

Nuevo desafío a nivel educativo en el siglo XXI: El impacto del entorno digital en el aula de lengua extranjera

Neri David Nuñez Acuña²²

²² Profesor en Lengua Extranjera-Inglés en la Escuela Secundaria N° 42 y 68-Formosa-Argentina. Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro del cuerpo académico en la Licenciatura en Turismo en el Instituto Universitario de Formosa-Universidad Nacional de Formosa-Argentina. Correo electrónico: nerydavid@live.com.ar

Nuevo desafío a nivel educativo en el siglo XXI: El impacto del entorno digital en el aula de Lengua Extranjera

Neri David Nuñez Acuña²³

Página | 79

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo indagar la cognición actual de nueve docentes de inglés en actividad de la ciudad de Formosa-Argentina y sus prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza de la gramática. De acuerdo con el objetivo propuesto, se llevó a cabo una investigación cualitativa cuyo paradigma es interpretativo-descriptivo. Para este estudio, el trabajo de campo tuvo lugar en cinco colegios estatales de gestión pública de la mencionada ciudad. Los principales instrumentos para la recolección de los datos en este estudio fueron: 1)-*entrevista en profundidad*; 2)-*registro etnográfico* y 3)-*análisis documentales* como: *diagnóstico*; *producción escrita del alumno*; *evaluación escrita y Programa del docente*. Los datos fueron analizados e interpretados cualitativamente a través de la estrategia de la triangulación para contrastar los hallazgos. Los hallazgos demostraron que las teorías de enseñanza subyacentes en las prácticas áulicas de los docentes fueron el Constructivismo en primer lugar y el Cognitivismo y el Conductismo en segundo lugar. Otro hallazgo interesante de este estudio fue que los docentes participantes resaltaron la importancia de incluir, conectar y enseñar la gramática con el uso de la tecnología en las actividades propuestas. Finalmente, se recomiendan nuevas áreas de vacancia para un futuro proyecto de investigación.

Palabras clave: Cognición docente; lengua extranjera; investigación cualitativa; paradigma interpretativo

²³ Profesor en Lengua Extranjera-Inglés en la Escuela Secundaria N° 42 y 68-Formosa-Argentina. Doctor en Ciencias de la Educación. Miembro del cuerpo académico en la Licenciatura en Turismo en el Instituto Universitario de Formosa-Universidad Nacional de Formosa-Argentina. Correo electrónico: nerydavid@live.com.ar

ABSTRACT

The present study sets out to investigate the current cognition of nine in-service teachers of English from the city of Formosa-Argentina and their pedagogical practices in relation to the grammar teaching. According to the objective proposed, a *qualitative research* with an interpretive-descriptive paradigm was carried out. For this study, the fieldwork was conducted in five state-run secondary schools from the mentioned city. The main instruments to collect data in this study were 1)-*in-depth interview*; 2)-*ethnographic register* and 3)-*document analysis* such as *diagnostic test*; *student's written production*; *written evaluation* and *teacher's syllabus*. The data were analysed and interpreted qualitatively by means of the strategy of triangulation to contrast the findings. The findings revealed that the underlying theories of teaching in the teachers' classroom practices were Constructivism in the first place and Cognitivism and Behaviourism in the second place. Another interesting finding of this study was that the participating teachers highlighted the importance to include, connect and teach grammar with the use of technology in the activities proposed. Finally, new areas of vacancy for future research projects were recommended.

Key words: Teacher cognition; foreign language; qualitative research; interpretive paradigm

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de una tesis doctoral llevado a cabo entre los años 2016 y 2017 en una de las provincias de la República Argentina: Formosa, en el marco del programa del Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. El título de este artículo forma parte del Capítulo II-Marco Conceptual de la investigación: *Fundamentación teórica* de dicha investigación. En esta oportunidad, se hará mención solamente a uno de los retos que los docentes día a día encaran en las aulas de lengua extranjera: el uso de las nuevas tecnologías.

1.2-Contexto educativo a nivel político de Formosa: Un breve recorrido sobre la situación actual en la escuela secundaria

Considero de suma relevancia incluir en este segundo apartado un aspecto que hace referencia a un *Programa* incorporado por el Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Formosa y monitoreado por Nación que es la *Metodología de Transición Asistida* (Resolución Ministerial N° 314/12). La inclusión de este apartado tiene su justificación, ya que describe en cierto modo el contexto político educativo formoseño en el nivel medio. El mencionado *Programa*, que fue incorporado dentro del C. B. S. (*Ciclo Básico Secundario*) en la ciudad de Formosa e inserto dentro de los lineamientos de la política educativa nacional, es una estrategia de intervención pedagógica cuyos propósitos son los siguientes:

- ✓ Apoyar el desarrollo de las capacidades de aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Mejorar la regularidad de sus itinerarios escolares.
- ✓ Disminuir el abandono y aumentar la promoción anual, y
- ✓ Promover un clima escolar solidario y productivo entre los alumnos y docentes (*Metodología de Transición Asistida*, Resolución Ministerial N° 314/12).

Este Programa se inició en el año 2007 donde primeramente participaron un total de cuatro escuelas piloto, todas ellas ubicadas en diferentes barrios pero dentro de la misma

comunidad del circuito cinco. Para esto, los Documentos Oficiales sobre los cuales se fundamentó dicho Programa se basaron en:

- ✓ La *Ley de Educación Nacional* N° 26. 206.
- ✓ Las *Resoluciones Ministeriales* N° 79/09 y N° 93/09.
- ✓ La *Ley Provincial de Educación* N° 1470 y
- ✓ El *Decreto Provincial* 19 del 12 de diciembre del año 2011 donde se crea el Instituto Pedagógico Provincial *Justicia Social* para garantizar el desarrollo profesional docente y la formación del personal de conducción.

Año más tarde, este Programa, convocó a más escuelas de la mencionada ciudad, hasta que en el año 2012 y 2013, ya todas las escuelas de Nivel Medio participaron del mismo. Dicho Programa de Nación, brindaba buenos beneficios para la comunidad educativa, tales como:

- ✓ Favorecer el mayor compromiso de los docentes con la institución e involucrar a todos los actores de la escuela.
- ✓ Ayudar a descubrir y fortalecer las capacidades de los alumnos (Comprensión lectora; Producción escrita; Trabajo con otros y Razonamiento matemático).
- ✓ Favorecer la comunicación recíproca de directivos-profesores-alumnos.
- ✓ Ayudar a fijar o fortalecer el hábito de la lectura y la interpretación, por ende a disminuir la repitencia (*Metodología de Transición Asistida, Resolución Ministerial* N° 314/12).

La presente investigación se centró en indagar y describir los supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en las prácticas áulicas de un grupo de docentes de inglés de la provincia de Formosa a la hora de abordar la gramática. A partir de los hallazgos de esta investigación y desde una perspectiva anclada en la *cognición docente* (Atkinson, 2011; Griva y Chostlidou, 2011; Sánchez y Borg, 2014; Rocchia, Sacchi y Barbeito, 2014; Salcedo y Sacchi, 2014; Çapan 2014; Barrios, 2015), se pretende enriquecer la tarea educativa de los docentes a nivel local, nacional e internacional optimizando y ampliando sus miradas no sólo desde lo *metodológico* (Richards y Rodgers, 2001; Kumaravadivelu, 2003b, 2006; Wedell y

Malderez, 2013), sino también desde las *tecnológico* o *Tics* (Marino, 2011; Jalo, 2012; Leceta y Castro, 2014; Carrión Cantón, Pinto y Carreras, 2014) como tendencias del siglo XXI.

1.3-Desafíos del siglo XXI a Nivel educativo: Tres aspectos que influyen en el tratamiento de la gramática

Para Hernando (2012, p. 144), las tendencias pedagógicas son “los diversos modos de comprender la complejidad de la educación así como de establecer principios y criterios de intervención que dan lugar a determinados procesos formativos”. La primera tendencia tiene que ver con la implementación de las *Tics* en el aula. Dicha tendencia ha empujado día a día a las instituciones escolares de todos los niveles hacia una sociedad más letrada, (Cassany, 2006). El segundo tema se relaciona con la enseñanza del inglés desde una perspectiva *intercultural* como una forma de exponer a nuestros alumnos a una cultura diferente y a un mundo cambiante (Ferreiro, 2000). Y el tercer tema tiene injerencia sobre las *teorías y métodos subyacentes* para el abordaje de la gramática desde el idioma inglés ya que según el enfoque que se utilice, se podrá adoptar el método que se requiere para la enseñanza de la materia. Como se anticipó, en esta oportunidad, se hará mención solamente al primer desafío: las *tics*.

Las *Tics* como una de las tendencias y uno de los temas centrales de esta investigación, tiene vinculación con la enseñanza del inglés para el tratamiento de la gramática y con otros aspectos de la presente investigación. Hughes (2007), apoya la idea de que la enseñanza del inglés se ve fuertemente influenciada por las *Tics* y la globalización (Brunner, 2000b; Silva Silva, 2010), convirtiendo al idioma inglés como la lengua de comunicación internacional. Esta influencia permite conocer, compartir y comparar la cultura de uno con otras culturas, con otras realidades, con otras creencias y percepciones (Pajares, 1992; Schulz, 2001; Barcelos y Kalaja, 2003; Andrews, 2007).

