NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS

ALFONSO CHAVES-MONTERO / JOHANNA PIZARRO ROMERO / TANIA JIMÉNEZ BARRETO

Editorial UTMACH

REDES 2017
COLECCIÓN EDITORIAL

Necesidades educativas especiales y tecnología en la enseñanza-aprendizaje del inglés

Alfonso Chaves-Montero
Johanna Pizarro Romero
Tania Jiménez Barreto
Coordinadores

Primera edición en español, 2018

Este texto ha sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa editorial de la UTMACH

Ediciones UTMACH

Gestión de proyectos editoriales universitarios

143 pag; 22X19cm - (Colección REDES 2017)

Título: Necesidades educativas especiales y tecnología en la enseñanza-aprendizaje del inglés. / Alfonso Chaves-Montero / Johanna Pizarro Romero / Tania Jiménez Barreto (Coordinadores)

ISBN: 978-9942-24-114-6

Publicación digital

Título del libro: Necesidades educativas especiales y tecnología en la enseñanza-aprendizaje del inglés.

ISBN: 978-9942-24-114-6

Comentarios y sugerencias: editorial@utmachala.edu.ec

Diseño de portada: MZ Diseño Editorial

Diagramación: MZ Diseño Editorial

Diseño y comunicación digital: Jorge Maza Córdova, Ms.

© Editorial UTMACH, 2018

© Alfonso Chaves / Johanna Pizarro / Tania Jiménez, por la coordinación

D.R. © UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA, 2018

Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje

www.utmachala.edu.ec

Machala - Ecuador

Advertencia: “Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo por escrito del titular de los derechos correspondientes”.

César Quezada Abad, Ph.D
Rector

Amarilis Borja Herrera, Ph.D
Vicerrectora Académica

Jhonny Pérez Rodríguez, Ph.D
Vicerrector Administrativo

COORDINACIÓN EDITORIAL

Tomás Fontaines-Ruiz, Ph.D
Director de investigación

Karina Lozano Zambrano, Ing.
Jefe Editor

Elida Rivero Rodríguez, Ph.D
Roberto Aguirre Fernández, Ph.D
Eduardo Tusa Jumbo, Msc.
Irán Rodríguez Delgado, Ms.
Sandy Soto Armijos, M.Sc.
Raquel Tinóco Egas, Msc.
Gissela León García, Mgs.
Sixto Chiliquinga Villacis, Mgs.
Consejo Editorial

Jorge Maza Córdova, Ms.
Fernanda Tusa Jumbo, Ph.D
Karla Ibañez Bustos, Ing.
Comisión de apoyo editorial

Índice

Capítulo I

Implementación de las TIC's y las redes sociales en el aprendizaje del idioma inglés 11

Alfonso Chaves-Montero

Capítulo II

La tecnología como apoyo para la enseñanza del inglés en el aula inclusiva 32

Johanna Pizarro Romero; Tania Jiménez Barreto; Sara Vera Quiñonez

Capítulo III

Aprendizaje combinado: Edmodo como herramienta complementaria para la enseñanza de EFL 45

Luis Peralta Sari; Jessenia Anabel Matamoros

Capítulo IV

Dislexia y el aprendizaje del idioma inglés: técnicas y acomodaciones para ayudar a estudiantes con dislexia en la escuela 64

Sara Anaguano Pérez

Capítulo V

Proceso de auto-aprendizaje de lenguas extranjeras apoyado en las Tecnologías de Información y Comunicación. 89

Eder Intriago Palacios; Jonny Villafuerte Holguin; Antonieta Morales Jaramillo

Capítulo VI

Estrategias para abordar el trastorno de la disgrafía en la enseñanza del idioma extranjero inglés 117

Ruth Vega Tomalá

Dedicatoria

Este libro va a cada una de las personas que contribuyeron a despertar esas terribles ganas de escribir y tuvimos el placer de formar parte de esta comunidad de aprendizaje, en la que también nos dimos la oportunidad de disfrutar de un consejo y cercanía. Para así poder contribuir en el desarrollo de la práctica diaria de los docentes, el aprender y enseñar es lo más maravilloso y honroso en este mundo, ya que el proceso de enseñanza requiere de un amor infinito.

Introducción

El presente libro titulado Necesidades Educativas Especiales y Tecnología en la enseñanza-aprendizaje del inglés, representa un gran esfuerzo de un grupo de docentes que a través de investigaciones fundamentadas científicamente, evidencian la importancia de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y el uso de herramientas tecnológicas en el proceso de la enseñanza aprendizaje del Inglés como segunda lengua, considerando que es una de las lenguas más habladas en el mundo. La presente obra tiene como objetivo brindar información relevante como ayuda para los docentes de inglés que se desempeñan en los distintos niveles de formación.

Las temáticas abordadas en los 6 capítulos que comprende el libro, los mismos que se encuentran en inglés y español, se constituyen una guía didáctica para los profesores de inglés, mismos que afrontan la necesidad de educar para la diversidad y de desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico y holístico, incluyendo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, mismos que gozan de igualdad de oportunidades en el sistema educativo, y a su vez el uso de la tecnología para facilitar dicho proceso, mediante equipos y/o softwares especializados como recursos de apoyo a

la integración de estudiantes que presenten alguna discapacidad, respetando las características concretas que posea, siendo una ventaja para desarrollar su potencial y facilitar su integración en el aula y en la sociedad; y, además, sirviendo como instrumentos de comunicación y colaboración con las familias.

Sin lugar a duda, para quienes se dedican a la enseñanza del inglés, la tecnología es un excelente medio para romper con las limitantes de la educación exclusiva, convirtiéndola en inclusiva y revolucionaria, despertando la motivación del estudiante con necesidades educativas especiales, y evidenciando que la interacción presencial no es el único canal comunicativo que garantiza el aprendizaje efectivo. En consecuencia ningún estudiante debe quedar excluido del aprendizaje del inglés, y es tarea del docente buscar los medios tecnológicos que permitan lograr su objetivo.

01 Capítulo

Implementación de las TIC's y las redes sociales en el aprendizaje del idioma inglés

Alfonso Chaves-Montero

Resumen

El presente capítulo examina los usos y experiencias de alumnos y docentes en relación a las redes sociales y las TIC's a partir de una propuesta de implementación de un espacio virtual y recursos digitales para la formación, innovación, investigación y consolidación de conocimientos a través de participación activa por parte de los alumnos y docentes. Para promocionar, promover y enseñar tanto a los estudiantes como a los docentes a interactuar con los beneficios de las TIC's y obtener mejores resultados académicos en el aprendizaje del inglés. La propuesta refleja la realidad social del uso de las redes sociales y las TIC's tanto dentro como fuera de las aulas como nueva forma de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que cuentan hoy en día los docentes del sistema educativo La revolución tecnológica y digital

Alfonso Chaves-Montero: Docente e Investgador en el Departamento de Sociología, Trabajo Social y Salud Pública de la Universidad de Huelva (España). Graduado en Sociología y en Ciencias Políticas y de la Administración por la Unversidad de Pablo de Olavide (Sevilla, España). Máster Oficial en comunicación y Educación Audiovisual por la Universidad Internacional de Andalucía (España). Miembro del grupo de investigación Ágora de la Universidad de Huelva(España) y del grupo ÁGORA (UTPL, Ecuador). E-mail: alfonso.chaves@dstso.uhu.es

ha dado un giro a la comunicación en las últimas décadas y las redes sociales y las TIC's han convertido a los jóvenes en nativos digitales, ya que las personas jóvenes y mayores se encuentran conectadas y en funcionamiento de forma permanente por Internet convirtiéndose este en un canal atractivo, motivador y cercano. Su uso, formación, competencias mediáticas para su integración están siendo temas de análisis e investigación de numerosos profesionales del ámbito de la educación y la comunicación. Estamos convencidos que desde el uso adecuado de las redes sociales y las TIC's se puede fomentar las competencias digitales y mediáticas de alumnos y docentes. Dado que nuestro alumnado es usuario habitual de tecnologías digitales, no podemos dar la espalda a la cultura y tecnología del siglo XXI.

Introducción

El presente capítulo aborda las ventajas de la incorporación de las redes sociales y las TIC's a los procesos de enseñanza-aprendizaje para que los actuales y futuros docentes incorporen dichos recursos educativos en sus clases de inglés. Estudios previos sugieren que la implementación exitosa de las TIC's y las redes sociales está relacionada con las actitudes y expectativas de los docentes (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2013). Dichas actitudes de los docentes en relación a las nuevas tecnologías se ven reflejadas por sus propias experiencias en el uso de las nuevas tecnologías cuando eran estudiantes (Hermans, Tondeur, van-Braak, & Valcke, 2008).

Las redes sociales y las TIC's posibilitan la comunicación entre alumnos y profesorado. Estos recursos facilitan la comunicación entre aquellos alumnos que son menos participativos en las clases. Por consiguiente, se debe prestar atención a las actitudes y experiencias de los docentes como un elemento clave para la integración con éxito de las TIC's en los sistemas educativos (Teo, 2009; Tirado-Morueta & Aguaded, 2014).

Las redes sociales y las TIC's son recursos tecnológicos de intercambio de información de distinto tipo. En la actualidad es el uso más generalizado por la sociedad, porque las redes sociales y las TIC's son herramientas que ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre los miembros de un entorno educativo.

Son una herramienta útil para que la sociedad pueda potenciar su comunicación y sentirse parte de una comunidad. Estas características pueden hacer que su uso sea imprescindible en el sistema educativo, con el fin de potenciar la motivación y la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje, la interacción y la colaboración e intercambio de información (Garrigos, Mazón, Saquete, Puchol & Moreda, 2010).

Según González, López & Solano (2013) partiendo de la premisa de que Internet no es un medio de aislamiento social, sino que puede funcionar como un medio de socialización y de la constatación del aumento de su uso como medio de comunicación entre los alumnos y los docentes. Es primordial que se realicen e impulsen propuestas educativas orientadas a la integración curricular de recursos educativos de comunicación, colaboración e interacción social entre el alumnado y los docentes.

El presente estudio se basa en el uso de las redes sociales y las TIC's en el aprendizaje del idioma inglés en el aula. Fortaleciendo la implicación de los docentes para trabajar sus habilidades digitales. También se plantea como una experiencia piloto para influir en las actitudes de los docentes en cuanto al uso de las redes sociales y las TIC's en la asignatura de inglés.

Marco teórico

Implementación de las redes sociales y las TIC's en el contexto educativo

Durante décadas, el sistema educativo se ha apoyado en un modelo de enseñanza basado en las clases magistrales, en las que los docentes jugaban un papel primordial al impartir sus clases. Los alumnos estaban supeditados a los apuntes y/o a un manual de referencia.

Con las redes sociales y las TIC's, el sistema educativo empieza a sufrir una profunda renovación, en donde los métodos y técnicas de enseñanza útiles hasta este momento empiezan a estar anticuados. Desde Educación Infantil los alumnos ya comienzan a familiarizarse con las TIC's. Esa facilidad que poseen los más pequeños para familiarizarse con las TIC's y las redes sociales, continúa en las posteriores etapas de la vida.

Es conveniente que, desde la infancia, enseñemos a los más pequeños a diferenciar entre utilizar el ciberespacio para desarrollar actividades más bien lúdicas, o utilizar estos medios para desarrollar y poner en práctica actividades educativas. Las potencialidades educativas que las redes sociales y las TIC's nos dan, son diversas: facilitan una comunicación dinámica, sencilla y rápida. Han otorgado a la comunicación el valor y la fuerza que hasta hace unas décadas se creían solo en manos de los mass media.

Ventajas del uso de las redes sociales y las TIC's en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Las redes sociales y las TIC's son precisamente una de las formas que Internet nos facilita para comunicarnos con las personas. Se denomina la Web 2.0, y suponen una forma de interacción social que se basa en el intercambio interactivo y dinámico de distinta información entre diferentes personas, grupos o instituciones. La educación ha sido una de las disciplinas que más se está beneficiando de este tipo de redes

sociales (Cobo & Pardo, 2007). Las redes sociales y las TIC's han favorecido especialmente el trabajo en grupo y la colaboración entre pares. Es un espacio ideal para compartir conocimientos que resulten atractivos y motivadores para el alumnado y los docentes.

A través de las redes sociales y las TIC's educativas los usuarios comparten ideas, conocimientos sobre un determinado tema, muestran sus trabajos y plantean preguntas que les garantizan una atención más individualizada, por lo que el alumno tiene un papel activo en su aprendizaje (Beltrán, 1996). El profesor debe ser un guía que facilite que el alumno poco a poco pueda ser capaz de aprender cada vez de manera más autónoma. Es necesario que los docentes se planteen cómo incluir las redes sociales y las TIC's en las prácticas diarias, pues son medios que pueden facilitar la innovación educativa (Álvarez, 2007).

Revisemos el decálogo propuesto por Area (2007) con recomendaciones y orientaciones prácticas a la hora de planificar el diseño e integración de recursos digitales para la adquisición de competencias.

- Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico.

- Los recursos digitales no generan automáticamente innovación educativa.

- Es el método o estrategia didáctica junto con las actividades planificadas las que promueven un tipo u otro de aprendizaje.

- Se deben utilizar los recursos digitales de forma que el alumnado aprenda y no sean meros usuarios.

- Deben utilizarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas materias como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en la tecnología digital e información.

- Pueden ser utilizadas tanto como herramientas para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas. Es decir,

debemos propiciar que el alumnado desarrolle tareas tanto de naturaleza intelectual como social.

- Deben ser utilizadas tanto para el trabajo individual de cada alumno como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de alumnos tanto presencial como virtualmente.

- Debe hacerse explícito no sólo el objetivo y contenido de aprendizaje curricular, sino también el tipo de competencia o habilidad tecnológica/informacional que se promueve en el alumnado.

- Debe evitarse la improvisación. Es muy importante tener planificados el tiempo, las tareas o actividades, los agrupamientos de los estudiantes, el proceso de trabajo.

- Usar las TIC's y las redes sociales no debe considerarse ni planificarse como una acción ajena o paralela al proceso de enseñanza habitual. Es decir, tienen que estar integradas y ser coherentes con los objetivos y contenidos curriculares que se están enseñando.

Las TIC's y la escuela

Resulta evidente que las TIC's tienen un protagonismo en nuestra sociedad. La educación debe ajustarse y dar respuestas a las necesidades de cambio de la sociedad. La formación en los contextos formales no puede desligarse del uso de las TIC's, que cada vez son más asequibles para el alumnado.

Precisamente, para favorecer este proceso que se empieza a desarrollar desde los entornos educativos informales (familia, ocio, etc.) la escuela como servicio público ha de garantizar la preparación de las futuras generaciones y para ello debe integrar la nueva cultura: alfabetización digital, material didáctico, fuente de información, instrumento para realizar trabajos, etc. Por ello es importante la presencia en clase del ordenador desde los primeros cursos, como un instrumento más, con diversas finalidades: lúdicas, informativas, comunicativas e instructivas entre otras.

En la actualidad, muchos maestros y maestras solicitan y quieren contar con recursos informáticos y con Internet para su docencia, dando respuesta a los retos que les plantean estos nuevos canales de información. Sin embargo, la incorporación de las TIC's a la enseñanza no sólo supone la dotación de ordenadores e infraestructuras de acceso a Internet, sino que su objetivo fundamental es: integrar las TIC's en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la gestión de los centros y en las relaciones de participación de la comunidad educativa, para mejorar la calidad de la enseñanza.

Los profesores tienen la posibilidad de generar contenidos educativos en línea con los intereses o las particularidades de cada alumno, pudiendo adaptarse a grupos reducidos o incluso aun estudiante individual. Además, el docente ha de adquirir un nuevo rol y nuevos conocimientos, desde conocer adecuadamente la red y sus posibilidades hasta como utilizarla en el aula y enseñar a sus alumnos sus beneficios y desventajas.

