

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Negocios y Administración Pública

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA EN CIENCIAS ECONÓMICAS**

Trabajo Final de Especialización

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza de español como lengua extranjera

AUTOR: ALEJANDRO RAFAEL COLMENARES

TUTORA: LUCIANA STIVELMAN

MAYO 2023

Resumen

Tanto en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras como en cualquier disciplina en el Nivel Superior, las tecnologías de la información y la comunicación se ven interpeladas en su potencialidad para acercar a los alumnos a situaciones y contextos más reales, convirtiéndolos en actores protagonistas de su propio proceso, con aprendizajes significativos que los ayuden a desarrollar competencias y habilidades útiles en su futuro profesional. De esta manera, este estudio tiene el objetivo de analizar, desde una perspectiva reflexiva, las implicaciones que ha alcanzado la inteligencia artificial en la Educación Superior en los últimos años, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas docentes de enseñanza de español como lengua extranjera.

Para dar cuenta de este fenómeno, el trabajo se concentró en tres ejes centrales; en una primera instancia se examina el rol disruptivo de la inteligencia artificial y se caracteriza su utilidad e implementación en la educación, los cambios en los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje, y su implicación con la labor docente. En segundo lugar, se describen las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos con potencialidad para posibilitar aprendizajes significativos y, profundizando como tercer aspecto, un eje dedicado al análisis de las prácticas docentes en la enseñanza de español como lengua extranjera; su metodología, su didáctica y su evaluación con la integración de las tecnologías desde una perspectiva pedagógica.

Todo esto en el marco, visión y encuentro de las miradas y aportes recorridos de los diversos autores que se consideraron de interés para la puesta en marcha de esta investigación. De esta forma, como conclusión surge la necesidad de reflexionar sobre las prácticas docentes vinculadas al uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje que trascienden en la participación de docentes y alumnos como usuarios activos, desarrollando iniciativas que aumenten experiencias significativas más allá de los espacios formales tanto docentes en su rol de acompañamiento como los alumnos siendo protagonistas de su proceso.

Palabras clave: Inteligencia artificial (IA), Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), Español como lengua extranjera (ELE).

Índice

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Implicación del tema

1.2 Justificación

1.3 Antecedentes

1.4 Objetivos

1.5 Plan del texto

2. DESARROLLO

2.1 El rol disruptivo de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación

2.1.1 Utilidad e implementación de la IA en la educación

2.1.2 Los cambios de la IA en los actuales procesos de enseñanza / aprendizaje

2.1.3 La inteligencia artificial, ¿beneficio o amenaza frente a la labor docente?

2.2 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

2.3 La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)

2.3.1 El aprendizaje invisible en la enseñanza ELE

2.3.2 La metodología en las prácticas de enseñanza ELE

2.3.3 La evaluación en las prácticas de enseñanza ELE

2.4 La integración de las TIC en las prácticas de enseñanza ELE

2.4.1 Lo lúdico en lo ELE

2.4.2 La didáctica ELE en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

3. CONCLUSIÓN

4. Bibliografía

5. Anexos

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1 Implicación del tema

La inminente llegada de la inteligencia artificial ha hecho que cambie el rumbo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, donde es necesario que las instituciones y los docentes tomen un enfoque tecno-didáctico que otorgue adaptabilidad, tiempo y espacio de calidad a los estudiantes. Esto mediante la utilización de herramientas tecnológicas que pueden ayudar a la personalización de las necesidades de cada estudiante de acuerdo con sus experiencias, características y habilidades, así como también la optimización de la labor docente.

Por lo cual, dentro del marco de la propuesta de este trabajo se tiene como objeto de estudio exponer la integración de la inteligencia artificial (IA) y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas docentes de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Esto es, lo que señalan Fernández, Valenzuela y Garro (2019) sobre la integración de la IA en la educación como parte de una solución viable y de gran alcance en cuanto al aprendizaje de tipo individualizado, a un proceso de educación personalizado, basado en las necesidades, que facilite el aprendizaje y que se adapte al tiempo y espacio del usuario, así como la posibilidad del docente de tener relaciones interpersonales de mejor calidad con sus alumnos.

Además, la implementación de herramientas, plataformas y dispositivos basados en IA en la vida cotidiana es un hecho tangible. Por tanto, es transcendental que los sistemas educativos y los profesionales de la docencia estén a la par del desafío que pretende la educación del futuro, la educación de hoy. De igual forma, el progreso tecnológico actual no tiene precedentes en la historia de la humanidad, por lo cual, es indispensable que la IA, las TIC y la labor docente sean las herramientas que direccionen al próximo paso que tenga que dar la educación, debido a que ya no se trata de desarrollar la capacidad de memorizar grandes volúmenes de datos, se trata de hacer un mayor énfasis en la creación de nuevo conocimiento (Cobo C., 2016).

1.2 Justificación

Actualmente, la sociedad podría ser tendencia en la incorporación de tecnología masiva y el irrefutable desarrollo de la IA, y su aplicación en todos los campos que refieren a la actividad humana es un hecho. Por consiguiente, a medida que la tecnología crece exponencialmente, se comienza a vivir una realidad en la que hay tanta información que los seres humanos no son capaces de manejarla por sí mismos y, por ende, se necesita de la ayuda de dispositivos que almacenen, clasifiquen y deriven esa información que avanza a pasos vertiginosos. “Se plantea la necesidad de repensar nuestra relación con la información” (Cobo C. , 2016, pág.21).

En este sentido, si se toma en cuenta la sorprendente cantidad de datos que la humanidad genera y consume diariamente, hace parecer que la abundancia de información es el nuevo combustible que mueve a las sociedades modernas. Por tanto, “los datos como materia prima se convierten en una mercancía más que apetecida” (Cobo C. , 2016, pág. 28). Así pues, en lo que el autor denomina el “frenesí de la tecnología”, la abundancia de datos pasa a ser un problema para la gran mayoría; la sobreinformación y la permanente renovabilidad, ha derivado un importante cambio en la forma de crear, almacenar, distribuir y acceder al conocimiento. Como consecuencia, a medida que los contextos digitales adquieren mayor protagonismo, la relación de los humanos con la información cambia (Cobo C. , 2016).

Asimismo, el contexto de la pandemia obligó a los sistemas educativos de todo el mundo a replantear el formato de enseñanza que ya demandaba un cambio, así como la utilización de las TIC basadas, esencialmente, en IA. Como resultado, es ineludible el impacto y la importancia que las tecnologías y la aplicación de la IA han tenido y seguirán teniendo en la educación; como objetivos clave y puntos de discusión. Por consiguiente, la relevancia del tratamiento de este tema es el valor que aporta a cada profesional como responsable de su formación e implementación de una “alfabetización” en esta era digital, diseñando y generando buenas prácticas con las cuales, los estudiantes puedan desarrollar pensamiento crítico para evaluar las fuentes, ser más autónomos, colaborativos y autoevaluativos.

Por otra parte, si analizamos la lengua española, esta es la segunda lengua más hablada en el mundo (Lewis, Simons y Fennig, 2015, como se citó en Cobo, 2016). Lo cual, también es menester “reflexionar sobre la forma en que las tecnologías digitales son realmente utilizadas como puentes para estrechar y ampliar el vínculo con otras culturas” (Cobo C. , 2016, pág.77).

Esa idea es esencial en las prácticas de una clase ELE, donde se encaran múltiples posturas de pensamiento y el aula se enriquece por la amplia diversidad de culturas. De igual forma, se plantea la IA y las TIC como ejes centrales de esta investigación para pensar y repensar la clase del futuro. La cual, tiene que tratar temas de infraestructura tecnológica que convive con la realidad de los estudiantes; sus dificultades y limitaciones, pero, también utilizar todos los recursos tecnológicos adecuados para encarar la escuela del futuro (Maggio, 2013). Esto sin olvidar que en el binomio “informática educativa”, la palabra clave es educativa (Jacques Hebenstreit, s.f., como se citó en (Sancho Gil, 2013).

Además, el uso de la IA y las TIC podrían ser de gran ayuda para dar una posible solución a problemáticas actuales, como las aulas súper pobladas, convirtiéndose en instrumentos que en su utilización sirvan para generar tiempo de calidad en la relación docente/alumno. Esto gracias al aprendizaje automático y al trabajo colaborativo que han impulsado el aprendizaje en línea y han permitido a docentes de Educación Superior multiplicar el tamaño de sus aulas, adecuando la enseñanza a las necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos (Rodríguez & Viña, 2017). Del mismo modo, la IA serviría de aliada para la ejecución de proyectos más reales y contextualizados que fortalezcan la inteligencia emocional e intelectual de los estudiantes, mejorando la educación en todos los niveles, especialmente proporcionando personalización a escala ya que los mecanismos de apoyo se encontrarán disponibles cuando sea necesario independientemente del tiempo y el espacio del usuario (Fernández, Valenzuela, & Garro, 2019).

1.3 Antecedentes

La idea de IA se planteó por primera vez en el año 1950 cuando el matemático Alan Turing presentó el concepto de una máquina que fuese capaz de imitar el comportamiento humano. Más adelante, el estudio de la realidad virtual y sus posibilidades fue abordado ya en los años 90 por Lanier y Biocca (1992). Los autores exploraban, en gran parte a nivel teórico, los beneficios que podían ofrecer las tecnologías de realidad virtual. Del mismo modo, Caudell y Mizell (1992) incorporan al lenguaje el término realidad aumentada, y tres años después Milgram y Kishino (1994) unen la dimensión del espacio físico, para realizar la clasificación taxonómica de la teoría del continuo de la virtualidad (García, Gértrudix, & Rubio, 2016).

De tal forma, desde la década de los 90 el desarrollo de aplicaciones relacionadas con tecnologías, así como la contextualización de la dimensión teórica generaron un impacto relevante tanto en el ámbito social como en el educativo. Simultáneamente, las ciencias de la

información y la comunicación evolucionaron a la par de estos dispositivos y algunas metodologías en el ámbito de la educación. Estos enfoques incrementaron, así, y de manera exponencial las dimensiones para la dinamización de procesos creativos, la experiencia, y la interacción. Esto debido a que la tecnología presentó un gran potencial para incorporar nuevos niveles de interacción de las personas con la información, produciendo un impacto significativo en la propia experiencia del usuario (García, Gértrudix, & Rubio, 2016).