1.4-El impacto del entorno digital en el aula de Lengua Extranjera

Actualmente, estamos transitando por un mundo de grandes cambios pero no solamente en el ámbito educativo sino también a nivel político, cultural, social, económico y

tecnológico (Marino, 2011; Leceta y Castro, 2014; Lescano, 2014). Este mundo globalizado, a partir de las exigencias de la sociedad actual, demanda el diseño de nuevas propuestas didácticas para el abordaje del idioma extranjero. Hoy, este nuevo escenario educativo se encuentra motivado por varias tendencias y que impactan de una u otra manera sobre la enseñanza del inglés. Entre esas tendencias y retos de la educación del siglo XXI (Brunner, 2000b; Amez, 2011), se destacan las *Tics*. Brunner (2000a, p. 23), afirma que la accesibilidad a las *Tics* constituye una de las dimensiones que representa un nuevo desafío para “la educación durante la primera mitad del siglo XXI”.

El fenómeno de la globalización es un *arma de doble filo*, en el sentido de que este fenómeno trae buenos beneficios, tales como las innovaciones en torno al manejo de la informática y el reconocimiento del inglés como un idioma de comunicación internacional. Para Wedell y Malderez (2013), la era tecnológica ha estado brindando múltiples oportunidades de usos y buenas prácticas interactivas a los alumnos para la enseñanza de la lengua. Entre esos usos se destacan el acceso a varias fuentes de información virtual, los juegos interactivos y las redes sociales. Para Hall (2011) y Wedell y Malderez (2013), las *Tics* son factores potenciales que hacen posible que los alumnos actualmente se comuniquen con hablantes de otras lenguas ya sea de forma sincrónica o asincrónica. Estos son algunos de los aspectos positivos que esta *era o alfabetización digital* (Cassany, 2000, 2002; Prensky, 2001), ofrece a la educación del siglo XXI.

Siguiendo con la metáfora de la globalización como *arma de doble filo*, este fenómeno amenaza las condiciones de vida de distintos países obstaculizando el progreso social (Silva Silva, 2010) y dificultando a los docentes el desarrollo de una “fuerte identidad profesional” (Gonçalves, Rios Azevedo, y Gaio Alves, 2013, p. 55) para la enseñanza de las distintas asignaturas en este siglo XXI. Más allá de las inversiones destinadas para la adopción e incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo, que también fue un aspecto positivo, Fulgueira, Gómez y Cerrano (2014) sostienen que con el surgimiento de las *Tics* en las aulas, nace una nueva amenaza para los docentes.

Este gran desafío o amenaza como se mencionó en el párrafo anterior, consiste en “cómo incorporarlas, y cómo hacer que las mismas sean una herramienta bien utilizada para el proceso educativo” (Fulgueira, Gómez y Cerrano, 2014, p. 181). Wedell y Malderez (2013)

cuestionan la idea de que, para la política educativa, es mejor comprar el hardware que instruir o capacitar a los usuarios (en este caso, los docentes y alumnos involucrados) para entender las múltiples posibilidades que ofrecen los entornos digitales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y hacen alusión a una amenaza. Murray y Christison (2012, p. 72), sostienen que los recursos digitales “pueden reemplazar a los profesores” por su eficacia y apoyando esta postura, Hall (2011) afirma que gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas, el rol de los docentes ya se está alterando.

Es tan grande el impacto de la tecnología que ha “producido nuevas formas de interacción, identidad y subjetividad, al convertirse en un dispositivo básico para la disolución de fronteras en los espacios sociales, en las esferas de la vida cotidiana, la educación y el trabajo” (de Alba, 2007, p. 33).

Lescano (2014), hace mención a tres competencias básicas del siglo XXI. La primera tiene que ver con la *Ciencia y Tecnología*, la segunda competencia está relacionada con la *Ciudadanía* y la tercera está relacionada con la habilidad *cultural* (Bennet, 1999). Estas competencias son fundamentales y necesarias, en especial si “queremos participar como ciudadanos y para integrarse al mundo social del trabajo” (Lescano, 2014, p. 96). Amez (2011), también apoya la idea de Lescano en el sentido de que el uso de lo tecnológico es uno de los grandes cambios que exige la educación actual y es una de las competencias básicas a desarrollar. La autora sostiene que el cambio en lo pedagógico no tendrá impacto suficiente si este recurso no se usa de forma adecuada y pertinente y no de forma superficial ya que uno de los objetivos primordiales de las *Tics* es “permitir y mejorar el aprendizaje” (Amez, 2011, p. 9) con el objeto de potenciar las capacidades necesarias y así enfrentar con facilidad los múltiples cambios que se han ido produciendo en estos últimos tiempos gracias al gran impacto del fenómeno de la globalización (Brunner, 2000b; Crystal, 2003; Kumaravivelu, 2008).

El uso de las nuevas tecnologías para el abordaje de las Lenguas es un recurso valioso que los docentes deben de hacer uso como un instrumento más. Esta necesidad se evidencia en uno de los Documentos Oficiales que es el *Marco General de Política Curricular* (2007, p. 26), donde señala lo siguiente “*hoy no es posible hablar de los sujetos sin considerar el*

impacto de las tecnologías y los medios de comunicación masivos, tanto en la construcción de sus subjetividades como en sus modos de relacionarse”.

La implementación de este entorno o alfabetización digital en los salones de clases puede contribuir a un desarrollo más eficaz, más interactivo, más atractivo y más cooperativo para la puesta en marcha de cualquier proyecto educativo. En el inciso *k*), Artículo 3º, Capítulo II de la *Ley de Educación* N° 1613 (2014) sostiene como una de las obligaciones del Estado Provincial *la de propiciar una conciencia crítica sobre el uso y consumo de los medios masivos de comunicación social y de la tecnología informática, en protección de la niñez, de la adolescencia y de la familia*. Mientras que la *Ley de Educación* N° 26.206 en su Capítulo IV sobre Educación Secundario, Artículo 30 también hace eco sobre la incorporación de lo tecnológico en el aula: en especial el inciso *g*) *Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología*.

Tanto la globalización, como el uso de las *Tics* o personas que vienen a la Argentina o viajan a distintos países han hecho posible que el inglés se convierta hoy en un idioma internacional de comunicación, (Barboni, 2012). Según Born (2006), el inglés, como lengua global se ha convertido en la *lingua franca* utilizado no sólo en el campo de la política, del comercio, de la cultura, del deporte sino también en el campo de las ciencias, del turismo, etc., (Crystal, 2003; Born, 2006; Tuero, Innocentini, Forte, Bruno y Martínez, 2012). Esto exige que se debe aprender dicho idioma ya sea por cuestiones laborales, profesionales o comerciales. Ante este crecimiento, el inglés no debería desaparecer de los Programas de estudios.

Debido a los avances tecnológicos tales como el acceso a diversas producciones científicas de forma virtual, o la rapidez y facilidad con que los docentes y alumnos de diferentes países interactúan (Jalo, 2012), el uso del inglés, hoy en día, se ha transformado en un idioma internacional permitiendo conocer y compartir otras culturas (Garbi, 2015), otras creencia (Barcelos y Kalaja, 2003; Raths, 2001). De aquí parte la importancia de la inclusión de las *Tics* dentro de la presente investigación. La enseñanza del idioma inglés desde los recursos tecnológicos, se ha convertido en objeto de estudio por varios docentes-investigadores tanto a nivel nacional como internacional (Dodge, 2001; Jewitt, 2005; Marino, 2011; Jalo, 2012; Whittaker, 2012; Leceta y Castro, 2014; Pando, 2015; Valenti y Galimberti,

2015). También en los Documentos Oficiales tales como el *Marco General de Política Curricular* (2007), la *Ley de Educación* N° 1613 (2014) y la *Ley de Educación* N° 26. 206 (2007), hacen alusión a esta cuestión.

En la necesidad de producir cambios significativos en las prácticas habituales, según Silva Silva (2010), los recursos tecnológicos han sido y siguen siendo elementos determinantes para enfrentar la complejidad de los problemas que se presentan en este mundo actual. En cuanto a la justificación que apoya las decisiones tomadas en torno a este tema, tomo como referencia a Miranda, Santos y Stipcich (2010, p. 3) quienes afirman que “las *Tics* son utilizadas como herramientas de construcción de conocimiento, al requerir que el alumno movilice pensamiento crítico y analítico mientras interactúa con ellas”. Estas autoras ponen de manifiesto la enorme relevancia de trabajar desde las *Tics* para activar en los alumnos los *procesos cognitivos* como la forma de *pensar* para lograr una mejor construcción de conocimiento manipulando e interactuando con los recursos multimodales ya que según Zimmermann (2009), cualquier tarea que active el cerebro, pasa por los aspectos cognitivos. Es tan importante el manejo del inglés como lengua mundial que la mayoría de los recursos tecnológicos se presentan en este idioma y ahí nace la necesidad de manejar esta Lengua para difundir el conocimiento tecnológico y científico (Batista, Alburguez, y León 2007).

En síntesis, en este apartado expuse los planteamientos teóricos de algunos autores y de algunos Documentos Oficiales que justifican la inclusión de las *Tics* en la presente investigación.

MATERIALES Y MÉTODOS

Considerando la profundidad del tema de la presente investigación, decidí llevar a cabo un estudio de nivel interpretativo–descriptivo cuyo enfoque metodológico es cualitativo (Silverman, 2000; Mason, 2002; Bogdan y Biklen, 2003; Densin y Lincoln, 2005). En el orden *interpretativo*, en esta investigación, me propuse interpretar y comprender de qué manera los participantes involucrados en la investigación “construyen socialmente” sus realidades a partir de sus prácticas, experiencias y narraciones autobiográficas (Vain, 2012, p. 39). En el orden *descriptivo*, me propuse describir un “fenómeno sobre el cual no se

conoce demasiado” (Yuni y Urbano, 2006, p. 79) en el contexto local formoseño que es la cognición actual de un grupo de docentes de inglés de la comunidad de la ciudad de Formosa para el abordaje de la gramática en el aula. Para esto, se buscó identificar los supuestos teóricos; las creencias pedagógicas y; los factores decisivos subyacentes en las prácticas pedagógica-didácticas de los docentes de inglés de las escuelas secundarias N° 1, 3, 4, 5 y 6 de Formosa para la enseñanza de la gramática, así también, describir y analizar la incidencia de esos aspectos sobre el abordaje de la gramática en la clase de inglés.