El profesorado manifiesta que el uso de las TIC's tiene beneficios muy positivos para la comunidad escolar, su alta implicación con las TIC's ha mejorado su satisfacción personal, el rendimiento en su trabajo y la relación con el alumnado, debido a la amplia gama de posibilidades que ofrecen.

Para continuar progresando en el uso de las TIC's en el ámbito de la educación, se hace necesario conocer la actividad que se desarrolla en todo el mundo, así como los diversos planteamientos pedagógicos y estratégicos que se siguen. La popularización de las TIC's en el ámbito educativo comporta y comportará en los próximos años, una gran revolución que contribuirá a la innovación del sistema educativo e implicará retos de renovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Albero, 2002).

Si queremos que nuestra sociedad no solo sea de la información, sino también del conocimiento, será necesario trabajar desde un enfoque pedagógico para realizar un uso adecuado de las TIC's, a través del cual la creación de comunidades de aprendizaje virtuales y el tratamiento de la

información, la generación de nuevas estrategias de comunicación y de aprendizaje sean imprescindibles. Para llevar a cabo estas acciones se necesita un profesorado formado en este ámbito, que involucre a las TIC's en la enseñanza de su alumnado y los oriente en un uso adecuado de ellas.

También conviene destacar la necesidad de llevar a cabo una nueva campaña de información y formación adecuada para el alumnado, progenitores y profesorado en el ámbito de las TIC's. Creemos que dicha formación debe basarse en dos perspectivas, una tecnológica y otra humanística.

Es decir, que atienda a los medios, pero también a los fines de la educación (Naval, 2003).

En el ámbito educativo el uso de las TIC's no se debe limitar a transmitir sólo conocimientos, aunque estos sean necesarios; además, debe procurar capacitar en determinadas destrezas la necesidad de formar en una actitud sanamente crítica ante las TIC's. Con esto, queremos decir saber distinguir en qué nos ayudan y en qué nos limitan, para poder actuar en consecuencia. Este proceso debe estar presente y darse de manera integrada en la familia, en la escuela y en la sociedad.

Desde la escuela se debe plantear la utilización del ordenador como recurso para favorecer:

- La estimulación de la creatividad.
- La experimentación y manipulación.
- Respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- El trabajo en grupo favoreciendo la socialización.
- La curiosidad y espíritu de investigación.

Las TIC's en educación permiten el desarrollo de competencias en el procesamiento y manejo de la información, el manejo de hardware y software entre otras, desde diversas áreas del conocimiento, esto se da porque ahora estamos con una generación de niños/as a los cuales les gusta todo en la virtualidad por diversos motivos y ellos mismos lo demandan.

A través de las TIC's se consigue utilizar medios informáticos almacenando, procesando y difundiendo toda la información que el alumno/a necesita para su proceso de formación.

Hoy día la tecnología aplicada a la comunicación es una diferencia clara entre lo que es una sociedad desarrollada de otras sociedades más primarias, o que se encuentran en vías de desarrollo.

Nos permiten, por tanto, tratar la información y comunicarnos con otras comunidades, aunque se encuentren a grandes distancias. Ello es muy enriquecedor para nuestro proyecto educativo y para ayudar a integrar al conjunto de alumnos, cada vez mayor, que proceden de otros países, dado el fenómeno de la inmigración tan relevante que existe en España.

El uso de las TIC's en el aula proporciona tanto al educador como al alumno una útil herramienta tecnológica posicionando así a este último en protagonista y actor de su propio aprendizaje. De tal forma, asistimos a una renovación didáctica en las aulas donde se pone en práctica una metodología activa e innovadora que motiva al alumnado en las diferentes áreas o materias.

Métodos aplicando las TIC's y las redes sociales que te ayudarán a aprender inglés

1. Simulador de habla. Como el DDK System, la tecnología pionera basada en la inteligencia artificial o lo que cualquier alumno llamaría un profesor virtual.

Disponible 24 horas y adaptable al nivel del alumno, para aprender inglés de la mejor forma posible. Además de adaptarse a tu aprendizaje de forma inteligente, realiza una evaluación continua.

2. Clases particulares por teléfono, Skype y cursos online. En la actualidad, se imparten también clases para aprender inglés vía telefónica. Con la aparición de nuevos medios de comunicación como WhatsApp o Skype, ahora es posible recibir clases de inglés estés donde estés y a cualquier hora del día.

No podían faltar tampoco los cursos online de inglés que cuentan con una gran variedad de recursos y lecciones para aprender inglés. Aunque este tipo de método requiere de más compromiso por parte del alumno.

3. Aplicaciones móviles para aprender inglés. De la misma manera que el teléfono ha ayudado a romper límites psicológicos y fronteras geográficas, ha contribuido también al aprendizaje de los idiomas a través de apps.

De hecho, aparecen continuamente nuevas aplicaciones móviles con sistemas innovadores para aprender inglés de una manera más entretenida.

4. Grupos para hablar en inglés. Cada vez son más los grupos de desconocidos que quedan a través de diferentes plataformas, medios o centros educativos para hablar en inglés y así practicar el idioma.

Algunas de esas quedadas son en un bar con una cerveza en la mano y otras son a través de Skype, grupos de Facebook, foros o plataformas específicas para ello, entre otros.

En el caso de las herramientas online para practicar y aprender inglés, hay que tener en cuenta que resultan más atractivas para los alumnos, ya que no te tienes que desplazar y pierdes la vergüenza al estar detrás de un ordenador.

En definitiva, los nuevos métodos para aprender inglés se han multiplicado con la aparición de Internet y las nuevas tecnologías.

Metodología

Con el objetivo de crear un espacio virtual que complemente a las clases presenciales, para estimular la interacción entre alumnos y docentes dentro del aula en la asignatura de inglés. Para conseguir integrar las redes sociales y las TIC's, desde un enfoque más interactivo y participativo.

Objetivos

Para diseñar y planificar este proyecto para su posterior implementación en las aulas, debemos tener en cuenta los siguientes objetivos:

- Explorar las posibilidades de las redes sociales y las TIC's como un espacio de formación, analizando estudios de casos y observaciones participantes en las aulas de buenas prácticas basados en esta temática.

- Analizar usos, formación y competencia mediática de los alumnos del sistema educativo.

- Diseñar e implementar un entorno tecnológico formativo basado en el perfil del alumnado y docentes aprovechando estas herramientas.

- Fomentar la educomunicación con este proyecto piloto que se pretende llevar a la práctica en las aulas.

Instrumentos

Los instrumentos para poner en marcha este proyecto son:

- Seguimiento de la actividad registrada en las redes sociales, prestando atención al tiempo de vigencia de los post y soluciones; los niveles de participación y aportaciones de los grupos; y las horas de mayor actividad.

- La segunda técnica deberá ser cuantitativa, consistente en el análisis de los datos de actividad a través de programas estadísticos que ofrecen las propias redes sociales, y de una escala diseñada al efecto de seguimiento y control de la actividad, con la recogida de datos relativos a los siguientes niveles de proactividad del alumno: a) actividad máxima de comentarios; b) actividad media de comentarios; c) actividad baja, solo evalúa con 'me gusta' y d) actividad pasiva, solo visita.

- Un formulario de preguntas cerradas para medir los niveles de satisfacción y sus impresiones y de autoevaluación de la experiencia.

- Curso formativo obligatorio de redes sociales y TIC's para todos los docentes.

Propuesta de implementación del proyecto

La propuesta de implementación se ha resumido en el siguiente cronograma, donde se pueden observar las fases de la propuesta:

Tabla 1: Cronograma de fases y actuaciones

Fases y Actuaciones	2017-18								
	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.
Fase 0: Diseño y Planificación	■								
Fase 1: Exploración, revisión y análisis de fuentes secundarias		■	■						
Fase 2: Trabajo de campo			■	■	■	■			
2.1. Planificación y diseño cuestionarios			■						
2.2. Operacionalización de variables			■						
2.3. Pre-test, evaluación y corrección				■					
2.5. Puesta en marcha del juego					■	■	■	■	
Fase 3: Procesamiento, análisis e interpretación de resultados intermedios (test)							■	■	
Fase 4: Seguimiento/ Evaluación					■	■	■	■	■
Fase 5: Análisis de resultados									■

Fuente: elaboración propia

Como se ha comentado anteriormente, tras cada post realizado por el docente o alumno, se pasará un test a los alumnos en los que se indagará sobre el nivel de satisfacción. Las preguntas se concretarán en las siguientes áreas:

- Evaluación de las relaciones entre compañeros. Estas evaluaciones deben dirigirse a concretar si el círculo de amigos de los alumnos ha aumentado tras el uso de las redes sociales.

- Evaluación de las relaciones con los docentes. Las evaluaciones estarán dirigidas a medir si aumenta la confianza o si varía la percepción que el alumno tiene del docente o viceversa.

- Utilidad docente. Se enfocará en evaluar si la experiencia ha sido útil en el proceso de investigación y si ha incentivado a la participación y captación de atención del alumnado.

- Percepción personal de la experiencia. Se evaluará la percepción y experiencia del alumnado y los docentes a través de la satisfacción o insatisfacción del proyecto implementado.

Resultados

La revisión de literatura, legislación y estudios e investigaciones en esta temática nos lleva a concluir que existen múltiples razones para explicar la necesidad de que se integren las redes sociales y las TIC's con el objetivo de mejorar las competencias mediáticas del alumnado y los docentes en el aula:

- Porque la educación, como institución social y formativa, no puede dar la espal¬da y ser ajena a la cultura y tecnología de su época.

- Porque los actuales alumnos son usuarios habituales sin formación didáctica de las distintas tecnologías digitales (videojuegos, Internet, redes sociales, te-levisión digital, móviles, cámaras, etc.).

- Porque las instituciones educativas deben alfabetizar y desarrollar las distintas competencias y habilidades de uso de los medios y tecnologías de la información y la comunicación, de forma que preparen a los niños y jóvenes ante los retos de la sociedad del futuro.

- Porque la educación mediática puede ayudar a innovar y mejorar los procesos de enseñan¬za y aprendizaje que desarrollamos en las aulas y centros educativos.

- Porque debemos de actualizar y concienciar a los docentes en el uso de las redes sociales y las TIC's dentro del aula.

- Porque en el siglo XXI, no podemos seguir sin utilizar las redes sociales y las TIC's en la mayoría de los centros educativos, ya que dichos recursos se encuentran al orden del día.

Podemos desglosarlo en base a los siguientes aspectos como son:

Motivación. El alumno se encontrará más motivado utilizando las herramientas TIC's puesto que le permite aprender la materia de forma más atractiva, amena, divertida, investigando de una forma sencilla. Es importante puesto que el docente puede ser muy buen comunicador, pero si no tiene la motivación del grupo será muy difícil que consiga sus objetivos.

Interés. El interés por la materia es algo que a los docentes nos puede costar más de la cuenta dependiendo simplemente por el título de la misma, y a través de las TIC's aumenta el interés del alumnado indiferentemente de la materia. Los recursos de animaciones, vídeos, audio, gráficos, textos y ejercicios interactivos que refuerzan la comprensión multimedia presentes en Internet aumentan el interés del alumnado complementando la oferta de contenidos tradicionales.

Interactividad. El alumno puede interactuar, se puede comunicar, puede intercambiar experiencias con otros compañeros del aula, del Centro o bien de otros Centros educativos enriqueciendo en gran medida su aprendizaje. Los estudios revelan que la interactividad favorece un proceso de

enseñanza y aprendizaje más dinámico y didáctico. La actitud del usuario frente a la interactividad estimula la reflexión, el cálculo de consecuencias y provoca una mayor actividad cognitiva.

Cooperación. Las TIC's posibilitan la realización de experiencias, trabajos o proyectos en común. Es más fácil trabajar juntos, aprender juntos, e incluso enseñar juntos, si hablamos del papel de los docentes. No nos referimos sólo al alumnado, también el docente puede colaborar con otros docentes, utilizar recursos que han funcionado bien en determinadas áreas de las que el alumno será el principal beneficiario. Se genera un mayor compañerismo y colaboración entre los alumnos.

Iniciativa y Creatividad. El desarrollo de la iniciativa del alumno, el desarrollo de su imaginación y el aprendizaje por sí mismo.

Comunicación. Se fomenta la relación entre alumnos y profesores, lejos de la educación tradicional en la cual el alumno tenía un papel pasivo. La comunicación ya no es tan formal, tan directa sino mucho más abierta y naturalmente muy necesaria. Mayor comunicación entre profesores y alumnos (a través de correo electrónico, chats, foros) en donde se pueden compartir ideas, resolver dudas, etc.

Autonomía. Con la llegada de las TIC's y la ayuda de Internet el alumno dispone de infinito número de canales y de gran cantidad de información. Puede ser más autónomo para buscar dicha información, aunque en principio necesite aprender a utilizarla y seleccionarla. Esta labor es muy importante y la deberá enseñar el docente. Los alumnos aprenden a tomar decisiones por sí mismos.

Continua actividad intelectual. Con el uso de las TIC's el alumno tiene que estar pensando continuamente.

Alfabetización digital y audiovisual. Se favorece el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las TIC's.

Las TIC's se utilizan como herramientas e instrumentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del profesor como por el alumnado, sobre todo en lo que atañe a la búsqueda y presentación de información, pero las TIC's pueden aportar algo más al sistema educativo.

Uno de los colectivos que se ve especialmente beneficiado por la aplicación de las TIC's en la educación es el de las personas con discapacidad y es que, si el desarrollo tecnológico no tiene en cuenta las necesidades de este sector, se pueden dar nuevas formas de exclusión social.

Las personas ciegas o deficientes visuales tienen, como es obvio, serios problemas de accesibilidad a las TIC's. Dicha dificultad se suple con los llamados "revisores de pantalla" que permiten interpretar la pantalla a través de una línea Braille añadida al teclado y un sistema de voz.

En caso de que no haya ceguera sino deficiencia visual, la solución radica en el tamaño de las fuentes, colores, contrastes, resolución de pantalla, etc.

El caso de los sordos es algo distinto, aunque si bien podría pensarse que al tener facultades visuales no deberían tener problemas para leer y escribir de forma correcta, la realidad es que muchos de ellos presentan problemas de lectura y escritura. El remedio en este caso consiste en establecer un vocabulario y una estructura de navegación sencilla. Adicionalmente, es necesario que los contenidos en audio vayan acompañados de subtítulos o descripciones textuales.

Además, la disponibilidad de las TIC's en la escuela es una valiosa herramienta y constituye un componente esencial para evitar que los grupos económicamente desfavorecidos y las minorías se encuentren cada vez más aislados y alineados con respecto a las familias que tienen acceso a las TIC's en sus hogares. Un acceso restringido a las nuevas tecnologías supondría un riesgo de exclusión social.

En definitiva, podemos señalar que: las TIC's aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje aportan un carácter innovador y creativo, ya que dan acceso a nuevas formas

de comunicación; tienen una mayor influencia y beneficia en mayor proporción al área educativa, ya que la hace más dinámica y accesible; se relacionan con el uso de Internet y la informática; está abierta a todas las personas (ricos, pobres, discapacitados, etc.) y afectan a diversos ámbitos de las ciencias humanas.

Discusión y conclusiones

El uso de Internet, en el que incluimos el uso de las redes sociales y las TIC's, se convierte en una herramienta fundamental en la formación de los alumnos y docentes en el sistema educativo. Nos encontramos ante nuevas formas de enseñar y también de aprender que surgen en respuesta a los avances de la sociedad. Las relaciones que se pueden llegar a establecerse entre docentes y alumnado pueden ser enriquecedoras y tremendamente satisfactorias. Cuando su utilización es la adecuada puede fomentar en los alumnos la autonomía, el trabajo cooperativo y una construcción dinámica y constante de diversos tipos de información, algo fundamental en la sociedad en la que vivimos. Además, esto permite que el alumno pueda llegar a convertirse en el mero constructor de sus propios conocimientos.