Además, la expansión de las posibilidades que ofrece la tecnología impulsó los procesos participativos por parte de lo que tradicionalmente se conocía como “espectador”, y pasó a convertirse en “lectoautor”. Se produjo entonces, y a través de esta interdisciplinariedad, un desdibujamiento de las fronteras entre arte, ciencia y tecnología, lo que originó la emergencia de disciplinas híbridas, incorporando áreas de estudio en los ámbitos educativos y sociales: diseño de interfaces, ergonomía cognitiva, estudios en la comunicación y ciencias de la computación (García, 2002; Dix, 2009) como se citó en (García, Gértrudix, & Rubio, 2016).

Por otra parte, Claude Shannon y Warren Weaver (1959) explicaban que el exceso de información ya no es señal, más bien es interferencia o ruido. “Es eso lo que se ha generado en esta era digital, una inundación de prácticamente todos los circuitos de consumo de información y comunicación” y de alguna forma, “el volumen de datos pareciera acaparar una buena parte de la atención a la hora de pensar en educación” (Cobo C. , 2016, pág. 28). Sin embargo, existen otras dimensiones que resultan oportunas para considerar, como la capacidad de crear conocimiento, las cuales serán analizadas en la presente investigación.

1.4 Objetivos

Objetivo general

- Describir la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza de español como lengua extranjera.

Objetivos específicos

- Identificar el impacto de la inmersión de la inteligencia artificial y las tecnologías de la información y la comunicación en los actuales procesos de enseñanza / aprendizaje.
- Caracterizar los enfoques y estrategias de enseñanza empleados en las prácticas de las clases ELE.

- Determinar debilidades, fortalezas y áreas de oportunidad en la mejora de las prácticas de enseñanza ELE en el marco del uso de las tecnologías.

1.5 Plan del texto

En este primer capítulo, se ha presentado la implicación del tema, la justificación, los antecedentes y los objetivos. En el capítulo siguiente, se expone el marco teórico con las principales orientaciones que sustentan esta investigación, las cuales caracterizan y delimitan los conceptos claves y los autores que se utilizaron para el análisis descriptivo de la temática que compromete e interpela de forma sistematizada a partir de la cursada del posgrado. Asimismo, en el segundo capítulo se describe y analiza el rol disruptivo de la IA, y su posible utilidad, implementación e implicancias en la educación. Se interroga sobre los cambios que genera la IA en los actuales procesos de enseñanza/aprendizaje. Además, se analizan las implicancias de la IA tanto desde la perspectiva de ser un beneficio o una amenaza frente a la labor docente.

Más adelante, se vislumbra la utilización de los nuevos sistemas tecnológicos basados en las TIC a través de redes digitales donde interactúan los cambios institucionales, los cambios de la producción, el consumo y las organizaciones (Florio, 2016); la enseñanza de español como lengua extranjera y la integración de las TIC en las prácticas de enseñanza ELE para generar oportunidades en el desarrollo de experiencias significativas e innovadoras, constituyendo diferentes áreas culturales y de conocimiento. Al final, se traza la relevancia de extender el actual debate sobre competencias digitales, así como destacar el desarrollo metacognitivo del aprendizaje (Cobo C. , 2016). En este sentido, se considera una temática de interés debido a que tiene conexión directa con la práctica docente, con la formación teórica desarrollada en la Especialización y con el tipo de educación tecnológica que se demanda en la actualidad, caracterizando, de esta forma, un cierre que da cuenta del paso por este tramo de formación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 El rol disruptivo de la inteligencia artificial (IA) en la educación

“El objetivo de la IA es conseguir que las computadoras hagan las cosas que en el pasado requerían de inteligencia humana” (Cobo C. , 2016, pág. 37).

Es una realidad que la IA salió de los laboratorios dejando de ser ciencia ficción y actualmente se encuentra trazando profundas interrogantes como para qué y cómo se educa. De modo que, la irrupción de nuevos desarrollos de IA, con cada vez más capacidades para aprender, pueden ser empleados como una oportunidad para repensar lo que se enseña y lo que se aprende desde la Educación Superior. Por lo cual, es necesario abrir el horizonte de destrezas y habilidades que se puedan estimular y reconocer mediante las tecnologías digitales y el fomento a la creatividad (Cobo, 2016).

En este sentido, las tecnologías se entienden como vehículos de pensamiento. Es decir, como potenciadoras de formas de apropiación del conocimiento que permiten trascender su uso como herramientas y comprender que existe una relación de mutua implicación cuando se introducen las tecnologías en el aula (Lion, Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento, 2006). Además, las tecnologías pueden incorporarse siendo pensadas en los contenidos, en los procesos de aprendizaje, en las estrategias de enseñanza, en las características de las herramientas y su vinculación con el conocimiento. Por ende, las tecnologías cambian y los usuarios las transforman en su utilización y aplicaciones (Lion, Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento, 2006).

Por otra parte, muchos autores han analizado y criticado la funcionalidad didáctica y curricular de los tradicionales libros escolares porque, entre otras razones, han socavado la profesionalidad docente e imponen un modelo pedagógico de aprendizaje memorístico y descontextualizado (Gimeno Sacristán, 1998; Martínez Bonafé, 2001) o porque transmiten un modelo de conocimiento y de contenidos culturales estereotipados vinculados con la ideología de grupos dominantes (Torres, 1991) como se citó en (Area, 2017). Frente a esto, la IA en los nuevos entornos tecnológicos tienen un enorme aporte para hacer si se ubican como los portadores del conocimiento en construcción (Maggio, 2012).

Por otra parte, el material didáctico digital supone un nuevo tipo de relación del sujeto con el objeto. Por ello, la interfaz (o formato de comunicación entre el humano y la IA) es muy relevante para lograr que el estudiante desarrolle las acciones necesarias para que la tecnología reaccione y le ofrezca las experiencias de aprendizaje. Esta interactividad proporciona procesos y contenidos diversificados y distintos entre los usuarios en función de las acciones que éstas realizan sobre las aplicaciones de IA (Area, 2017). En otras palabras, la IA en los entornos educativos digitales se convierte en objeto, espacio o artefacto de naturaleza digital que adquiere sentido en una escenografía pedagógica concreta, construida social y culturalmente, con la finalidad de favorecer que el alumnado desarrolle experiencias de aprendizaje valiosas sobre el conocimiento a través del ciberespacio (Area, 2017).

2.1.1 Utilidad e implementación de la IA en la educación

Las aplicaciones de la IA se pueden desglosar en tres enfoques principales: 1) los agentes de *software* conversacionales inteligentes (*chatbots*), 2) la creación de plataformas *online* para el autoaprendizaje y 3) la robótica educativa¹ (Moreno, 2019, pág. 263).

Los *chatbots* son herramientas que funcionan simulando una conversación real y dan una respuesta en evaluaciones automáticas, atendiendo preguntas y consultas de los estudiantes.

Esto gracias al *Machine Learning*² el cual tiene capacidad de generar modelos predictivos de respuestas a las preguntas formuladas. De manera que, el uso de los *chatbots* permite una inigualable flexibilización en el tiempo y espacio tanto para el docente como para el estudiante. La utilización de estas herramientas hará gran parte de la tarea monótona del profesor permitiéndole dedicar más tiempo de calidad y ayudar a los alumnos en el proceso de aprendizaje (Moreno, 2019).

De igual forma, la creación de plataformas *online* para el autoaprendizaje ya está al alcance de muchas personas con los programas y sistemas de enseñanza. Estas son herramientas y

¹ “La robótica abre la puerta a un micro mundo de aprendizaje motivador y entretenido. El establecimiento de un vínculo entre el mundo digital y el mundo físico ayuda a presentar a los alumnos una tecnología clave para el futuro.” Didier Roy - IniRobot: a pedagogical kit to initiate children to concepts of robotics and computer science. (2015). Recuperado de: <https://hal.inria.fr/hal-01144435>

² Es una rama de la IA que permite a las máquinas aprender sin ser expresamente programadas para ello. Una habilidad indispensable para hacer sistemas capaces de identificar patrones entre los datos para hacer predicciones. Recuperado el 20 de octubre de 2021 de: <https://www.bbva.com/es/machine-learning-que-es-y-como-funciona/>

aplicaciones que sirven para la creación de cursos, de materiales didácticos o de actividades, otras son útiles para la gestión de la información, el control evaluativo del alumnado, para la comunicación y el trabajo colaborativo. Esta es quizás la categoría en mayor desarrollo y el abanico de este tipo de aplicaciones es muy amplio y diverso (Area, 2019).

Por otra parte, entre las nuevas tendencias de aprendizaje se encuentran los MOOCs (*Massive Online Open Courses*), son una modalidad de formación en línea de una materia específica diseñada para ser implementada y compartida por un gran número de alumnos. “Los MOOCs son implementados bajo la óptica del conectivismo (...) donde la interactividad genera una repercusión en el aprendizaje continuo y compartido por un conjunto de usuarios que interactúan entre sí” (Fernández, Valenzuela, & Garro, 2019, pág. 548). Según lo expuesto, este mecanismo genera creatividad y autonomía en el aprendizaje, así como un trabajo colaborativo y autoevaluativo.

En esta categoría también se pueden incluir las plataformas LMS (*Learning Management System*), así como otras herramientas para la creación y gestión de entornos sociales para aprendizaje móvil donde se ensamblan secuencialmente microcontenidos a modo de pequeñas unidades o lecciones que el usuario recibe secuencial y automáticamente (Area, 2019). Por ejemplo, el popular Duolingo que utiliza reconocimiento automático del habla y técnicas de neurolingüística para reconocer errores y corregirlos, basado en algoritmos que generan una interfaz que los verifica y los corrige.

Del mismo modo, se encuentran los entornos inteligentes de aprendizaje adaptativo. Las denominadas analíticas del aprendizaje es una línea en desarrollo en la tecnología en educación. Se define como la recopilación, almacenamiento y tratamiento de datos de los usuarios en entornos de aprendizaje con la finalidad de manipularlos para la mejora del sistema y proceder a adecuarlo a las características y necesidades de los sujetos (las analíticas están vinculadas al concepto de *Big Data* y de IA lo que promete una nueva generación de materiales y entornos digitales para la enseñanza que sean adaptativos e inteligentes. Es decir, que de forma automatizada la máquina tome decisiones sin la intervención humana) para adaptar el contenido y las actividades de aprendizaje a cada sujeto (Area, 2019).

