teoría de aprendizaje para la era digital. 10p. Licencia Creative Commons (c.c.).
- Sierra, Y., Mosquera, A. & Medrano, N. (2017). Mejora de la competencia de comunicación oral de los estudiantes mediante el uso de grabaciones de video. Revista aula de encuentro, volumen 19, n°2, pp. 6-33. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3650>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, SUBTEL (2016). VII Encuesta Nacional de Accesos, Usos y Usuarios de Internet. Recuperado de: http://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/ppt_marzo2016_Encuesta_Usos_Internet.pdf
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 4, n.º 2. UOC.

- UNESCO / MINEDUC (2008). Estándares TIC para la formación inicial docente: una propuesta en el contexto chileno.
- UNESCO. (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. París: Unesco. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. Pontificia Universidad Javeriana – Cali. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). “Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura”, en Perspectivas en torno a la lectura. Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 46, enero-abril, Madrid, OEI.
- Valverde, J.; Garrido, M. & Fernández, R.; (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información. p. 203 - 229. España.
- Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1981). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- VTR (2017). Radiografía Digital a los Niños y Jóvenes de Chile. Consultado el 9 de mayo de 2019, en: <https://www.tecnoeducacion.cl/2018/02/14/instagram-y-youtube-son-los-favoritos-de-los-ninos-y-jovenes-de-chile/>

VIII. ANEXOS

Anexo 1: Presencia de cursos TIC en carreras de pedagogía en enseñanza básica.

Universidad	Pedagogía Enseñanza Básica	Nombre del curso	Semestre
Universidad San Sebastián	Pedagogía general básica y menciones	Alfabetización digital y uso de TICs en educación	2° semestre
Universidad de Chile	-	-	-
Universidad Católica	-	-	-
Universidad del Desarrollo	Pedagogía general básica y menciones	Taller de manejo y uso curricular de las TIC	2° semestre
Universidad de los Andes	-	-	-
Universidad Católica del Norte	Pedagogía general básica y menciones	Uso pedagógico de las TIC	1° semestre
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Pedagogía general básica y menciones	TIC	2° semestre
Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez	Pedagogía general básica y menciones	La labor docente en la sociedad digital	8° semestre
	Pedagogía general básica y menciones	Proyectos en informática educativa	9° semestre
Universidad Austral de Chile	Pedagogía general básica y menciones	Uso de herramientas computacionales	1° semestre
	Pedagogía general básica y menciones	Informática educativa	8° semestre
Universidad de Concepción	Pedagogía general básica y menciones	Tecnologías de Información en el aula	1° semestre
	Pedagogía general básica y menciones	Tecnologías de información en el aula	1° semestre

	Enseñanza Media		
	Pedagogía general básica y menciones	Proyecto de biotecnología en el aula	8° semestre
	Pedagogía general básica mención matemática	Software matemático	2° semestre
	Pedagogía general básica mención matemática	Multimedios e hipermedios en educación matemática	4° semestre
	Pedagogía general básica mención matemática	Tics en la enseñanza y aprendizaje de la matemática	8° semestre
	Pedagogía general básica mención español	Aplicaciones tecnológicas en la enseñanza del español	6° semestre
Universidad de las Américas	Pedagogía general básica y menciones	Informática educativa	6° semestre
Universidad Católica del Maule	Pedagogía general básica y menciones	Nuevas tecnologías aplicadas a la generación de conocimientos	5° semestre
Universidad de la Serena	Pedagogía general básica y menciones	Recursos digitales para el aprendizaje	9° semestre
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Pedagogía general básica y menciones	Tecnologías de la información y comunicación - TIC	1° semestre
Universidad Autónoma	Pedagogía general básica y menciones	Tecnología para el aprendizaje	3° semestre
Universidad de Magallanes	Pedagogía general básica y menciones	Tecnologías para el aprendizaje y la comunicación	3° semestre
		Aplicación didáctica de las TICs	8° semestre
Universidad de Playa Ancha	Pedagogía general básica y menciones	Empleo de TICs para la vida profesional	4° semestre

		Aprendizaje en ambientes virtuales para la educación básica	6° semestre
Universidad del Bio Bio	Pedagogía general básica y menciones	Tecnologías y aprendizaje	1 ° semestre
Universidad de Tarapacá	Pedagogía general básica y menciones	Uso de TICs en la enseñanza	1° semestre
Universidad de Antofagasta	Pedagogía general básica y menciones	Alfabetización digital	1° semestre
Universidad Adventista de Chile	Pedagogía general básica y menciones	TICs aplicadas a la educación	
Universidad Central	Pedagogía general básica y menciones	Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje	1° semestre
	Pedagogía en enseñanza media en Lenguaje	Tecnología de la información y educación	3° semestre
		Habilidades tecnológicas para el aprendizaje	4° semestre
Universidad Academia de Humanismo Cristiano	-	-	-
Universidad de Talca	Pedagogía general básica y menciones	Uso de la tecnología para la comunicación global I	1° semestre
	Pedagogía general básica y menciones	Uso de la tecnología para la comunicación global II	2° semestre
Universidad Finis Terrae	-	-	-
Universidad Católica de Valparaíso	Pedagogía general básica y menciones	Tecnologías digitales para el aprendizaje y el desarrollo profesional docente	7° semestre
Universidad Arturo Prat	-	-	-
Universidad de	-	-	-

O'higgins			
Universidad Viña del Mar	Pedagogía general básica y menciones	Uso de TiCs	2° semestre
	Pedagogía general básica y menciones	Las TICs en la enseñanza de la disciplina	4° semestre
Universidad de la Frontera	Pedagogía general básica y menciones	TICs para la labor docente	2° semestre
Universidad Alberto Hurtado	Pedagogía general básica y menciones	TICs en el aula	7° semestre
Universidad Mayor	Pedagogía general básica y menciones	TICs en el aula Introducción al B-learning	1° semestre
	Pedagogía general básica y menciones	TICs en el aula	5° semestre
Universidad Andrés Bello	Pedagogía general básica y menciones	Informática educativa I	1° semestre
	Pedagogía general básica y menciones	Informática educativa II	2° semestre

Anexo 2

Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje (HTPA)

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN	HABILIDAD	DEFINICIÓN
INFORMACIÓN	Información como fuente	1. Definir la información que se necesita.	Precisar la información requerida con el fin de orientar y acotar la búsqueda en ambiente digital.
		2. Buscar y acceder a información.	Generar y/o aplicar una estrategia de búsqueda para localizar información en ambiente digital.
		3. Evaluar y seleccionar información.	Elegir una o más fuentes de información y contenidos digitales en base a criterios de pertinencia, confiabilidad y validez.
		4. Organizar información.	Ordenar y estructurar información digital en base a esquemas de clasificación dados o propios para recuperarla y reutilizarla.
	Información como producto	5. Planificar la elaboración de un producto de información.	Especificar los pasos requeridos de un plan de trabajo para la elaboración de un producto usando herramientas digitales.
		6. Sintetizar información digital.	Combinar e integrar información en ambiente digital para crear un nuevo producto de información.
		7. Comprobar modelos o teoremas en ambiente digital.	Verificar supuestos y reglas usando software especializado.
		8. Generar un nuevo producto de información.	Representar, diseñar y generar nuevos productos en ambiente digital.

COMUNICACIÓN Y COLABORACIÓN	Comunicación efectiva	9. Utilizar protocolos sociales en ambiente digital.	Reconocer y aplicar reglas y normas sociales para comunicar información en ambiente digital, según un propósito, medio digital y audiencia específica.
		10. Presentar información en función de una audiencia.	Aplicar criterios de diseño y formato en la elaboración de un documento, presentación u otro en función de una audiencia y finalidad específica.
		11. Transmitir Información considerando objetivo y audiencia.	Reconocer y destacar la información relevante e identificar el medio digital más adecuado para enviar un mensaje de acuerdo a un propósito y audiencia específica.
	Colaboración	12. Colaborar con otros a distancia para elaborar un producto de información.	Intercambiar información, debatir, argumentar y acordar decisiones con otros a distancia para lograr objetivos comunes en ambiente digital.
			Desarrollar contenidos a distancia y publicarlos con pares, profesores u otras personas, usando herramientas digitales.
CONVIVENCIA DIGITAL	Ética y autocuidado	13. Identificar oportunidades y riesgos en ambiente digital, y aplicar estrategias de protección personal y de los otros.	Distinguir oportunidades y riesgos propios del ambiente digital y aplicar estrategias de seguridad emocional.
		14. Conocer los derechos propios y de los otros y aplicar estrategias de protección de la información, en ambiente digital.	Saber que todos tienen derecho al respeto de su imagen y su vida privada, y a la protección de sus datos personales en ambiente digital.
			Aplicar estrategias de protección de la información personal y de los otros en ambiente digital.
		15. Respetar la propiedad intelectual.	Reconocer dilemas éticos y consecuencias legales de no respetar

			la creación de otros y aplicar prácticas de respeto a la propiedad intelectual en el uso de recursos de información.
	TIC y Sociedad	16. Comprender el impacto social de las TIC.	Entender y evaluar la capacidad que tienen las TIC de impactar positiva o negativamente en los individuos y la sociedad en problemáticas sociales, económicas y culturales.
TECNOLOGÍA	Conocimientos TIC	17. Dominar conceptos TIC básicos.	Demostrar entendimiento conceptual y práctico de los componentes del computador y sistemas informáticos.
	Operar las TIC	18. Seguridad en el uso (cuidado de equipos).	Conocer y aplicar normas básicas de cuidado y seguridad en el uso del computador.
		19. Resolución de problemas técnicos.	Diagnosticar y resolver problemas básicos de hardware, software y redes utilizando los sistemas de ayuda de las aplicaciones e Internet.
	Usar las TIC	20. Dominar aplicaciones de uso más extendido.	Utilizar funciones básicas de herramientas de productividad.
			Utilizar las funciones básicas de herramientas de comunicación a través de Internet.