El uso de las redes sociales y las TIC's se han convertido en herramientas que gozan de una estupenda acogida entre los alumnos. Puede y debe ser utilizada para sacar el máximo partido en estas nuevas formas de aprender e interactuar, siempre que se use de manera adecuada y nunca lleguen a sustituir a las formas tradicionales de interacción entre las personas.

El actual trabajo está en línea con investigaciones recientes que se centraron en las actitudes y creencias para la integración exitosa de las TIC's en los contextos educativas (Teo, 2009; Tirado-Morueta & Aguaded, 2014). Nuestra propuesta se alinea con estudios previos que han sugerido la capacidad de las redes sociales y las TIC's para captar la atención en el aprendizaje de los estudiantes, en relación con las habilidades para la colaboración, participación, la implicación y resul-

tados del aprendizaje (Carpenter, 2014; Junco, Heiberger, & Loken, 2011; Junco, Elavsky, & Heiberger, 2013; Kassens-Noor, 2012; West, Moore, & Barry, 2015). Esta propuesta actual ha observado que las redes sociales y las TIC's han relacionado su uso en los alumnos con el fin de compartir y encontrar recursos, debatiendo, comunicando y reflexionando.

Por otra parte, se necesitan trabajos, propuestas, estudios e investigaciones futuras para promover el uso educativo de los medios sociales para las habilidades cognitivas de alto nivel, como la reflexión, las habilidades de pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado, como sugieren investigaciones recientes (Herro, 2014; Matzat & Vrieling, 2015) y explorar las posibles diferencias en términos de edad y género.

De esta propuesta educomunicativa que presentamos en este espacio, podemos destacar como resultado en cuanto al uso de las redes sociales que fomenta la participación activa en la búsqueda e investigación por parte del alumno, para la resolución de problemas; promueve la colaboración alumno-profesor y alumno-alumno; se crean debate tanto virtual como presencial; se promueve la colaboración e intercambio de información y puntos de vista y se estimulan las competencias tecnológicas con fin educativo.

Referencia bibliográfica

Albero, M. (2002). Adolescentes e Internet. Mitos y realidades de la sociedad de la información. *Zer Revista de estudios de comunicación,* 7, 177-191.

Álvarez, L. (2007). La Web 2.0: posibilidades educativas y aplicaciones para el aula. *En IV Congreso de Educared. Educared.net, Fundación Telefónica*. (https://goo.gl/F2xxZw) (2017-01-28).

Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. *Comunicación y Pedagogía,* 222, 42-47.

Beltrán, J. A. (1996). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Camacho, M. (2010). Las redes sociales para enseñar y aprender. Sevilla: MAD.

Buitrago, L. D. F., García, C. R., & García, S. R. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. 3CTIC, 5(1), 54-67. doi: http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2016.51.54-67

Carpenter, J.P., & Krutka, D.G. (2014b). Chat it Up: Everything you Wanted to Know about Twitter Chats but Were Afraid to Ask. Learning and Leading with Technology, 41(5), 10-15. (https://goo.gl/zptefV) (2017-02-12).

Cobo, C., & Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. (https://goo.gl/86m3Fh) (2017-02-28).

Comas, O., Garaigordobil, M., Garzón, M., Hernández, T., Marrón, M., Ortí, J. & Garrigos, I., Mazón, J., Saquete, E., Puchol, M., & Moreda, P. (2010). *La influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, 531-534. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Ertmer, P.A., & Ottenbreit-Letwich, A. (2013). Removing Obstacles to the Pedagogical Changes required by onassen's ision of Authentic-enabled Learning. *Computers & Education,* 64, 175-182.

González, V., López, P., & Solano, I. M. (2013). Adolescentes y comunicación. Las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Pixel-Bit,* 42, 23-35.

Hermans, R., Tondeur, J., Van-Braak, J., & Valcke, M. (2008). The Impact of rimary School Teachers' du-cational Beliefs on the Classroom Use of Computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001

Herro, D. (2014). Techno Savvy: A Web 2.0 Curriculum Encouraging Critical Thinking. *Educational Media International,* 51(4), 259-277. https://doi.org/10.1080/09523987.2014.977069

Junco, R., Elavsky, M.C., & Heiberger, G. (2013). Putting Twitter to the Test: Assessing Outcomes for Stu-dent Collaboration, Engagement and Success. *British Journal of Education Technology,* 44(2), 273-287. https://doi.org/10.1111/j.1467- 8535.2012.01284.x

Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The Effect of Twitter on College Student Engagement and Grades. *Journal of Computer Assisted Learning,* 27(2), 119-132. https://doi.org/ 10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x

Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a Teaching Practice to Enhance Active and Informal Learning in Higher Education: The Case of Sustainable Tweets. *Active Learning in Higher Education,* 13(1), 9-21. https://doi.org/10.1177/1469787411429190

Matzat, U., & Vrieling, E.M. (2015). Self-regulated Learning and Social Media - A 'Natural Alliance'? Evidence on Students' Self-regulation of Learning, Social Media Use, and Student-teacher Relationship. *Lear-ning, Media and Technology,* 41(1), 73-99. https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064953

Naval, C., Sábada, Ch., Bringué., X. (2003). Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las relaciones Sociales de los Jóvenes Navarros. Navarra: Gobierno de Navarra.

Teo, T. (2009). Modelling Technology Acceptance in Education: A Study of Pre-service Teachers. *Comput-ers & Education,* 52(2), 302-312. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006

Tirado-Morueta, R., & Aguaded, I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-179

West, B., Moore, H., & Barry, B. (2015). Beyond the Tweet: Using Twitter to Enhance Engagement, Learning, and Success among First-year Students. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 160-170. https://doi.org/10.1177/0273475315586061

02 Capítulo La tecnología como apoyo para la enseñanza del inglés en el aula inclusiva

Johanna Pizarro Romero; Tania Jimenez Barreto; Sara Vera-Quiñonez

Atención a la diversidad y la enseñanza del idioma inglés

La educación es considerada como un derecho inalienable de todos y todas, siendo el pilar fundamental para el progreso y desarrollo de un país, pues Ecuador no es ajeno, a través del Ministerio de Educación y otras organizaciones, preocupados por plantear políticas y un modelo pedagógico que garanticen la eficacia y eficiencia del sistema edu-

Johanna Pizarro Romero: she obtained a Master's Degree in Teaching English as a Foreign Language at Universidad Nacional del Sur de Manabí, Ecuador. A Master's Degree in Distance Education with an emphasis on the Tic's at Universidad Nacional de Loja, Ecuador. A bachelor in Education, with a specialization in English from Universidad Técnica de Machala of Ecuador. Sufficiency in the English Language at ESPE. Currently she is teaching Technical English in the International Trade Career of the College of Business Sciences, Universidad Técnica de Machala and is a member of the ELT Innovators Research Group.

Tania Jimenez Barreto, obtuvo su licenciatura en ciencias de la educación especialidad ingles en la Universidad Nacional de Loja, provincia de Loja, Ecuador. Realizó un diplomado en docencia universitaria en la Universidad Técnica de Machala, luego estudió una Maestría en nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Universidad de Málaga, España. Actualmente es doctorando en educación de la Universidad Mayor San Marcos de Lima, Perú. Es docente de ingles de la Universidad Técnica de Machala y Vicerrectora académica de la Unidad Educativa Kleber Franco Cruz.

Sara Vera-Quiñonez: Currently, she is a PhD. student at Universidad Mayor de San Marcos in Lima, Peru; she has a Master's degree in Educational Management and a Bachelor degree in Education Science, with a major in English, at Universidad Técnica de Machala, El Oro, Ecuador. She has also worked as an English for Specific Purposes (ESP) teacher in the Nursing, Food Engineering, Chemical Engineering, Biochemistry and Pharmacy careers at the Faculty of Chemical and Health Science at Universidad Técnica de Machala (UTMACH), and at present, she works as Research Methodology, Design of Research Projects and Human Rights, Citizenship, and Good living teacher at UTMACH, Machala, El Oro, Ecuador. She is a member of the ELT Innovators Research Group.

cativo actual, capacitando con nuevas metodologías a los y las docentes y que estos sientan la confianza de atender a la diversidad en el aula (SENPLADES, 2017).

Justamente el término 'atender a la diversidad' implica que como docentes de inglés se tenga el suficiente conocimiento para del manejo de métodos, estrategias, técnicas y recursos tecnológicos para desarrollar clases lúdicas y lograr que el estudiante indistintamente de su necesidad asociada o no a una discapacidad se involucre en el aprendizaje (Alper & Raharinirina, 2006).

La investigación actual sobre las necesidades educativas especiales (NEE) no se abarca como un tema aislado, al contrario, en conjunto con la innovación tecnológica de estos días, van a brindar información necesaria para que un docente del área de inglés pueda utilizarlos como recursos en su actividad cotidiana, en este caso se hará hincapié el cómo la tecnología se vuelve un aliado para la enseñanza del inglés en una clase inclusiva (Bergen, 2002).

Es importante para el docente de ingles informarse de lo que involucra cada una de estas NEE para realizar las adaptaciones curriculares, respetando su estilo indudablemente, y lograr potenciar las habilidades de cada estudiante con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, en ese sentido, el docente y el equipo de especialistas van a desarrollar estrategias exitosas para la inclusión para satisfacer las necesidades emocionales, funcionales y académicas de los estudiantes con NEE (Mueller, Singer y Carranza 2006).

De acuerdo a Hockly (2016) las NEE presentan dos enfoques específicos en el campo educativo, siendo un enfoque médico y otro enfoque social, el primero explica que "(...) ve al estudiante como alguien que tiene un problema que puede ser diagnosticado y etiquetado, tratando de desarrollar programas para ayudarlos a encajar en la sociedad" (p. 2).

Aunque se han realizado varios aportes de investigaciones sobre las necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en general, existe en el medio poca informa-

ción de estudios previos de uso de medios tecnológicos como apoyo para estudiantes con NEE que aprenden inglés como lengua extranjera. Un estudio realizado por el sistema educativo de EE. UU verificó que "no existe un método probado para identificar a un estudiante que aprende inglés que tiene una discapacidad de aprendizaje y luego ubicarlo en el programa educativo más apropiado" (Burr, Haas, y Ferriere, 2015).

Para Idol (2006), existe una amplia gama de necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, pudiendo ser desde estudiantes con dislexia leve o discapacidad intelectual leve hasta severas dificultades de aprendizaje y autismo, de estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), impedimentos visuales o auditivos y problemas de movilidad, movimiento restringido y desafíos de habilidades motrices, entre otros.

El uso de medios tecnológicos se utilizará dependiendo de la necesidad del estudiante, pudiendo ser a mayor dificultad, mayor nivel de atención, además se programan por corto tiempo o de forma permanentes, en este caso ya serían significativas. Al conjunto de modificaciones a los elementos de la enseñanza se llaman adaptaciones de acceso al currículo. (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1992, p.10)

Recursos tecnológicos para la enseñanza del inglés

La incorporación de la tecnología en la educación ha brindado aportes significativos, sobre todo en la enseñanza del inglés, permitiendo que su aprendizaje sea interactivo y dinámico, aumentado el interés de los estudiantes en general, y sobre todo facilitando al docente la enseñanza del inglés mediante el uso de dispositivos y/o softwares especializados para desarrollar las habilidades propias del idioma, sin embargo, para Cumming y Draper Rodríguez (2013) son escasas las investigaciones sobre el uso de los recursos tecnológicos para la enseñanza del inglés a estudiantes con NEE, dada esta situación sería un gran potencial realizar más investigaciones sobre esta temática.

El contexto actual posee una gran variedad de recursos tecnológicos, denominados innovaciones, la cual sin lugar a duda ha sido considerado como potencialmente beneficiosa durante mucho tiempo. La buena práctica de su uso muchas de las veces son cuestionados por aspectos como los costos principalmente, ya que no siempre pueden estar al alcance de todos. Retomando el tema de los recursos tecnológicos de apoyo, en la actualidad se cuenta con programas y equipos.

El desarrollo de la tecnología ha avanzado a pasos acelerados estos últimos años, permitiendo el uso de equipos mejor diseñados y con mejor capacidad para la realización de tareas, países como Japón, China y Corea del Sur son pioneros en ofrecer opciones nuevas y beneficiosas, permitiendo el estudiante visualizar imagines, videos, y jugar, ajustándolo a su necesidad o estilo de aprendizaje. Según Alberto, Sharpton, Briggs y Stright (1986), Mechling, Gast y Seid (2010), en la actualidad, los dispositivos móviles como iPods y iPads se han utilizado para entregar mensajes multimedia a los estudiantes con NEE.

El potencial de la tecnología para apoyar a los estudiantes con NEE que aprenden inglés a través de sistemas móviles es claro, permiten el uso de aplicaciones especializadas para aprender inglés, como es el caso de Duolingo, el cual es un recurso que emplea una metodología interactiva, facilitando el aprendizaje mediante el uso de imágenes, sonidos y traducciones. Estudiantes con discapacidad intelectual leve puede aprender a manejar esta aplicación poco a poco hasta habituarse, a la vez está receptando vocabulario y estructuras, en necesario precisar que también se requiere del apoyo personalizado y constante por un largo periodo, en ese sentido se realizará una adaptación permanente (Kormos & Smith, 2012).

El boom de los dispositivos móviles ha sido recibido con mucho entusiasmo para muchos docentes que trabajan con estudiantes con NEE, en este caso se hará mención de las tables, porque incluyen una variedad de funciones de asistencia que pueden beneficiar a los estudiantes con NEE que aprenden inglés.

Tal es el caso de los estudiantes con dislexia, según Overy, Nicolson, Fawcett, & Clarke (2003), pueden elegir escuchar, en lugar de leer un texto en inglés activando las capacidades de audio, o simplemente escuchar música en inglés, para potenciar la dificultad fonológica que poseen. Los subtítulos pueden activarse para el contenido de video, y la fuente y el tamaño de estos subtítulos aumentan, de modo que los estudiantes con impedimentos auditivos pueden elegir leer contenido de audio. Además, incentiva la concentración para el cumplimiento de las tareas (Crandell & Smaldino, 2000).

También como apoyo a los estudiantes con dislexia para desarrollar la escritura en inglés, hay aplicaciones que pueden ayudarlos a aprender a deletrear letras trazándolas en una pantalla táctil, o en todo caso usar texto a voz que entregan textos escritos en formato de audio, estas funciones permiten hacer una mejor practica del idioma ingles después de todo. (Howell, 1996)

Para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (2007), los estudiantes con discapacidad motriz, el uso de dispositivos con pantalla táctil pueden cambiarse desde los movimientos de deslizamiento hasta los movimientos de golpeteo, que son más fáciles de controlar; además, la pantalla de los dispositivos móviles permite bloquear una posición para reducir el movimiento de la pantalla. Estos dispositivos permiten a los docentes guiar a los estudiantes con NEE mientras leen, pudiendo ser un desafío para ellos en el aprendizaje del inglés. (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2007). De esta manera se estaría desarrollando la habilidad cognitiva, como el lenguaje, la atención, percepción auditiva, imaginación y a su independencia.

Existen dispositivos y softwares especializados para asistir a los estudiantes con NEE en el aula, Ortega (2018) propone opciones como las que se detallan a continuación:

- Head wand, que es un casco con un puntero, el cual le permite fácilmente trabajar con una pantalla táctil.

- Sip/puff switch: permite tener el control de diferentes dispositivos a través de un tubo conectado a la boca, facilita la navegación en la computadora.
- Bigtrack/trackball: dispositivo que rastrea el movimiento y evita click erróneos.
- Mouth stick keyboard: teclado especial ubicado en posición vertical, a la altura de la cabeza para facilitar escribir en el computador.
- Robotic wheelchair: silla de ruedas con sensores, permite movilizarse sin dificultad.
- Softwares especializados: lifewareintegra, voice recognition, tobii

Los estudiantes con trastorno del espectro autista, también pueden beneficiarse de aplicaciones, permitiendo a los docentes crear escenarios de video para ayudar a estos estudiantes a desarrollar empatía y habilidades sociales (Bailey, Couteur, Gottesman, 1995). Cabe indicar que existen organizaciones que "brindan planes de lecciones para ayudar a los docentes que trabajan con estudiantes con NEE en el aula de idiomas, cabe citarlos: Languages without Limits (http://www.nailswithlimits.co.uk), o el suplemento educativo de Times en el Reino Unido. (https://www.tes.com/teaching-resources/hub/ special-educational-needs /)" (Hockly, 2016, p.7).