Por consiguiente, la IA ofrece un tipo de aprendizaje colaborativo soportado por el computador y diseñado para facilitar el proceso de aprendizaje mediante la interacción de trabajos en equipo; el sistema identifica el comportamiento de un grupo y sus individuos, los clasifica y el profesor toma estos atributos previamente clasificados y los puede utilizar posteriormente en

estrategias para mejorar las habilidades de los estudiantes (Rodríguez & Viña, 2017). Este aprendizaje colaborativo es a través de la representación, extracción y razonamiento; apoyado en casos, donde cada uno se compone de tres elementos: la descripción gráfica del problema, la solución que se aplica y el resultado de la solución. Esta técnica de resolución de problemas no requiere de un modelo explícito del conocimiento, por lo que el proceso de adquisición de conocimiento se deriva de la recopilación que hace la IA de dichos casos (Rodríguez & Viña, 2017).

Por último, cabe destacar las tendencias de interés que señalan Viña y Rodríguez (2017) sobre el uso de la realidad virtual³ y la realidad aumentada⁴ dentro de la denominada robótica educativa, pero no con el propósito de convertir a los estudiantes en expertos en robótica, sino en usarla para favorecer el desarrollo de competencias como la autonomía, el pensamiento lógico, deductivo, la iniciativa, la responsabilidad, la creatividad, el trabajo en equipo, la ética y el interés por la investigación. (Moreno, 2019). En otras palabras, convertir a los usuarios en agentes activos, no solo en consumidores de tecnología. Esto apunta la posibilidad de transformar las tecnologías en herramientas para generar nuevas formas de interactuar con la realidad (Cobo C. , 2016). Por lo cual:

El desafío está en utilizar las tecnologías como un espacio creativo que posibilite la interacción de diferentes disciplinas y campos del conocimiento. Un ejemplo es la exploración que se realiza en contextos escolares donde las interrogantes científicas, matemáticas o de otros campos son analizados desde las posibilidades que ofrece la intervención mediante tecnología. Este tipo de prácticas educativas posibilita integrar juegos, trabajo en equipo, razonamiento científico, exploración y resolución de problemas reales o simulados (como si fuesen laboratorios) que articulan el pensamiento computacional, lógico y matemático con prácticas sociales, lúdicas y experimentales (Cobo C. , 2016, pág. 42).

2.1.2 Los cambios de la IA en los actuales procesos de enseñanza / aprendizaje

La inminente llegada de la IA ha hecho que cambie el rumbo de los procesos de enseñanza/aprendizaje, donde es necesario que las instituciones y los docentes tomen un enfoque

³ Esto lo logra gracias a un entorno virtual generado mediante tecnología informática y diseño gráfico en 3D. Por eso crea la sensación de estar inmerso en él y las experiencias son cada vez más realistas. Recuperado el 20 de octubre de 2021 de: <https://holatelcel.com/blog-de-tecnologia-movil/inteligencia-artificial-realidad-aumentada-y-virtual/>

⁴ La realidad aumentada consiste en sobreponer objetos o animaciones generadas por computadora sobre la imagen que capta en tiempo real la cámara del celular, o de otro dispositivo. Recuperado el 20 de octubre

tecno-didáctico que otorgue adaptabilidad, tiempo y espacio de calidad a los estudiantes. Esto mediante la utilización de herramientas tecnológicas que ayudarán a la personalización de las necesidades de cada estudiante de acuerdo con sus experiencias y habilidades, así como también la optimización de la labor docente.

Asimismo, desde hace algunos años ya se tenía la visión de sistemas de tutores inteligentes que se basan en tres componentes: conocimiento del contenido, conocimiento del alumno y conocimiento de estrategias o metodologías de aprendizaje. Por ejemplo, en la Universidad de Pittsburg, el sistema se encarga de guiar a los alumnos mientras resuelven un ejercicio y cuando piden ayuda, el sistema aporta pistas para avanzar a la solución (Sánchez Vila & Lama Penín, 2007). El grupo *Pearson*, la mayor editorial de libros educativos el mundo, desarrolló un sistema que corrige los textos redactados por los estudiantes, sin importar su nivel, estilo o género literario. Y, la empresa *McGraw-Hill Education* comenzó a ofrecer un programa capaz de administrar más de un millón de exámenes anualmente, liberando a los docentes de cientos de horas anuales que dedican a la corrección (Cobo C. , 2016).

Los sistemas de evaluación automática contienen algoritmos que reconocen fortalezas y debilidades de los estudiantes, sus habilidades y competencias a través de tests que se realizan, esto ya es un hecho palpable que ha cambiado el proceso de enseñanza/aprendizaje. La realidad virtual, el aprendizaje adaptativo, la analítica de aprendizaje y la enseñanza *online* serán habituales en los espacios de aprendizaje en tan sólo quince años (Stanford, 2016). Al mismo tiempo, Viña y Rodríguez afirman que: “aunque la educación de calidad siempre requerirá la participación activa de profesores humanos, la IA promete mejorar la educación en todos los niveles, especialmente proporcionando personalización a escala” (2017, pág. 416).

Por lo cual, hoy existe un gran entusiasmo por tecnologizar la educación (Trucano, 2013, 2015). No obstante, otros autores como Nicholas Carr (2011) critican que la abundancia de información en los espacios digitales en lugar de ampliar las posibilidades restringe las habilidades cognitivas vinculadas con el uso de la información. Entonces, ¿qué habilidades se esperan de las personas que no puedan ser replicadas por máquinas? Esta pregunta lleva a reflexionar sobre las competencias a fomentar desde la educación. Cobo (2016) destaca lo siguiente:

Aquí el reto está en diseñar y favorecer experiencias de aprendizaje que vayan más allá de la sistematización de conocimientos preestablecidos. Estimular la exploración y la creatividad en el proceso formativo habrá de jugar un papel clave. Repensar el papel del

aprendiz también significa ir más allá de simplemente acceder a recursos elaborados por terceros. Abrir espacios de deconstrucción y reconstrucción de nuevos conocimientos en diversos formatos y lenguajes, atribuyendo un mayor protagonismo al sujeto que aprende, estimulando el pensamiento crítico y la experimentación (pág. 35).

De esta forma, en la agenda de los sistemas educativos, quizá sea pertinente incorporar interrogantes como, por ejemplo: ¿cómo pensar en una formación a prueba de futuro? ¿Cuáles serán las habilidades creativas que no serán reemplazables por los nuevos desarrollos tecnológicos? (F. Levy y Murnane, 2004) como se citó en (Cobo C. , 2016).

2.1.3 La inteligencia artificial, ¿beneficio o amenaza frente a la labor docente?

El actual panorama tecnológico es muy diferente al de los 90. Hoy el “tecno-escepticismo” coexiste con el “tecno-entusiasmo”. Erik Brynjolfsson y Andrew McAfee (2014) hablan de una fase diferente de transformaciones tecnológicas que denominan la “nueva era de las máquinas” haciendo referencia a la rápida expansión de la IA con una mejor capacidad para reconocer, interpretar y entender lenguajes, patrones y símbolos (Cobo C. , 2016).

Los autores vaticinan que la evolución tecnológica dejará atrás a algunas personas, quizá a mucha gente. Revelan que este es el mejor momento de la historia para ser un trabajador con habilidades especiales o con la educación adecuada porque estas personas pueden hacer uso de la tecnología para generar valor agregado. Sin embargo, indican que nunca ha habido un peor momento para tener habilidades “comunes” porque la IA está adquiriendo esas habilidades y destrezas a un ritmo extraordinario (Cobo C. , 2016).

Esta perspectiva se agudiza cuando, de manera creciente, las tecnologías van ganando terreno en ciertas áreas y comienzan a desplazar a los profesionales que las realizaban. Es decir, cuando sofisticados algoritmos logran procesar complejos y extensos volúmenes de información de manera similar o incluso mejor a cómo una persona lo haría al momento de tomar decisiones (Byrnes, 2015). Esto se debe, entre otras causas, al acelerado desarrollo de la inteligencia artificial (Cobo C. , 2016).

Por otra parte, el ser humano en su instinto más primitivo siempre ha tenido temor a lo desconocido. Así como sucedió con la invención de la electricidad, muchas personas eran escépticas en cuanto a su utilidad y beneficios. Del mismo modo, ocurre con los detractores en cuanto al uso de la IA en la educación. Con respecto a este tema, es importante desatacar la posibilidad de que la IA “sea capaz de sugerir al usuario final a generar un cambio de actitud con carácter persuasivo hacia el individuo

para que este, tienda a realizar cierta actividad que el programa ya decidió como el más relevante” (Fernández, Valenzuela, & Garro, 2019, pág. 547). Sin embargo, Viña y Rodríguez (2017) señalan lo siguiente:

En el estudio presentado en *Stanford University* (2016) se plantea que no se encuentran motivos para preocuparse de que la IA constituya una amenaza inminente para la humanidad. No se han desarrollado máquinas con objetivos e intenciones auto sostenibles a largo plazo (...). En cambio, surgirán cada vez más aplicaciones de IA útiles, con impactos positivos potencialmente profundos en la sociedad (...). Adicionalmente, a las enormes posibilidades de la IA en la educación, existen muchas oportunidades para que brinde mejoras o soluciones a una gran variedad de problemas sociales a comunidades de bajos recursos (pág. 420).

Sin embargo, más información, estímulos cognitivos, plataformas interactivas pueden generar déficit de atención o reducir la capacidad de análisis. De aquí surge una palabra clave: curación. La curación es el proceso de organizar, evaluar, seleccionar, conservar, utilizar y reutilizar materiales digitales (*Penn State University Libraries*, 2014). La curación puede hacerse tanto apoyada en tecnologías como en personas con el interés y el criterio de destilar y seleccionar las fuentes de valor que nos ayuden a curar contenidos. Una buena estrategia es identificar personas que sean buenas curadoras y traductoras de información (escritores, líderes de opinión, comunicadores) que estén permanentemente evaluando aquello que vale la pena leer, revisar o pensar (Cobo C. , 2016).

Entonces, “parece estratégico asignar más valor al proceso de generar nuevo conocimiento” (Cobo C. , 2016, pág. 33). En este punto, entra en juego la labor docente como responsables de la “alfabetización” de esta era digital para que los estudiantes puedan desarrollar pensamiento crítico para discernir y evaluar las fuentes, ser autónomos y autoevaluativos. Además, aunque se presenten contrariedades por el uso de la IA en la educación (lenta adopción, falta de financiamiento de los gobiernos y el pensamiento colectivo de que las máquinas van a volver a los humanos seres dependientes), es necesario desde la labor docente darle más importancia al aprendizaje creativo y a la posibilidad de utilizar estas herramientas para la democratización del conocimiento. “Participar del proceso creativo relacionado con la transformación de estos lenguajes requiere desarrollar nuevas habilidades y alfabetismos” (Cobo C. , 2016, pág. 43).