Anexo 3

Correo de invitación a participar en el grupo focal

Estimado(a) profesor(a):

Junto con saludar quisiera invitarlo a participar en el estudio sobre “Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) usadas en el contexto escolar” a cargo de la investigadora responsable María Paz Cartagena, estudiante del curso Proyecto de Grado del Magíster en Comunicación y Social, mención en Comunicación y Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objetivo de este estudio es describir las competencias y experiencias en el uso de TIC que tienen los profesores de Lengua y Literatura en el aula.

Participará de un grupo focal que consiste en una conversación guiada por algunas preguntas y una breve encuesta, en el que puede expresarse con honestidad y libertad. Además, tendrá la oportunidad de leer una Carta de Consentimiento Informado, la que le permitirá estar al tanto de los resguardos éticos relativos a su participación. Este encuentro será grabado y transcrito con el único fin de permitir su posterior análisis. Tendrá una duración aproximada de 1 hora y media, el día jueves 4 de octubre del presente año, entre las 15:10 y 16:30 horas, en la sala número 112 de este establecimiento.

Su presencia es muy valiosa para esta investigación.

Saludos cordiales,
María Paz Cartagena
Estudiante de Magíster en Comunicación y Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

Anexo 4

Pauta encuesta a docentes

El objetivo de la presente encuesta es explorar las creencias, percepciones y usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de los docentes de Lengua y Literatura del Colegio San Pedro Nolasco de Santiago.

Datos

Edad: _____

Sexo: _____

Años de docencia: _____

Años en el colegio: _____

Por favor marque con una X la casilla que estime conveniente.

ESCALA DE APRECIACIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES					
Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. ¿Considera importante el uso de las TIC en su labor docente?					
2. ¿En sus clases de Lenguaje desarrolla actividades que requieren el uso de las tecnologías?					
3. ¿Promueve en sus colegas la utilización de herramientas tecnológicas como medio de enseñanza/aprendizaje?					
4. ¿Considera que sus estudiantes necesitan aprender a manejar los recursos didácticos ofrecidos por las tecnologías?					
5. ¿Muestran agrado sus estudiantes cuando usted utiliza nuevas tecnologías para el desarrollo de sus clases?					
6. ¿Considera que el uso de las TIC le ayuda a sus estudiantes a desarrollar la habilidad de la lectura?					

7. ¿Considera que el uso de las TIC le ayuda a sus estudiantes a desarrollar la habilidad de la escritura?					
8. ¿Considera que el uso de las TIC promueve el aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura diferente al tradicional?					
9. ¿Considera que el uso de las TIC aumentan la comunicación entre docentes y estudiantes?					
10. ¿Cree usted que el uso de las TIC facilita el control de los estudiantes?					
11. ¿Cree usted que el uso de las TIC facilita la evaluación del aprendizaje en sus estudiantes?					
12. ¿Considera que el uso de las TIC facilita la autonomía del estudiante en el aprendizaje de la lengua castellana?					
13. ¿Considera que los recursos didácticos de las nuevas tecnologías con los que cuenta su institución son adecuados y suficientes?					
14. ¿Cree que es importante que la institución cuente con una buena conexión a <i>Internet</i> ?					
15. ¿Muestra interés en capacitarse en el manejo de los recursos didácticos ofrecidos por las nuevas tecnologías?					
16. ¿Considera que su institución muestra interés en capacitarlo en el manejo de los recursos didácticos ofrecidos por las nuevas tecnologías?					
17. ¿Considera relevante que un docente tenga competencias en TIC?					
18. ¿Promueve en sus colegas la utilización de herramientas tecnológicas como medio					

para la enseñanza/aprendizaje?					
19. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza para comunicarse con sus estudiantes ? ___ E-mail ___ Facebook ___ Twitter ___ Whatsapp ___ Otras: _____					
20. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en su vida cotidiana para comunicarse ? ___ E-mail ___ Facebook ___ Twitter ___ Whatsapp ___ Otras: _____					
21. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en su vida cotidiana para informarse ? ___ Diario electrónico ___ Facebook ___ Twitter ___ Whatsapp ___ Otras: _____					
22. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en su vida cotidiana para entretenerse ? ___ Diario o revista digital ___ Facebook ___ Videojuegos ___ Twitter ___ Whatsapp ___ Netflix ___ Otras: _____					

¡Muchas gracias por participar!

Anexo 5

Sistematización de la encuesta docente.

Participante	Género	Edad	Años en el colegio	Años de docencia
1	Femenino	42	9	16
2	Masculino	41	1	13
3	Femenino	32	3	10
4	Femenino	48	9	22
5	Femenino	42	13	20
6	Femenino	28	1	4
7	Femenino	34	2	8
8	Femenino	57	18	25

Por favor marque con una X la casilla que estime conveniente.

ESCALA DE APRECIACIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES					
Preguntas	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. ¿Considera importante el uso de las TIC en su labor docente?				6	2
2. ¿En sus clases de Lenguaje desarrolla actividades que requieren el uso de las tecnologías?			1	6	1
3. ¿Promueve en sus colegas la utilización de herramientas tecnológicas como medio de enseñanza/aprendizaje?			5	1	2
4. ¿Considera que sus estudiantes necesitan aprender a manejar los recursos didácticos ofrecidos por las tecnologías?			1	2	5

5. ¿Muestran agrado sus estudiantes cuando usted utiliza nuevas tecnologías para el desarrollo de sus clases?				1	7
6. ¿Considera que el uso de las TIC le ayuda a sus estudiantes a desarrollar la habilidad de la lectura?			5	2	1
7. ¿Considera que el uso de las TIC le ayuda a sus estudiantes a desarrollar la habilidad de la escritura?			6	2	
8. ¿Considera que el uso de las TIC promueve el aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura diferente al tradicional?			2	4	2
9. ¿Considera que el uso de las TIC aumentan la comunicación entre docentes y estudiantes?		1	1	3	3
10. ¿Cree usted que el uso de las TIC facilita el control de los estudiantes?			3	5	
11. ¿Cree usted que el uso de las TIC facilita la evaluación del aprendizaje en sus estudiantes?			3	5	
12. ¿Considera que el uso de las TIC facilita la autonomía del estudiante en el aprendizaje de la lengua castellana?			1	6	1
13. ¿Considera que los recursos didácticos de las nuevas tecnologías con los que cuenta su institución son adecuados y suficientes?			4	3	1
14. ¿Cree que es importante que la institución cuente con una buena conexión a Internet?					8
15. ¿Muestra interés en capacitarse en el manejo de los recursos didácticos ofrecidos por las nuevas tecnologías?				4	4
16. ¿Considera que su institución			4	3	1

muestra interés en capacitarlo en el manejo de los recursos didácticos ofrecidos por las nuevas tecnologías?					
17. ¿Considera relevante que un docente tenga competencias en TIC?					8
18. ¿Promueve en sus colegas la utilización de herramientas tecnológicas como medio para la enseñanza/aprendizaje?			4	3	1
19. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza para comunicarse con sus estudiantes? 6 E-mail 1 Facebook 1 Twitter 3 Whatsapp 3 Otras: 2 Instagram, 1 Plataforma Schooltrack					
20. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en su vida cotidiana para comunicarse? 7 E-mail 7 Facebook 4 Twitter 8 Whatsapp 2 Otras: 2 Instagram					
21. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en su vida cotidiana para informarse? 7 Diario electrónico 8 Facebook 4 Twitter 5 Whatsapp 0 Otras					
22. ¿Qué herramientas tecnológicas utiliza en su vida cotidiana para entretenerse? 5 Diario o revista digital 8 Facebook 0 Videojuegos 3 Twitter 7 Whatsapp 6 Netflix 2 Otras: 1 Youtube, 1 Instagram					

Anexo 6

Cuestionario Competencias Docentes en TIC

A continuación quisiera que identifiquen, marcando con una X, el nivel de logro que poseen respecto a algunas habilidades que integran la competencia digital docente.