Para Yuni y Urbano (2006), el estudio descriptivo intenta describir las particularidades de una situación, considerando a cada participante del presente estudio un caso particular dentro de mi contexto de investigación. Considero que la investigación cualitativa es la más pertinente para estudiar el fenómeno en su contexto natural debido a su *flexibilidad*.

Para el diseño de una investigación cualitativa, siempre es necesario la toma de decisiones metodológicas sobre las diferentes etapas de la “investigación, el modo en que éstos se disponen y las relaciones que se establecen entre ellos” (Navarro, 2009, p. 71), aunque las “elecciones sean difíciles” (Bogdan y Biklen, 2003, p. 149), hay que tomarlas. Entre esas decisiones surge la idea de plantear las siguientes etapas: problema de investigación, marco conceptual, objetivos de la investigación, metodología de la investigación que incluye “criterios de selección de casos, construcción de los instrumentos selección de casos, estrategias de análisis y redacción del informe” (Navarro, 2009, p. 72). Para la recopilación y el análisis de los datos empíricos utilicé la *triangulación* (Denzin, 1988). La *triangulación* es un elemento constitutivo de suma relevancia en lo que respecta a la investigación cualitativa en especial si pretendemos triangular varias fuentes de recolección de datos teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio. En propias palabras de Cohen, Manion y Morrison. (2007, p. 141), “La triangulación es el uso de dos o más métodos de recolección de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano”.

2.1-Elaboración e instrumentos de recolección de datos

La recolección de los datos constituye una de las etapas más importante dentro de una investigación y para lograr una mayor y mejor interpretación de los datos, es imprescindible

la adopción de los instrumentos más pertinentes para recolectar la información. Yuni y Urbano (2006, p. 52) señalan que, en base a lo que se pretende explorar y reconstruir, es crucial la toma de decisión para seleccionar “las técnicas para obtener los datos, organizarlos e interpretarlos”. A continuación, presento los instrumentos que elaboré al iniciar el diseño del Plan y que posteriormente, después de la validación de uno de los instrumentos: la *entrevista*, quedaron constituidos de la siguiente manera: *Entrevista en profundidad*; *Registro etnográfico*; y *Análisis de documentos* (Evaluación diagnóstica; Producción escrita del alumno; A continuación describiré el primer instrumento de recolección de datos: La *Entrevista en profundidad*.

Taylor y Bodgan (1987), sostienen que la entrevista en profundidad son aquellos encuentros cara a cara (*face-to face*) entre el investigador y el sujeto investigado. Estos encuentros permiten al docente-investigador obtener aquellas interpretaciones que ofrece el participante. Aquellas interpretaciones provienen de diversas fuentes: experiencias personales vividas y situaciones particulares. Boyce y Neale (2006, p. 3), definen a la *entrevista en profundidad* como una técnica de investigación cualitativa que implica el desarrollo intensivo de entrevistas individuales con un pequeño grupo de encuestados para “explorar sus ideas, programa o situación particular”. Evaluación de primer trimestre/cuatrimestre; y Programa anual del docente).

López Estrada y Deslauriers (2011, p. 2) afirman que la “*entrevista en profundidad* es un instrumento oportuno para la obtención de información social, por su capacidad de retener las sutilezas del discurso y eliminar las dificultades para penetrar el ámbito privado de las personas”.

Seguidamente, me focalizaré en la descripción del segundo instrumento de recolección de datos: *El registro etnográfico*.

El registro etnográfico en esta investigación, consistió en la descripción de lo visto y de lo oído durante la situación contextual, en esta ocasión, en las clases de inglés. Para Scribano (2008, p. 61), “los ojos y los oídos son las fuerzas conjuntas que ayudan a aprehender los detalles en un lugar particular”. Para esto es importante la capacidad que tiene el investigador de captar las diferentes situaciones ocurridas en un tiempo y lugar determinado. En este instrumento, no utilicé las grabaciones de cada interacción *Docente-*

Alumno y Alumno-Docente para evitar la susceptibilidad y la naturalidad con que los docentes participantes y alumnos trabajan. Sólo recurrí al registro escrito. Esta fase, sólo consistió en plasmar todo lo observado en un escenario natural. La Descripción del espacio físico y la utilización de las iniciales tales como *A* de Alumnos y *D* de Docentes para las intervenciones verbales fueron algunos de los aspectos analizados. Al no utilizar las grabaciones en este instrumento, ayudó a mantener la confidencialidad de los participantes. Las anotaciones etnográficas, tal como sostiene Valles (1999), no sólo recogen los datos, sino también brindan una ayuda para crear y analizar esos datos. Para el análisis de esos datos, se trabajó solamente con los extractos más representativos y recurrentes.

En esta oportunidad, haré referencia sobre el último instrumento que utilicé para la recolección de los datos: El *Análisis documental*.

Para la adopción de este instrumento, se tuvo en cuenta los siguientes documentos: 1)-Evaluación diagnóstica; 2)-Producción escrita del alumno; 3)-Evaluación del primer trimestre/cuatrimestre; 4)-Programa anual del docente. Al incluir este tipo de instrumento, cada uno de los documentos me permitió no sólo precisar algunos aspectos que me propuse explorar y comprender mejor en esta investigación, tales como el tipo de actividad, abordaje de la asignatura, forma de evaluar, contenidos prioritarios, entre otras cuestiones, sino que también los documentos me permitieron tener un acercamiento más progresivo a cada uno de los participantes a través de las producciones y de sus alumnos. Con la multiplicidad de instrumentos adoptados para mi investigación (*entrevistas, observaciones y análisis de documentos*) y con las diferentes perspectivas del fenómeno de estudio, la estrategia de la *triangulación* (Denzin, 1988) me resultó más fácil a partir de los datos obtenidos.

Para Mason (2002) los *análisis de documentos* como instrumento de recolección de datos constituyen no solamente una de las fuentes más importantes sino también las más apropiadas en lo que respecta a investigación social. Esto es corroborado por las palabras de Vasilachis de Gialdino, Ameigeiras, Chernobilsky, Giménez Beliveau, Mallimaci, Mendizabal, Neiman, Quaranta, y Soneira, (2006, p. 220), al sostener que “la variedad de las fuentes de información utilizadas (*observacion, entrevistas, documentos*) se orientan a captar y describir la complejidad de los fenomenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores involucrados”.

2.2-Selección de los docentes y escuelas participantes

Los sujetos de esta investigación estuvieron conformados por nueve docentes de inglés de la comunidad del *circuito cinco* de la ciudad de Formosa-Capital. Por cuestiones de confidencialidad, las escuelas participantes recibieron un número *ficticio* y para cada docente involucrado en esta investigación se le proporcionó un pseudónimo. Un grupo de docentes optó por su segundo nombre mientras que el segundo grupo dio la posibilidad al investigador para que eligiera un nombre diferente para cada uno de ellos. Se llegó a un consenso y todos estuvieron de acuerdo con los nombres ficticios que iban a utilizar cada participante en este estudio. Los docentes pertenecen a las siguientes instituciones educativas: *E. P. E. S. N° 1* ubicada en el barrio Nuestra Señora de Luján; *E. P. E. S. N° 3* ubicada en el barrio Juan Domingo Perón; *E. P. E. S. N° 4* ubicada en el barrio República Argentina; *E. P. E. S. N° 5* ubicada en el barrio Eva Perón; y *E. P. E. T. N° 6* ubicada en el barrio Eva Perón.

Considerando la importancia que cumple la selección de los participantes, a continuación paso a señalar algunos rasgos que definen a las instituciones participantes:

- Las cinco escuelas involucradas en este proyecto cuentan con dos turnos: *mañana* y *tarde*. En el turno *mañana* asisten los alumnos del Ciclo Orientado Secundario (*C.O.S*, ex *Polimodal*), mientras que en el turno *tarde*, asisten los alumnos del Ciclo Básico Secundario (*C.B.S*, ex *E.G.B. 3*).
- Son escuelas vecinas que están ubicadas en la comunidad del *circuito cinco*, una de las comunidades más pobladas en la ciudad capital de Formosa.
- Imparten el inglés como Lengua Extranjera en los Programas de estudios tanto en el *Ciclo Básico Secundario* como en el *Ciclo Orientado Secundario* cuya carga horaria semanal son de tres horas cátedras que equivalen a 120 horas reloj.
- Son escuelas estatales de gestión pública.
- Los participantes involucrados son docentes titulados con una antigüedad que va desde los 2 a 32 años en la docencia.

2.3-Procesamiento de la información: Codificación y Categorización de los datos

Por la profundidad del tema y de los datos recolectados de los distintos instrumentos, se utilizó el software *ATLAS. Ti* versión 8.0. La justificación de utilizar este programa se basa

en que me permitió a lo máximo hacer buen uso de la cantidad de información cualitativa sin perder de vista la riqueza que posee cada información ya que este programa es uno de los codificadores de entrevistas más utilizados en las investigaciones cualitativas. También la decisión de utilizar este software se basa en su fácil acceso, ya que cuando cursé el seminario de Taller de Tesis en el año 2015 en este Doctorado, las profesoras hacían mención a este software y de los múltiples beneficios que ofrece en la investigación cualitativa y justamente, un compañero del mismo seminario, nos facilitó este programa ya que él poseía esta versión en aquel momento..