Un recurso didáctico recomendable es DictaPicto, es una app para el uso cotidiano. Su función es mejorar el acceso a la información y facilitar la comprensión del entorno, su función principal es la traducir de manera automática la voz a pictogramas, ideal para la práctica de vocabulario básico del inglés, además le permite guardar la información, de esta manera el docente de ingles puede medir el progreso del estudiante con TEA. Existen otras aplicaciones que pueden ser utilizadas en beneficio del aprendizaje del inglés (Torralbo, 2017), como, por ejemplo:

- e-Mintza: es un programa gratuito que se encuentra en euskera, de comunicación basada en pictogramas y sonidos asociados.

- Doctor Tea: es una web que contiene juegos basados en las imágenes, secuencias, puzles, memory, etc., es interactivo.
- Soyvisual: es un sistema de comunicación aumentativa, posee fotografías, láminas y diversos materiales gráficos, además una app con ejercicios prácticos de distintos niveles, su función es mejorar la comunicación y el lenguaje, enfocado para trabajar con trastornos del espectro autista, diversidad funcional, afasia, traumatismos, degeneración cognitiva.
- Día a día: es un software que permite registrar los eventos o actividades planificadas, se presenta como un diario visual, diseñado para personas con autismo o problemas de comunicación.
- Sígueme: es una aplicación creada por la universidad de Granada y la Fundación Orange, su función es mejorar los procesos cognitivo-visual y perceptivo-visual de manera progresiva mediante la estimulación a la adquisición de palabras, empleando diferentes materiales como fotografías, vídeos, pictogramas, dibujos.

Estados Unidos, es uno de los países pioneros en el uso de las tecnologías y desarrollo de softwares especializados para apoyar al aprendizaje del idioma inglés. Demski (2011) realizó una investigación sobre el uso de ipads en dos escuelas distintas, y verificó que ayudan a la comunicación dentro y fuera del aula, ya que se motivan a grabar en voz alta mientras leen, permitiendo detectar errores de pronunciación del inglés (p. 28).

Con la aparición de los dispositivos móviles se han presentado grandes cambios en el comportamiento social, siendo de gran influencia en el campo educativo también. Dos grandes empresas de telecomunicaciones españolas como Vodafone y Cocemfe, motivadas para medir el nivel de aceptación y el publico objetivo que en mayor cantidad los utiliza, lograron obtener los siguientes resultados (Junta de Andalucía, 2016):

- Un 83% dispone de móvil, siendo un 62% un smartphone.
- Tres de cada cuatro personas con discapacidad disponen de un ordenador para conectarse a Internet.
- Casi 7 de cada 10 de las personas con discapacidad encuestadas se conecta a diario a Internet
- Un 80% usa algún recurso tecnológico en su día a día.
- Las aplicaciones móviles son el recurso más utilizado por parte de personas con algún tipo de discapacidad visual o auditiva.
- Las personas con discapacidad visual son las que hacen un uso más habitual del teléfono móvil.
- Un 17% emplea algún tipo de recursos tecnológico o sistema de apoyo para personas con discapacidad.

Después del análisis de la investigación realizada por estas dos empresas españolas, se determinó que el público objetivo son personas con discapacidad visual y auditiva. En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, a continuación se detallan algunas ayudas tecnológicas importantes (OpenMind, 2015):

- Un anillo para leer cualquier texto: este software permite al usuario arrastrar el dedo en el texto y el anillo reconoce las letras y las lee en voz alta, este dispositivo debe estar conectado a un computador.
- Ferrotouch: es un aparato que reproduce caracteres en tiempo real, ya que son piezas que suben y bajen para simular puntos de los símbolos.
- Gafas inteligentes: cuya función es aprovechar la visión residual para que puedan orientarse en entornos desconocidos, es una propuesta de la Universidad de Oxford.
- Apps para no videntes: posee comandos de voz, usado para la lectura de libros, siendo muy útil para desarrollar la destreza de la lectura en inglés.

- KNFB reader: es una aplicación que toma fotos a los textos y luego los reproduce, causa un efecto de vibración para que el usuario cuadre el dispositivo correctamente para tomar la foto.
- Tap tap see: su function es identificar objetos, sobre todo le ayuda a detectar espacios nuevos, colores, etc.
- Colour ID: es una app que ayuda a identificar los colores de las prendas.

En fin, estos recursos fueron aplicaciones diseñadas para personas con discapacidad visual, a la vez son herramientas que pueden ser empleadas para el desarrollo del idioma inglés facilitando el desarrollo de tareas específicas, es imprescindible que el docente este familiarizado con sus funciones para un mejor desempeño, una ventaja es que algunas de ellas son aplicaciones gratuitas que se pueden descargar en un teléfono móvil con acceso a internet.

En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, también existen dispositivos de ayuda que les permiten promover una participación interactiva y dinámica. Rekkedal (2014) propone algunos dispositivos:

- Dilo con señas: es una aplicación para teléfonos móviles o tables, promueve el aprendizaje del lenguaje de señas tanto para personas con discapacidad auditiva como para quienes tienen interés mediante el uso de juegos.
- Prótesis auditivas: que pueden ser retroauricular, intracanal, intauricular, el intra CIC. Son dispositivos que permiten la recepción de sonidos de forma eficiente.
- Soundbite (audífono dental): su función es emitir un vibrato en el molar superior donde es instalado, y se transmite por la vía ósea. Tiene un sistema Wireless.
- Implantes cocleares: convierte los sonidos acústicos en eléctricos y estimulan el nervio auditivo.
- Pedius: es una aplicación, hace llamadas telefónicas, utiliza tecnología de reconocimiento y síntesis de voz.

- Ava: es una aplicación que permite participar en diálogos con personas sin discapacidad auditiva.
- Visualfy: aplicación que emplea colores para reconocer los tipos de mensaje en el teléfono móvil, realiza notificaciones de manera visual y sensorial.
- Signslator: traductor del idioma español a lenguaje de signos. Aplicación que ayuda tanto a oyentes como no oyentes.

Estos recursos deben ser revisados para hacer su uso efectivo, en este caso, como docentes en la enseñanza del inglés, el compromiso es verificar en que momento y para que tema se los puede utilizar, combinando este recurso con la técnica correcta se estaría proponiendo una estrategia que va a favorecer el aprendizaje del idioma inglés, generando un ambiente dinámico tanto para el estudiante con NEE como para el docente y los compañeros regulares.

Para Cumming y Draper Rodríguez (2013), aunque en la web se encuentren muchos recursos que magnifican la eficacia para apoyar a los estudiantes con NEE, todavía se requiere de un estudio más profundo y riguroso de investigaciones para sustentar su funcionalidad. Sin embargo, la tecnología juega un rol importante en la educación, ya esta presente en las aulas y son una oportunidad para quienes nos dedicamos a la enseñanza, con estos recursos podemos incrementar el vocabulario de la lengua meta, mediante imágenes, mensajes de voz, una variedad aplicaciones que además pueden ayudar a crear oraciones, y pueden ser ajustadas dependiendo de la necesidad del estudiante con NEE y además promueve su independencia. (Cumming y Draper Rodríguez, 2013)

Un estudio importante que se realizaron Silverman y Hines (2009) a 85 estudiantes de jardín de infantes, primer y segundo nivel de básica, identificaron que los 27 estudiantes de lengua española adquirieron más vocabulario en lecturas compartidas compatibles con multimedia, a diferencia de las lecturas impresas. El uso de dispositivos para lecturas compartidas de libros de cuentos mejoró a la participación de estudiantes con discapacidad intelectual leve, y mejora-

ron la adquisición de vocabulario (Spooner, Rivera, Browder, Baker y Salas (2009). La investigación apoya el uso de recursos tecnológicos de manera positiva en el contexto lingüístico (Lightbown, 2014).

Existen instituciones científicas o personas sin fines de lucro preocupadas por apoyar con a este grupo con NEE, se dedican a la creación de aparatos asistentes o aplicaciones, siendo algunos recursos, unos más accesibles que otros en temas de costos, pero sin duda facilitan las actividades diarias de estas personas, en este caso, si nos enfocamos en el campo educativo, representan una gran oportunidad para el aprendizaje del idioma inglés.

En la actualidad, mediante la metodología de emprendimiento conocida como crowdsourcing, incentiva a usuarios a proponer herramientas de ayuda tecnológicas para el campo educativo, ya sean aplicaciones o equipos especiales diseñados para que personas con alguna necesidad educativa asociada o no a una discapacidad sean más independientes en su aprendizaje, en ese sentido, también se sensibiliza a la comunidad (Perez, 2017).

En conclusión, los resultados encontrados de las investigaciones realizadas para comprobar la efectividad de los recursos tecnológicos en el aula inclusiva, aun son limitadas, las pocas existentes sirven como insumo para los docentes de inglés, pero aun así es necesaria la preparación para el uso de estas herramientas y potenciar el aprendizaje para los estudiantes identificados con alguna necesidad educativa especial asociada o no a una discapacidad. Por otro lado, el costo de algunos programas o equipos especializados no siempre suele ser asequibles para las instituciones públicas, y en caso de que existan generalmente están descontinuados. Los dispositivos móviles, equipos electrónicos o aplicaciones sin lugar a duda presentan resultados beneficiosos para los docentes de inglés, con el apoyo de estas herramientas tecnológicas brindará mayor seguridad para “(...) aumentar la participación de los estudiantes con NEE, desarrollar sus habilidades académicas y comunicativas y mejorar la interacción social” (Campigotto, McEwen y Demmans Epp 2013, p.80).

Referencia bibliográfica

Alberto, P. A., W. R. Sharpton, A. Briggs, and M. H. Stright. 1986. 'Facilitating task acquisition through the use of a self-operated auditory prompting system'. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps 11: 85–91.

Alper, S., & Raharinirina, S. (2006). Assistive Technology for Individuals with Disabilities: A Review and Synthesis of the Literature. Journal of Special Education Technology, 21(2), 47–64. https://doi.org/10.1177/016264340602100204

Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E., & Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. Psychological Medicine, 25(1), 63–77. Retrieved from http://journals.cambridge.org/abstract_S0033291700028099%5Cnhttp://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=5025556&fileId=S0033291700028099

Bergen, D. (2002). Technology in the Classroom : Using Technology in inclusive classrooms. Childhood Education, 78(4), 251–252. https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522195

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (1992). Guía de Adaptaciones Curriculares.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2007). Discapacidad Motriz. Ministerio de Educación de Chile2 (Direccion). Retrieved from http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaMotora.pdf

Crandell, C. C., & Smaldino, J. J. (2000). and With Hearing Impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31(October), 362–370. https://doi.org/0161-1461/00/3104-0362

Hockly, N. (2016). Special educational needs and technology in language learning. ELT Journal, 70(3), 332–338. https://doi.org/10.1093/elt/ccw033

Howell, R. (1996). Technological aids for inclusive classrooms. Theory into Practice, 35(1), 58–65. https://doi.org/10.1080/00405849609543702

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education. Remedial and Special Education, 27(2), 77–94. https://doi.org/10.1177/07419325060270020601

Junta de Andalucía. (2016). http://www.blog.andaluciaesdigital.es/recursos-tecnologicos-para-personas-con-discapacidad/. Retrieved from http://www.blog.andaluciaesdigital.es/recursos-tecnologicos-para-personas-con-discapacidad/

Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences, 97–99.

OpenMind. (2015). https://www.bbvaopenmind.com. Retrieved from https://www.bbvaopenmind.com/tecnologia-para-invidentes-mas-alla-del-braille/

Ortega Camila. (2018). http://www.youngmarketing.co/tecnologia-asistiva-para-personas-con-discapacidad-motora/.

Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and music: Measuring musical timing skills. Dyslexia, 9(1), 18–36. https://doi.org/10.1002/dys.233

Perez, I. (2017). Nuevas tecnologías para personas con discapacidad auditiva. Retrieved from http://www.conacytprensa.mx/index.php/tecnologia/tic/12413-nuevas-tecnologias-para-personas-sordas

Rekkedal, A. M. (2014). Teachers' use of assistive listening devices in inclusive schools. Scandinavian Journal of Disability Research, 16(4), 297–315. https://doi.org/10.1080/15017419.2012.761152

SENPLADES. (2017). Toda una Vida 1. Senplades, 1–148.

Torralbo, A. (2017). http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/05/23/una-seleccion-de-12-recursos-tecnologicos-para-trabajar-con-ninos-autistas/.

03 Capítulo

Aprendizaje combinado: Edmodo como herramienta complementaria para la enseñanza de EFL

Luis Peralta S.; Jessenia A. Matamoros

Los niños de hoy nacen con una facilidad particular para manipular elementos tecnológicos. La tecnología está ahora presente en todas partes y las aulas EFL no son una excepción. Esta generación de estudiantes ha crecido junto con el desarrollo tecnológico y científico de las últimas décadas en el que el uso de computadoras, Internet y teléfonos móviles son parte integral de sus vidas. Adaptar estos elementos a la clase asegura la participación en los estudiantes debido a la naturaleza atractiva y la capacidad que poseen para manejar tales dispositivos. Por esta razón, es imperativo que los profesores se pongan al día con lo que Prensky (2001) describe como "nativos digitales". Se ha llevado a cabo una investigación sobre los beneficios de Blended Learning y se ha demostrado que el uso de Edmodo, un sistema de ges-

Luis Peralta S.: docente ecuatoriano, Licenciado Ciencias de la Educación con especialidad en Lengua y Literatura Inglesa por la Universidad de Cuenca, Ecuador y Máster en Ciencias en Currículo e Instrucción enfocado a la Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (ESL) por la Universidad Estatal de Kansas, EEUU. Actualmente, forma parte del cuerpo docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la provincia de Cañar, Ecuador.

Jessenia A. Matamoros: Docente de EFL en la Universidad Técnica de Machala. Trabajó como profesora de Inglés en las escuelas de Carolina del Norte. Obtuvo el título de Master en Currículo e Instrucción con énfasis en Inglés como Segunda Lengua en Kansas State University. Actualmente es docente de Inglés para Fines Específicos (ESP) en la Universidad Técnica de Machala.

tión del aprendizaje, aumenta la motivación de los estudiantes, mejora los niveles de retención y la experiencia global de aprendizaje de idiomas producción lingüística. Además, Edmodo facilita el trabajo de los maestros porque optimiza el tiempo, proporciona la oportunidad de una retroalimentación rápida, ofrece un sentido de autenticidad a la experiencia de aprendizaje convencional y ofrece una amplia variedad de opciones en términos de accesibilidad y flexibilidad de instrucción.

Palabras Clave: Edmodo, Aprendizaje Blended, Sistema de Gestión de Aprendizaje, Aprendizaje de Idiomas, Motivación

Introducción

En décadas recientes, los maestros han experimentado cambios significativos en las formas en que los estudiantes aprenden. Hoy en día, estos están más conectados a través de la tecnología y el Internet se ha vuelto una parte esencial de las vidas de los estudiantes. Respecto a esto, Prensky (2001) describe a los estudiantes actuales como 'nativos digitales' debido al hecho que esta generación ha crecido conjuntamente con el desarrollo tecnológico y científico de las últimas décadas. Está estimado que un estudiante universitario promedio ha pasado alrededor de 5000 horas leyendo, 10000 horas jugando videojuegos y 20000 horas viendo televisión. Estas experiencias producen diferentes estructuras cerebrales para pensar y procesar información, es así que, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de hoy en día giran alrededor del uso de computadores, Internet, teléfonos celulares y mensajería instantánea que son parte integral de sus vidas (Prensky, 2001).