PAUTA DE COTEJO PERCEPCIÓN DE HABILIDADES DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE			
COMPONENTES	HABILIDADES	Sí	No
A. Información y alfabetización informacional	A.1. Habilidad para identificar y localizar información.		
	A.2. Habilidad para recuperar, almacenar y organizar la información.		
	A.3. Habilidad para analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.		
B. Comunicación y colaboración	B.1. Habilidad para compartir recursos a través de herramientas en línea.		
	B.2. Habilidad para conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales.		
	B.3. Habilidad para interactuar y participar en comunidades y redes.		
	B.4. Habilidad para comunicarse con alumnos a través de TIC o redes sociales.		
C. Creación de contenido digital	C.1. Habilidad para crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...)		
	C.2. Habilidad para integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos.		

	C.3. Habilidad para aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.		
D. Uso pedagógico	D.1. Habilidad para usar las TIC en el aula.		
	D.2. Habilidad para diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC.		
	D.3. Habilidad para integrar las TIC al currículum.		
E. Seguridad	E.1. Habilidad para generar protección personal: datos e identidad digital.		
	E.2. Habilidad para uso seguro de .		
F. Resolución de problemas	F.1. Habilidad para identificar necesidades y recursos digitales.		
	F.2. Habilidad para elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad.		
	F.3. Habilidad para resolver problemas conceptuales a través de medios digitales.		

Anexo 7

Sistematización Cuestionario Competencia Docente en TIC

Participante	Género	Edad	Años en el colegio	Años de docencia
1	Femenino	32	3	10
2	Femenino	48	9	22
3	Femenino	42	13	20
4	Femenino	28	1	4
5	Femenino	34	2	8

PAUTA DE COTEJO PERCEPCIÓN DE HABILIDADES DE COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE			
COMPONENTES	HABILIDADES	Sí	No
A. Información y alfabetización informacional	A.1. Habilidad para identificar y localizar información.	5	
	A.2. Habilidad para recuperar, almacenar y organizar la información.	5	
	A.3. Habilidad para analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.	5	
B. Comunicación y colaboración	B.1. Habilidad para compartir recursos a través de herramientas en línea.	5	
	B.2. Habilidad para conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales.	4	1
	B.3. Habilidad para interactuar y participar en comunidades y redes.	5	

	B.4. Habilidad para comunicarse con alumnos a través de TIC o redes sociales.	4	1
C. Creación de contenido digital	C.1. Habilidad para crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...)	5	
	C.2. Habilidad para integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos.	5	
	C.3. Habilidad para aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.	2	3
D. Uso pedagógico	D.1. Habilidad para usar las TIC en el aula.	5	
	D.2. Habilidad para diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC.	5	
	D.3. Habilidad para integrar las TIC al currículum.	5	
E. Seguridad	E.1. Habilidad para generar protección personal: datos e identidad digital.	1	4
	E.2. Habilidad para uso seguro de Internet.	2	3
F. Resolución de problemas	F.1. Habilidad para identificar necesidades y recursos digitales.	5	
	F.2. Habilidad para elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad.	5	
	F.3. Habilidad para resolver problemas conceptuales a través de medios digitales.	5	

Anexo 8

Pauta Grupo Focal

1. Creencias y apreciaciones de los profesores en relación a la tecnología en general.

- 1.1 ¿Cómo ven la influencia de la tecnología en nuestra sociedad?
- 1.2 ¿Qué tan presente está la tecnología en sus vidas? (qué usan)
- 1.3 ¿Qué problemas soluciona la tecnología hoy? ¿O creen que es al revés?
- 1.4 ¿Qué ventajas y desventajas consideran que trae la tecnología a la vida de las personas?
- 1.5 ¿Cómo les parece la relación que sus alumnos sostienen hoy con la tecnología fuera del aula?

2. Creencias y apreciaciones de los profesores en relación al uso de TIC en el aula.

- 2.1 ¿Cómo ven/sienten su relación con la tecnología en la práctica pedagógica?
- 2.2 ¿Creen que las tecnologías puedan estar al servicio de la enseñanza; en qué sentido o medida?
- 2.3 ¿Cómo podrían describir la relación que sus alumnos sostienen con la tecnología dentro del aula?

3. Pertinencia de las TIC para la E-A de contenidos curriculares.

- 3.1 ¿En qué sentido las TIC pueden servir para enseñar Lengua y Literatura a los alumnos?
- 3.2 ¿Para la enseñanza de qué contenidos y habilidades podrían servir las TIC? ¿Cómo las utilizan?
- 3.3 ¿Cómo el uso de la tecnología puede contribuir a potenciar las ventajas y disminuir las dificultades que ustedes observan en la expresión oral y escrita de sus estudiantes?

4. Experiencias con uso de TIC en procesos de E-A

- 4.1 ¿Cómo han sido las experiencias con uso de TIC en el aula? (¿Cuáles TIC conocen y usan en el aula?)
Si las experiencias han sido positivas: ¿Cómo podrían caracterizar una buena experiencia con uso de TIC en aula?
Si las experiencias han sido negativas: ¿Cómo podrían caracterizar una mala experiencia con uso de TIC en aula?
- 4.2 ¿Cómo incorporan las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

4.3 ¿Qué actividades mediadas por TIC realizan en el aula y en qué momento de la clase las usan?

4.4 ¿Cuáles prácticas o metodologías con TIC les han permitido solucionar problemas en el aula?

4.5 Considerando estas prácticas ¿cómo calificarían la experiencia que tienen sus alumnos en estas actividades?

4.6 ¿Pueden relatar alguna situación que les haya sorprendido al utilizar las TIC con sus estudiantes?

5. Apropiación y formación con las TIC

5.1 A continuación los invito a completar una breve encuesta en relación a competencias TIC. (Anexo 6)

5.2 ¿Dónde aprendieron aquellas competencias?

5.3 ¿Qué cursos o aprendizajes relacionados a las TIC tuvieron durante su formación de pregrado y de postgrado? ¿O han aprendido de manera autodidacta?

5.4 ¿Cómo es la disposición del colegio hacia la incorporación de las TIC en los procesos de E-A?

5.5 ¿Qué TIC en concreto les gustaría aprender o reforzar para su uso en el aula?

5.6 ¿Cómo les gustaría aprender o reforzar las TIC que acaban de mencionar?

6. Propuestas desde los docentes

6.1. ¿Desean proponer algún tema o desarrollar alguna idea que no se haya tocado en la conversación y que les parezca interesante o importante de abordar?

Anexo 9

Transcripción grupo focal

El grupo focal se llevó a cabo el día jueves 4 de octubre del 2018, en el Colegio San Pedro Nolasco de Santiago, Comuna de Vitacura, de 15:10 a 16:30 horas, con 5 de los 8 profesores de la asignatura de Lengua y Literatura.

Participante	Género	Edad	Años en el colegio	Años de docencia
Docente 1	Femenino	48	9	22
Docente 2	Femenino	42	13	20
Docente 3	Femenino	32	3	10
Docente 4	Femenino	34	2	8
Docente 5	Femenino	28	1	4

Transcripción

E: Entrevistadora

D1: Docente 1

D2: Docente 2

D3: Docente 3

D4: Docente 4

D5: Docente 5

1. CREENCIAS Y APRECIACIONES DE LOS PROFESORES EN RELACIÓN A LA TECNOLOGÍA EN GENERAL.

p1. 1.1 E: ¿Cómo ven la influencia de la tecnología en nuestra sociedad?

p2. D1: absoluta, cada vez estamos más subyugados a la tecnología.

p3. D5: potente.

p4. D3: los *millennials* están desesperados con lo que está pasando con Entel actualmente, como se cayó la red, no tienen Internet.

p5. D1: Lo de Entel es un detalle de la importancia que la tecnología tiene en la vida de las personas, el tener acceso a la tecnología.

p6. D5: creo que se han transformado en una herramienta de seguridad. Si no tengo celular, a quién voy a llamar, qué hago si me pasa algo. El celular se ha transformado hasta en una herramienta de seguridad.

p7. D3: y en el día a día, como profesores, es una herramienta que permite tu trabajo (celular). Llevándolo a lo pedagógico, mandamos las pruebas por correo, la retroalimentación muchas veces, la canalización de la información se basa en las redes sociales. El Whatsapp es súper útil para comunicarnos, para citar a una reunión, por ejemplo, para informar de eventos, por ejemplo, que surgió un problema en mi curso. Todo se basa creo yo en las tecnologías.