Así pues, cuando se pase de utilizar la tecnología como una forma de consumir información a verla como una herramienta para enriquecer la generación de conocimiento, entonces, se podrá entender su verdadero alcance, plantea John Hattie (2015b). Desde la educación, existe una profunda necesidad de fomentar en educadores y educandos más espacios de producción de conocimiento original. El valor no

ha de estar únicamente en el consumo de información, sino también en ser capaz de crear algo nuevo, tanto individual como colectivamente (CoboC. , 2016).

2.2 Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Las TIC configuran un ecosistema digital (Briscoe, 2010; Whelan, 2010), frente al objeto tangible, completo, cerrado y estable que representa un libro como producto cultural, el ciberespacio o Internet se caracteriza por difundir obras culturales fraccionadas, dispersas, intangibles, interconectadas, abiertas, audiovisuales, multimedias y en constante transformación (Area y Pessoa, 2011). Es la metáfora de la cultura tangible de los libros frente a la cultura líquida del ecosistema digital (Area, 2017).

En este campo, Maggio (2018) realiza un planteamiento sobre la potencia como las especificidades de cada campo que pueden ser incrementadas por las tecnologías. Por ejemplo, aprovechar las potencialidades de las redes sociales para crear obras colectivas y culturales, y los docentes servir de puentes para atraer el interés de los alumnos y la potencia en términos culturales a la órbita del currículum. Esto implica adquirir una fluidez digital que no acaba en el uso diestro de la tecnología en sí, sino que guarda relación tanto con la capacidad de crear nuevas ideas como de poder utilizar herramientas digitales en beneficio del aprendizaje y desarrollo del individuo y de su comunidad (Cobo C. , 2016).

Asimismo, entender que actualmente, tanto para el docente como para los alumnos, existe una “saturación cognitiva” que se debe reconocer y trabajar para poder seleccionar y construir teorías que sirvan de marco pedagógico y didáctico para las prácticas. Por lo cual, hay que pensar la tecnología educativa en perspectiva la hora de construir conocimiento en el campo (Maggio, 2018). A su vez, la web social bien utilizada puede ayudar a sobrellevar la sobreabundancia e implementar radares que filtren y curen la información, ayudando a identificar y depurar lo sustantivo. Saber regular, ajustar y personalizar la “dieta cognitiva” no es la única competencia que se necesita desarrollar en esta época, pero sí juega un papel fundamental (Cobo C. , 2016)

De ahí que, Maggio (2012) vincula la “inclusión genuina”, orientada a la tecnología y la “enseñanza poderosa”, orientada a la didáctica. Esto en una idea de condición de derecho, inclusión social e inclusión cultural. Sin embargo, también afirma que, a pesar de la irrupción de las tecnologías, el problema pedagógico y didáctico siguen siendo más complejos. Entonces, la inclusión de tecnología desde una perspectiva genuina lleva a recrear la práctica de la enseñanza. Más todavía, la colaboración, documentando y creando bancos de experimentación, experiencias e innovaciones a través de la

tecnología, aprovechando las posibilidades que ofrecen en la educación. Es decir, hacer uso de las posibilidades que ofrecen las tecnologías para investigar, encontrar debates y construcciones que nos ayuden en la especialidad vinculada a nuestras disciplinas (Maggio, 2018).

Además, se demanda un docente que entienda que, en la construcción del conocimiento de su campo, ya sea desde una perspectiva investigativa o profesional, hay un fuerte atravesamiento de las tecnologías. Todo esto pensado en términos de la metodología de investigación que construye el conocimiento disciplinar. De modo que, la recomendación es ser usuarios activos de las redes y de las soluciones tecnológicas, las cuales pueden ser un desafío para el docente, pero, también escenarios que permiten y exigen actualizarse más y mejor que nunca (Maggio, 2018). Esto debido a que pareciera que existe una suerte de amnesia colectiva en todo lo que guarda relación con la tecnología de ayer. Aunque esta haya conquistado al mundo en su momento (Cobo C. , 2016).

2.3 La enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)

Estaire (2001) resume los principios para la enseñanza ELE a través del enfoque comunicativo (Breen, 1987) en las siguientes características: conseguir el desarrollo de las destrezas comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) mediante una nueva concepción metodológica en la que se concibe al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la enseñanza ELE pone más atención en el propio proceso cognitivo, en el propio aprendiz, con sus intereses, sus capacidades, su cultura y su manera de aprender.

Asimismo, en la enseñanza ELE se incorporan aspectos contextuales y socioculturales. Las clases se hacen más interactivas, las actividades se acercan más a la realidad de la comunicación y se trabaja con textos más auténticos. Se presta atención a principios comunicativos tales como la finalidad comunicativa, el vacío de información, la elección para el emisor e imprevisibilidad para el receptor, así como aspectos característicos de la comunicación fuera del aula (Estaire, 2001).

Del mismo modo, a través de la Web, las redes sociales y la creación de nuevos entornos de aprendizaje, los estudiantes adquieren y aprenden la lengua de forma comunicativa, significativa (existe una necesidad de comunicación real) y resolviendo de forma activa tareas sociales de uso de la lengua (Consejo de Europa, 2001). En otras palabras, significa ser capaz de aprender creando, reconfigurando, desaprendiendo y reaprendiendo, conectando lo viejo y lo nuevo (Cobo C. , 2016).

Más todavía, con el mismo entusiasmo con que se promueve la pedagogía en los tiempos digitales se

tendría que explorar con mayor profundidad lo que ofrece la heutagogía⁵, la cual se centra en el sujeto que aprende y en lo que este quiere aprender, más allá de lo que pueda proponer un determinado currículo prescriptivo o cerrado. Tiene que ver con la capacidad de desarrollar la habilidad de aprender y de aplicar las competencias a situaciones nuevas (Vaillant y Marcelo, 2015) como se citó en (Cobo C. , 2016) donde el español como lengua extranjera adquiere nuevas dimensiones y potencia nuevas formas de comunicación.

2.3.1 El aprendizaje invisible en la enseñanza ELE

En este punto, se encuentra el planteo de Cobo (2018) sobre el aprendizaje invisible, basado en otras formas del saber que tienen que ver con la práctica y la experiencia, que se adquieren en espacios informales, generalmente no reconocidos por los sistemas educativos pero que son muy valorados en el ámbito profesional. En otras palabras, se presenta la necesidad de reducir la brecha existente entre lo que se enseña y lo que realmente se pone en práctica cotidianamente a través de la valoración del saber hacer.

De igual forma, en su planteamiento alude a la necesidad de la creación de espacios en la educación formal donde ocurra la suma de conocimiento y el diálogo de los estudiantes con otras experiencias que vayan más allá del aula para medir y valorar las habilidades, y de esta manera generar lo que denomina inteligencia colectiva (Cobo C. , 2018). Sostiene que siempre aprendemos en la suma de momentos, conectando la experiencia con lo nuevo para adquirir nuevas habilidades, incluyendo la adquisición de una segunda lengua. Asimismo, distingue a las aulas educativas, además de su función de transmisión de conocimiento, como espacios significativos de socialización. Es decir, las describe como espacios de construcción de saberes con otros gracias a la importancia del aprendizaje colaborativo.

Por otra parte, sugiere el juego como evidencia e instrumento de aprendizaje donde los estudiantes pueden enfrentar conflictos cognitivos a través de actividades lúdicas que produzcan micro transferencia de conocimiento, adquisición de conocimientos tácitos, aprendizaje por observación, aprendizaje y por ensayo y error. Este tipo de actividades lúdicas son fundamentales en el aprendizaje ELE y en los actuales entornos de información y para los desafíos que tienen los contextos reales (Cobo C. , 2018). De este punto se hablará más adelante.

⁵ La heutagogía atribuye especial relevancia a formas de aprender autoadministradas que transitan desde el dominio de un saber predeterminado a la posibilidad de crear formas propias de dialogar con diferentes saberes” (Cobo C. , La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento, 2016, pág. 46

2.3.2 La metodología en las prácticas de enseñanza ELE

En primer lugar, se consideran las estrategias pedagógicas y metodológicas para los entornos híbridos de aprendizaje, donde se debe usar la tecnología para “seguir aprendiendo a aprender” y tener presente que tanto la tecnología como la educación son herramientas que sirven para el intercambio de ideas y de información (Galindo, 2020). Por lo cual, el camino o proceso que define el autor para alcanzar un objetivo es la metodología (convención acerca de los métodos), el método (proceso/enfoque), la estrategia (procedimientos que guían una actividad en contexto) y el recurso (herramienta/plataforma). Así, dependiendo del contexto se podrá resolver cuál es la herramienta más adecuada para aplicar estrategias y métodos (Galindo, 2020).

De esta forma, se hace énfasis el uso del enfoque comunicativo (Breen, 1987) para dar sentido en el aprendizaje de una segunda lengua. Este enfoque parte de adoptar técnicas y materiales que respondan qué y cómo enseñamos con técnicas y materiales que deben estar diseñadas y adaptadas a las necesidades de los alumnos y sus características. Asimismo, se evalúa los procesos y el progreso comunicativo, en consecuencia, se planifican actividades para el desarrollo y puesta en marcha de las destrezas comunicativas a través de unidades didácticas. La utilización del enfoque comunicativo, mediante un conjunto de materiales de fácil comprensión y entendimiento, es oportuno siempre que dirija a un fin / objetivo / significado determinado (Breen, 1987); (Candlin, 1990) & (Nunan, 1989).

Por consiguiente, se presenta la necesidad de utilizar materiales con una intencionalidad explícitamente educativa para generar el proceso de aprendizaje, dándole al material una forma pedagógico-comunicacional que pueda llegar adecuadamente a sus destinatarios (Kaplún, 2002). Por tanto, los diversos autores coinciden en que se debe conocer al destinatario (condiciones sociales, económicas, culturales, etc.) para poder mediar sobre el proceso educativo que se quiere generar, así como reconocer que un buen material educativo suele tener una contextualización local y temporal precisa (Kaplún, 2002) o como plantea Igor Calzada (2014) con una “translocalidad” con la comprensión de otros lenguajes, culturas y formas de entender la realidad (Cobo C. , 2016) vitales en la ejecución de una clase ELE.