Para el proceso y análisis de la información tuve en cuenta lo planteado por Strauss y Corbin (2002) sobre la idea de aplicar técnicas y procedimientos para desarrollar un nuevo marco conceptual. En base a este planteamiento, adopté la Teoría Fundamentada que tiene como objetivo generar teoría a partir de los datos obtenidos de diversas fuentes. Entonces, a partir de las propuestas señaladas por Strauss y Corbin, desde la Teoría Fundamentada, me propuse construir un entramado teórico y conceptual a partir de las relaciones entre los distintos *ejes* temáticos, las *codificaciones* y *categorías* que surgieron de los mismos datos recolectados.

Para la presente investigación recurrí a la *codificación abierta, axial y selectiva* siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002).

Siguiendo con el tema de la codificación, es necesario mencionar que algunos de los códigos de referencias que utilicé dentro del presente trabajo en relación con los tres instrumentos de recolección de datos fueron:

Para la *entrevista*, la codificación que adopté fue la siguiente:

ED para la *Entrevista del Docente* (seguido del número del *docente*: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); *N* para *Número* de entrevistas con sus respectivos números (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); *E* para la *Escuela* al que pertenece el sujeto participante (seguido del número de la institución); *Pr* para el *Párrafo* para especificar la ubicación de esa información con su respectivo número y por último, *R* para el *Reglón* para indicar con precisión dónde está registrada esa información seguido del número del renglón. En síntesis, la codificación quedó

de esta manera: $ED+N+E+Pr+R$. A modo de ejemplo, tomé un fragmento de la entrevista llevada a cabo con el docente N° 1 (año 2016).

Para el *registro etnográfico*, la codificación siguió el mismo procedimiento que el anterior:

OC para la *Observación del Docente* (seguido del número del *docente*: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); *N* para *Número de observación* con su respectivo número (1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); *E* para mencionar la *Escuela* al que pertenece el/la docente participante (con el número de la escuela); y por último, *T* para resaltar el *Turno* más representativo durante el intercambio de la información con su respectivo número. Entonces, la codificación utilizada para la observación, como instrumento de recolección de datos, quedó constituida de la siguiente manera: $OD+N+E+T$.

Con respecto a los *documentos* utilizados, la codificación fue la siguiente:

D para *Documento* seguido del tipo de documento (*D* para *Diagnóstico*; *Prod* para *Producción*; *E* para *Evaluación* y, *Prog* para Programa); *D* para el *Docente* al que pertenece el Documento (con su respectivo número: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9); y *E* para mencionar la *Escuela* del participante con el número de la institución. En resumen, la codificación para los datos obtenidos de este instrumento quedó confeccionada de la siguiente manera: $DD/Prod/E/Prog+D+E$.

RESULTADOS

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos de la presente investigación. Para esto, se recurrirá a algunos diagramas para su mejor comprensión. Para el análisis del presente artículo, se utilizó la Categoría perteneciente a: FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS, con tres DIMENSIONES diferentes. El diagrama 1, resalta la primer DIMENSIÓN con sus códigos.

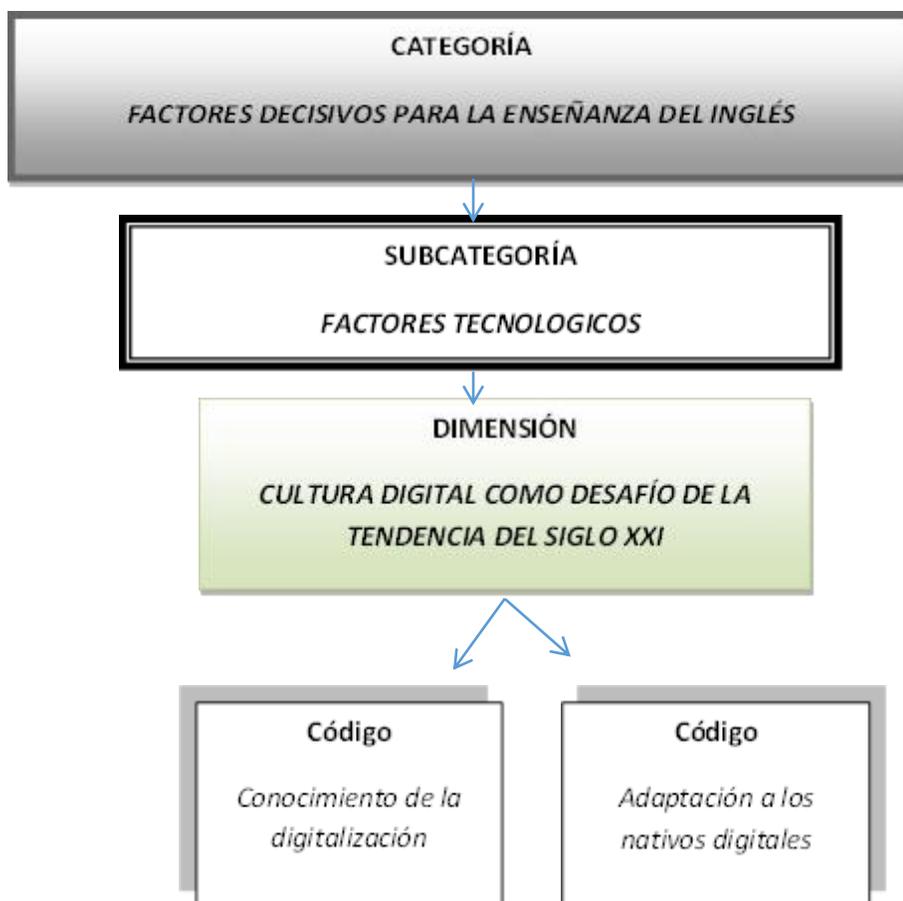


Diagrama N° 1: Esquema del cuarto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

El abordaje de un espacio curricular es un proceso lento y que requiere de aspectos cognitivos o contextuales para fortalecer la enseñanza del inglés en este siglo XXI. La *Ley de Educación* N° 1613, en su Capítulo I de la Calidad de la Educación, Art. 97, hace referencia sobre el acceso a las *Tics* y que el manejo de esta alfabetización digital (Braun, Arriaga y Monserrat, 2012) formará parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento. Dentro de la **Dimensión: Cultura digital como desafío de la tendencia del siglo XXI**, emergieron dos **Códigos: *Conocimiento de la digitalización* y *Adaptación a los nativos digitales***.

Docente-investigador: Y ahora tu experiencia como docente, ¿Qué haces?

Profesor: Y hoy en día tenemos, a diferencia del pasado, tenemos muchísimos más material.

Docente-investigador: Hmm

Profesor: Tenemos más libros, tenemos la internet

Docente-investigador: Claro

Profesor: Mucha tecnología que podemos utilizar para hacer más significativas nuestras clases

Docente-investigador: Creo que nosotros, los profesores de inglés, tenemos muchos beneficios, en cuanto a los materiales didácticos. Creo que el área de inglés es el que tiene más chance de poder vincular varios aspectos, por ejemplo, como vos decís, lo tecnológico, a la hora de desarrollar las actividades, no?

(ED1, N 1, E 1, Pr 060-066, R 1-12)

Docente-investigador: Ah sí porque siempre los alumnos, por ejemplo, hay alumnos que superan al docente porque ellos vienen con el chip incorporado ya, entonces por ahí...

Profesora: No, y eso, sí, sí. Es lo que siempre pensamos. Algunos se me hace también que tienen que estar a la altura de ellos o un poco más. Porque a veces yo les pido a ellos ayuda, “a ver, vení, cómo podemos copiar esto o trasladar” (risas de la profesora)

Docente-investigador: Claro, sí. ¿Y vienen y te ayudan ellos?

Profesora: Sí, sí, o sea, sí. Pero yo mismo les digo a ellos, o sea, que no soy muy amiga con la tecnología, pero de a poco voy incorporando

(ED5, N 1, E 4, Pr 404-407, R 1-9)

Creo que, justamente esta revolución informativa y tecnológica para los chicos que están viviendo hace que tengan esta avidez por tanto conocimiento y a veces les provoca ansiedad y quieren saber todo, todo a la vez (ED9, N 1, E 6, Pr 104, R 4-7)

Página | 96

Si bien la docente N° 5 en su entrevista sostuvo que no está tan familiarizada con los recursos multimodales, va incorporando “(...) *de a poco...*” esta “*revolución digital*” (Batista et al., 2006, p. 153) para el abordaje de la gramática desde su asignatura. A partir de esta “(...) *revolución informativa y tecnológica...*” en el ámbito educativo tal como sostuvo la docente N° 9, el abordaje de la gramática desde el inglés ha tenido otro panorama. Este panorama exige el *Conocimiento de la digitalización* por parte de los docentes para desarrollar en sus alumnos una de las competencias básicas del siglo XXI: la *tecnología* (Lescano, 2014).

El desafío del siglo XXI de los docentes consiste en el manejo del entorno digital en las aulas. Este desafío impulsa a los docentes a incorporar las *Tics* pero para esto se requiere de la capacidad de vincular los aspectos tecnológicos con los contenidos curriculares y de la preparación del docente para utilizar la tecnología.