p8. D2: en la vida cotidiana, en nuestras casas, por ejemplo, la usamos (la tecnología) para poner la alarma y poder despertarnos, para ver desde lejos si la nana maltrata a los niños; si quieres postular a algo del gobierno tienes que entrar a una página web, entonces está todo dominado hoy por la tecnología.

p9. D5: tanto así que los niños se preguntan cómo lo hacíamos antes sin tantas herramientas.

p10. 1.2 E: ¿Qué tan presente está la tecnología en sus vidas? (qué usan)

p11. D1: Usamos Waze, Maps, con los mapas llegas a cualquier parte del mundo.

p12. D3: O sea, yo no sigo mi orientación espacial, yo sin el celular no me muevo.

p13. D5: Yo no sé leer un mapa, estoy tan acostumbrada a que la aplicación te lleva que cuando estoy sin Internet de verdad no sé para dónde ir.

p14. D4: Yo tengo una tienda virtual, entonces con eso me manejo en Internet, los mensajes me llegan por Instagram, los pedidos por página.

p15. D3: El hecho de informarse... por ejemplo, las noticias. Yo ya no veo noticias, me informo a través de Twitter, de Instagram. Por ejemplo, esta noticia de la derrota de Colo Colo en la Copa Libertadores, no vi el partido porque era muy tarde, pero la vi en Twitter, o la noticia de La Haya...

p16. 1.3 E: ¿Qué problemas soluciona la tecnología hoy? ¿O creen que es al revés?

p17. D4: te soluciona la falta de tiempo.

p18. D5: sí, la falta de tiempo. La tecnología hace que todo sea más fácil y rápido, siempre que uno sepa usarla.

p19. D5: lo otro que me impresiona de la tecnología son los pagos online. Es tanto que uno hace transferencias y nunca ando con efectivo, porque o pago con tarjetas de casas comerciales o pago los préstamos de plata a través de transferencias.

p20. D2: los pagos online te facilitan todo, disminuye los tiempos.

p21. D1: antes era horrible pagar las cuentas y hacer la cola.

p22. 1.4 E: ¿Qué ventajas y desventajas consideran que trae la tecnología a la vida de las personas? Ustedes han mencionado varias ventajas. ¿Ven alguna desventaja?

p23. D1: dependencia, absolutamente.

p24. D3: dependencia.

p25. D1: se ve afectado el diálogo que se puede sostener con otra generación, por ejemplo cuando veo a mi sobrina, quiero que me ponga atención pero está conectada al celular, y tengo que “ser de mala” y quitárselo. Esto antes no se daba.

p26. D4: y pasa en la casa también, uno está tomando once y toma el teléfono, y ve Facebook, Instagram, o sea estás metido en eso.

p27. D3: Tenemos un quiebre en la comunicación.

p28. D5: también afecta la creatividad, sobre todo en los niños, porque antes si no tenías un *cassette* de un grupo, te las ingeniabas, se lo pedías a un amigo de tu hermano. Ahora los juegos son individuales, en línea, y a lo más te comunicas con otra persona online. Se han perdido los juegos a los que jugábamos cuando chicos.

p29. D3: y además la tecnología facilita la frivolidad de las cosas y la poca empatía. Por ejemplo, hay un accidente, y la gente en vez de ir a socorrer empieza a grabar. Entonces creo que todo es tan relativo, tan poco importante por esto de la inmediatez que ves un choque los grabas y no hay reflexión ni conclusión. La tecnología a veces nos limita mucho en el pensamiento y se normalizan muchas cosas.

p30. D5: también el hecho de tener que estar demostrando lo que haces y lo que no. Hay una foto que muestra el momento en el que iba pasando el Papa en su visita a Chile, y todos están tomando fotos o grabando excepto una abuelita que es la única que está mirando. Entonces, ¿qué queremos? sacar fotos y guardarlas en nuestros celulares o subirlas a las redes sociales, o disfrutar el momento que estamos presenciando.

p31. D2: en los recitales también ocurre, está toda la gente filmando el recital, y viéndolo desde la pantalla y no disfruta su presencia. Eso a mí me llama la atención.

p32. 1.5 E: ¿Cómo les parece la relación que sus alumnos sostienen hoy con la tecnología fuera del aula?

p33. D3: tóxica.

p34. D1: terrible.

p35. D5: preocupante.

p36. D2: nosotros que somos de otra generación, por ejemplo, si nos vamos al campo o a un lugar poco urbanizado, y no tenemos señal o luz para cargar el teléfono, lo sobrellevamos bien, pero los alumnos están más dependientes de la tecnología. Ya no se puede salir con un niño en auto si no le llevas el Tablet para que se entretenga. Hay que llevarle el Tablet, el cargador, bajarle la aplicación, tener Internet. Antes uno iba mirando el paisaje, las vaquitas, los caballitos. Ahora los niños van pegados en un aparato, no se

relacionan con la familia; los padres, para que no molesten, les pasan el celular desde chicos.

p37. D4: tengo un sobrino de 5 años que pasa metido en el teléfono.

p38. D1: al hacer clases en tercero y cuarto medio me cuestiono lo que pasa con la imagen de los alumnos, porque ellos necesitan proyectar una imagen a través de las fotos que son estereotipos, y funcionan en base a eso, a quién se ve bonita, chula, etc., y funcionan pendientes de quién tiene más me gusta, más amigos. Esto da pena, yo les pregunto ¿cuántos amigos tienes?, y ellos responden mil, por ejemplo, y yo les pregunto, ¿si te pasa algo, cuántos de ellos van a ir a verte? Ellos no tienen ese sentido de la realidad.

p39. D5: a mí lo que me preocupa de los niños chicos es que tener celular te hace pertenecer a un grupo mejor que tiene más popularidad y los papás te dicen que al final terminan comprándoles uno, aunque ellos no querían. Los niños dicen que casi todos sus compañeros tienen, entonces no quieren quedarse fuera de eso, entonces al final terminan teniendo celular por pertenecer al grupo. Pienso, ¿cómo es que un celular te puede dar sentido de pertenencia? Me preocupa que las características de la personalidad ya no sean relevantes ni den sentido de pertenencia.

2. CREENCIAS Y APRECIACIONES DE LOS PROFESORES EN RELACIÓN AL USO DE TIC EN EL AULA.

p40. 2.1 E: ¿Cómo ven/sienten su relación con la tecnología en la práctica pedagógica?

p41. D1: yo utilizo la tecnología, en la sintonía de informarse y como un recurso rápido, por ejemplo, a través del diccionario o hago una pregunta de cultura general donde el chiquillo tiene que buscar información.

p42. D2: yo también veo el uso de la tecnología como una herramienta positiva, pero personalmente, no me siento totalmente empoderada con su uso ni con el nivel de aplicaciones que manejan los alumnos. Siento que estoy atrasada, entonces yo intento acercarme, conocer las herramientas que ellos tienen para asimilarlas y poder usarlas. Hasta ahora pienso que son herramientas positivas para usarlas con ellos.

p43. D5: Las encuentro súper positivas, además a ellos les encantan. Por ejemplo, ver un video o buscar el significado de una palabra que no entienden, ver una película o una imagen que les permite entender algo que ellos no saben y que tal vez yo no sepa explicar bien, busco la imagen y en segundos se la proyecto... encuentro que son herramientas que les llaman la atención, que les gustan, y que suman finalmente.

p44. D2: además permiten un diálogo también entre textos, por ejemplo, hay un texto que yo uso de título “El espino chileno”, que describe cómo son los espinos, con sus florcitas amarillas, y les digo: ¿ustedes han visto el espino, cierto? Cuando andan de viaje... y ellos me dicen: ¡nooooo! Entonces yo busco la imagen y se la proyecto, les digo ese es el

espino, y todos: ¡ah! ¡Sí, lo hemos visto! Ayer estábamos leyendo un texto se Bethoveen, acerca de que había compuesto la sinfonía número nueve, les pregunté si la conocían... todos dijeron que no, entonces la busqué y les puse la música. Ahí asintieron y se dieron cuenta que la conocían. Entonces tú vas dialogando con los textos, complementando la lectura con imágenes y audio, y eso es rico para la clase.