Como resultado, tenemos la denominada “enseñanza del lenguaje mediante tareas”, de la cual, se distingue el *enfoque por tareas*, cuyo objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no solo mediante la manipulación de unidades didácticas; de tal modo que los procesos de aprendizaje incluyan procesos de comunicación en la enseñanza ELE. Este enfoque deriva como

evolución de los enfoques comunicativos (Breen, 1987); (Candlin, 1990) & (Nunan, 1989). De allí, se revelan los pasos a seguir recomendados para la planificación y utilización de unidades didácticas en las prácticas de enseñanza de una segunda lengua:

1. Selección del tema o área de interés, el cual responde a las necesidades y características de los estudiantes. Los temas seleccionados tienen que conectarse con los alumnos, se pueden utilizar áreas que ellos tengan en común como la familia, sus lugares de origen, viajes, etc.
2. Especificación de los objetivos comunicativos y la utilización de las cuatro destrezas (expresión oral y escrita y la comprensión oral y escrita), las cuales deben estar integrada y concatenadas a la tarea final. En esta fase deben reflejarse los objetivos de la unidad y, a partir de dichos objetivos, pasamos a la especificación de las tareas finales.
3. Planificación de la tarea final o serie de tareas finales, que determinan la serie de pasos que forman el resto de la unidad. Se debe seleccionar qué tareas demuestran los objetivos de la unidad y cómo se reflejan los objetivos de manera concreta y que demuestren la capacidad del lenguaje aprendido.
4. Especificación de los componentes temáticos lingüísticos necesarios, estas especificaciones no se realizan previamente. Por el contrario, son el resultado del análisis de la tarea final y se dividen en; a) Aspectos concretos del tema, componentes e interés a tratar y b) Componentes lingüísticos (gramática, léxico, etc.) necesarios para la tarea final.
5. Planificación del proceso, la secuencia de tareas; contenidos, materiales y procedimientos para cada una de las lecciones. El análisis de la tarea final permite determinar los componentes (temáticos / lingüísticos) y las tareas de cada lección surgen de decidir contenidos, materiales y procedimientos necesarios en cada lección para avanzar hasta la tarea final.
6. Elaboración profesor/alumno de las unidades didácticas, como proceso donde la incorporación de las tareas dependerá de las necesidades detectadas. De igual forma, se puede incorporar decisiones de los estudiantes en el proceso. En esta fase, Breen (1987) propone que la organización de las tareas para las lecciones debe responder: “quién hace qué,

con quién, sobre qué, con qué recursos / medios / apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico”. Cada resolución es un instrumento de transformación de la dinámica en clases.

7. Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje; la inclusión de la negociación hace posible la evaluación continua y los estudiantes evaluarán aspectos como su propio trabajo y desempeño, en grupos, podrán comparar el trabajo de sus compañeros y profesores, de los materiales, los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos.

En este sentido, en el *enfoque por tareas* como eje del programa, enfoque lingüístico (contenido lingüístico) y psicolingüístico (tareas a realizar), se detectan las necesidades de los alumnos y su uso (personal, profesión, etc.). A partir de esos resultados, se escoge el tema, se fijan las tareas y los contenidos. Además, teniendo en cuenta el tema se establecen los objetivos y el programa de tareas complementarias; las tareas tanto de comunicación (expresión, comprensión, interacción oral y escrita) como las de apoyo lingüístico (forma, función, gramática, léxico, fonología, discurso). Posteriormente la realización y evaluación de la tarea final como proceso de aprendizaje (Estaire, 2001). Así pues, las tareas y actividades enfrentan a los estudiantes con experiencias y formas de apropiación del conocimiento y desarrollo de competencias (Florio, 2016).

Por tanto, en las prácticas de enseñanza de una segunda lengua con el apoyo de las TIC, se requiere el enfoque por tareas, donde toda la actividad en el aula se organiza a partir de tareas que los alumnos realizarán utilizando la lengua extranjera de forma productiva y receptiva. Esto significa que, en el enfoque por tareas, el principio organizador, la planificación es la tarea-aquello que los alumnos harán con/en la lengua (Estaire, 2001).

Asimismo, Litwin (2008) afirma que, si se trasladan las tareas al oficio del estudiante, cada uno podrá encontrar la mejor forma para hacer público el conocimiento a través de diversos modos de representación (imágenes, palabras, videos, audios) y los docentes acercan a los alumnos a ejemplos, casos, ideas, frases, autores y explicaciones que ayudan a la comprensión (Florio, 2016). De igual forma, Galindo (2020) sugiere el trabajo entre pares y el trabajo de asesoramiento para mayor integración, evitando las formas jerárquicas que retraen e intimidan a los estudiantes. Además, ratifica que no hay una metodología única porque somos seres sociales, lo que debemos hacer es identificar cuál puede ser aplicable para el aprendizaje significativo y motivador para los estudiantes.

2.3.3 La evaluación en las prácticas de enseñanza ELE

En cuanto a los criterios de evaluación, se vinculan aspectos relevantes frente a la disciplina, que queremos que aprenda el estudiante y la creatividad e innovación del desarrollo propio que efectúa el estudiante en la propuesta (Galindo, 2020). Entonces, se debe proponer al estudiante que construya, independientemente de la herramienta, que promueva interacción y acompañamiento. Igualmente, con el uso de las distintas herramientas el docente puede sustituir, aumentar, modificar, y rediseñar para lograr la llamada mediación. Desde esta perspectiva, se dispone a liderar más que la transformación de prácticas, la de procesos de pensamiento alrededor de esas prácticas (Galindo, 2020). Por consiguiente, la evaluación en las prácticas de enseñanza de una clase ELE hace uso de varios tipos de evaluación de las actividades, tales como:

- La autorreflexión y autoevaluación a partir de las respuestas proporcionadas y los ejemplos de las actividades que den los propios estudiantes.
- La autorreflexión y autoevaluación de los estudiantes a partir de los errores marcados por el docente. Es importante que estas intervenciones sean al final de las actividades y no mientras los alumnos realizan producciones en su segunda lengua. De esta manera, no se sienten cohibidos ni juzgados al ser interrumpidos por el profesor. Recordemos la importancia de evaluar sin que los alumnos tengan miedo de cometer errores, sobre todo durante el proceso de producción en segunda lengua. Esto es, pensar un espacio, tiempo y modo de vincularse y comunicarse con los demás, en un clima de tranquilidad, no punitivo, un clima donde el error forme parte del proceso de aprendizaje para que de esta manera la retroalimentación no caiga en el vacío (Anijovich, 2015).
- La retroalimentación del docente y la autoevaluación de los grupos pequeños y los grupo-clase en la realización de las diferentes actividades grupales.
- La retroalimentación posterior del docente al finalizar la clase y la coevaluación en forma de la evaluación entre iguales. Debido a que la producción entre iguales aumenta su valor para los individuos, para la comunidad y para la sociedad en general, con intercambios de reciprocidad, colaboración y el cambio de mentalidad de los estudiantes a la luz del “aprendizaje colaborativo”. En consecuencia, la confianza y la reputación de los estudiantes (basada en la evaluación y la recomendación entre pares) juega un papel fundamental (CoboC. , 2016).

También, cabe destacar los enunciados sugeridos para los entornos híbridos, en los cuales se encuentran: no digitalizar las prácticas tradicionales, atender las diferencias de los estudiantes, aprender cómo aprenden los estudiantes, dar retroalimentación permanente, otorgarles rutas de formación que puedan

elegir, reparar en la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad y la ciencia, así como considerar al estudiante como un par que crea, explora, lee y replica (Galindo, 2020). De esta forma, se refleja el foco de este trabajo con la introducción de las TICs en las prácticas y la relevancia en los aspectos evaluativos (ver Anexo A).

Como resultado, la evaluación de las unidades didácticas tiene carácter formativo y progreso comunicativo continuo, y su fin es mejorar las competencias y destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) de los estudiantes. Por tanto, no se profundiza en un tipo de evaluación cuantitativa, es decir, se “sugieren formas alternativas de reconocer el valor de una creación, ofreciendo una perspectiva mucho más completa que una calificación” (Cobo C. , 2016, pág. 96). Desde esta perspectiva, en una clase ELE, en una clase de idiomas y en general, en una clase de cualquier disciplina es fundamental generar condiciones como hábitos y destrezas para seleccionar procesar, administrar, conectar y compartir los conocimientos disponibles con los demás en una estrecha relación entre contenido, contenedor y contexto (Cobo C. , 2016).

Por otra parte, un estudio realizado por los autores Balanskat, Blamire y Kefala (2006), busca explorar y describir cuál es el impacto de la integración de las TICs en las escuelas, focalizándose en el rendimiento de los alumnos, los resultados de los aprendizajes, en los docentes y en la metodología de enseñanza. El informe está basado en 17 estudios de impacto en Europa que compara datos y estudios de caso en escuelas primarias de diferentes países de la región, en el cual se observó un impacto positivo de las TICs concerniente al desempeño educativo y al rendimiento de los alumnos. Además, se ratifica que en las escuelas provistas de mejor equipamiento tecnológico, recursos y conectividad permanente, el puntaje resultó ser mayor y se detectó un alto grado de entusiasmo por parte de los actores involucrados en cuanto a la integración y manejo de las TICs en comparación a las clases tradicionales (Balanskat, Blamire, & Kefala, 2006).

Por otro lado, las cifras del informe de Balanskat, Blamire y Kefala (2006) también afirman que la calidad educativa no depende esencialmente de la presencia de tecnología en las escuelas, sino del tipo de práctica pedagógica y de las condiciones en que esta se aplica en el aula. Según la investigación, la integración de las TICs debe promover la innovación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en contraposición a que sean un simple medio de apoyo o refuerzo de un método tradicional de las evaluaciones (Balanskat, Blamire, & Kefala, 2006).

2.4 La integración de las TIC en las prácticas de enseñanza ELE

En la enseñanza de las lenguas, la comunicación no solo es núcleo de la actividad educativa, sino que es también el objeto de enseñanza. Por tanto, ciertamente crear en una clase ELE no implica únicamente traducir lo que está escrito en otra lengua, también implica ser capaz de transformar conceptos, visiones, ideas y poder exportarlos y modificarlos en otros contextos. Es decir, crear nuevos insumos de conocimiento acordes con un ambiente o contexto socioculturalmente diferente y “a la hora de evaluar cómo los estudiantes utilizan la tecnología es sustantivo prestar mayor relevancia a sus habilidades creativas y capacidades de producción” (Cobo C. , 2016, pág. 44).