Sabemos que ellos [los alumnos] saben mucho, pero saben más a partir de juegos, del entretenimiento, de la parte informal, pero digamos, formalizar todo eso, sistematizar todo lo que saben la guía que necesitan para la parte tecnológica, digamos, para la aplicación de las Tics en inglés (ED7, N 1, E 5, Pr 121, R 11-14)

(...) o sea, la orientación en Programación porque obviamente el futuro nos indica que todo va a tender a la digitalización de toda la información, así que estamos en presencia de una orientación muy útil con rápida salida laboral (ED8, N 1, E 6, Pr 028, R 2-5)

Como la escuela donde actualmente se desempeña el docente N° 8 imparte este año una nueva modalidad: *Programación*, el uso de las *Tics*, en este caso, cumple un papel importante y necesaria para profundizar y complejizar el conocimiento tecnológico de los

futuros egresados ya que se enfrentarán en circunstancias donde el uso y el dominio de lo digital es crucial.

Así como los métodos y las teorías de enseñanza han ido evolucionando los últimos treinta años, la incorporación de las *Tics*, como una de las tendencias del siglo XXI, en las aulas aún necesita ser reforzada. Esta cuestión no sólo amerita reflexión en el contexto local formoseño, sino también a nivel regional, provincial, nacional e internacional. Hoy, debido a la fuerte influencia de las *Tics* en nuestras vidas, es imprescindible adaptarnos a los *nativos digitales* (Prensky, 2001; Leceta, 2014; Leceta y Castro, 2014), ya que ellos, los jóvenes de esta nueva era, están rodeados por los dispositivos digitales en todo momento.

A continuación, se presentará la segunda DIMENSIÓN de análisis con sus correspondientes.

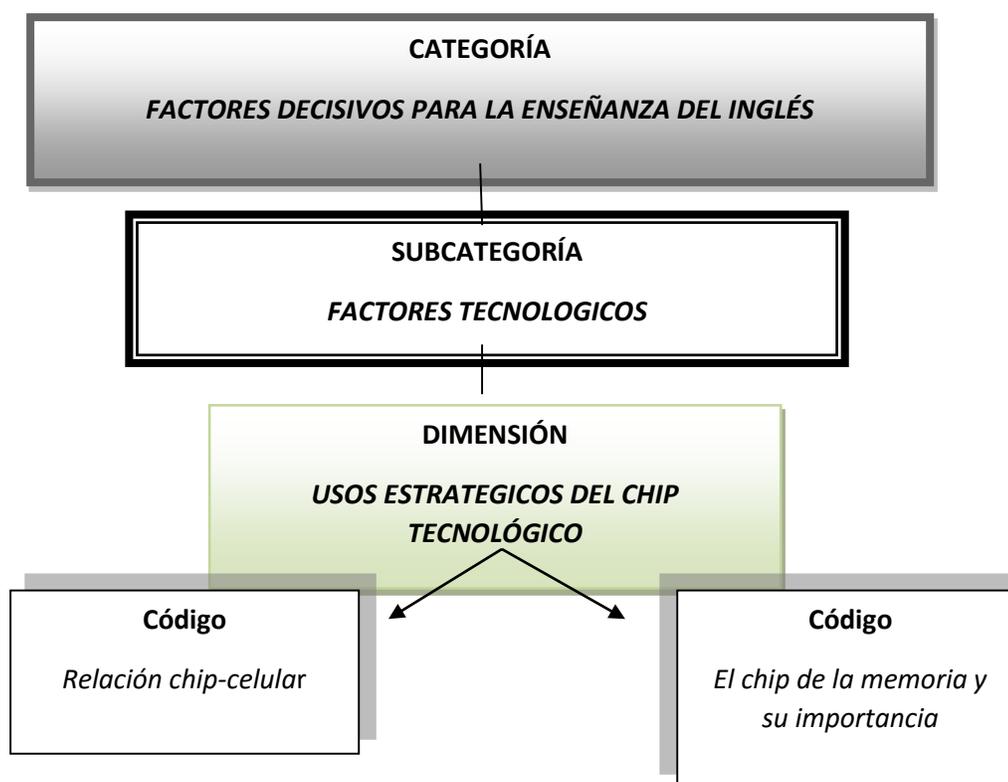


Diagrama N° 2: Esquema del quinto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

La *Relación chip-celular* también formó parte de los Códigos que inciden sobre las prácticas áulicas de algunos docentes participantes. Los informantes señalaron que recurren a los celulares para desarrollar sus actividades áulicas como por ejemplo: acceder a los diccionarios digitales

Docente-investigador: O sea que te resulta difícil y complicado trabajar con la parte...

Profesora: Pero de tecnología: los celulares...

Docente-investigador: ¿Los celulares?

Profesora: Sí

Docente-investigador: A pesar de que se prohíbe el uso (risas del entrevistador)

Profesora: No, pero

Docente-investigador: Pero si realmente haces buen uso de los...

Profesora: En el proyecto yo aclaré que el celular se usa en mi clase pura y exclusivamente con uso...obviamente, los chicos por ahí a veces...

Docente-investigador: Con uso didáctico

Profesora: Claro, con uso didáctico. Igual a veces los chicos...pero como que cuesta, como que yo también ya lo estoy aceptando. Porque pelear siempre por lo mismo ya se vuelve tedioso

(ED2, N 1, E 1, Pr 084-093 R 1-13)

Pero sí a través de los diccionarios digitales, sí. Porque, como ahora están los on-line, digamos, pueden descargar en sus teléfonos (ED7, N 1, E5, Pr 115, R 1-2)

Docente-investigador: ¿Pero ellos traen sus máquinas o usan...?

Profesor: Las netbooks...las nets las están utilizando en sus casas prácticamente. No las traen al colegio todas las clases

Docente-investigador: ¿Por qué?

Profesor: Sí, porque las actividades generalmente o incluyen o no incluyen el uso de las netbooks. Sí, generalmente lo que usamos es más el celular, por ejemplo para la traducción, visitamos el Word Reference.com o... el traductor google tratamos de no utilizarlo porque tiene varias fallas y no traduce bien. Así que, tratamos de evitar el google translator y utilizamos el Word Reference. Eso con respecto a los celulares. Con respecto a las máquinas

Docente-investigador: ¿Se les permiten usar celulares, en la clase?

Profesor: Yo, en este caso, sí. Hay materias en que no porque por ahí se distraen un poquito y utilizan para ver el Facebook o Whatsapp, las redes sociales

(ED8, N 1, E 6, Pr 041-046, R 1-13)

Es tan útil la incorporación de los recursos digitales en el aula para la enseñanza de la gramática que puede facilitar las propuestas didácticas que muchos de los alumnos ya tienen incorporados el *chip* tecnológico en su cuerpo. El *chip tecnológico* hace alusión a que los jóvenes del siglo XXI son considerados como nativos digitales (Prensky, 2001) porque ya nacieron en un entorno digital (Cassany, 2000), la nueva era tecnológica.

Ya es parte, aparte los chicos de hoy ya vienen con, digo yo: “ya vienen con el chip de la parte tecnológica”. Tienen una facilidad (ED2, N 1, E 1, Pr 138, R 3-5)

Si yo creo para desarrollar mi asignatura y cualquier otra. Porque los chicos hoy vienen con un chip incorporado (ED3, N 1, E 3, Pr 181, R 1-2)

(...) la mayoría de los chicos, vienen ya con su teléfono incorporado en su cuerpo, así que..... (ED4, N 1, E 4, Pr 193, R 2-3)

Tal como plantea la docente N° 4 en su entrevista: “(...) vienen ya con su teléfono incorporado en su cuerpo...”, que cada alumno ya viene a la escuela con un *chip incorporado*, y este *chip* tecnológico, entonces invita a los docentes a adaptarse a sus alumnos y por ende a esta nueva tendencia pedagógica que es la alfabetización digital (Cassany, 2002)

para encarar día a día el reto que nos exige la educación actual. Hoy en día, cada alumno, tal como mencionaron los docentes en sus entrevistas, ya viene con un *chip* incorporado y esto es un buen indicio de que se puede trabajar con esta herramienta tan importante a nivel mundial para la enseñanza de la gramática desde el idioma inglés.

El *chip* de la memoria y su importancia también resultó como otro de los Códigos que formó parte de la **Dimensión: Usos estratégicos del *chip* tecnológico.**

(...) la memoria se utiliza en los ámbitos. Sin memoria no haces nada. Necesitás memorizar y guardar en tu chip algunas cosas porque o si no... (ED3, N 1, E 3, Pr 211, R 4-5)

Todo va, como todo. Como todas las materias, pero sí o sí, necesitas tener la memoria e ir archivando todos tus conocimientos (ED3, N 1, E 3, Pr 215, R 1-2)

(...) pero, digamos, acá él me respondía en lo que yo iba diciendo como había dicho, y era el que recordaba los sonidos. Era uno de los que recordaba más el sonido del resto de los alumnos. Entonces, ahí destaqué su memoria (ED7, N 1, E 5, Pr 105, R 2-4)

Docente-investigador: Y quizás reforzar esa cosa y explotar a ese alumno con esa capacidad

Profesora: La memoria, por ejemplo

Docente-investigador: La memoria

Profesora: En casa no había estudiado lo que tenía que estudiar, estuvo regular su lección oral, pero, digamos, acá él me respondía en lo que yo iba diciendo como había dicho, y era el que recordaba los sonidos. Era uno de los que recordaba más el sonido del resto de los alumnos. Entonces, ahí destaqué su memoria

Docente-investigador: Hmm. La memoria es muy importante porque está en toda actividad, en todas las materias

Profesora: La memoria y su atención

Docente-investigador: La repetición seguramente también antes de enseñar, quizás repiten, el “choral repetition”, seguramente hacés uso de eso. La única manera de que les quede algo grabado en la memoria

Página | 101

Profesora: Claro, que puedan hacer práctica del oído y a la vez aprehensión del vocabulario (ED7, N 1, E 5, Pr 102-109, R 1-16)

Y bueno, a mí me parece que no. Que sí, que la parte, digamos, esa parte de la memoria, incentivar digamos la... (ED7, N 1, E 5, Pr 162, R 4-5)

Profesora: Yo te puedo decir que tengo hoy en día una mezcla

Docente-investigador: Una mezcla

Profesora: Una mezcla de metodologías. Si bien la comunicativa es la principal, la suggestopedia es otra técnica que en sí me gusta. El whole Language Method me parece importante si ellos por ahí tienen la oportunidad de trabajar con el método CLIL, y ahí tiene como que de todo a la vez. Si tenés un método holístico implica lo que más o menos lo que yo estoy haciendo. Tiene un combo de gramática, tiene diversión, tiene movimiento y no quiero alumnos estáticos-pasivos, sí quiero activos, quiero que estén compartiendo. La resolución de problemas es constante, pero también es importante el trabajo con otros. No tienen carpetas cerradas en ninguna evaluación. Ellos recurren siempre a la búsqueda de conocimientos previos. Si bien me valgo de la memoria, me valgo mucho también...