p45. D3: a mí me pasó una vez, haciendo la clase de lenguaje, que se comentó de una noticia que contaba que en Estambul habían encontrado un gato verde y la noticia hacía conexión con “el perro verde” que es un director técnico del fútbol chileno, que es Juvenal Olmos. Entonces los chicos no lo conocían, porque él es más viejo, y yo se los mostré y les conté - contextualizando la noticia- que había un personaje también chileno, que es Bombalet, comentarista de fútbol, quien apodó a Juvenal como “el perro verde”. Entonces les pregunté, para que infirieran porqué le habían puesto ese apodo. Les mostré un trozo de un video y les conté que él usaba un lenguaje irreverente, que era súper informal, que se basaba más en el lenguaje coloquial y vulgar y aun así era una figura televisiva. También les mostré un video de Bombalet para ver el estilo periodístico que él usaba. Al final entendieron la analogía entre la noticia del gato verde y la del perro verde. Entonces la tecnología sirve mucho como un recurso para contextualizar la información.

p46. D4: además apoya las clases, yo cuando veo el contenido de hecho y opinión inmediatamente les muestro videos de opinión y noticias, me meto a redes sociales para mostrarles opiniones. También es positivo el contar con diccionario de la Real Academia Española online y poder usarlo en las clases.

p47. D3: ahora también, lo desfavorable de esto, es que como profe uno se relaja mucho con la tecnología, porque, por ejemplo, qué pasa si preparo mi clase con links y me fallan o me falla el Internet. Tengo que empezar a improvisar y a buscar otros recursos, entonces uno se confía mucho en la tecnología.

p48. D4: el otro día me sentí súper ignorante porque quería no usar Power Point en la clase, quería llevarles algo distinto a los chiquillos y se me ocurrió usar Prezi y no pude, es difícil.

p49. 2.2 E: ¿Creen que las tecnologías puedan estar al servicio de la enseñanza; en qué sentido o medida?

p50. D1: sí, claramente.

p51. D4: por supuesto.

p52. D5: la didáctica con el uso de tecnología es mucho más entretenida.

p53. D2: la tecnología sirve para ser usada en la clase porque te permite ahorrar tiempo al explicar un contenido.

p54. D3: sirve para representar lo que estás explicando.

p55. 2.3 E: ¿Cómo podrían describir la relación que sus alumnos sostienen con la tecnología dentro del aula?

p56. E: la usan de manera adecuada o les falta conocimiento, por ejemplo.

p57. D1: es un distractor cuando ellos usan el celular. Ahora yo estoy usando el método de quitar celulares cuando no están ligados a una actividad. Si los veo usando el celular les digo que ya están en cuarto medio y que deben controlarse. Me dicen que estaban viendo la hora, les digo que se compren un reloj.

p58. D4: claro, empiezan a sacarse fotos, a ver otras cosas que no son relevantes para la clase.

p59. D3: Cuando trabajo vocabulario y ellos no encuentran una palabra en el diccionario les digo que pueden usar el diccionario online a través de sus celulares pero las reglas son claras. Me hacen caso porque ellos todavía tienen una edad en que son obedientes. Poniendo límites lo saben hacer bien. Mis límites son: no entrar a ninguna red social (Facebook, Instagram, Snapchat, Musically), no grabar ni sacar fotos ni mandar audios, o sea restringiendo todo eso, diciéndoles todo lo que no pueden hacer, lo hacen súper bien. Entonces hay que anticiparse mucho, porque si no pasa que se distraen.

p60. D5: En mi caso ellos, como son chicos, casi no tienen celular y no lo ocupamos en clases, pero los llevo a la sala de computación. Tienen muy mal manejo. No saben abrir Word, ni cambiar las letras, no saben mandar un mail. Creo que al final, el uso de la tecnología para ellos se restringe solo al uso de las redes sociales y a los juegos como el Fortnite, y del resto no tienen idea. Me impresiona que niños que están en cuarto básico no saben meterse al Word.

p61. D2: En segundo medio y tercero medio les pido una disertación con apoyo visual y llegan con unos Power Point que dan cuenta de que no saben usar el programa. No saben usar el corrector de ortografía, entonces cuando les corrijo errores me dicen “es que el corrector no me los corrigió”, culpando al corrector. Entonces tienen una relación con la tecnología que va de su celular a las redes sociales, pero al resto no, no están al nivel de lo que uno esperaría de la generación de ellos. Muy pocos saben mandar un e-mail, o agregar un archivo, o pegar un link en un Power Point.

p62. D1: Incluso no manejan la mínima formalidad: buenos días, buenas tardes, gracias... nada.

p63. D2: Claro, entonces el uso de tecnología lo restringen solo a redes sociales. Cuando uno la dirige resultan cosas positivas. Dirigido y súper restringido resulta.

3. PERTINENCIA DE LAS TIC PARA LA E-A DE CONTENIDOS CURRICULARES.

p64. 3.1 E: ¿En qué sentido las TIC pueden servir para enseñar Lengua y Literatura a los alumnos?

p65. D3: en el uso del diccionario como se dijo antes.

p66. D2: mira, nosotros leemos textos contemporáneos, pero también de la Edad Media y Antigüedad, entonces esos tipos de textos a veces están súper descontextualizados a lo que ellos conocen, tienen un bagaje cultural que es restringido, entonces el uso de la tecnología trae a la sala de clases esa información y ese bagaje que ellos no tienen. Entonces les muestras el teatro griego, y al que no ha podido viajar a Grecia le muestras las construcciones, la arquitectura, el teatro al aire libre, cómo se vestían; si les hablas de las góndolas de Venecia y no han podido ir, les muestras las imágenes.

p67. D3: Por ejemplo, cuando les enseño género lírico, les muestro la lira y el sonido, y ellos van asociando.

p68. D5: y yo creo que YouTube tiene mucho material para enseñar cualquier tipo de texto, hay muchos videos y les llaman la atención. Sirve para la comprensión de todo, les puedo poner un corto animado o un tráiler.

p69. D2: nosotros enseñamos que la tecnología se incorpora a la escritura también, que hay un texto que es audiovisual, que hay lenguaje en la música y hay lenguaje en la imagen, entonces ya no está solo en un papel impreso.

p70. D3: hay audiolibros. Por ejemplo, me ha pasado que los niños me piden en el plan lector, en la rutina del libro personal, escuchar un audiolibro. Esto viene a encantar y a trabajar el tema de la comprensión auditiva que también es comprensión lectora.

p71. D2: y a los que les cuesta concentrarse cuando leen, lo hacen en la clase apoyándose con el audiolibro. Se desconcentran menos y les queda más grabado el libro. Yo lo he recomendado y hay chiquillos a los que les sirve.

p72. D2: hacen un input doble. Además, los recursos pedagógicos que vienen en el libro de Santillana, también incorporan la tecnología por ejemplo por medio de representaciones orales de un fragmento de una obra dramática, entonces los niños trabajan en función de la imaginación. Se les pregunta por ejemplo, ¿cómo te imaginas tú la habitación en la que entra el Conde Drácula? Entonces ayuda a trabajar la imaginación y a darle más movilidad a tu clase para que no sea tan solo que el profe cuente y lea la historia.

**p73. 3.2 ¿Para la enseñanza de qué contenidos y habilidades podrían servir las TIC?
¿Cómo las utilizan?**

p74. D1: para la lectura.

p75. D4: para la literatura.

p76. D5: para los géneros literarios.

p77. D1: para los tipos de texto.

p78. D3: vocabulario, ortografía.

p79. 3.3 ¿Cómo el uso de la tecnología puede contribuir a potenciar las ventajas y disminuir las dificultades que ustedes observan en la expresión oral y escrita de sus estudiantes?

p80. D5: por ejemplo, los videos educativos que se encuentran en YouTube, sirven para apoyar el aprendizaje de cualquier contenido. Incluso los tutoriales te enseñan cómo usar un programa, por ejemplo Excel.

p81. D3: yo creo que depende del objetivo de aprendizaje, de la madurez y del recurso. Puede que los niños no sepan algo, pero si lo intentan usando tecnología es muy probable que lo aprendan. Creo que la tecnología contribuye a mejorar más la oralidad que la escritura. La escritura es más compleja, se confían mucho en el corrector ortográfico o tienden a copiar textos de Internet. Entonces muchas veces creo que la tecnología favorece la pasividad de los estudiantes, porque todo está a un clic.

p82. D4: yo creo que la tecnología ha influido mucho en las abreviaturas que usan para escribir, por ejemplo en una prueba te escriben “porque” con una equis y una q.

p83. D3: es que ni siquiera es abreviatura, es una transformación del lenguaje, lo que ellos hacen es una modificación, casi como una onomatopeya. Yo creo que lo hacen para facilitar la comunicación y hacer el mínimo esfuerzo.

p84. D5: bueno, uno también lo hace.

p85. D2: sí, en lo informal.