En este sentido, se plantea el espacio virtual en relación con el espacio físico donde las tecnologías se presentan como instrumentos de creación y experimentación. Además, el uso de las tecnologías facilita un tipo de aprendizaje que implica la relación entre la creatividad, el uso de estas tecnologías y el impacto en la transformación social (García, Gértudix, & Rubio, 2016). De esta forma, se definen los principales componentes que inciden en la construcción del espacio interactivo: el individuo, el contenido y el contexto, permitiendo integrar las TIC a través de la perspectiva lúdica en el espacio virtual y en el ámbito educativo generando el valor de la experiencia. Asimismo, la interacción con estas herramientas se relaciona a fenómenos asociados a los procesos creativos, factores cognitivos y procesos mentales que implican lo intuitivo e integran elementos como la motivación y la creatividad en el contexto de interacción social (García, Gértudix, & Rubio, 2016).

De esta manera, los espacios virtuales nos acompañan con la percepción de que vivimos en un “pequeño gran barrio global” con lazos entre culturas mucho más estrechas (Cobo C. , 2016). Por lo cual, “también han de hacernos reflexionar sobre la forma en que las tecnologías digitales son realmente utilizadas como puentes para estrechar y el vínculo con otras culturas” (Cobo C. , 2016, pág. 77) como factor fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua. Además, las tecnologías pueden apoyar las prácticas docentes para promover una estimulación individualizada de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque comunicativo, y específicamente en el enfoque por tareas, las prácticas de evaluación formativa, entre otras (Cobo C. , 2016).

Del mismo modo, en el marco de las prácticas de enseñanza ELE, es de gran valor lo que declara Jane Hett (1993) sobre las dimensiones de una mentalidad global con responsabilidad, pluralismo cultural, focalización en lo global e interdependencia, promoviendo de esta forma la exploración de

otras culturas y el sentido de responsabilidad colectiva (Cobo C. , 2016). Esto, utilizando insumos para conectar con temas que sean relevantes en los escenarios de reflexión y aprendizaje práctico (realidad virtual, diseño de experiencias de aprendizaje, ciudadanía digital, gamificación real, pensamiento computacional y acompañamiento tecnológico) (Galindo, 2020).

2.4.1 Lo lúdico en lo ELE

Nuevamente, cabe destacar el valor de una educación centrada en los estudiantes, debido a que tener la información ya no es suficiente en el mundo de hoy. Hay que saber, hay que saber hacer y se aprende haciendo. Sin embargo, históricamente el sistema educativo ha hecho que los estudiantes sientan miedo de cometer errores, de experimentar y como consecuencia, de aprender. Frente a esto, es importante sostener el juego como motor de la experiencia y permitir que afloren el buen humor y la alegría con el objetivo de que las experiencias no sean traumáticas, no castiguen las dificultades ni las inseguridades (Litwin, 2008).

Así pues, las actividades lúdicas juegan un papel esencial en la enseñanza ELE. Por ejemplo, la simulación, la realidad virtual y la realidad aumentada son herramientas que les permiten a los alumnos aprender sin tener miedo a equivocarse o a sentirse condenado por esto, y la sociedad pasa de la información a la experiencia (García, Gértrudix, & Rubio, 2016). Además, la simulación es la base de los métodos científicos; inductivos, investigación, ensayo y error. La teoría más la simulación es igual a hacer y a tener un lugar para el error, y el error es igual a aprendizaje.

Asimismo, dentro de las prácticas de enseñanza ELE se destaca la importancia de las actividades lúdicas como recursos didácticos, las cuales ponen en juego la reflexión y la puesta en marcha de destrezas que favorecen la sociabilidad, la capacidad creativa, crítica y comunicativa de las personas. Igualmente, este tipo de actividades sirven de estímulo para la motivación, la enseñanza metodológica intuitiva y para evitar caer en la rutina durante las clases; permitiendo un proceso activo, de experimentación y de exploración (García, Gértrudix, & Rubio, 2016). Así como la participación, la creatividad, la estética, el comportamiento y la sociabilidad; siempre con objetivos detrás de ellos. También, la puesta en práctica de este tipo de actividades introduce elementos como la negociación, organización, trabajo cooperativo, entre otros; debido a que nos hacen formar parte del patrimonio en lo lingüístico y lo cultural (García, Gértrudix, & Rubio, 2016).

De tal forma, las actividades lúdicas contribuyen al desarrollo de la capacidad de sintetizar y sistematizar; destacan los aspectos psicomotores, afectivos, sociales, cognitivos y lingüísticos, así

como el clima relacional y la implicación emocional del alumnado con el conocimiento, la confianza, la seguridad y la aceptación (Area, 2017). También son procedimientos donde pueden variar técnicas y actividades, tienen una finalidad, son flexibles, promueven el conocimiento previo y enlaza con una nueva información aprendida, recordando que se debe tener la mayor intencionalidad posible en los objetivos planteados (García, Gértrudix, & Rubio, 2016). Además, se presentan procesos de toma de decisiones, las cuales son conscientes e intencionales; igualmente, se recolectan los conocimientos que se necesitan para complementar una determinada demanda u objetivo dependiendo del contexto educativo y son una manera creativa y placentera para simular situaciones de la vida real (Cobo C. , 2016).

No obstante, algunos autores tienen una mirada crítica sobre la gamificación y sus usos. Los estudios científicos sobre Gamificación aún son escasos y aunque el uso de la Gamificación se hace más popular, todavía es considerado un tema nuevo de investigación, por lo que muchos de sus beneficios están basados en hipótesis más que en estudios empíricos (Kim, 2015). Al respecto, Dicheva et al. (2015) ratifica que la mayoría de los estudios sobre Gamificación describen el uso de sus mecánicas y dinámicas, pero aún son escasos los estudios científicos sobre la efectividad de estas actividades lúdicas implementadas en los ambientes de aprendizaje (Tecnológico de Monterrey, 2016).

De esta forma, la Gamificación en sí presenta un gran desafío debido a que no es una receta que se pueda aplicar en cualquier contexto educativo. Ésta implica conocer los principios y elementos que tienen los juegos que los hacen atractivos para aplicar algunos de éstos dentro de una situación de aprendizaje. En consecuencia, generar dinámicas que conjunten la diversión con la instrucción o el aprendizaje no es una tarea tan sencilla, ni de la cual sus efectos sean tan predecibles (Tecnológico de Monterrey, 2016).

2.4.2 La didáctica ELE en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

La didáctica en los entornos de enseñanza y aprendizaje EVEA es entendida como las propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales deben proporcionar fundamentos conceptuales y metodológicos orientados a utilizar herramientas adecuadas, enfocados en la enseñanza del alumno y el fortalecimiento del ejercicio docente (Salinas & Marín, 2017). Además, la formación en EVEA implica nuevos roles tanto del docente como de los estudiantes, pasando de procesos transmisivos a procesos de autonomía y control por parte de los alumnos en su propio aprendizaje, así como la necesidad de capacitación y actualización del

profesorado para incorporar las TIC en sus prácticas. En consecuencia, los docentes deben desarrollar habilidades didácticas eficientes para implementarse y acoplarse en los EVEA, es decir, competencias digitales de forma integrada, con tipos de conocimientos relativos al dominio del contenido a enseñar y el dominio de los recursos y las estrategias didácticas adecuadas (Salinas, de Benito, Lizana, 2014) como se citó en (Salinas & Marín, 2017)

Así pues, se encuentra nuevamente la idea de la enseñanza centrada en el estudiante y en su desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo. Es decir, desarrollar competencias de conocimiento procedimental y de resolución de casos. Se trata no solo de enseñar, sino también de hacer que los estudiantes aprendan (Bautista, Borges, & Forés, 2006). Entonces, se orienta a considerar cómo aprenden los estudiantes, cómo dedican su tiempo y su esfuerzo a aprender, y a cómo facilitar su aprendizaje siendo estas las características fundamentales a las que deben dar prioridad la enseñanza ELE. Sumado a esto, los docentes deben encontrar la manera más eficiente para que aprendan, diseñando y posibilitando diferentes escenarios, contextos y estrategias según lo requieran para aprender en cada momento (Bautista, Borges, & Forés, 2006).

Al mismo tiempo, existe la necesidad de una didáctica diferente debido a que en los EVEA el docente no puede dictar su “clase magistral tradicional”, por lo que debe planificar y ejecutar tanto estrategias como actividades que dirijan a los estudiantes a descubrir por sí mismos los aspectos que tienen que aprender. Entonces, en esta didáctica el docente debe dejar en claro en qué consiste el proceso de aprendizaje en línea y dejarles saber qué se espera del estudiante, aportando informaciones en dosis precisas y en los momentos adecuados (Bautista, Borges, & Forés, 2006). En consecuencia, el material didáctico podemos definirlo como un objeto cultural elaborado para generar aprendizaje en una determinada situación educativa (Area, 2017).

Simultáneamente, se sugiere una “didáctica en vivo” que tiene que ver con pensar, reconocer tendencias y generar prácticas que, desde una perspectiva casi experimental, las integren, documentando y construyendo categorías de análisis que den cuenta de la enseñanza. Por tanto, hay que tomar decisiones interpretativas respecto a lo que corresponde enseñar en cada momento en cada materia (Maggio, 2018). Así pues, “existen diversas formas de definir el contexto didáctico de un curso virtual; cada una de las maneras posibles de organizarlo debe responder a unas motivaciones didácticas y estructurales bien definidas” (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003, pp. 49). En este aspecto, se encuentra el trabajo en grupos, de modelos flexibles y de autoformación donde el estudiante gestiona y resuelve su aprendizaje de manera más autónoma.

Ahora bien, la acción docente en un EVEA va más allá de facilitar el acceso a los contenidos, resolver

dudas y preguntas: es parte del quehacer facilitar la adquisición, aplicación de destrezas y competencias transversales (Bautista, Borges, & Forés, 2006). Por lo cual, prepararse para la didáctica ELE en un EVEA implica la atención de la función docente trascendental en el aula, la investigación, la reflexión, la visión de prevención y la anticipación relacionada con la planificación y, por último, el acompañamiento hacia los estudiantes en coherencia con la motivación y la acción tutorial como base de la docencia durante todo el proceso (Bautista, Borges, & Forés, 2006).

En este sentido, la planificación y el diseño del proceso enseñanza - aprendizaje ELE en un EVEA requiere de un diseño adaptado a las condiciones y posibilidades del medio en el que se tiene lugar considerando los planteamientos y planificaciones que se caracterizan en estos entornos y que los diferencian de las propuestas formativas presenciales (Bautista, Borges, & Forés, 2006). De tal forma, hay una necesidad de replantear los procesos didácticos, el cambio de metodologías y enfoques de aprendizaje centrados en el alumno y en la construcción de su conocimiento personal.