Sin embargo, los maestros pueden no estar suficientemente familiarizados con el uso de estas tecnologías. Esto puede resultar en un fenómeno problemático dentro del aula de clases ya que los estudiantes pueden sentir que las clases no son motivantes o relevantes para ellos, causando dificultades de aprendizaje y bajas calificaciones. Prensky (2001) describe a estos maestros como 'inmigrantes digita-

les' debido a que tienen la necesidad de aprender o adaptarse a las nuevas tecnologías que la mayor parte del tiempo les resulta algo amedrentador. Tal como este autor menciona, "Los instructores inmigrantes digitales quienes hablan un idioma anticuado (de la era pre-digital) tienen que lidiar para poder enseñar a una población que habla un lenguaje totalmente nuevo" (p. 2). Esto ocurre porque los maestros siguen asumiendo que los alumnos siguen siendo iguales a los que tuvieron en el pasado y que los mismos métodos y estrategias que funcionaron cuando ellos fueron estudiantes servirán para sus alumnos ahora (Prensky, 2001).

Este fenómeno no es ajeno a escenarios de enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EFL). Autores como Cruz y Velasco (2016) indican que en la actualidad "aplicaciones para dispositivos digitales, video blogs, plataformas educativas y libros de texto son esenciales para la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (EFL)" (p. 126). Sin embargo, cuando se trata de escoger materiales para impartir sus clases, los profesores de EFL, en gran medida, confían únicamente en el libro de texto (Cruz & Velasco, 2016).

Esto crea un gran vacío en términos de calidad educativa para los estudiantes quienes nacieron en la era digital debido a que los maestros se limitan a cubrir solamente la gramática y contenidos presentes en los libros que a veces no son adecuados para las edades o niveles idiomáticos de los estudiantes, sin darse cuenta que los recursos tecnológicos pueden ser un excelente aliado para alcanzar la adquisición del idioma en los alumnos (Cruz & Velasco, 2016).

En consecuencia, es imperativo para los profesores estar al día en términos del uso de recursos tecnológicos en el aula, aprender el lenguaje con el que los estudiantes se comunican, e integrar la tecnología a su proceso de enseñanza para lograr mejores y más significativos resultados para los estudiantes actuales. Hoy en día, los alumnos necesitan tener recursos adicionales aparte del libro de texto para optimizar la experiencia de aprendizaje y la incorporación de elementos tecnológicos al plan de clase está demostrado que incrementa los niveles de atención y motivación estudiantil, resul-

tando en un porcentaje mayor de adquisición del idioma. No obstante, los maestros deben ser extremadamente cautelosos en determinar cuáles novedades tecnológicas integrar a la lección. Para que un recurso sea efectivo, tiene que ser auténtico. Así, las herramientas, estrategias y técnicas de enseñanza que vayan junto a la incorporación del elemento tecnológico deben satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Es así que la intención de este documento es proveer a los maestros de EFL con información valiosa sobre la aplicación de recursos tecnológicos durante el proceso de enseñanza. Esta idea fue derivada de la necesidad actual de profesores de estar actualizados en términos de tecnología y nuestra propia experiencia usando el sistema de gestión Edmodo para alcanzar aprendizaje efectivo y duradero en los alumnos. Varios autores consideran este sistema como una excelente herramienta que ofrece a los estudiantes una amplia gama de posibilidades y alternativas que pueden mejorar la experiencia de aprendizaje, desarrollando más efectivamente sus capacidades lingüísticas y comunicacionales por medio del incremento de motivación y compromiso durante las lecciones.

La importancia del aprendizaje combinado (blended learning) en el aula de hoy

Hoy en día, es común escuchar a la gente hablar de la importancia de las clases de aprendizaje combinado, microblogging, plataformas educativas, etc., pero una amplia gama de educadores puede no conocer bien los significados y las diferencias entre esos términos.

Garrison y Kanuka (2004) describen el aprendizaje combinado como un proceso simple y complejo. Simplemente, el aprendizaje combinado es la integración planificada y adecuada de las experiencias de aprendizaje cara a cara en el aula con experiencias de aprendizaje en línea. Al mismo tiempo, el aprendizaje combinado se considera complejo en términos de implementación debido al desafío de innume-

rables posibilidades de diseño y aplicabilidad en contextos diversos (Garrison & Kanuka, 2004).

Sin embargo, se considera que el desafío más notable del aprendizaje combinado es la integración efectiva de los dos componentes principales (el cara a cara y la tecnología de Internet). La cuestión y el argumento centrales son tales que, cuando los profesores poseen una comprensión profunda de las propiedades que ofrece Internet, así como el conocimiento de cómo integrar la tecnología con los aspectos más importantes de la instrucción cara a cara de una manera eficaz, ocurre un gran cambios relacionado con las experiencias y la calidad del aprendizaje (Garrison & Kanuka, 2004).

Hay varias razones por las que los maestros deben considerar la adopción de estrategias de aprendizaje combinado (blended learning) para sus prácticas de instrucción. Graham (2004) afirma que el aprendizaje combinado infiere mejores prácticas pedagógicas. Los enfoques de este tipo enseñanza contribuyen a aumentar el nivel de las estrategias centradas en los compañeros y entre pares, así como en que los entornos mediados por ordenador suelen ofrecer un sentido de autenticidad a la experiencia convencional en el aula. Además, una combinar elementos tecnológicos con los de una clase tradicional puede ofrecer una amplia variedad de opciones en términos de accesibilidad y flexibilidad de instrucción. Por último, los estos sistemas a menudo ofrecen la oportunidad de llegar a un público grande a nivel global en un corto período de tiempo con un suministro confiable de contenido. (Graham, 2004).

Asimismo, Vázquez Mariño (2013) destaca los beneficios de integrar los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación de la información (TIC) en el aula. Entre los beneficios que las TIC ofrecen a los estudiantes se encuentran que estas tecnologías refuerzan el aprendizaje lejos de los modelos tradicionales y enfatizan el aprendizaje cooperativo. Esto no significa necesariamente que los modelos y métodos tradicionales se hayan vuelto obsoletos, sino que las metodologías establecidas y efectivas que los profesores han utilizado durante años pueden ser mejoradas mediante

la integración de elementos tecnológicos a la clase. De esta manera, los estudiantes de idiomas no están restringidos a los límites del aula, ya que pueden seguir practicando los contenidos y habilidades aprendidas en clase fuera del aula. Además, la adición de las TIC ha cambiado o modificado el papel del profesor en el proceso de aprendizaje debido a que los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje, asignando al profesor como guía. Además, las TIC reducen la brecha social y digital entre estudiantes y profesores. Esto es así porque los estudiantes son más propensos a compartir y comunicar sus opiniones al grupo a través de entornos virtuales. Esto es muy beneficioso para los estudiantes tímidos que encuentran intimidantes a las interacciones cara a cara. Por último, las TIC promueven el desarrollo del conocimiento a través de la interacción y las relaciones sin la necesidad de un aula real (física). La transferencia de archivos, la colaboración en grupo y la comunicación en tiempo real son sólo algunos ejemplos de tales interacciones (Vázquez Mariño, 2013, p.189-190).

Sin embargo, Graham (2004) señala seis cuestiones importantes que son relevantes para diseñar sistemas de aprendizaje combinado. En primer lugar, el papel de la interacción en vivo puede verse comprometido debido al hecho de que algunos estudiantes todavía pueden preferir las experiencias cara a cara en comparación con las interacciones en línea. En segundo lugar, los profesores deben ser conscientes de la función que se dan a los estudiantes en este tipo de instrucción, especialmente en el sentido de la autorregulación y el control de los estudiantes. En tercer lugar, la experiencia de aprendizaje combinado debe contar con oportunidades de apoyo y capacitación para los maestros. En cuarto lugar, debido a la naturaleza en constante evolución de la tecnología, es necesario encontrar un equilibrio entre la innovación y la producción cuando se establece un sistema de aprendizaje mixto. En quinto lugar, es imprescindible adaptar todos los elementos que participan en la experiencia de aprendizaje mixto a las manifestaciones culturales y características del grupo de estudiantes, para que el aprendizaje se haga auténtico y relevante para ellos. Por último, las diferencias

socioeconómicas entre los alumnos pueden representar una enorme dificultad a la hora de establecer un programa de aprendizaje mixto para un grupo específico de estudiantes. Por lo tanto, es imperioso determinar si toda la población de la clase es capaz de pagar los costos de la tecnología necesaria para el curso (Graham, 2004).

Implicaciones del aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (CALL)

Durante las últimas décadas, ha habido una tremenda evidencia de los beneficios de aplicar elementos tecnológicos a la instrucción de las lenguas. Figueroa (2015) señala que mediante el aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL), los estudiantes de una lengua extranjera o segunda lengua se vuelven más activos, participativos y responsables de su propio aprendizaje, ya que la tecnología les hace comprender que el proceso de adquisición de un nuevo idioma resulta más eficaz y agradable. Además, según este autor, CALL permite combinar y practicar las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes de EFL: escuchar, hablar, leer y escribir de una manera más eficiente. Esta integración es más evidente cuando los estudiantes trabajan en tareas basadas en proyectos (Figueroa, 2015).

No obstante, los profesores de EFL deben ser conscientes de las implicaciones que conllevan la introducción y adaptación de la enseñanza del aprendizaje de idiomas con la tecnología con el fin de obtener resultados positivos en términos de adquisición del idioma en los estudiantes. Figueroa (2015) destaca que la efectividad de CALL radica en que los educadores tienen que entender que no son la única fuente donde los estudiantes obtienen información lingüística y que la necesidad de capacitación constante y desarrollo profesional en tecnología emergente es esencial para usar los elementos multimedia apropiadamente y con precisión (Figueroa, 2015, p.110).

El número de oportunidades que tienen los estudiantes de idiomas en un enfoque de instrucción basado en tecnología

es enorme. Básicamente, esta visión centrada en el usuario ayuda a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera o segunda en términos de proporcionar a los estudiantes la oportunidad de interactuar a través de redes sociales y comunidades web, expresar sus opiniones y pensamientos en blogs, y desarrollar habilidades orales de lenguaje con podcasts (Figueroa, 2015).

De hecho, la motivación, tal como se describe en la hipótesis de monitoreo de Krashen (1985), es uno de los aspectos más influyentes para la adquisición del lenguaje (Krashen, 1985). La investigación ha demostrado que los estudiantes motivados tienen más probabilidades de desarrollar habilidades lingüísticas a un ritmo más alto que aquellos estudiantes que no están dispuestos (Türkmen, 2012). Se ha demostrado que la inclusión de elementos familiares, figuras culturales relevantes a las tareas aumenta la fluidez durante la enseñanza EFL / ESL gracias a la motivación que los alumnos experimentan al agregar estos elementos al aula mixta (Figueroa, 2015).

Entonces, con el fin de motivar a los estudiantes de idiomas, CALL supone la inclusión de herramientas y novedades que enriquecen tanto la experiencia de enseñanza como de aprendizaje. Los instructores de EFL son capaces de crear y compartir contenido con todos en el aula, utilizar unidades virtuales y fomentar la cooperación entre los estudiantes, alejándose del aula de corriente tradicional y de alguna manera desfasada. Por lo tanto, los profesores de EFL deben ser capaces de discernir que su aula posee un ambiente de aprendizaje totalmente mezclado cuando los estudiantes muestran signos de familiaridad y facilidad para estar conectados tanto a distancia como dentro del aula (Figueroa, 2015).

Edmodo: la red social para el aula EFL

En su Guía de Edmodo para profesores, Cauley (2014) define a Edmodo como un sitio web educativo que toma las ideas de sitios de redes sociales y los mejora para hacerlos apropiados para el aula. Con el uso de Edmodo, los estudiantes y profesores pueden conectarse entre sí para compartir ideas, resolver problemas y difundir consejos útiles (Cauley, 2014). Esta plataforma de aprendizaje fue creada en 2008 por Nick Borg y Jeff O'Hara instados por la necesidad de evolucionar los entornos escolares con el fin de satisfacer los requisitos de aprendizaje del mundo del siglo XXI. Para lograr esto, Edmodo fue diseñado para estar libre de anuncios, juegos y otros tipos de distracciones para que el aprendizaje de los estudiantes no se vea comprometido (Shams-Abadi, Ahmadi y Mehrdad, 2015). Además, Gushiken señala que Borg y O'Hara creían que un sitio de redes sociales centrado en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes podría tener un gran impacto en la forma en que estos estudiantes colaboran y aprenden, aparte de los contextos escolares tradicionales (citado en Balasubramanian et al ., 2014, página 147).

El uso de Edmodo ha aumentado en los últimos años principalmente porque, como se destacó anteriormente, está diseñado más como una página de red social que como un simple blog. De hecho, cuando la gente ve rápidamente el perfil de Edmodo de un estudiante, son propensos a pensar que es un perfil de Facebook debido a la semejanza en el diseño de ambos sitios, pero éste es más privado y seguro. Esto es sustancialmente beneficioso para los educadores ya que los estudiantes se sentirán más familiarizados con la dinámica de los sitios de redes sociales y disfrutarán de la experiencia en esta plataforma gracias a la facilidad de interacción que Edmodo ofrece.

Además de esto, Sean Dowling (2014), un Coordinador de Tecnología Educativa, considera a Edmodo como una excelente alternativa para implementar cursos de inglés basados en la web. Afirma que el éxito de los sistemas de gestión de aprendizaje basados en la web (LMS) como Edmodo es que permiten una variedad más amplia de interacciones entre

estudiantes, padres y educadores, ofrecen actividades de aprendizaje estructuradas y proporcionan un ambiente de aprendizaje privado (Dowling, 2014).

Además, Cauley (2014) encuentra a Edmodo muy positivo en términos de gestión de clase, ya que los profesores pueden asignar y calificar el trabajo y los estudiantes pueden obtener ayuda de los otros miembros del grupo virtual en un ambiente seguro. No hay intimidación o contenido inapropiado porque los profesores son los que administran los grupos y pueden ver todo lo que se publica (Cauley, 2014). De hecho, Mills y Chandra señalan que los maestros que utilizaron a Edmodo notaron que su relación con sus estudiantes "se fortaleció y llevó a una comunidad de clase más fuerte" (citado en Balasubramanian et al., 2014, p.147).

Así también, Al-Kathiri (2015) indica varios activos sobre la utilización de Edmodo en un aula EFL ya que esta plataforma de aprendizaje permite a los estudiantes controlar su propio ritmo de aprendizaje, acceder a los recursos en cualquier momento o lugar gracias a la aplicación móvil Edmodo y un entorno amigable para el usuario que aumenta el nivel de aceptación e inmersión de los estudiantes (Al-Kathiri, 2015).

Sin embargo, Al-Kathiri (2015) revela algunos desafíos de usar Edmodo, con un énfasis especial en las clases de EFL. En primer lugar, con el uso de una plataforma de aprendizaje como Edmodo una conexión a Internet constante es necesario. Aunque esto dependerá de la naturaleza de la clase ya que esta plataforma puede ser utilizada como un complemento de la clase tradicional cara a cara o puede servir como el recurso principal de una clase en línea completa. Además, el uso de esta plataforma (y de cualquier otro recurso web) evita la transmisión del lenguaje corporal, los gestos, el tono y las inflexiones que son indispensables durante el proceso de aprendizaje del lenguaje. Por último, a pesar de que los niños y adolescentes de hoy en día son considerados inteligentes en términos de alfabetización tecnológica, algunos estudiantes (comúnmente los de familias de bajos ingresos) pueden no tener el mismo nivel de experiencia con dispositivos y herramientas que sus compañeros (Al-Kathiri, 2015).