4. EXPERIENCIAS CON USO DE TIC EN PROCESOS DE E-A

p86. 4.1 ¿Cómo han sido las experiencias con uso de TIC en el aula? (¿Cuáles TIC conocen y usan en el aula?)

p87. D1: Por ejemplo, en tercero medio, yo he trabajado con citas. Ellos tienen que recopilar información acerca de autores que hablen sobre un tema y solamente poner citas. Me han servido para enseñarles eso, creo que han sido útiles. Y para escribir un mail, por ejemplo. Es entretenido además para los chiquillos.

p88. D2: la he usado, por ejemplo para mostrarles tipos de textos y ha sido una experiencia agradable. He usado imagen, sonido, para complementar una presentación de Power Point, Prezi.

p89. D3: a veces yo incorporo frases de memes, para crear un ambiente entretenido. Yo intento trabajar en mis clases un ambiente divertido, a veces molesto, digo tonteras, que sea grato, siempre con normas claras y que no se pasen de los límites. Por ejemplo, hay un meme de una mujer que se está mirando al espejo y se dice a sí misma: ¡por qué eres así! Entonces yo les digo a los niños, cuando se portan mal: ¿por qué eres así? Entonces genero esta conexión que los niños ya tienen con la tecnología para que se enganchen con la clase.

p90. D5: creo que entre más canales utilices mejor. Eso está comprobado, lo kinestésico no lo ocupamos mucho, pero sí lo visual y auditivo. Yo ocupo mucho, casi siempre, el reloj del tiempo. Se los proyecto, porque si no pueden estar toda la clase haciendo el mismo ejercicio.

p91. D3: una actividad interesante, cuando estábamos viendo los factores de la comunicación fue que mostramos un capítulo del Chavo del 8, en el que el Profesor Jirafales también estaba hablando de los elementos de la comunicación y como es el Chavo, la clase era fatal, nadie entendía nada, era todo caótico porque los elementos de la comunicación no estaban en función de la comunicación, el profesor decía algo y nadie le ponía atención, no escuchaban, Godínez era sordo. Los niños prácticamente no conocen El Chavo, o conocen la animación, no el real, pero la tecnología siempre va a hacer un recurso innovador para los niños, siempre va a mejorar el clima y la actitud que ellos tienen para el aprendizaje. Esa clase fue súper chistosa y a ellos les encantó, fue oportuna, porque uno podría pensar que El Chavo es muy lejano a las temáticas que ellos enfrentan día a día, pero les gustó.

p92. D4: a mí me pasó en séptimo que estábamos viendo argumentación y dentro de la planificación estaba ver “El niño del pijama a rayas”. Les gustó y les emocionó la película, pero el propósito que era argumentar no se cumplió, ya que no conocían el contexto histórico de esa historia. Entonces se me ocurrió mostrarles un video, y elegí uno no tan fuerte y los chiquillos quedaron impactados. Esto los ayudó, pudieron hacer su texto, pudieron respaldar sus argumentos y finalmente resultó muy buena la actividad.

p93. E: (Si las experiencias han sido positivas) ¿Cómo podrían caracterizar una buena experiencia con uso de TIC en aula?

p94. D3: Creo que para que una experiencia sea positiva tiene que tener un propósito y hay que explicitarlo y explicarlo, porque no falta el niño que no entiende el para qué o no hace la conexión que uno necesita. Y al final de la actividad es importante retroalimentar, explicar para qué sirve lo que estamos haciendo, de manera que no sea usar algo por usarlo, sino que tenga un significado, una apropiación.

p95. D2: cualquier recurso tecnológico que tú lleves a la sala, primero debes escogerlo bien, proponerlo intencionadamente y explícitamente, que quede claro por qué estamos usando eso y para qué lo vamos a usar. Creo que en la elección está la clave, entonces cuando tú lo presentas, lo contextualizas, siempre va a ser una experiencia positiva y va a ser enriquecedor para los chiquillos. El problema es que para escoger bien un recurso, hay que ver mucho, hay que dedicar mucho tiempo, a pesar de que está lleno de recursos, como profesores lo que menos tenemos es tiempo.

p96. D3: también uno tiene que fijarse en que el recurso sea adecuado para la edad de los alumnos. Por ejemplo, un video en inglés, para los terceros básicos, aunque esté subtítuloado no es pertinente, porque ellos leen lento aún a esa edad.

p97. E: Si las experiencias han sido negativas: ¿Cómo podrían caracterizar una mala experiencia con uso de TIC en aula?

p98. D5: cuando el recurso que elijo es bueno pero dura mucho y tengo poco tiempo para mostrarlo porque solo lo necesito para una parte de la clase.

p99. D3: a mí me pasó una vez algo ridículo, estábamos hablando sobre el artículo informativo y el tema era la obesidad, entonces les traje un artículo acerca de este tema, y quise complementarlo con un video del Doctor Bueno, que es un doctor que hace charlas en YouTube, tiene su página, es un doctor *youtuber*, entonces a mí me pareció que hasta el minuto 5 era súper pertinente y lo detuve y el doctor quedó en una posición como comiéndose un churasco, entonces los niños empezaron a reírse, a decir que el doctor era una chancha o que predica pero no practica. Entonces el punto es que uno tiene que tener tiempo para revisar los recursos, porque el niño siempre va a buscar el elemento distractor.

p100. D1: si te equivocas en elegir el recurso es un caos.

p101. D2: fracasa la clase.

p102. D1: yo estaba viendo interpretación en tercero medio, y como tengo que ver cine, elegí un cortometraje, y creo que no fue la mejor elección porque todos quedaron traumatados. Elegí El Perro Andaluz.

p103. D3: a mí me pasó una vez que me mandaron a reemplazar a un profesor y no me pasaron material, no me pasaron nada, entonces yo pensé, bueno, voy a ponerles una película. Entré a Netflix y los niños hicieron problema para elegir la película y yo les dije que tenía que cumplir con ciertos requisitos y que fuera adecuada, y ellos me engrupieron con una de unos sobrevivientes de un tsunami en Tailandia y resultó que la película era fuerte –se llamaba “Lo imposible”- pero la mayoría de los niños la había visto. Este curso era un quinto básico, y yo de repente la empecé a encontrar muy fuerte y les dije que la iba a parar, pero ellos insistían que no. En un momento uno me dice que un compañero estaba blanco. Yo lo miro y el niño estaba “muerto”. Entonces me acerco y le digo: mi amor qué pasa, y él me dice que le da miedo la sangre. Entonces el problema no fue la película en sí, sino el contenido, la escena en la que a la niña le sangra el brazo. Entonces tuve que parar la película y les pedí a los niños azúcar, jugo, dulces porque el niño estaba pálido. Mandé a buscar a la enfermera, lo bajamos. Al final tuve que hablar con el abuelito, y explicarle. Y el abuelito me dijo: pucha, es que este cabro es tan cobarde, yo quiero que sea médico pero va a tener que ser ingeniero. El abuelito se tomó todo pa la chacota, aceptó mis disculpas y entendió que el niño tenía un problema con la sangre. Ahora, siendo honesta, la película no era pertinente. La tecnología me jugó en contra porque no tuve tiempo de revisar la película.

p104. D2: generalmente pasa que tú escoges el recurso (música, video o imagen) para complementar lo que estás viendo y se vuelve un fracaso cuando los chiquillos se quedan en la anécdota, o sea en el recurso, y no en lo que tú quisiste hacer. Entonces se acuerdan del video o la canción, pero no del contenido que tú estás enseñando.

p105. D3: se quedan en el ejemplo y no el fondo.

p106. D3: también me ha pasado que cuando abro YouTube para mostrarles un video, salen cosas inadecuadas que son como basura. Entonces tengo que anticiparme, les digo a los niños que voy a abrir YouTube y que si sale una imagen de un video que no corresponde o que no es pertinente ustedes tápanse los ojos, no es mi responsabilidad es solo que aparecen cosas que no se pueden controlar.

p107. D1: pasa mucho que uno abre un video y el audio está en dialecto español de España, entonces los cabros lo toman para la chacota.

p108. D5: yo estaba viendo mitos y leyendas y me metí a YouTube para mostrarles un video. Abro uno que me tincó y con suerte lo entendí yo.

p109. D3: una vez me pasó que les mostré un video a los niños que era con dibujos animados de palito, entonces los niños me decían: pero tía, ¡estos monos no son en 3d ni en HD! Entonces yo les decía: niños, hay que entender el sentido del video, no hay que fijarse en la calidad de la imagen. El video era bueno, pero los dibujos muy mal hechos.

p110. 4.2 E: ¿Cómo incorporan las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

p111. D2: al incorporar las TIC en el aula el profesor funciona como un mediador.

p112. D1: las uso para motivar la clase.

p113. D4: para complementar la clase.

p114. 4.3 ¿Qué actividades mediadas por TIC realizan en el aula y en qué momento de la clase las usan?