Es aquí, donde juega un papel fundamental la acción docente y su rol planificador, con actividades que hagan uso del espacio personal del alumno (incorporación de lo social, el fortalecimiento de los entornos personales, la gestión y construcción del conocimiento personal) (Salinas & Marín, 2017). Por lo tanto, cada docente debe prepararse, formarse y capacitarse para estos cambios que demandan los procesos de virtualización, la didáctica y la denominada educación del futuro que ya está aquí.

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES

Si bien la Educación Superior y la enseñanza en general siguen teniendo un papel central en las sociedades actuales, el desafío está en formar sujetos capaces de aprovechar esta experiencia formativa para luego crear sus propias trayectorias de aprendizaje. Ello releva el uso de las tecnologías como herramientas que ayuden a desarrollar aquellas habilidades cognitivas que posibilitan construir nuevos saberes, permitiendo discriminar lo significativo de aquello que es auxiliar, estático o no relevante (Cobo C. , 2016). En este sentido, se presenta “una reflexión sobre el desarrollo de capacidades metacognitivas que juega y seguirá cumpliendo un papel sustantivo para pensar la educación de hoy y mañana” (Cobo C. , 2016, pág. 46).

Esto, en el marco de la Educación Superior, frente a propuestas de actividades dirigidas a los alumnos que favorezcan la flexibilidad de los procesos cognitivos, volviéndolos más independientes, resultando en aprendizajes más exitosos y, así, pensar sobre el propio proceso de pensamiento, no solo como un ejercicio de introspección sino para tomar decisiones (Cappelletti, 2015). Además, con el uso de las tecnologías por parte de los alumnos, queda en evidencia para ellos que sus producciones son construcciones complejas, que atraviesan el tiempo y que pueden ser transformadas, dando lugar a procesos de metacognición que permiten volver a revisar lo construido, analizar, cambiar, enriquecer o mejorar (Maggio, 2012).

A su vez, el material didáctico es el reflejo o manifestación de una profunda mutación del paradigma pedagógico en las instituciones, de nuevas prácticas organizativas y didácticas en el aula, del desarrollo de procesos de enseñanza innovadores dirigidos al aprendizaje activo y de reconstrucción de la cultura en las universidades que den respuesta a las necesidades educativas de la sociedad digital (Sancho, 2009; Pérez Gómez, 2012); (Area, 2017). De manera que, desde la docencia se deben aprovechar las oportunidades que brindan las tecnologías para crear escenarios pedagógicos de nuevo tipo, donde los procesos cognitivos no solamente son más complejos, sino que pueden ser potenciados por las posibilidades que ofrece el hecho de utilizarlos con un sentido significativo en términos de procesos para la construcción de conocimiento sólido y sofisticado (Maggio, 2012).

De igual forma, hoy, son tiempos de convergencia tecnológica. Por eso, vale preguntarse qué sucede con

la cognición, cómo profundizar el aprendizaje, revisar el sentido de la Educación Superior, la diversidad, la inclusión y la enseñanza. Asimismo, pensar las tecnologías como herramientas que le dan identidad a la contemporaneidad de la que somos parte como sujetos que producen y recrean dichas herramientas (Lion, 2012). No obstante, el potencial que tienen la IA y las TIC para transmitir y brindar información no significa un aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje per se. Es decir, va a depender de la apropiación, la intencionalidad y el uso reflexivo que haga el docente al integrarlas en sus prácticas de forma oportuna en conjunción a los objetivos pedagógicos y educativos.

Por otro lado, la implementación de herramientas, plataformas y dispositivos basados en IA en la vida cotidiana es una realidad. Por lo cual, es transcendental que los sistemas educativos y, en especial, los profesionales de la docencia en la Educación Superior estén a la par del desafío que procura la educación del futuro. Además, es significativo destacar que la sociedad globalizada está sumergida en entornos tecnológicos, de modo que, es imperioso el desarrollo de políticas y normas éticas que faciliten la adaptabilidad de la IA en las comunidades, en las instituciones de Educación Superior, así como la necesidad de una alfabetización digital en la formación actual.

Así pues, el interrogante no gira en torno a qué esperar de la IA sino en cómo será utilizada en las habilidades pedagógicas y en el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, consciente del uso de estas tecnologías y los beneficios que se pueden obtener de ellas. De igual forma, para futuras investigaciones se generan aristas como ¿cuál es la postura del sistema educativo frente a los cambios que necesitan los currículos actuales vinculados a las nuevas tecnologías?, ¿el indetenible avance digital en los entornos académicos afectará la estructura de la universidad a largo plazo?, ¿cuáles son los esfuerzos que pueden realizar los docentes migrantes para adecuarse al “ecosistema” de la IA frente a las generaciones nativas digitales? En definitiva, el progreso tecnológico actual no tiene precedentes en la historia de la humanidad, de manera que es indispensable que las TIC sean las herramientas que direccionen al próximo paso de la evolución educativa.

Por otra parte, Gardner (1987) propone reinterpretar la cognición humana basándose en una perspectiva descentralizada del concepto de inteligencia. De esta forma, se genera un replanteamiento de la visión tradicional de la misma, la cual, según el autor, también está condicionada por el entorno y la cultura a la que pertenezca el individuo, definiendo así tanto el análisis como las relaciones de los sujetos de acuerdo con parámetros que no tienen por qué ser universales. En efecto, la teoría de las inteligencias múltiples se convierte en punto de referencia para reflexionar ante el interés por una de las cuestiones fundamentales que incumben en la enseñanza del Nivel Superior (Moreno Olivos, 2011) y de la cual, emergen numerosas cuestiones, por ejemplo, el papel

que juegan las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje.

Es así como, este punto es especialmente relevante para la enseñanza de lenguas extranjeras, interpelada por definición al encuentro con otras culturas y formas de entender la realidad. Por lo cual, también se habla de la “particularización” de la didáctica en función a las disciplinas específicas, así como las características del contexto institucional y del contenido que precisan las acciones del profesor y sus desafíos frente a la Didáctica Específica del Nivel Universitario (Lucarelli, 1998). Es decir, frente a los contextos actuales el profesor encara la necesidad de operar un currículo mucho más móvil, heterogéneo y fragmentado con didácticas exigidas de acuerdo con estas particularidades (Moreno Olivos, 2011). Esto es, abandonar los modelos teóricos preestablecidos y comenzar a experimentar, investigar, analizar y reflexionar a partir de la práctica y sus resultados al igual que una ciencia (Steiman, 2004).

Esto debido a que la universidad en general cumple con el objetivo de integrar a los sujetos en un entorno de socialización. Sin embargo, las instituciones deben enfocarse y no dejar de lado el desarrollo de la singularidad de los individuos con sus propias capacidades y características (Zabalza M. , 2017). De ahí que, “la universidad de hoy está necesitada de revoluciones educativas impulsadas por sus propios docentes, que permitan al estudiantado un mayor trabajo autónomo para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado” (Polanco Garay & Moré Soto, 2021, pág. 223).

Desde esta perspectiva, se deben resaltar las competencias que caracterizan el desarrollo formativo en las prácticas docentes, entendidas como la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la selección de los contenidos, ofrecer información y explicaciones comprensibles, manejar didácticamente las tecnologías, gestionar las metodologías, relacionarse y tutorizar a los alumnos. Así como evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse con las instituciones. Todo como un conjunto que signifique analizar la calidad de la labor docente (Zabalza M. Á., 2004).

Asimismo, a partir del contexto de la pandemia, en poco tiempo, muchas herramientas digitales que no se conocían se volvieron familiares y otras que eran familiares adquirieron nuevos usos. Así, la tecnología se ha posicionado desde la necesidad de defender su especificidad en la transmisión y recreación de la cultura y el conocimiento. Y, actualmente, obliga al desafío de una mayor integración para potenciar aprendizajes situados y significativos de otro alcance (Dussel, Ferrante, & Pulfer, 2020). Por lo tanto, otro interrogante de valor es *¿dónde se aprende hoy lo significativo?, ¿en Google o en la universidad?* Este desafío lleva a reconstruir la manera de trabajar docente y de convertirla en una pedagogía del acompañamiento para construir situaciones problema, sintetizar información y

orientar las búsquedas de los alumnos, utilizar las herramientas tecnológicas en situaciones de aprendizaje y reconocer que formar es más que impulsar aprendizajes (Díaz Barriga, 2019).

De modo que, cuando consideramos a los estudiantes como sujetos activos, creativos y con autoría. Cuando ellos se encuentran con docentes que, en sus buenas prácticas, los acompañan y guían en su proceso de aprendizaje. Cuando aprenden de manera situada y desde el diálogo, la investigación, la autonomía y la colaboración. Cuando hacen públicas y comparten con otros sus trayectorias y experiencias, y cuando se comprometen a sentirse desafiados (Sancho-Gil & Hernández-Hernández, 2018) es cuando logramos aprendizajes significativos, que perduran en el tiempo y pueden ser aplicados en contextos reales.

En definitiva, lo que se quiere mostrar en esta investigación es el hecho de cómo se puede enlazar directamente a los desafíos educativos de la sociedad digital, al poner en evidencia que su implicación en un proceso de aprender adquiere sentido cuando participan en experiencias creativas, con objetivos y que requieran reflexionar, evaluar, analizar, crear y aplicar (Sancho-Gil & Hernández-Hernández, 2018). De ahí que, la creación del presente-futuro, porque hoy ya es mañana (Sancho & Millán, 1995), no tenga exclusivamente que ver con el uso de la tecnología digital como un fin (Facer, 2011), sino y, sobre todo, con el objetivo pedagógico que vincule, mediante su utilización, al tipo de ciudadanos y el tipo de sociedad (Garcés, 2013) que queremos construir (Sancho-Gil & Hernández-Hernández, 2018) desde prácticas docentes que ponga en juego toda la didáctica para que se cumplan los ideales de justicia social (Maggio, 2013).

Bibliografía

- Anijovich, R. (10 de septiembre de 2015). *El valor formativo de la retroalimentación*. Obtenido de CIPPEC: https://www.youtube.com/watch?v=ShlEPX6_NUM
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 2(16), 13-28.
doi:<http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Area, M. (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos. Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. *Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad*, 4-45.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. *European Schoolnet*. Obtenido de http://www.ibertic.org/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/31_theict_impact_re
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza - aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Breen, M. (1987). *Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas*. Comunicación, lenguaje y educación.
- Candlin, C. (1990). *Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas*. Comunicación, lenguaje y educación.
- Cappelletti, G. (9 de Septiembre de 2015). *CIPPEC*. Obtenido de YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Opbm0Gwj_44
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate:.
- Cobo, C. (7 de febrero de 2018). Aulas, profesores y estudiantes del futuro. (S. Calvo, Entrevistador)
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Obtenido de Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Díaz Barriga, Á. (07 de 03 de 2019). *La profesión docente*. Obtenido de IISUE UNAM oficial: https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha*. Madrid - España: Fundación Carolina.
- Estaire, S. (2001). *Un enfoque por tareas, en el aula de Primaria: principios y planificación de unidades didácticas. Metodología en la enseñanza del inglés*.
- Fernández, Y., Valenzuela, L., & Garro, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación. *Propósitos y Representaciones*, 539 - 568.
doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>.