Docente-investigador: ¿Es importante la memoria, no?

Profesora: Es importante la memoria. Pero es importante también la responsabilidad de haber hecho la carpeta completa

(ED9, N 1, E 6, Pr 118-122, R 1-14)

Es importante la memoria (ED9, N 1, E 6, Pr 122, R 1)

Los docentes N° 3, 7 y 9, resaltaron en sus entrevistas la importancia del rol que cumple la *memoria* para el desarrollo de las clases. La *memoria* al igual que la *repetición* es un rasgo distintivo del paradigma conductista.

El Diagrama 3, presenta la última DIMENSIÓN con sus diferentes códigos de análisis categoriales.

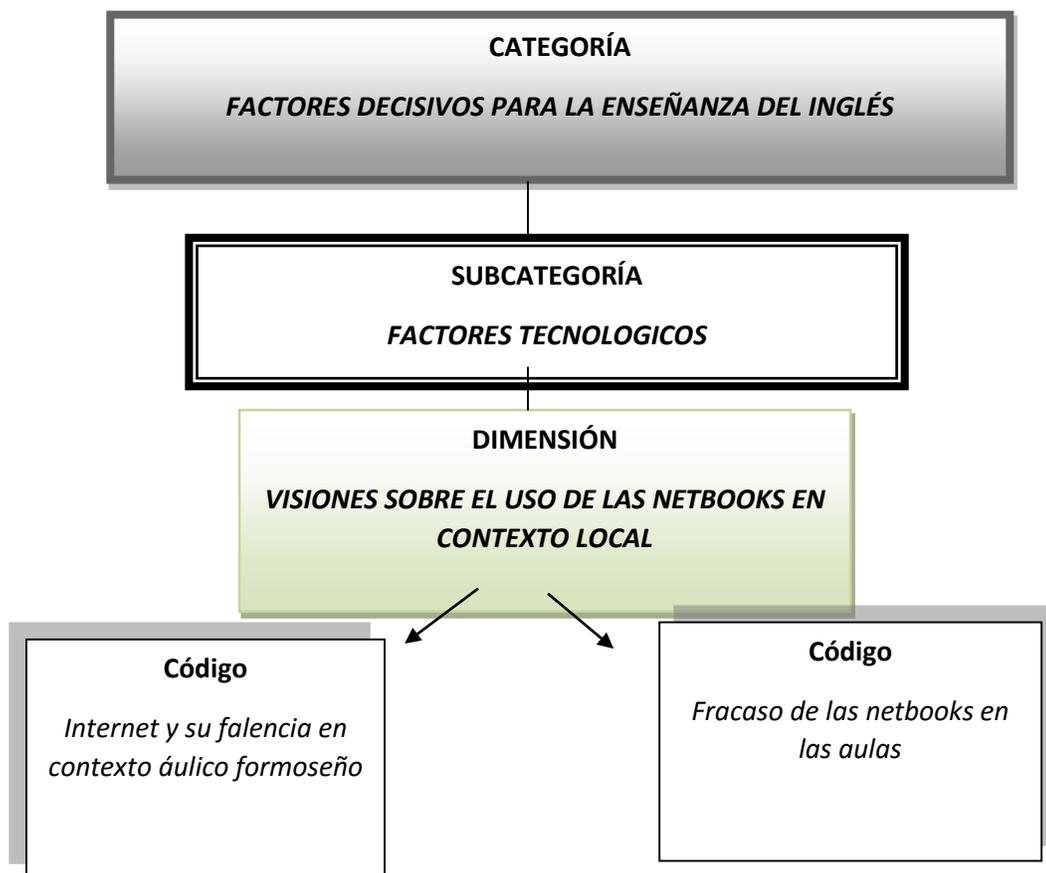


Diagrama N° 3: Esquema del sexto grupo de Códigos de Análisis de la Categoría FACTORES DECISIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Fuente: Elaboración propia

Focalizándome en mi contexto de investigación, la incorporación de las netbooks dentro de la política educativa Nacional, para algunos docentes este Programa no ha demostrado cambios significativos en la educación formoseña. Para los informantes, la *Internet y su falencia en contexto áulico formoseño*, actualmente no está dando buenos resultados.

Internet me cuesta, acá por ejemplo los chicos no tienen casi... (ED2, N 1, E 1, Pr 083, R 1)

Y a nosotros no nos resulta, viste, porque no tienen todas las netbooks (ED5, N 1, E 4, Pr 296, R 1-2)

Es muy buena la idea, el problema es que no tenemos la señal suficiente para poder implementar. Ese es el problema. Muy lindo los cursos, muy lindo, pero no tenemos la internet de acá (ED6, N 1, E 5, Pr 258, R 1-3)

Los docentes N° 2, 5 y 6, según en estos extractos, cuestionaron la falla en la conectividad para utilizar la internet con fines didácticos. Sin embargo, otros docentes apoyaron la idea de no utilizar las netbooks en clase porque muchas veces los alumnos se desvían de las actividades didácticas para ingresar a las redes sociales:

Negativos si ellos tienen conexión a internet y por ahí se enganchan con las redes sociales (ED7, N 1, E 5, Pr 121, R 1-2)

Hay materias en que no porque por ahí se distraen un poquito y utilizan para ver el Facebook o Whatsapp, las redes sociales (ED8, N 1, E 6, Pr 046, R 1-2)

Si bien algunos de los docentes apoyan la idea de que trabajar en las clases de inglés con lo tecnológico es una herramienta de suma utilidad, también coinciden de que para los docentes, es un gran desafío estar a la altura de los jóvenes. Muchos de los docentes, se sienten como *inmigrantes digitales* en términos de Prensky (2001) a la hora de abordar sus propias asignaturas con este nuevo entorno digital. Sin embargo, con la incorporación del Programa *Conectar Igualdad*, muchas de las prácticas habituales resultaron más innovadoras (Hayes, 2012; Murray y Christison, 2012; Banegas, 2015). Este Programa ha traído muchos beneficios a la educación formoseña. Por ejemplo, casi todos los alumnos de las escuelas

secundarias de la mencionada ciudad ya cuentan con sus netbooks para trabajar en redes desde diferentes espacios curriculares.

Así como la conectividad del internet tuvo fallas en el contexto local áulico en la ciudad de Formosa, las netbooks también, para algunos docentes, tuvieron sus *fracasos*, razón por la cual, el **Código: *Fracaso de las netbooks en las aulas*** se encuentra dentro de la **Dimensión: *Visiones sobre el uso de las netbooks en contexto local***. Fracasos debido a ciertos factores como la *falta de capacitación* previa en tiempo y forma a los docentes sobre el manejo de las netbooks. Esta falta de *capacitación* se fundamenta en los siguientes extractos:

El tema es que acá no sé si sólo pasó acá en Formosa, pero para mí no funcionó. No sé cuál fue la falla, que entregaron las nets a alumnos y profesores sin haber capacitado a profesores y cuando llegó el momento de aplicar, los chicos... (ED2, N 1, E 1, Pr 126, R 2-4)

Las netbooks, a mi entender fueron un lamentablemente, una implementación errónea. Porque no hemos tenido la capacitación suficiente, los docentes, cuando las capacitaciones venían, ya las maquinas no estaban. No hubo los accesorios suficientes para que esto se trabajara como debía ser. Fue una gran ilusión y una gran decepción. Porque también las netbooks si bien tuvimos la oportunidad de pedirles, yo a mis alumnos, les hacía traer material, pero mi gran ilusión era trabajar en el aula paralelamente como para lo que fueron creadas, las netbooks. Algunos se los hemos dado, pero también se generaban desordenes, indisciplina (ED9, N 1, E 6, Pr 075, R 1-8)

También el fracaso se debió al *ausentismo* por parte de los alumnos. Algunas instituciones educativas (por la política institucional) optaron por no entregar las netbooks a los alumnos. Es decir que, el *ausentismo*, fue un factor importante que también tuvo influencia no sólo sobre la enseñanza de las materias, sino también a la hora de entregar máquinas portátiles.