Rubin (2013) presenta algunas ideas de profesores de EFL que trabajaron con Edmodo en sus aulas como una forma de demostrar la factibilidad de implementar e integrar esta plataforma de aprendizaje al aula tradicional. Por ejemplo, Viviene Tuckerman, una maestra australiana afirma:

> Lo más emocionante que encuentro sobre el uso de Edmodo es su potencial para conectar mis clases con otras dentro de mi país y del exterior. [...] Hemos utilizado grupos pequeños para diferentes actividades (encuestas y discusión, preguntas y respuestas culturales), y dentro de estos grupos, compartimos y comentamos como un público auténtico. Edmodo realmente ha derrumbado el muro global de mi pequeña escuela rural y ha permitido a mis estudiantes una conexión real con otras culturas y otras escuelas.

Las ideas de la educadora brasileña Ana Maria Menezes son presentadas a continuación. Esta profesora ha centrado su trabajo en desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes en inglés. A respecto de esto, afirma:

> Normalmente alterno tareas tradicionales con escritos en Edmodo. Cada semana, escribo un texto de ejemplo sobre mí usando el lenguaje aprendido esa semana, y para la tarea, pido a los estudiantes que envíen un mensaje a todo el grupo con un texto similar sobre sí mismos, agregando sus propias fotos como adjuntos cuando sea apropiado. Los beneficios que he notado son que tienen la posibilidad de expresarse en inglés desde el principio y también aprender mucho sobre los demás, contribuyendo a un buen ambiente en el aula.

Por último, Charlotte Neumann, profesora de EFL en Suecia, destaca la importancia de Edmodo como una ayuda para integrar EFL con otras materias. Ella afirma:

> Edmodo es la nave de todo el aprendizaje que está pasando. Como estoy enseñando dos lenguas y artes del lenguaje (EFL nivel intermedio y avanzado y sueco), y trabajo en estrecha colaboración con el profesor de Ciencias Sociales e Historia, hay una gran cantidad de recursos diversos para coordinar.

Además, se han realizado investigaciones en todo el mundo en términos de demostrar la viabilidad de utilizar Edmodo como un instrumento complementario para las clases EFL. Por ejemplo, las investigaciones realizadas por Balasubramanian, Jaykumar y Fukey en una universidad de Malasia en 2013 arrojaron resultados positivos en términos de aumentar la responsabilidad de aprendizaje con el uso de Edmodo. Entre los resultados, los autores encontraron que los estudiantes prefirieron a Edmodo como plataforma de aprendizaje por la facilidad y rapidez de este sitio al conectarse con profesores y compañeros y debido a sus múltiples recursos y funciones, especialmente el compartimiento de carpetas y las opciones de envío de tareas. Además, la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que este sitio era una excelente vía para hacer preguntas en los foros de discusión publicados por los profesores. Probablemente, una de las características más apreciadas de Edmodo fue la posibilidad de recibir retroalimentación rápida de los profesores y programar citas con los instructores porque la comunicación entre ellos era rápida y el sistema de ayuda en línea era fácil de usar. Además, los estudiantes encontraron que podían evaluar a los profesores a través de Edmodo y preferían este sitio a otras alternativas ya que era simple y rápido (Balasubramanian et al., 2014).

A pesar de que Edmodo presenta varias características positivas que se utilizarán como una herramienta complementaria para la configuración de EFL, todavía hay un gran número de profesores (en su mayoría nativos no digitales) que son reacios a incorporar este tipo de recursos a sus prácticas de enseñanza. Vázquez (2013) señala que el principal inconveniente se basa en el hecho de que estos profesores

se sienten intimidados por la tecnología y no se ven capaces de manejar los entornos virtuales educativos (Vázquez, 2013).

En este sentido, Kongchan (2012) llevó a cabo investigaciones sobre la eficacia de usar Edmodo desde la perspectiva de un profesor nativo no digital. Esta investigación se realizó en una universidad de Tailandia con dos grupos de participantes. El primer grupo fue formado por estudiantes de idiomas y el segundo grupo incluyó a otros profesores universitarios que también eran nativos no digitales. El estudio reveló que ambos grupos disfrutaron de las actividades diseñadas por el profesor y la confianza que el sitio de Edmodo proporcionó porque nunca se cayó durante las actividades. Algo que vale resaltar sobre el estudio fue que los estudiantes también proporcionaron comentarios sobre la experiencia de aprendizaje de idiomas. Por otra parte, uno de los resultados más destacados del estudio fue que el grupo de profesores que participaron se sintió deseoso de incorporar a Edmodo a sus propias prácticas de enseñanza. Por último, el profesor-investigador fue capaz de utilizar todas las funciones y capacidades proporcionadas por Edmodo sin mayor dificultad o la asistencia de cualquier técnico de computadoras debido a su diseño fácil de usar. Como resultado, el estudio demostró que Edmodo no sólo es útil para la comunidad estudiantil, sino que también puede beneficiar a la comunidad docente (Kongchan, 2012).

Ideas para la implementación

Lizzie Pinard (2014) presenta un plan de implementación en un curso de idiomas diseñado sobre la base de utilizar Edmodo como una plataforma de integración donde los estudiantes pueden practicar lo aprendido en clase y perfeccionar sus habilidades lingüísticas. Además, las actividades que se describen a continuación se establecen para los estudiantes con un bajo nivel intermedio de competencia.

"Conociéndonos"

Esta tarea está diseñada como una variación de la actividad común de presentarse ante la clase que la mayoría de los libros de texto del curso incluyen en sus capítulos iniciales. Los estudiantes publicarán tres frases sobre su pasado, tres frases sobre su presente y tres frases sobre su futuro. En cada conjunto de tres oraciones, una tiene que ser verdadera y las otras dos falsas. Después de eso, el resto de los estudiantes de la clase leerán las oraciones y adivinarán qué oraciones son verdaderas en forma de respuesta al post inicial.

Según Pinard (2014), el aspecto más beneficioso de esta tarea es su componente lúdico. La naturaleza del juego de la actividad, que no requiere una preparación importante, fomenta el compromiso mientras se desarrollan las habilidades de lectura y escritura. Además, la combinación de varios tiempos verbales hace que esta actividad sea una tarea completa. Aunque es importante darse cuenta de que esta asignación debe realizarse como complemento de las actividades habladas en el aula (Pinard, 2014).

Discutir y compartir artículos

Esta actividad está planeada para desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Los estudiantes encontrarán un artículo de su interés en una revista en línea, un periódico o un sitio web. A continuación, los alumnos publicarán el enlace a Edmodo, junto con un breve párrafo explicando las razones por las que lo consideran interesante y una opinión sobre el tema. Después de eso, otros estudiantes tendrán que leer el artículo y responder al mensaje original con sus propias ideas y pensamientos.

Según Pinard (2014), la oportunidad de compartir sus propias opiniones da un propósito a la lectura, haciéndola atractiva para los estudiantes. También brinda a los estudiantes la oportunidad de usar el inglés fuera del aula ya que se crea una verdadera situación comunicativa. El maestro se beneficia también por el hecho de que puede distinguir qué

elementos lingüísticos faltan en las opiniones de los estudiantes y centrarse en esto en el aula en una sesión posterior (Pinard, 2014).

Generación de tareas de escucha

El objetivo de esta actividad es promover la escucha extensiva. La idea es que los estudiantes tienen que crear una tarea de escucha para sus compañeros. En primer lugar, los estudiantes encontrarán un clip de YouTube o un podcast en inglés. Es necesario, sin embargo, que los estudiantes encuentren un clip que sea adecuado para su nivel de competencia. Luego, los estudiantes publicarán un enlace al clip o podcast en la pared del grupo de Edmodo, junto con una serie de preguntas al respecto. A continuación, el profesor verificará si las preguntas son correctas y claras, haciendo sugerencias o correcciones en la forma de una respuesta a la publicación. Después de que los estudiantes hayan editado y corregido las preguntas, otros estudiantes verán o escucharán el clip y contestarán las preguntas.

Además, Pinard (2014) proporciona algunos argumentos positivos sobre la realización de esta actividad para un grupo EFL. En primer lugar, ya que Edmodo permite compartir los clips y preguntas fácilmente, se crea un repositorio o una biblioteca de tareas de escucha para los alumnos. Esto es muy beneficioso ya que los estudiantes pueden acceder a este repositorio en cualquier momento en el futuro para su revisión o práctica adicional. Además, hacer que sus propias listas de preguntas resulten atractivas para los estudiantes ya que tendrán la necesidad de formular cuidadosamente las preguntas para que sus compañeros puedan responderlas correctamente y evitar ser corregidos por el profesor en la publicación (Pinard, 2014) .

Iniciadores de conversación

Esta actividad está prevista como un medio de practicar las estructuras gramaticales y el vocabulario cubierto en clase previamente. El profesor pedirá a los alumnos que inicien

una conversación en Edmodo sobre cualquier tema relacionado con los contenidos estudiados en clase. Entonces, otros estudiantes tendrán que responder a la conversación por lo menos una vez. La conversación continuará hasta que los alumnos se queden sin cosas que decir.

Pinard (2014) enfatiza la importancia de esta tarea al afirmar que cuando los estudiantes se dedican a actividades que promueven el uso del lenguaje fuera del aula, el aprendizaje se hace más significativo. Además, esta tarea representa una gran oportunidad para que los alumnos revisen y practiquen el lenguaje que han estudiado anteriormente en clase. Este tipo de actividades también son beneficiosas para los estudiantes tímidos que pueden sentirse más cómodos expresando sus opiniones por escrito. Por último, el profesor puede determinar si los alumnos han comprendido el idioma y el vocabulario y, si es necesario, reforzar.

Trabajo en proyectos

Debido a que los libros de texto en inglés generalmente contienen pequeños proyectos al final de algunas secciones, Edmodo puede ser muy útil en términos de compartir información y recursos para el desarrollo de dichos proyectos. Como se dijo antes, los estudiantes pueden colaborar enviando enlaces a información útil, subir fotos y comentar sobre lo que encuentran usando el grupo de clase de la plataforma. Dependiendo del formato con el que los alumnos puedan necesitar para la presentación de sus proyectos, las posibilidades de interacción, discusión y participación suponen una gran herramienta para profesores y el alumnado.

Las ventajas que Pinard (2014) enfatiza sobre el trabajo en proyectos con Edmodo incluyen el uso y la práctica de todas las habilidades lingüísticas dentro y fuera de clase y el trabajo comunitario gracias a la posibilidad de compartir material y enlaces a información. Además, los maestros pueden hacer un seguimiento del progreso que los estudiantes tienen en sus proyectos y hacer recomendaciones y proporcionarles retroalimentación a través de esta plataforma de aprendizaje.

Conclusión

A lo largo de este documento, varios autores encontraron que el uso de un sistema de gestión de aprendizaje como Edmodo contribuyó de manera positiva a las habilidades, cooperación y motivación del estudiante, debido a que este recurso útil combina la aplicación de la tecnología de una manera auténtica que incluía la exposición a la realidad lenguaje y elementos culturales que hicieron que la experiencia de aprendizaje de idiomas fuera más enriquecedora y satisfactoria.

Sin embargo, es preciso que los maestros se deshagan de los posibles temores cuando se trata de integrar la tecnología en las aulas. De ser necesario, los educadores deben someterse a procesos de capacitación sobre el uso de los recursos tecnológicos y la gestión del aula por medio de herramientas web como Edmodo. Por lo tanto, es imprescindible para los educadores familiarizarse con este tipo de recursos, de lo contrario, el aprendizaje correcto de los estudiantes puede llegar a ser comprometido ya que los alumnos de hoy en día deben ser instruidos con tantos recursos tecnológicos como sea posible para satisfacer sus demandas de aprendizaje.

Para resumir, la adición de tecnología representa un gran beneficio para facilitar la instrucción. Con ayuda de Internet, plataformas de aprendizaje, aplicaciones de aprendizaje de idiomas y herramientas similares, los aprendices de idiomas obtienen una experiencia más envolvente y más rica donde pueden sumergirse más profundamente en contextos que permiten la adquisición auténtica del lenguaje.

Referencia bibliográfica

Al-Kathiri, F. (2015). Beyond the classroom walls: Edmodo in Saudi secondary school EFL instruction, attitudes and challenges. *English Language Teaching* 8(1), 189-204.

Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. N. (2014). A study on "Student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment". *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 144, 416-422.

Cauley, P. (2014) Edmodo: A guide to explain it all. Retrieved from http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/Edmodo%20User%20guide.pdf

Cruz, E. J. and Velasco, L. F. (2016). Understanding the Role of Teaching Materials in a Beginners' Level English as a Foreign Language Course: A Case Study. *Profile Issues in Teachers Professional Development,* 18(2), 125-137.

Dowling, S. (2014, February 27). Edmodo: Introducing the virtual classroom [Web log]. Retrieved from http://oupeltglobalblog.com/2014/02/27/edmodo-introducing-the-virtual-classroom/

Figueroa, J. F. (2015). Using the web 2.0 to enhance the teaching and learning experience in the ESL classroom. *Revista Educacão, Cultura e Sociedade,* 5(2), 108-120.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education,* 7(1), 95-105.

Graham, C. (2004). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (1st ed.). San Francisco: Pfeiffer.

Gushiken, B. (2013). Integrating Edmodo into a high school service club: To promote interactive online communication. TCC Worldwide Online Conference.

Kongchan, C. (2012). How a non-digital native teacher makes use of Edmodo. *In 5th International Conference ICT for language learning.*

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.

Mills, K. & Chandra, V. (2011). Microblogging as a Literacy Practice for Educational Communities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 55(1), 33-45.

Pinard, Lizzie. (2014, February 7). 5 ways of using Edmodo with language learners (part 1) [Web log]. Retrieved from http://reflectiveteachingreflectivelearning.com/2014/02/07/5-ways-of-using-edmodo-with-language-learners-part-1/

Pinard, Lizzie. (2014, February 20). 5 ways of using Edmodo with language learners (part 2) [Web log]. Retrieved from http://reflectiveteachingreflectivelearning.com/2014/02/20/5-ways-of-using-edmodo-with-language-learners-part-2/

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5). Retrieved from http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Rubin, C. M. (2013). Teacher Stories: Using Edmodo in the Classroom [Web log]. Retrieved from http://www.educationworld.com/a_curr/rubin/edmodo-teachers-share-experiences.shtml

Shams-Abadi, B. B., Ahmadi, S. D., & Mehrdad, A. G. (2015). The effect of Edmodo on EFL learners' writing performance. *International Journal of Education Investigations*, 2(2), 88-97.

Türkmen, H. G. (2012). Using social networking in EFL classroom in higher education. In *Conference proceedings of» eLearning and Software for Education «(eLSE)* (No. 01, pp. 350-354). Universitatea Nationala de Aparare Carol I.

Vázquez Mariño, I. (2013). Integrar la innovación tecnológica en el aula de ELE: haciendo visible lo invisible. In *Actas II Encuentro Profesores de ELE Instituto Cervantes Bruselas*.

04 Capítulo

Dislexia y el aprendizaje del idioma inglés: técnicas y acomodaciones para ayudar a estudiantes con dislexia en la escuela

Sara Anaguano Pérez

Actualmente, las instituciones educativas están recibiendo grupos de estudiantes con una gran diversidad que nos lleva a reflexionar que es necesario que los maestros presten más atención a la identificación de las necesidades y dificultades de aprendizaje del estudiante. La dislexia es conocida como una de las dificultades de aprendizaje más comunes que los maestros pueden enfrentar en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que si no se identifica a tiempo, podría afectar este proceso.

La dislexia afecta no solo las habilidades literarias de los estudiantes en su lengua materna; sino también afecta el aprendizaje de idiomas extranjeros. Aunque la dislexia no es un tema nuevo en el sistema educativo, muchos maestros se sienten ansiosos acerca de cómo ayudar a los estudiantes con dislexia a aprender un idioma extranjero como el inglés. Muchos docentes se sienten preocupados y manifiestan que no tienen la experiencia o el tiempo para prestar especial atención a los estudiantes con dislexia; a otros les preocupa

Sara Anaguano Pérez: Instructora de inglés como lengua extranjera (EFL). Graduada de la Universidad Laica de Guayaquil. Obtuvo el título en Lingüística y Literatura inglesa en 2006. En el 2012, obtuvo una beca en el programa de capacitación "GO TEACHER" en la Universidad Estatal de Kansas, en Kansas, Estados Unidos. Es coautora de los textos.

que los estudiantes con dislexia nunca logren aprender el idioma inglés u otro idioma extranjero (Farley, 2011).