p115. D3: en el desarrollo, en función de la actividad. Una vez les mostré un video de Leonardo DiCaprio -a quien conocían solo por “Titanic”- hablando del cambio climático, él es un activista del medioambiente, entonces les sorprendió a los niños.

p116. D5: Mostramos videos para apoyar nuestra exposición.

p117. D2: trabajo de vocabulario, durante la clase con ayuda del diccionario online digital.

p118. E: 4.4 ¿Cuáles prácticas o metodologías con TIC les han permitido solucionar problemas en el aula?

p119. D2: por ejemplo, cuando estoy viendo lectura dramatizada tú les pides que traigan el libro y no todos lo traen, abro el libro en PDF y lo proyecto en la pizarra y ellos van siguiendo la lectura del texto en la pizarra.

p120. D5: cuando ellos me preguntan por el significado de una palabra y yo no lo sé lo busco en el diccionario, en Internet, y se los digo. Tener la herramienta a mano te sirve mucho. Y lo mismo con el reloj digital para que todos lo vean proyectado y así se autorregulen en el trabajo.

p121. E: 4.5 Considerando estas prácticas ¿cómo calificarían la experiencia que tienen sus alumnos en estas actividades?

p122. D1: les gustan.

p123. D2: lo valoran.

p124. D4: a mí me dicen: “¿vamos a ver un video?” Y se ponen contentos.

p125. D3: tienen una buena actitud.

p126. D5: tienen una predisposición positiva.

p127. 4.6 E: ¿Pueden relatar alguna situación que les haya sorprendido al utilizar las TIC con sus estudiantes?

p128. D3: dentro de la clase no, pero del curso en el que soy profesora jefe hay 3 niñas que son *youtuber* entonces ellas tienen un canal de YouTube en donde enseñan a los demás a hacer *slime*. Me impresioné cuando supe. Es una actividad bien resguardada porque las mamás están súper presentes y les dicen que la cámara tiene que fijarse en sus manos no en sus rostros como una manera de proteger la identidad de los niños. También hubo una situación que me impresionó negativamente. En otro curso, los niños se agredían verbalmente a través de YouTube.

p129. D5: a mí pasó una vez que yo no sabía cómo funcionaba el audio, no sé por qué, y vino un niño a ayudarme y lo logró, al final había que prender el proyector, porque no se escuchaba.

p130. D4: a mí igual, se me daba vuelta la pantalla y me ayudaron a corregirla.

p131. D2: a mí me ha sorprendido que antes tú les mandabas a hacer una obra a los chicos, y hacían la escenografía, el vestuario, la ensayaban. Ahora los chiquillos graban las representaciones, las editan y tienen un buen manejo en general para eso, hasta le ponen efectos. Eso me sorprende, que lo puedan hacer y que lo hagan bien.

p132. D3: este año les pedí que crearan comerciales, y para eso tuvieron que crear un afiche publicitario primero, y luego ese afiche traspasarlo a un comercial de televisión. Para esto utilizaron el teléfono para filmar y luego editores, además de Power Point, imágenes. Fueron 7 trabajos de 7 grupos. Los comerciales los proyectamos en la sala. Ahí tú te das cuenta que la tecnología favorece positivamente el desarrollo de la clase.

p133. D4: cuando trabajé publicidad y propaganda y me sorprendió cómo usaban el celular para grabarse y editar los videos. Son cosas que yo no sé hacer. Sus trabajos quedaron muy bien hechos.

p134. D1: yo recuerdo una clase que fui a observar en la que el contenido era la entrevista y partía con una entrevista de Carcuro a una niña que tenía SIDA, y el hecho de haber visto esa entrevista le dio seriedad a la clase, el darse cuenta de que esa niña era una persona como ellos o de su misma clase social. La entrevista logró el efecto que se buscaba en la clase, tratar un tema complejo con seriedad.

p135. D2: claro, en esa clase la entrevista era televisiva, no en el papel, y los chicos engancharon bien. Ellos no leen entrevistas, las ven.

p136. D4: a mí me impresionó que una vez, haciendo la oración con un curso yo pedí por un amigo de mi mamá que se perdió en Punta Cana. Y unos pocos días después, en otra clase con ese curso un niño se acerca y me comenta que había leído una noticia acerca de que alguien se había perdido allá. A mí me impresionó que el niño estuviera informado sobre un tema que no es común que manejen a esa edad.

5. APROPIACIÓN Y FORMACIÓN CON LAS TIC

p137. E: 5.1 E: A continuación los invito a completar una breve encuesta en relación a competencias TIC. (Anexo 6)

p138. 5.2 E: ¿Dónde aprendieron aquellas competencias?

p139. D1: yo en algunos cursos que hice en otro colegio, por lo que me han enseñado mis compañeros y de manera autodidacta.

p140. D2: en la práctica.

p141. D4: en la práctica.

p142. D3: en la necesidad.

p143. D5: yo mientras estudiaba en la universidad pero por amigas y compañeras, para los trabajos que teníamos que hacer.

p144. 5.3 E: ¿Qué cursos o aprendizajes relacionados a las TIC tuvieron durante su formación de pregrado y de postgrado? ¿O han aprendido de manera autodidacta?

p145. E: en pregrado primero.

p146.D1: no

p147. D3: no

p148. D4: no

p149. D2: yo en la única clase de computación que teníamos, que era básica.

p150. D5: yo sí, tuve varios. Te enseñaban de todo y para aplicar en tu quehacer pedagógico. Por ejemplo a usar Excel y a usar plantillas; a escribir mails a apoderados. Esos cursos se llamaban “TICS”. Yo entré a estudiar el 2008. Me enseñaron a usar las pizarras interactivas, a usar Power Point, Movie Maker, seleccionar cosas y editarlas, usar YouTube y editar videos con Atube Catcher.

p151. D4: ah, en realidad sí me enseñaron a usar la pizarra interactiva.

p152. E: ¿Y en postgrado?

p153. D1: no, pero he tomado cursos de manera independiente, cursos de Office.

p154. E: 5.4 ¿Cómo es la disposición del colegio hacia la incorporación de las TIC en los procesos de E-A?

p155. D1: yo creo que ha ido de menos a más, por lo menos tenemos en todas las salas computadores y proyectores. Eso ya es beneficioso y hay una preocupación por mantenerlos funcionando. Pero creo que deja mucho que desear todavía los laboratorios de computación, para que los niños tengan mejores herramientas.

p156. D4: yo creo que el hecho de tener computadores y proyector en las salas es importante. En otros colegios tienes dos o tres datos y eso para todo el colegio.

p157. D1: antes también era así aquí, tenías que pelearse el data con otro profesor.

p158. D2: pero el colegio propicia que en tu labor docente estén presentes las TICS, te dan las herramientas para que tú las puedas usar. El laboratorio de computación está deficiente porque no tiene a una persona encargada y falta potenciar la formación de los niños.

p159. D3: ni hay los suficientes computadores para cada niño.

p160. D2: pero estamos hablando de esta realidad. Porque en otro colegio con los laboratorios de computación que tenemos acá harían maravillas.

p161. D3: algo principal es que haya un computador por niño.

p162. E: ¿Han solicitado alguna vez al colegio alguna herramienta? ¿El colegio las ha escuchado, les ha facilitado lo que necesitan?

p163. D5: yo he pedido la sala de computación y me dicen qué rico que la ocupes, nunca la ocupa nadie.

p164. D3: por ejemplo, hay accesorios que necesita el computador para funcionar, que cuando se echan a perder el colegio te da una solución inmediata. Tú le informas a la persona a cargo y te lo lleva.

p165. D5: eso es bueno, que haya alguien fijo que sepa de estos temas y que te dé una solución inmediata y no tengas que esperar.

p166. D3: además se incorporaron algunas pizarras digitales para inglés.

p167. D1: sí, existen pero no las usan.

p168. E: ¿Y ustedes han usado la pizarra digital?

p169. D3: no porque son para las salas de inglés.

p170. 5.5 E: ¿Qué TIC en concreto les gustaría aprender o reforzar para su uso en el aula?

p171. D3: a mí me gustaría aprender a usar editor de videos.

p172. D2: sí, editor de videos.

p173. D4: a mí me gustaría aprender a usar Prezi.

p174. D5: a mí me gustaría aprender a usar programas que tuvieran relación con el lenguaje y la literatura. Sí, y algo así como una enciclopedia digital de lenguaje y literatura donde estén todos los contenidos y no tenga que estar buscando uno por uno. Porque está lleno de sitios web que tienen información con errores.

p175. D3: buena idea, algo así como una base de datos de la asignatura para no tener que estar usando Wikipedia (risas).

p176. 5.6 E: ¿Cómo les gustaría aprender o reforzar las TIC que acaban de mencionar?

p177. D3: haciendo.

p178. D2: haciendo, es lo esencial.

p179. D3: en la práctica, nada más.

p180. E: ¿En el colegio, fuera del colegio...?

p181. D1: en el colegio.

p182. D2: dentro del horario de clases.

p183. D3: sin moverse.

p184. D4: los días martes.

p185. E: ¿E-learning?

p186. D1: no, otras cosas sí, pero esto me resultaría complejo.

p187. D3: no, porque lo ideal es que alguien te oriente y que te aclare dudas.

p188. E: ¿Talleres?

p189. D3: sí.

p190. D1: sí.