Las netbooks no porque están... a algunos no se les entregó inclusive, y a los que se les entregó las rompieron, las vendieron o sino simplemente están ahí en el técnico o guardadas porque... (ED3, N 1, E 3, Pr 195, R 7-9)

Al momento aplicar las actividades propuestas a través de las netbooks, algunas de la máquinas, según los informantes, ya no contaban con el software o con los artefactos necesarios para su utilización (teclados, cables, baterías, entre otros). Página | 105

Destruyeron todos los materiales. Yo creo que acá en Formosa, fracasó el tema de las Tics (ED2, N 1, E 1, Pr 128, R 1-2)

Bien utilizadas las herramientas: perfecto, pero, llegado el momento de que tengo que utilizar en el aula o se quedaron si batería, se olvidaron el cable... (ED4, N 1, E 4, Pr 181, R 9-1-3)

Pero también la mayoría por ahí no tiene la compu. Ese es el tema. O sea, mirá, en 3° ninguno tiene su compu porque si tuvieran tenían todo ya con jueguitos o algo así. Yo te puedo asegurar que de acá la mayoría no tienen, o no tienen o se bloquea (ED5, N 1, E 4, Pr 306, R 2-5)

Las netbooks...este año ya están sin teclas, sin baterías (ED6, N 1, E 5, Pr 093, R 1-2)

Si bien la incorporación de las *Tics* en el aula a partir del Programa *Conectar Igualdad* (Marino, 2011; Braun et al., 2012) trajo beneficios para la enseñanza de las materias en el ámbito educativo local, la docente N° 4 sugirió dos cosas: la inclusión de programas instalados o propuestas didácticas específicamente para el área de Lengua Extranjera (inglés) para cada nivel dentro de las netbooks o en vez de las netbooks, la inversión a otros materiales didácticos, como los diccionarios bilingües.

Teniendo como referencia los extractos destacados arriba, es importante tomar conciencia sobre la existencia de los recursos tecnológicos en un contexto áulico. La visión de no aprovechar a lo máximo de la tecnología y de no acompañar y monitorear a los alumnos con el uso de las netbooks en el salón de clase, debe ser uno de los cambios en la visión de los docentes. En los extractos se resaltan que los docentes no hacen uso de las *TICs* con los

alumnos en el aula al afirmar: “(...) *pero ellos trabajan en sus casas* (docente N° 2); “*las nets las están utilizando en sus casas* (docente N° 8)

La falta de consenso en las instituciones educativas también puede traer controversias en las tareas áulicas. El docente N° 8, afirma que él utiliza el celular en su clase “*Yo, en este caso, si*”, al igual que la docente N° 2 “*En el proyecto yo aclaré que el celular se usa en mi clase pura y exclusivamente con uso... [Didáctico]*”. Sin embargo, según el docente N° 8 en su extracto, afirma que “*(...) hay materias en que no, porque por ahí se distraen un poquito y utilizan para ver el Facebook*”. Entonces, si queremos crear un mundo más letrado, donde los alumnos y el docente puedan apreciar y tomar ventajas de los recursos multimodales en un contexto genuino y comunicativo, es necesario reflexionar y adoptar un nuevo paradigma, un paradigma que valore y reconozca las potencialidades de los alumnos que están transitando dentro de este mundo cibernético.

DISCUSIÓN

Con respecto a los factores decisivos subyacentes en las prácticas pedagógicas de los docentes involucrados, emergieron los siguientes condicionantes: *Políticos, afectivos, contextuales, tecnológicos y culturales*.

Las herramientas *tecnológicas* también constituyen factores decisivos para el abordaje del idioma inglés en contextos educativos. Es tan fuerte el impacto del entorno digital en el aula de Lengua Extranjera que la educación del siglo XXI interpela a los docentes de todas las disciplinas a tener dominio de esta *competencia clave* que es la tecnología (Lescano, 2014). Por ejemplo, hoy en día, el *Google Traductor*, es una herramienta que se está utilizando a nivel mundial y en contexto educativo. Los alumnos con un sólo click a través de los teléfonos celulares, acceden a la traducción del inglés al español o viceversa. Para los alumnos, les resulta más fácil y práctico recurrir a lo digital que a lo impreso (el diccionario bilingüe). Esto es uno de los beneficios de esta era digital para el abordaje de la gramática.

El manejo de la tecnología para Brunner (2000a) representa un nuevo desafío. Desafío en el sentido de que los docentes deben estar a la misma altura de los alumnos. Hoy en día, el *chip tecnológico* forma parte de la vida de los alumnos y los docentes, en parte, se consideran, inmigrantes digitales (Prensky, 2001). La *digitalización*, es otra realidad a nivel local. Si bien la tecnología ayuda a los docentes desde su especificidad a potenciar el *chip* de los alumnos considerados como nativos digitales porque nacieron en un mundo cibernético, según los informantes, se debería tener en cuenta una previa capacitación para los mismos sobre el uso de las netbooks. Para algunos participantes, el Programa de *Conectar Igualdad* no obtuvo los resultados esperados en la ciudad de Formosa. Los docentes resaltaron algunas debilidades, tales como la no capacitación previa a los docentes y la falta de conexión del internet en las diferentes escuelas secundarias. Estas cuestiones, impidieron el uso adecuado de las computadoras portátiles en el aula.

CONCLUSIONES

Esta investigación me permitió explorar, describir y analizar en profundidad ciertos aspectos sobre la enseñanza de la gramática anclada en lo cognitivo de un grupo de docentes de inglés, así también sobre la enorme incidencia que ejercen algunos factores en sus prácticas áulicas. Además, se observó que quizás los factores decisivos subyacentes en las prácticas pedagógicas de los docentes involucrados, que más han podido contribuir a que esta investigación sea representativa y significativa, fue el hecho de que los docentes hayan distinguido y manifestado los siguientes aspectos: *Políticos, afectivos, contextuales, tecnológicos y culturales*.

Uno de los beneficios que nos brinda esta era digital en el ámbito educativo, es la incorporación del *Google Traductor*. La perspectiva sobre la traducción con respecto a lo tecnológico para la enseñanza del inglés dentro de esta investigación, también es un tema de suma relevancia. La cuestión de la traducción es un aspecto que se está haciendo a nivel mundial. Los alumnos recurren al *Google Traductor* para traducir fragmentos de textos del español al inglés o viceversa. Hoy en día, la utilización de los recursos tecnológicos (Castro y Leceta, 2012), se está haciendo más visible en las aulas de Lengua Extranjera. El

mecanismo sobre el buen uso o mal uso de la tecnología dependerá de la didáctica del docente dentro del salón.

Con respecto al mal uso de las tecnologías, hay un caso en particular que, según algunos docentes, no trae buenos beneficios y es el caso del Programa *Conectar Igualdad*. Si bien es un gran aporte a la educación formoseña el hecho de trabajar en redes, los participantes de este estudio, en sus discursos plantearon que este Programa presenta varias falencias, como por ejemplo, la falta de capacitación previa a los docentes para el manejo de las máquinas. Cuando las capacitaciones se llevaron a cabo en las distintas escuelas secundarias, las máquinas de los alumnos ya presentaban algunas fallas técnicas, desbloques de programas, roturas de pantallas, falta de señal para la internet, hasta inclusive, robo de los routers. Estas falencias, impulsaban a muchos de los participantes a optar por lo más práctico, de los que disponían los alumnos: los celulares para consultar los diccionarios o Traductores on-line (Placci et al., 2014).

En esta investigación, hago hincapié en la falta de conciencia no sólo por parte de las autoridades del Ministerio de Educación sobre la asistencia y preparación previa de los docentes para el uso de las netbooks, sino también por el desinterés de los docentes en reclamar este derecho: la capacitación previa. La falta de conciencia también va para los alumnos, que como beneficiarios de las netbooks, no supieron hacer buen uso de las máquinas. Aquí también se ve la *falta de acompañamiento de los padres-tutores* en el monitoreo constante de este aparato tecnológico que poseen sus hijos/as. En fin, todos los actores que conforman el sistema educativo provincial (Nivel secundario), son responsables de estas falencias. Estas y otras falencias, deben promover en los actores del currículum la metareflexión. Esta, debe impulsar a los docentes hacia una nueva concientización colectiva sobre el nuevo papel que deben de asumir las instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Formosa.

Los hallazgos encontrados en esta Tesis sirven de estímulos para que se lleven a cabo futuros estudios que tomen como líneas investigativas los siguientes temas: la enseñanza de la gramática y los distintos factores (cognitivos, sociales, políticos, contextuales y tecnológicos) que inciden sobre las prácticas áulicas de los docentes de todos los niveles educativos. Esta investigación, resalta la necesidad de trabajar con las potencialidades que

rodean al docente para el abordaje de la gramática en contextos diversos, tales aspectos como tecnológicos, culturales, políticos y la presencia de las lenguas autóctonas en el aula. Con esto, se pretende abrir una nueva perspectiva teórica y metodológica en el ámbito local.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amez, M. (2011). Education in the XXI century: challenges and opportunities. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings*. Tucumán. República Argentina: FAAPI. Recuperado el día 25 de febrero del año 2020. Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2011.pdf>
- Andrews, S. (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, D. (2011). Cognitivism and second language acquisition. En D. Atkinson (Ed.). *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). London and New York: Routledge.
- Banegas, D. (2015). Innovation from/for the new millennium: Where do Argentinian universities stand? En L. Anglada, L. Sapag, D. Banegas, y A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 120-132). Córdoba. República Argentina: ACPI. E-Book. Recuperado el día 25 de febrero del año 2020. Disponible en: http://wrap.warwick.ac.uk/72522/7/WRAP_SelectedPapers.FAAPI2015.pdf
- Barboni, S. (Ed.). (2012). *Post-method pedagogies applied in ELT formal schooling: Teachers' voices from Argentine classrooms*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. República Argentina.
- Barcelos, A. y Kalaja, P. (2003). Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. En P. Kalaja, y A. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 231-238). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barrios, E. (2015). Evolución de las Creencias del Profesorado en Formación sobre la Enseñanza y Aprendizaje del inglés. *Bordón*, 67(2), 46-62.
- Batista, J., Alburguez, M., y León, T. (2007). Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería. *Laurus*, 13(25), 146-173.