Como docentes, es normal sentirse preocupados al enfrentar dificultades de aprendizaje en el aula; en la mayoría de los casos, los maestros no saben cómo manejar los problemas y comienzan a sentirse frustrados porque no están informados sobre cómo lidiar con diferentes tipos de dificultades de aprendizaje, como la dislexia.

El objetivo de este capítulo es informar a los profesores de inglés sobre cómo identificar la dislexia en el aula y proporcionar técnicas y recomendaciones útiles con el fin de lograr un proceso de enseñanza adecuado del idioma inglés.

Para la elaboración de este capítulo, se realizó una búsqueda bibliográfica teniendo en cuenta libros de texto, artículos, estudios y sitios web sobre la dislexia en los salones de clase de inglés como lengua extranjera (EFL). La información de esta sección no proporciona una investigación original sobre la dislexia, pero está destinada a brindar información accesible a padres, educadores y personas interesadas en saber más sobre la dislexia.

Se ha realizado un esfuerzo significativo para recopilar contenido y evidencia de relevancia. Este capítulo contiene información sobre qué es la dislexia; cómo reconocer la dislexia en las aulas de EFL; características de los estudiantes con dislexia organizados en diferentes etapas; y recomendaciones tales como técnicas y adaptaciones que los profesores de inglés podrían aplicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La conclusión de este capítulo enfatiza la importancia de que los profesores de inglés comprendan y reconozcan la dislexia en el aula y, por supuesto, apliquen técnicas prácticas. También enfatiza la importancia de saber cómo hacer las adaptaciones necesarias para que los estudiantes con dislexia puedan aprender inglés en un aula inclusiva.

Dislexia: una dificultad de aprendizaje del lenguaje

En los últimos años, la palabra dislexia se ha vuelto muy relevante para el sistema educativo. Se la conoce como una dificultad en la lectura y escritura que afecta a un gran número de niños quienes enfrentan desafíos para superar las demandas educativas. La dislexia también se caracteriza por la dificultad para adquirir lectura a la edad promedio normal, independientemente de cualquier déficit sensorial. Aunque los psicólogos o expertos en educación especial deben tratar la dislexia, los maestros necesitan estar informados acerca de esta dificultad porque si buscamos en nuestro entorno inmediato, encontraremos estudiantes, amigos y parientes que tienen dificultades para la lectura (Cimermanová, 2015).

Según Naeem, Mahmood y Saleem (2014), la descripción de la "dislexia" fue utilizada por primera vez por un oftalmólogo alemán, Rudolf Berlín, cuando examinó a un paciente que mostraba inteligencia y habilidades normales; pero tuvo dificultades para aprender a leer. Durante el período de las décadas de 1880 y 1890, otros médicos informaron sobre este fenómeno sin usar la palabra "dislexia" y comenzaron a publicar ciertas investigaciones y estudios sobre este tema. En 1925, el neurólogo Samuel Orton tuvo un paciente que no podía leer y no tenía daño cerebral, por lo que Orton comenzó a estudiar diferentes causas de dificultades de lectura no relacionadas con daño cerebral que despertó interés y llevó a cabo estudios para una atención más amplia.

Lodej (2016) indicó que la dislexia es una dificultad de procesamiento del lenguaje que afecta principalmente a la lectura y escritura de letras, números y símbolos musicales debido a las diferentes capacidades del cerebro para procesar información auditiva y presentada visualmente. Shaywitz (2005) afirmó que la mayoría de la gente supone que parte de ser inteligente es poder leer bien. Los médicos, en el pasado, tal vez 100 años atrás descubrieron que incluso algunas personas inteligentes que son buenas para hacer muchas cosas pueden tener problemas para aprender a leer.

La dislexia es una dificultad de aprendizaje basada en el lenguaje común, que afecta a un 5-10% de la población (Lodej, 2016). Es necesario enfatizar que no todas las personas con dislexia aprenden de la misma manera. Significa que no podemos suponer que las mismas estrategias y métodos serán útiles para todos los estudiantes con dislexia. Es necesario asegurarse de que nuestros estudiantes obtengan la asistencia adecuada teniendo en cuenta sus necesidades, preferencias y estilos de aprendizaje.

Shaywitz (2005) indicó que investigaciones recientes han demostrado que el cerebro de una persona con dislexia es normal y saludable, pero le toma más tiempo hacer las conexiones. Las personas con dislexia tienen menos materia gris en el área parietotemporal izquierda, lo que conduce a problemas para procesar la estructura del sonido del lenguaje (Hudson, High y Otaiba, 2007). La gente con dislexia también tienen menos materia blanca que los lectores promedio, lo que es otro indicador de la disminución de las habilidades de lectura.

Según Hudson, High, y Otaiba (2007), casi todos los maestros en los Estados Unidos tienen al menos un estudiante con síntomas de dislexia. La mayoría de los profesores entienden que la dislexia es una dificultad de aprendizaje basada en el lenguaje que puede tener un impacto negativo en la lectura y la escritura (Farley, 2011). Para muchos expertos, la dislexia es una condición escurridiza con dificultades significativas en la adquisición y uso de la escritura, lectura, habla, comprensión auditiva, razonamiento y habilidades matemáticas.

Ciertas estadísticas europeas indican que 7-10% de la población se ve afectada por este tipo de dificultad de aprendizaje que afecta el rendimiento de la lectura (Peer & Reid, 2016). A pesar de que una persona tiene habilidades intelectuales apropiadas y recibe instrucción de alfabetización apropiada, la dislexia puede causar dificultades en las áreas de lectura o escritura. De acuerdo con Peer y Reid (2016), uno de cada diez estudiantes en el aula puede tener dislexia, por lo que los maestros deben ser conscientes del tema y reconocer casos de dislexia que se puedan encontrar en todos los grupos, ya sea que enseñemos a adultos, adolescentes o niños.

Acerca de América Latina, no hay mucha información sobre estudios acerca de la dislexia. Según el sitio web Universia Perú (2016), por primera vez en Perú, la Universidad de San Pedro de Chimbote realizó un estudio con 362 estudiantes en tres ciudades, Trujillo, Chiclayo y Chimbote. Este estudio se llevó a cabo para determinar cuántos niños tenían dislexia en esas áreas. Los resultados indicaron que el 7,5% de los niños tenían dislexia la que definen como un trastorno de aprendizaje de la lectura-escritura, de naturaleza persistente y específica de origen neurobiológico. Además, los investigadores de esta universidad afirmaron que la dislexia está muy asociada con el idioma y que en el caso del español es más fácil de aprender; sin embargo, existen algunas dificultades para codificar palabras que generan frustración y límites en el desarrollo educativo (Universia Perú, 2016).

Según la Universidad Nacional del Litoral (2013) en Argentina, la dislexia afecta al 15% de la población mundial y la definen como un trastorno de origen neurobiológico causado por déficits neuropsicológicos específicos de los sistemas funcionales que son responsables de la recepción, la comprensión y la expresión en la comunicación escrita. UNL manifiesta la necesidad de capacitar a los docentes y difundir acciones sobre la dislexia en la comunidad para que los padres, profesores e instituciones puedan trabajar con niños con dislexia.

En Ecuador, según un estudio realizado en la ciudad de Cuenca en algunas instituciones públicas y privadas, se encontró que de 207 estudiantes de primaria entre 8 y 13 años, el 26.57% presentaba dificultades de aprendizaje. De este grupo, el 36% tenía dislexia superficial, el 33% tenía dislexia fonológica y el 31% tenía dislexia mixta. Posteriormente, variables como el sexo, la lateralidad, el tipo de escuela se tomaron en cuenta y se compararon para realizar pruebas significativas (Vélez, Tárraga, Fernández, Sanz-Cervera, Blázquez-Garcés y Tijeras, 2016).

Es importante aclarar que la dislexia no es una enfermedad, sino es un problema invisible que muchas veces los profesores no identifican. Es recomendable informar a los

estudiantes con dislexia que no hay nada malo en sus cerebros. Este pensamiento puede conducir a ciertos niveles de ansiedad, preocupación y depresión.

Si la dislexia es una dificultad de aprendizaje basada en el lenguaje que puede traer un impacto negativo en el idioma nativo de un estudiante; es difícil admitir que será más complicado al aprender un idioma extranjero. Cada maestro puede ayudar a sus estudiantes a adquirir un idioma extranjero, todo lo que se necesita es paciencia, empatía y la aplicación de ciertos métodos y estrategias que podrían ser útiles también para los estudiantes no presentan dislexia (Kormos, 2017).

La importancia de ayudar a estudiantes con dislexia a aprender idiomas extranjeros

Los profesores deben conocer la importancia de ayudar al estudiante con dislexia aprender un idioma extranjero. Aunque es un trabajo complicado, se debe comprender que los estudiantes con dislexia tienen el derecho de tener las mismas oportunidades que los estudiantes que no la presentan. El inglés es un idioma importante que se habla en muchos países y se ha convertido en una herramienta de comunicación en todo el mundo. Las personas que hablan inglés tienen más oportunidades de tener éxito en este mundo globalizado, por tal motivo, si no damos a estos estudiantes la oportunidad de aprender inglés, les estaríamos quitando su derecho a aprender una lengua extranjera que podría ser una herramienta necesaria para su futuro.

Los estudiantes con dislexia deberían aprender por lo menos un idioma extranjero porque es beneficioso para una amplia gama de empleo y para obtener más oportunidades de éxito en la sociedad. Es importante que los maestros puedan manejar diferentes situaciones con estudiantes con dislexia para evitar fracasos, desmotivación y problemas de conducta subsiguientes. La verdadera inclusión no es sólo estar presentes en un aula y ser parte de un ambiente en inglés, sino también se trata de sentirse aceptado y participar activamente en una experiencia de aprendizaje eficaz (Lodej, 2016).

En países como Hungría, maestros, psicólogos y expertos en educación reconocen que las dificultades de aprendizaje de idiomas aparecen no sólo en su primera lengua; sino también en lenguas extranjeras (Kormos, 2017). En este país, los centros de asesoramiento pedagógico húngaro y las estipulaciones de la ley educativa indican que los estudiantes con dislexia deben ser eximidos de aprender lenguas extranjeras. Esta situación pone a los húngaros con dislexia en grave desventaja en el mercado de trabajo porque Hungría depende de las inversiones internacionales y del comercio exterior y los trabajadores húngaros que no hablan al menos una lengua extranjera no pueden encontrar un empleo bien remunerado (Kormos, 2017).

Según un estudio realizado a través de una encuesta a profesores EFL en Europa con respecto a la aplicación de prácticas inclusivas con estudiantes de diferencias específicas de aprendizaje (SpLD siglas en inglés), los resultados confirmaron que las oportunidades de capacitación referente a este tema son escasos. De 552 profesores de algunos países europeos quienes participaron en esta encuesta, la gran mayoría, admitió no haber participado ni asistido en ningún curso enfocado en la enseñanza del idioma inglés a estudiantes con dislexia (Nijakowska, 2015). Estos resultados quieren decir que en el sistema educativo a nivel mundial se debería poner más atención a este asunto con el fin de que estos estudiantes puedan también sobresalir en este mundo competitivo.

Es importante reconocer que en casi todos los grupos encontraremos estudiantes con dislexia no sólo en primaria o secundaria; sino también en la educación superior. En Ecuador, el aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en un requerimiento del gobierno en todos los niveles, desde segundo de básica hasta la educación superior (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). ¿Qué sucederá con los estudiantes que presentan dislexia? ¿Los estudiantes con dislexia lograrán este objetivo? Por esta razón, es recomendable ayudarlos desde la infancia. Si lo hacemos, tendrán menos dificultades para aprender y practicar este idioma en niveles más altos. De esta

manera, podrán cumplir con los requerimientos del gobierno del Ecuador y podrán terminar sus estudios universitarios con éxito. Es hora de tomar conciencia y analizar cómo podemos ayudar a todos los estudiantes, especialmente aquellos que tienen dificultades de aprendizaje, de otra manera, será muy difícil para ellos competir con otros quienes dominan una o más lenguas extranjeras.

Todos estos eventos nos llevan a estar preparados y dispuestos a ayudar a nuestros estudiantes. Los maestros no deben sentirse estresados o preocupados cuando reciben estudiantes con dislexia en clases de inglés puesto que vale la pena recordar que ellos son capaces de aprender un idioma extranjero, sino que aprenden de una manera diferente (Kormos, 2017). Lo que se necesita hacer es encontrar información sobre estrategias, técnicas o recomendaciones de expertos en el campo de la dislexia para apoyar y lograr que nuestros estudiantes con dislexia alcancen sus metas.

Cómo identificar dislexia en el aula

En la actualidad, los profesores de lenguas extranjeras reciben grupos de estudiantes con diferentes características y necesidades, por lo que es necesario estar preparados para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes en un entorno eficaz. Esto es lo que ahora se conoce como "educación inclusiva" y se ha convertido en la ley en países como el Reino Unido, Alemania, Estados Unidos, Ecuador y otros.

Se dice que los niños con dislexia tienen más probabilidades de tener dificultades en su vida académica porque no saben cómo manejar ciertas situaciones, a diferencia de las niñas que tienen pensamientos más organizados. En cuanto al sexo, numerosos estudios de prevalencia en todo el mundo indican una mayor incidencia en niños que en niñas (Chan, Ho, Tsang, Lee y Chung, 2007). Por otro lado, Dislexia Help (la Universidad de Michigan, s. f.) indicó que, aunque solía pensarse que la dislexia afectaba a más niños que a niñas, la dislexia se produce en porciones aproximadamente iguales.

Los estudiantes con dislexia merecen un aula excelente que comienza con un excelente maestro. El maestro debe proporcionar un entorno pacífico y amigable para que los estudiantes con dislexia puedan aprender el idioma y evitar que su filtro afectivo aumente. Por lo tanto, es de suma importancia que el profesor de inglés entienda que la dislexia podría afectar la capacidad del niño para aprender y reconocer sus síntomas (Basu, Poonam & Anita, 2014).

La falta de información sobre la dislexia ha traído consigo una serie de inconvenientes en las clases de EFL en diferentes instituciones educativas. Si el maestro no conoce los síntomas de dislexia, probablemente dará malas calificaciones o usará medidas disciplinarias que pueden empeorar la situación (Kormos, 2017). Si el maestro identifica a un niño que es completamente inactivo en el aula de lengua extranjera, da la impresión de que no le interesa la clase, o trata de llamar la atención de todos comportándose mal o actuando de manera divertida, antes de tomar acción, el maestro debe obtener información sobre el niño. Es importante tener comunicación con padres y otros maestros. Si los problemas son causados por dislexia, es absolutamente necesario tener la cooperación de los terapeutas del habla, psicólogos de la escuela, maestros y padres.

En países como Ecuador, la inexperiencia de los maestros en la identificación de estudiantes con dislexia ha sido la causa de experiencias negativas en el aula durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. En muchos casos, niños y adolescentes con dislexia han sido desatendidos y etiquetados como perezosos o distraídos lo que ha llevado al fracaso escolar y podría dañar seriamente la autoimagen del estudiante (Scrich, Cruz, Bembibre, & Torres, 2017).