- Fernández, Y., Valenzuela, L., & Garro, L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación. *Propósitos y Representaciones*, 539 - 568.
doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>.
- Florio, M. P. (2016). Docentes makers: explorar, crear y compartir prácticas de enseñanza hoy. *Physiological Mini Reviews*; vol. 3, no. 1, Educación, 3-10.
- Galindo, J. A. (2020). *Metodologías efectivas para entornos híbridos de aprendizaje*.
- García, F., Gértrudix, M., & Rubio, J. L. (2016). *Transformando los espacios educativos con tecnologías digitales: realidad virtual, interacción y experiencia de usuario*. Madrid: ACTAS ICONO14 /ASECIC.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplún, G. (2002). *Producciones de materiales educativos: ¿educadores, comunicadores o poetas?* Buenos Aires.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Buenos Aires: Stella.
- Lion, C. (2012). Pensar en red. Metáforas y escenarios. En M. Narodowsky, & A. Scialabba, *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías* (págs. 29-44). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros.
- Litwin, E. (2008). Cap. 4: Reflexiones en torno a cómo enseñar. Cap. 5: El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En E. Litwin, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (págs. 63-116). Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (1998). *"La didáctica del Nivel Superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)"*. Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires : Paidós.
- Maggio, M. (4 de 9 de 2013). *¿Cómo será la clase dentro de 5 años?* Obtenido de Organización de Estados Iberoamericanos OEI: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUNoKloN6dw>
- Maggio, M. (2018). Educación y tecnologías: aportes de la investigación sobre las prácticas de enseñanza. *Reseñas de Publicaciones y Entrevistas*, 9(16), 175-181.
doi:<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>
- Moreno Olivos, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educativa*, 50(2), 26-54.
- Moreno, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270.
doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Polanco Garay, L., & Moré Soto, D. (enero-marzo de 2021). "Del aprendizaje tradicional al aprendizaje invertido como continuidad del proceso educativo en contexto de COVID-19".

- MENDIVE Revista de Educación*, 19(1), 214-226. Obtenido de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2191>
- Rodríguez, G. d., & Viña, S. M. (2017). La inteligencia artificial en la educación superior. Oportunidades y amenazas. *INNOVA Research Journal*, 2(8.1), 412-422. doi:<https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.399>.
- Salinas, J., & Marín, V. (2017). *La univervidad entre lo real y lo virtual: una trayectoria no lineal para la didáctica universitaria*. doi:<http://dx.doi.org/10.4025/notandum.43.10>
- Sánchez Vila, E. M., & Lama Penín, M. (2007). Monografía: Técnicas de la Inteligencia Artificial Aplicadas a la Educación Inteligencia Artificial. (E. Asociación Española para la Inteligencia Artificial Valencia, Ed.) *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 11(33), 7 - 12.
- Sancho Gil, J. (19 de 07 de 2013). *Respuestas para pensar*. Obtenido de luismoto63: https://www.youtube.com/watch?v=B_Bggh07BQQ
- Sancho-Gil, J., & Hernández-Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 1-23.
- Stanford, U. (1 de 8 de 2016). *One Hundred Year Study on Artificial Intelligence (AI100)*. Obtenido de Stanford University: <https://ai100.stanford.edu>.
- Steiman, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Colección Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires: Baudino Ediciones.
- Tecnológico de Monterey, O. d. (2016). *Edu Trends - Gamificación*. Tecnológico de Monterey.
- Zabalza, M. (20 de septiembre de 2017). *Coreografías didácticas para una enseñanza innovadora*. Obtenido de Fundación Lúminis : <https://www.youtube.com/watch?v=xRwEpiYPvvQ&t=807s>
- Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 113-136. doi:<http://dx.doi.org/10.18172/con.531>

ANEXOS

Anexo A

Datos informativos generales:

Nivel de clase: Avanzados C1

Asignatura: Español como lengua extranjera

Horas clases semanales: 4 horas (divididas en 2 clases de 2 horas c/u)

Resultados esperados	<p>Los estudiantes practicarán en segunda lengua situaciones de la vida cotidiana y así, poner en marcha las destrezas comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) mediante:</p> <ul style="list-style-type: none">• Prácticas a través de conversaciones, en clases con enfoque comunicativo y uso real de la lengua.• Expresar deseos y probabilidades a través de producciones comunicativas.• Promover la mediación intralingüística mediante la capacidad de hablar en la segunda lengua.• Interpretar textos orales y escritos: a través de las actividades, así como textos extraídos de la red.• Demostrar las habilidades de compartir sus opiniones y experiencias en español: los estudiantes tendrán numerosas ocasiones para expresarse.• Producir textos escritos y orales: en grupos, grupos abierto y en parejas, los estudiantes podrán producir y coproducir las tareas y la tarea final. <p>La evaluación es a través de las respuestas que surjan en clase, de los ejemplos que ellos elaboren. La adquisición de una segunda lengua se comprueba a través de su uso, es decir, demostrando las capacidades de comprensión y producción oral, y de comprensión y producción escrita mediante su uso real.</p>
-----------------------------	--

Tema y contenidos	Tecnologías e Inteligencia Artificial (IA) en la vida cotidiana a través de: Enfoque comunicativo, prácticas conversacionales, pronunciación y ortografía
--------------------------	---

Clase I

1. Actividades de “entrada en calor” (20 min):

El inicio de esta actividad tiene dos objetivos concretos; despertar el interés y motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje; e indagar qué conocimientos previos tienen sobre las tecnologías.

Actividad 1. Se comenzará hablando sobre los usos de la IA y las tecnologías. Ejemplo: ¿qué es para vos la IA?, ¿qué es lo primero que piensan con el término IA?, ¿qué usos de la IA conocen?, ¿cuáles? Luego, escucharán un Podcast sobre la viralidad como una de las consecuencias de la tecnología.

Enlace del Podcast: ["Viralidad"](#)

Actividad 2. Luego de escuchar el podcast, los estudiantes dialogan sobre lo que entienden por viralidad, IA, tecnologías, sus usos a partir de preguntas como: ¿qué opinas de la viralidad?; ¿cuál será el uso de la IA en un futuro?; ¿cuáles efectos puede producir la viralidad en nuestra sociedad?; ¿creen que las tecnologías podrían resolver problemas en el mundo?; ¿por qué?

2. Actividad de desarrollo (40 min):

Actividad 3. Después del diálogo, se formarán parejas de trabajo. Se presentará un *storytelling* y se pedirá a las parejas hacer la lectura en voz alta. Cada integrante tendrá la oportunidad de leer algunas líneas y luego, se harán preguntas para un posterior debate donde cada estudiante debe tomar postura con respecto al tema. Se les pedirá identificar el vocabulario desconocido.

Enlace del *Storytelling*: [El rol disruptivo de la IA en la educación](#)

Preguntas para análisis y debate:

- ¿Cuál es el principal uso de la IA en la educación en tu país?
- ¿Qué beneficios o amenazas existen si seguimos aprendiendo con la ayuda de IA?

- ¿Cuáles serán los aportes de la IA en las comunidades de bajos recursos?
- ¿Te gustaría que la IA llegara a todas las escuelas del mundo?, ¿por qué?

3. Actividad de cierre “tarea final” de la clase (45 min):

Actividad 4: Se divide a los alumnos en 5 grupos y cada uno debe leer un punto de la lectura *¿Cómo serán? el futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*, específicamente el capítulo de Lion, *Pensar en red. Metáforas y escenarios*. Con la lectura, los grupos en conjunto deben responder una actividad “Verdadero-falso”. Se deja espacio para preguntas, comentarios y la autoevaluación de los estudiantes en el proceso de intercambio y producción comunicativa.

Enlace del Wordwall: ["Verdadero - Falso"](#)

Clase II

Fase y duración	Tema	Actividad del profesor	Actividad del estudiante	Recursos TIC
Actividad de inicio Entrada en calor “Rompe-hielos” 20 min.	En esta entrada en calor se enlaza los temas de la clase pasada para refrescar ideas y conceptos.	El profesor invita a los alumnos a que participen conjuntamente en un <i>escape room</i> para retomar las ideas de la lectura de la clase anterior.	Los alumnos deben compartir sus conocimientos, experiencias e ideas sobre la lectura que se llevaron a casa de la clase anterior.	En esta actividad lúdica los alumnos deben intentar llegar al final de la sala de escape. Enlace: Escape room
Actividad de desarrollo Tarea 1 40 min.	¿Para qué serviría este producto? Productos con “tecnología inteligente”	El profesor les pide que den ejemplos de cómo usarían el producto “inteligente” o para qué serviría dicho producto.	Los alumnos escogen al azar el producto “inteligente” oculto y deben dar ejemplos e ideas que se les ocurra sobre cómo lo usarían.	Se utiliza una actividad lúdica en Genial.ly de productos inusuales. Enlace: "Productos inteligentes"
Receso 15 min.	Comunicación libre.			
Actividad de cierre Actividad lúdica “serpientes y escaleras” Tarea final 30 min.	Se busca integrar de manera lúdica todos los conceptos e ideas principales que los alumnos consideraron de mayor valor durante todo el recorrido de la clase.	El profesor asigna a los alumnos en equipos. Cada equipo representa una ficha. El profesor solicita a los alumnos previamente que envíen por chat privado una lista de palabras relacionadas con tecnología e IA vistas en clase.	Los alumnos deberán interactuar con los miembros de sus equipos a través de esta actividad lúdica con la intención de que lleven a cabo producciones orales sobre los temas vistos en clase.	En esta fase los alumnos deberán realizar una actividad lúdica en Genial.ly. Véase en las instrucciones del juego en el enlace: "Escaleras y serpientes"
Cierre de la clase 15 min.	Se deja espacio para preguntas, comentarios y la autoevaluación de los estudiantes, así como la contribución de los pares, comentando y destacando sus cualidades, atributos o relaten cómo fue su experiencia de adaptación en el proceso de intercambio y producción comunicativa. Los participantes y el profesor se despiden.			