- Bennet, A. (1999). *Idioms through cultural skills*. Taipei: Crane.
- Bogdan, R. y Biklen, S (2003, 4th Ed.). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. New York: A and B.
- Born, J. (2006). Problemas de la traducción en las instituciones de la Unión Europea. En R. Bein (Ed.), Cuadernillo del Seminario de *Comunicación Intercultural* de Licenciatura en inglés de la Universidad Nacional del Litoral. Material de Estudio del Centro Multimedial de Educación a Distancia. Santa Fe. República Argentina.
- Boyce, C., y Neale, P. (2006). *Monitoring and Evaluation 2. Conducting in-depth interviews: A guide for Designing and conducting in-Depth Interviews for Evaluation Input*. USA: Pathfinders International.
- Braun, N., Arriaga, C. e I. Monserrat (2012). Teacher education in the digital literacy era. En L. Anglada, y D. Banegas (Eds.), *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference* (pp. 104-108). Bariloche. República Argentina: APIZALS. E-Book. Recuperado el día 25 de febrero del año 2020. Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2012.pdf>
- Brunner, J. (2000a). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, *Preal*, 6.
- (2000b). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO.
- Çapan, S. (2014). Pre-Service English as a Foreign Language Teachers' Belief Development about Grammar Instruction. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 131-152.
- Carrión Cantón, E., Pino, A., y Carreras, V. (2014). The use of it to foster collaborative EFL teacher practices in evaluation. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the*

39th FAAPI Conference (pp. 140- 153). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 25 de febrero del año 2020.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.

----- (2002). La alfabetización digital. En *XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*.

----- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.

Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución Ministerial N° 93: Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires. República Argentina.

Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Igualdad y Calidad (2009). *Resolución N° 79 del Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Buenos Aires. República Argentina.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press. de Alba, A. (2007). El currículum en el contexto de la crisis estructural generalizada. En A. de Alba (Ed.), *Currículum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación* (pp. 91-142). México: Iisue.

Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 19 de fecha 12 de diciembre (2011). Creación del Instituto Pedagógico Provincial “Justicia Social”. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.

Denzin, N. (1988). Triangulation. En J. Keeses (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 511-513). Oxford: Pergamon Press.

----- y Lincoln, S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.).
Thousand Oaks: Sage.

Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular:
Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires. República
Argentina.

Dodge, B. (2001). Focus: Five rules for writing a great webquest. *Learning and Leading with
Technology*, 28(8), 6-9.

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en
Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México:
Cinvestav Recuperado el 25 de febrero de 2020. Disponible en:
<http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Leeryescribirenumundocambiante>.

Fulgueira, S., Gómez, .D. y Cerrano, M. (2014). Educación en Ingeniería: *Uso de TIC para
el desarrollo de competencias*, en Libro de Resúmenes, UNR.

Garbi, J. (2015). *Sobre la construcción y la negociación de las identidades culturales en la
clase de inglés en la escuela primaria*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación-UNLP: La Plata. República Argentina.

Gonçalves, T., Rios Azevedo, N., y Gaio Alves, M. (2013). Teachers' beliefs about teaching
and learning: An exploratory study. *Educational Research eJournal*, 2(1), 54-70.

Griva, E. y Chostelidou, D. (2011). *Language awareness issues and teachers' beliefs about
language learning in a Greek EFL context, Selected Papers from the 19th ISTAL*.

Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York:
Routledge.

Hayes, D. (2012). Planning for success: Culture, engagement and power in English language
education innovation. En C. Tribble (Ed.), *Managing Change in English Language
Teaching: Lessons from Experience* (pp. 47-60). London: British Council.

Hernando, M. (2012). Las Prácticas de la Enseñanza en el currículum prescripto de la carrera
de profesorado en Ciencias de la Educación. Análisis de las tendencias pedagógicas

(1959-1984). En J. Silber, y M. Paso (Eds.), *La Formación Pedagógica: Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP* (pp. 143-171). La Plata: Edulp.

Hughes, S. (2007). *The identification of quality indicators in English Language Teaching: A study in compulsory and non-compulsory secondary level Language Education in the Province of Granada*. Tesis Doctoral, perteneciente al Departamento de Filología inglesa de la Universidad de Granada.

Página | 114

Jalo, M. (2012). The theory behind it: Teaching English with ICT. En S. Barboni (Ed.), *Postmethod Pedagogies Applied to ELT Formal Schooling: Teachers' Voices from Argentine Classrooms* (pp. 85-89). La Plata: Argentine ELT Innovation.

Jewitt, C. (2005). Multimodalidad, lectura y escritura para el siglo XXI. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331.

Kumaravadivelu, B. (2003b). Critical Language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.

----- (2006). *Understanding language teaching: from Method to Postmethod*. New York: Routledge.

----- (2008). *Cultural Globalisation and Language Education*. New York: Yale.

Leceta, A. (2014). Digital natives and learning strategies in the pronunciation class. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp.15-27). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book.

Leceta, A. y Castro, P. (2014). Digital natives and learning strategies in the pronunciation class. En D. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto, A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 129-139). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 25 de febrero del año 2020. Disponible en: <http://faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf>

Lescano, M. (2014). Prácticas del lenguaje. Secuencia didáctica del ámbito de estudio mediadas por TIC (tecnologías de la información y la comunicación). En A. Parini, y M. Giammatteo (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (pp. 95-103). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.

López Estrada, R. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. Los Angeles: Sage, 61, 1-19.

Marino, O. (2011). The Role of Technology in the Language Learning Classroom in American Public Schools. En D. Fernández, A. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico, y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited: What more than three decades of experience have taught us. XXXIV FAAPI Conference Proceedings*. Tucumán. República Argentina: FAAPI

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.

Ministerio de Cultura y Educación (2007). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Buenos Aires. República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación (2012). *Resolución Ministerial N° 314: Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.

Ministerio de Cultura y Educación (2014). *Ley de Educación N° 1613*. República Argentina.

Miranda, A., Santos, G., y Stipcich, S. (2010). Algunas características de investigaciones que estudian la integración de las TIC en la clase de Ciencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(2). Recuperado el día 25 de febrero del año 2020. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-mirandasantos.html>

Murray, D. y Christison, M. (2012). Understanding innovative in English Language education: Contexts and issues. En C. Tribble (Ed.), *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience* (pp. 61-74). London: British Council.

Navarro, A. (2009). Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños. En Meo A. y A. Navarro (Eds.), *La voz de los otros. El uso*

de la entrevista en la investigación social, (pp. 69-83). Buenos Aires: Omicron System.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.

Pando, R. (2015). *Diseño de secuencias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde el enfoque comunicativo: una aproximación a la construcción colaborativa con aplicación de recursos TIC*. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6.

Raths, J. (2001). Teacher's beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 385-391.

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Roccia, V., Sacchi, F., y Barbeito, C. (2014). Creencias y currículo: resultados de un estudio de caso múltiple de docentes de inglés de nivel primario y medio de Río Cuarto. En M. Alonso, E. Cadario, e I. Masellis (Comp.), *Acerca de la Didáctica e Investigación en Lengua Extranjera: Terceras Jornadas de Investigación y Cuartas Jornadas de Producción del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 93-106). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba. República Argentina: UniRio Editora. E-Book.

Salcedo, N. y Sacchi, F. (2014). The role of culture in the EFL classroom: A study of teachers' beliefs and practices. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto, y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 81-91). Santiago del Estero. República Argentina: APISE. E-Book. Recuperado el día 25 de febrero del año 2020. Disponible en: <http://faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf>

Sánchez, S., y S. Borg (2014). Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: A cognitive perspective on their grammar explanations. *System*, 44, 45-53.

Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85, 244-258.

Scribano, A (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Bs As: Prometeo.

Silva Silva, A. (2010). La Globalización Cultural y las Tecnologías de Información Comunicación en la Cibersociedad. *Razón y Palabra*, 64.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tuero, B., Innocentini, V., Forte, B., Bruno, C., y Martínez, A. (2012). Variability in reading performance as related to students' attitudes and motivation after failing an ESP course. En L. Anglada, y D. Banegas (Eds.), *Views on motivation and autonomy in ELT: Selected papers from the XXXVII FAAPI Conference* (pp. 121-130). Bariloche. República Argentina: APIZALS. E-Book. Recuperado el día 25 de febrero del año 2020. Disponible en: <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2012.pdf>

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46.

Valenti, V. y Galimberti, M. (2015). ESP: From grammar translation lessons to learner-centred blended learning lessons. En L. Anglada, L. Sapag, D. Banegas., y A. Soto (Eds.), *EFL classrooms in the new millennium: Selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 70-80). Córdoba. República Argentina: ACPI. E-Book. Recuperado

el día 25 de febrero del año 2020. Disponible en:
http://wrap.warwick.ac.uk/72522/7/WRAP_SelectedPapers.FAAPI2015.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Página | 118

Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez Beliveau, V., Mallimaci, F., Mendizabal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Wedell, M. y Malderez, A. (2013). *Understanding Language Classroom Contexts: The Starting Point for Change*. London, UK: Bloomsbury.

Whittaker, C. (2012). Redesigning a blended learning course in Bosnia and Herzegovina: Introducing new technologies for ELT. En C. Tribble (Ed.), *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience* (pp.135-139). London: British Council.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006, 2da ed.). *Técnicas para investigar I: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Zimmermann, K. (2009). Migración, contactos y nuevas variedades lingüísticas: Reflexiones teóricas y ejemplos de casos de América Latina. En A. Escobar y W. Wölck (Eds.), *Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas* (pp. 129-160). Vervuet Iberoamericana.