6) PROPUESTAS DESDE LOS DOCENTES

p191. 6. E: ¿Desean proponer algún tema o desarrollar alguna idea que no se haya tocado en la conversación y que les parezca interesante o importante de abordar?

p192. D3: yo quiero rescatar que la iniciativa, que ya lleva unos años, de incorporar este sistema de libro de clases digital para pasar la lista de asistencia alivia mucho el trabajo del profe. El no tener que estar buscándolo y trasladándolo es bueno. Es una muy buena herramienta que el colegio adoptó.

p193. D4: sí, yo cuando llegué acá me pareció ¡wow!

p194. D3: sí, porque es un instrumento público de mucho cuidado, entonces el poder equivocarte o perderlo es complejo.

p195. D1: y el hecho de poder comunicarte a través de este sistema directamente con el apoderado es bueno, porque tú registras una anotación negativa e inmediatamente le llega.

p196. D3: y facilita el trabajo porque no tienes que estar sacando promedios, es automático.

p197. D1: se usa bien, la mayoría lo usa. Es que es el único medio que tenemos.

p198. D3: debieran hacer más herramientas que faciliten el trabajo.

p199. D5: sería ideal que hubiera un banco de información, por ejemplo, los mismos materiales que nosotros les subimos a los niños a Schoolnet, tenerla para nosotros para compartir información. Porque cuando trabajas sobre la base de algo es más fácil mejorarlo.

p200. D1: o un banco de preguntas.

p201. D5: claro, de todo, donde podamos tener guías, pruebas y compartir.

p202. D1: por ejemplo tener mil preguntas de literatura de los distintos temas.

p203. D4: claro y así uno podría hacer una prueba seleccionando las más pertinentes.

p204. D2: si bien el colegio nos entrega los insumos, nos falta que los computadores tengan aplicaciones o programas que nos sirvan para generar materiales. Para crear presentaciones, por ejemplo.

p205. E: ¿Estarían dispuestas a hacer esos materiales, si el colegio les proveyera de aplicaciones?

p206. D1: sí, es que de cierta manera te facilitaría el trabajo.

p207. D5: claro, además necesitamos programas para editar videos.

p208. D3: lo ideal es que tuviéramos a alguien que hiciera ese trabajo y nosotros seguir con nuestras clases.

p209. D1: sería bueno, maravilloso.

p210. D2: sí, que hubiera una persona del colegio a quien le dijeras sabes que necesito tal material con tales características.

p211. D5: Sería increíble, utópico.

p212. E: Ya estimadas, finalizamos, muchas gracias por dedicar este tiempo.

Anexo 10

Carta de Consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Ha sido invitada/o a participar en el estudio sobre “Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) usadas en el contexto escolar” a cargo de la investigadora responsable María Paz Cartagena, estudiante del curso Proyecto de Grado del Magíster en Comunicación Social, mención en Comunicación y Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objetivo de esta carta es ayudarla/o a tomar la decisión de participar en la presente investigación que busca describir las competencias y experiencias en el uso de TIC que tienen los profesores de Lengua y Literatura en el aula.

Participará de un grupo focal que consiste en una conversación guiada por algunas preguntas, en la que puede expresarse con honestidad y libertad. Este encuentro será grabado y transcrito con el único fin de permitir su posterior análisis. Tendrá una duración aproximada de 1 hora.

Se necesita realizar un grupo focal con las personas que enseñan Lengua y Literatura y que han tenido experiencias con el uso de TIC dentro de esta institución estudiantil y, por lo tanto, se ofrece confidencialidad en el caso de que así lo requiera.

Participar en este grupo focal no tiene ningún beneficio adicional, es decir, no la/o sitúa en una condición especial frente a la intervención. Sin embargo, al entregar información relevante sobre su experiencia, otras personas podrían beneficiarse de este estudio al contribuir en el mejoramiento de esta y otras intervenciones similares.

No está obligada/o a participar de ninguna manera en este estudio. Si accede, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa para usted.

SE ME HA INFORMADO QUE MI PARTICIPACIÓN ES TOTALMENTE VOLUNTARIA Y QUE PUEDO RENUNCIAR A ELLA EN CUALQUIER MOMENTO SIN EXPRESIÓN DE CAUSA; QUE PUEDO DEJAR DE RESPONDER PREGUNTAS; QUE MI PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN DEBIESE DEMORAR ALREDEDOR DE 60 MINUTOS; QUE TODA LA INFORMACIÓN QUE YO ENTREGUE ES ANÓNIMA Y CONFIDENCIAL (ASÍ COMO LA DE TODOS LOS DEMÁS PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN), Y QUE SERÁ DEBIDAMENTE PROTEGIDA POR LA UNIVERSIDAD SEGÚN PROCEDIMIENTOS ESTABLECIDOS. ADEMÁS, Y AL IGUAL QUE LOS DEMÁS PARTICIPANTES, SE ME HA SOLICITADO MANTENER LA CONFIDENCIALIDAD RESPECTO A LAS DISCUSIONES GRUPALES EN QUE PARTICIPARÉ, INCLUYENDO LOS NOMBRES DE LOS DEMÁS PARTICIPANTES.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

FINALMENTE SE ME HA INFORMADO QUE EN CASO DE DUDA SOBRE
ALGÚN ASPECTO DEL ESTUDIO PUEDO CONTACTAR A Myrna Galvez Johnson
AL CORREO myrnagj@uc.cl.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

Este ejemplar de consentimiento informado debe ser firmado en duplicado, quedando una copia en poder del participante.

Anexo 11

PAUTA DE COTEJO PARA LA CREACIÓN DE UN VIDEO EDUCATIVO		
PLANIFICAR		
Acción	Sí	No
Defino una audiencia potencial (Nivel de enseñanza).		
Defino los objetivos de aprendizaje.		
Elijo un contenido curricular.		
Determino el momento de la clase para usar el video.		
Defino el tiempo de duración del video.		
Elijo el formato audiovisual (tipo de video).		
Determino la estrategia narrativa.		
ESCRIBIR EL GUION		
Acción	Sí	No
Recopilo la información necesaria acerca del contenido.		
Selecciono las imágenes e iconografía que voy a utilizar en el video.		
Determino los tiempos de cada pantalla.		
Escribo los textos, títulos y subtítulos.		
Determino las transiciones entre imágenes o los efectos sonoros y visuales que voy a aplicar.		
GRABAR		
Acción	Sí	No
Obtengo las imágenes de video a través de la captura de pantalla, fragmentos de video, filmación con webcam o Smartphone.		
EDITAR		
Acción	Sí	No
Ensamblo las imágenes.		
Inserto textos, títulos y subtítulos.		
Aplico transiciones y efectos.		
Aplico el audio.		
Reviso el proyecto.		
Guardo el archivo en formato mp4.		

Anexo 12

PAUTA DE COTEJO PARA EL USO DE UN VIDEO EN EL AULA		
Acción	Sí	No
Contextualizo el nivel de enseñanza.		
Explicito el o los objetivos de aprendizaje.		
Enuncio la unidad de aprendizaje		
Enuncio el contenido curricular.		
Introduzco el video explicitando su finalidad.		
Explicito la actividad asociada a la visualización del video.		

Anexo 13

ESCALA DE APRECIACIÓN PARA LA PRESENTACIÓN DEL RECURSO AUDIOVISUAL				
Indicadores técnicos	Categorías			
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Calidad de recursos visuales (gráficos, imágenes, iconografía, etc.).				
Duración de cada pantalla				
Legibilidad de textos (textos, títulos, subtítulos, etc.).				
Calidad de efectos visuales (transiciones, animación, etc.).				
Calidad en la expresión oral (narrador, personajes).				
Calidad de efectos sonoros.				
Claridad en la estructura narrativa.				
Indicadores didácticos	Categorías			
	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Explicitación de objetivo de aprendizaje.				
Introducción del video en el contexto de la clase.				
Motivación a la audiencia.				
Coherencia con el contenido curricular.				
Momento de la clase.				
Duración del video.				
Lenguaje audiovisual coherente con el nivel de enseñanza (audiencia).				
Claridad en la presentación de la actividad asociada al video (instrucciones).				
Coherencia en la secuencia didáctica del recurso.				