Es importante recordar que el Ministerio de Educación Ecuatoriano (2016) presentó una propuesta de la comunidad educativa que enfatiza que Ecuador tiene uno de los mejores sistemas educativos de América del Sur y garantiza el acceso, permanencia y realización de los estudios de manera participativa y eficaz. Esta propuesta también se refiere a estudiantes que tienen necesidades no asociadas

a discapacidad que requieren apoyo y adaptaciones temporales o permanentes que les permitan tener acceso a recibir una educación de alta calidad que vaya de acuerdo a sus condiciones. En definitiva, toda niña, niño o adolescente tiene derecho a ser educado en Ecuador independientemente de las condiciones; y es responsabilidad del maestro ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos. Como los estudiantes de todas las condiciones tienen derecho a ser educados, es necesario que los maestros sepan reconocer la dislexia en el aula para dar el apoyo adecuado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los déficits psicológicos asociados con la dislexia están relacionados con funciones de fluidez verbal más débiles, resolución de problemas y organización de sus pensamientos; capacidad de memoria a corto plazo, dificultades para memorizar secuencias y números. Además, se identifican problemas auditivos lo que hace difícil que los estudiantes con dislexia puedan tomar apuntes ya que no pueden escuchar y escribir al mismo tiempo; el procesamiento visual y los problemas de atención también se identifican (Kormos, 2017). Cuando los estudiantes con dislexia exhiben estos déficits, pueden aparecer síntomas emocionales puesto que tienden a desanimarse y cansarse más rápido, a diferencia de los estudiantes que no tienen dislexia. También pueden sentirse avergonzados y pueden perder su interés en la escuela. Es necesario prestar atención a estos síntomas con el fin de evitar la frustración o la negativa de aprender el idioma inglés.

Hay otras características de los estudiantes con dislexia, por ejemplo, la mayoría puede hablar partes faltantes de palabras o frases o decir la palabra equivocada por completo. Aunque los estudiantes con dislexia tienen una inteligencia normal, pueden tener problemas para expresar lo que quieren decir o no recordar todas las palabras que escuchan, especialmente secuencias o comandos multifacéticos. Además, se puede presentar dificultades en la escritura; confusión sobre las direcciones en el espacio o el tiempo, así como dificultad para ver la puntuación en el texto escrito.

Shaywitz (2005) experta del Centro Yale para la Dislexia dio a conocer ciertas características que podrían ayudar a los profesores a identificar la dislexia en diferentes etapas de la escuela. Esta información puede ser útil para tomar decisiones efectivas que puedan contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Preescolar y primer grado

En este período, los niños con dislexia pueden tener problemas para aprender rimas infantiles, nombres de letras en el alfabeto; o son incapaces de reconocer letras de sus propios nombres. Los niños pueden pronunciar mal las palabras en inglés debido a que no reconocen patrones rimados como "cat, bat, and rat."

Es posible que los estudiantes de preescolar con dislexia añadan vocabulario nuevo lentamente y hablen más tarde que otros niños. Pueden presentar dificultad al seguir rutinas o direcciones de varios pasos.

Los niños con dislexia de primer grado no entienden que las palabras se separan; o cometen errores de lectura al hacer conexiones a sonidos de las letras. Un ejemplo de estos errores, es que dirán las palabras de las ilustraciones en vez de decir las palabras escritas. En esta etapa, los estudiantes con dislexia se quejarán al leer y probablemente desaparecerán cuando sea el momento de leer. También tendrán dificultades para asociar letras con sonidos, como la letra b con el sonido "b" (Costenaro, Daloiso, & Favaro, 2014b).

Shaywitz (2005) nos muestra ciertas fortalezas que encontramos en esta etapa escolar con el fin de que los maestros sepan no sólo cómo reconocer la dislexia; sino también cómo ayudar a estos estudiantes. Conociendo las fortalezas de nuestros estudiantes con dislexia, los maestros podrán tomarlas en consideración y así, tomar decisiones efectivas al planificar sus clases de inglés. Entre todas las fortalezas, destacamos las más importantes:

- Curiosidad, gran imaginación y la habilidad de entender las cosas.
- Buena comprensión de nuevos conceptos y excelente comprensión de historias leídas o contadas por alguien más.
- Un vocabulario más amplio, interés a la resolución de rompecabezas y talento para la construcción de modelos.

Segundo grado en adelante

En este período, los niños con dislexia pueden tener dificultades en la lectura de palabras desconocidas porque no pueden sondear la palabra. Evitan leer en voz alta y no tienen estrategias para leer nuevas palabras. Los niños con dislexia en esta etapa harán muchas pausas y "umm's" cuando hablen. Pueden confundir palabras que suenan iguales como "tornado" "volcano" y probablemente pronunciarán erróneamente palabras largas, desconocidas o complicadas. Es necesario darles más tiempo para responder a las preguntas. Estas características no quieren decir que los niños con dislexia tengan alguna enfermedad de la mente; solo que es una manera inusual de aprender, comunicarse y resolver problemas.

Acerca de su vida escolar, estos niños pueden tener problemas con recordar fechas, nombres, números de teléfono u otros detalles. Además, tendrán dificultades para terminar sus pruebas a tiempo y su escritura a mano será desordenada.

Shaywitz (2005) destaca las siguientes fortalezas en esta etapa:

- Desarrollo de habilidades de pensamiento: razonamiento, imaginación, abstracción y conceptualización que les permiten aprender mejor a través del significado y no de la memorización.
- La capacidad de entender lecturas en un área especial de interés como la mecánica, la biología y otras que les permiten ser más especializados.

- De acuerdo con Marshall (2009), la lectura es un desafío para los niños con dislexia, pero con apoyo, serán capaces de aprender a leer. Puede ser que sean incapaces de leer independientemente hasta los años de adolescencia, pero cuando adquieran destrezas de lectura, estos niños tienden a llegar a ser mejores lectores que sus compañeros.

Adolescentes

En esta etapa, los estudiantes con dislexia han desarrollado sus habilidades de lectura; pero todavía se requiere un gran esfuerzo. Rara vez leen por placer y evitan leer en voz alta. En el área del habla, no son fluidos y a menudo están ansiosos mientras hablan haciendo pausas y usando "ums". Los estudiantes con dislexia, en esta etapa, confunden nombres de personas o lugares que suenan igual; y luchan por recuperar palabras. El vocabulario oral es más pequeño que el vocabulario de escucha. En su vida escolar, los adolescentes con dislexia frecuentemente sacrifican la vida social por estudiar, sufren de fatiga al leer, y a pesar de las buenas calificaciones, piensan que no son tan inteligentes.

Los adolescentes tienen ciertas fortalezas que son muy interesantes y podrían ser útiles para un proceso de aprendizaje eficaz. Entre todas las fortalezas, nos centraremos en las más relevantes (Shaywitz, 2005):

- El pensamiento general, la inclinación a pensar fuera de la caja, la capacidad de adaptación y llegar a ideas originales.
- Alta capacidad de aprendizaje.
- Expresiones efectivas de ideas y sentimientos; empatía, calidez y sentimiento hacia los demás.

Los adolescentes con dislexia suelen ser muy creativos, inteligentes y eficientes para resolver problemas. Estas fortalezas son una gran ventaja, ya que se sabe que algunas personas que han tenido problemas con la lectura y la escritura en la escuela primaria o secundaria han sido capaces de terminar la universidad.

Como podemos observar, hay muchas oportunidades de ayudar a los estudiantes con dislexia; por tal motivo, como maestros, debemos estar interesados en informarnos sobre este tema. Es importante enfatizar una vez más que todos los estudiantes tienen el derecho de recibir ayuda y apoyo en todas las etapas de su vida escolar para ayudarlos a alcanzar sus metas.

Técnicas y adaptaciones para ayudar a estudiantes con dislexia a aprender inglés

Con el fin de ayudar a los estudiantes con dislexia, es necesario saber cómo seleccionar estrategias y técnicas innovadoras que serán útiles para aprender el idioma Inglés. Los maestros son responsables de la selección de herramientas teniendo en cuenta las necesidades, estilos de aprendizaje y preferencias de los estudiantes. Probablemente, los estudiantes con dislexia que recibimos en nuestras clases de inglés han experimentado fracaso y creen que no son capaces de aprender este idioma. Es necesario restablecer la confianza en sí mismo a través de diferentes oportunidades.

Cuando se trabaja con estudiantes con dislexia, los docentes deben hacer ciertos ajustes para responder a sus necesidades educativas únicas que les permitirán demostrar su potencial y conocimiento al completar tareas como otros estudiantes a pesar de las dificultades que puedan encontrar (Nijakowska, 2010 y Cimermanová, 2015). Entre estos ajustes, es crucial resaltar lo siguiente:

- Los maestros deben tener conocimiento de la gestión del aula, como configuraciones de grupo, rutinas, ritmo y otros.
- Es importante proporcionar un ambiente de clase apropiado con condiciones para trabajar de manera efectiva (muebles, equipo, temperatura, luz y otros).
- El diseño de un currículo efectivo, la organización de materias y la selección de tareas y actividades apropia-

das es crucial para proporcionar a estos estudiantes una educación de alta calidad que les permita alcanzar sus metas.

- Proporcionar a los estudiantes comentarios, materiales e instrucción apropiados.
- La interacción es beneficiosa para ambos lados. Un alumno verbaliza el problema que les ayuda a comprender y memorizar el problema, el otro escucha y se puede aplicar el enfoque multisensorial en este caso.
- Aplicar el enfoque multisensorial que implica el uso de dos o más sentidos. Es un enfoque efectivo no solo para enseñar a niños con dislexia, sino también para enseñar en general.
- El enfoque individual también es efectivo para limitar los factores de distracción de los estudiantes. Podemos ubicar a los estudiantes cerca del maestro para monitorear su progreso. El tiempo de trabajo flexible también es útil ya que a veces necesitan más tiempo para completar las tareas.

No podemos simplemente arreglar las dificultades de lectura de los alumnos, sino también podemos usar métodos y enseñar habilidades que pueden ayudarlos a sobrellevar mejor y contrarrestar algunas de las barreras al aprendizaje que enfrentan todos los días en las aulas. Nijakowska, (2010); Kormos (2017) y Daloiso (2017), expertos en el campo de la dislexia, han proporcionado algunas sugerencias y técnicas que pueden ser útiles para hacer frente a algunas dificultades que los profesores de EFL podrían enfrentar en su práctica diaria.

Niños de preescolar y primer grado

- Es necesario escribir las nuevas palabras en inglés de forma legible en la pizarra con marcadores o tiza de diferentes colores para diversos tipos de información. Los estudiantes con dislexia necesitan más tiempo para copiar de la pizarra y los maestros deben asegurarse de copiar las palabras o los números correctamente para que puedan aprender bien.

- Para sonidos complejos como p-b-d, los profesores de inglés pueden hacer tarjetas con solo imágenes que representen las letras problemáticas, por ejemplo, perro, pelota, pan, etc. Luego, los estudiantes toman la tarjeta y dicen la palabra que corresponde a la imagen. Finalmente, los estudiantes pueden escribir las palabras en la pizarra siguiendo el mismo orden para evitar confusiones.
- Reforzar la estimulación del uso simultáneo de todas las vías (ojos, oídos, manos y labios) en el cerebro. Haga que los estudiantes vocalicen las palabras a medida que las escriben. Los niños pequeños disfrutan construyendo palabras usando letras de plástico, madera o caucho.
- Es necesario el uso de lápices para que los maestros puedan caminar por el aula para observar y corregir imprecisiones en el acto.
- Proporcionar a los alumnos prácticas orales tales como canciones, rimas, actividades multisensoriales con ritmo, acción, movimientos y mímica que ayudan a los estudiantes con dislexia a memorizar palabras y frases.
- Usar imágenes visuales e imágenes junto con tareas auditivas ayudará a la comprensión del niño.
- Si es posible, explique cosas importantes en el primer idioma del niño.
- Nunca obligue a un niño con dislexia a hablar, siempre espere hasta que sea voluntario.

Segundo grado en adelante

- A medida que los estudiantes con dislexia aprenden a un ritmo más lento, es esencial establecer un número reducido de posibles objetivos del curso. Pueden aprender temas si los practican de maneras diferentes, lo que significa que se pueden aplicar una variedad de estrategias y actividades para reforzar los temas tantas veces como sea posible.

- Para hacer que los estudiantes distingan los sonidos de las combinaciones de consonantes en inglés, los profesores pueden hacer tarjetas y escribir la combinación de consonantes como CL en una tarjeta y escribir una palabra que incluya la combinación y una imagen, por ejemplo, CLIP. De esta forma, los niños podrán hacer coincidir las tarjetas con las palabras y leerlas. Esta actividad puede usarse con todos los estudiantes.
- La clasificación de palabras a través de diferentes ejercicios ayudará a los estudiantes con y sin dislexia. Si queremos que los alumnos practiquen sonidos iniciales como 'con' o 'pro', podemos escribir palabras que comiencen con esos sonidos en las tarjetas, por ejemplo, pronunciar, programar, confesar, etc. Los profesores pueden pedir a los alumnos que clasifiquen palabras según los sonidos iniciales y como práctica adicional; pueden dividirlos en diferentes sílabas, escribirlos en la pizarra o en un papel y, finalmente, leerlos.
- Chunking es una forma de ayudar a los estudiantes a deletrear palabras largas. El maestro puede escribir una palabra larga en el pizarrón y dividirla. El alumno lee cada sonido uno por uno para aprender y memorizar cada parte de la palabra. Finalmente, el alumno podrá juntar los sonidos y leer la palabra. Con suerte, los estudiantes se sentirán más seguros y podrán lidiar con las dificultades ortográficas.
- Trate de no pedirles a estos estudiantes que lean en voz alta porque pueden causar vergüenza.
- Como los estudiantes con dislexia leen lentamente, es necesario seleccionar actividades de comprensión de lectura adecuadas, como pasajes cortos impresos en letras de gran tamaño. Si le ofrecemos a estos estudiantes textos largos, es posible que sientan frustración o que no encuentren la respuesta a las preguntas de comprensión lectora.

- Para los estudiantes con dislexia, se recomienda utilizar tareas de reconocimiento como vincular, emparejar y elegir, así como versiones más cortas de las pruebas.
- Uso de ayudas visuales efectivas y papel de color. Se recomienda utilizar diferentes colores y formas al distinguir varias características del idioma, como el género, las estructuras, partes del discurso, etc.
- Los niños con dislexia necesitan mucha práctica y apoyo en la clase porque lleva mucho tiempo para que se vuelvan autónomos.

Adolescentes

- Es importante que los estudiantes desarrollen conocimiento sobre el mundo y su contexto a través de lecturas en las que puedan aplicar conceptos, hechos, fenómenos y experiencias escolares (conocimiento declarativo).
- El rendimiento, la interpretación de los procesos y los esquemas son importantes porque los estudiantes deben saber cómo comportarse en un contexto específico (conocimiento procedimental).
- El lector que padece dislexia debe comprender el contexto del texto para ser leído en un sentido amplio, ya sea en la parte sociocultural o histórica, dependiendo de cómo se produjo el texto. Además, los estudiantes con dislexia deben tener un sentido estricto de la información textual, como título, figuras, etc. (Costenaro, Daloiso, y Favaro, 2014a).
- Los profesores de inglés que trabajan con adolescentes con dislexia pueden aceptar la tarea escrita en la computadora.
- Al enseñar gramática inglesa, es importante saber que los estudiantes con dislexia no aprenden gramática a través de la comunicación, por esta razón, es importante explicar las funciones gramaticales con ejemplos y práctica adicional.

- Usar materiales diferenciados, tareas y apoyo basados en las habilidades de los estudiantes en una secuencia lógica (de más fácil a más difícil).
- Para reducir el uso de la pizarra, prepare folletos con notas organizadas, resúmenes, puntos principales y conclusiones.
- Establezca conexiones explícitas entre lo que los estudiantes ya saben y los nuevos conocimientos mediante el uso de instrucciones paso a paso.
- Los mapas mentales deben usarse para todas las materias. Los estudiantes con dislexia entienden muchos conceptos más completamente cuando se presentan en mapas mentales.

Los expertos en dislexia Anderson y Meier-Hedde (2017) recomiendan a los docentes implementar estrategias de aprendizaje entre pares (PALS) debido a que los estudiantes con dislexia pueden ser apoyados por lectores más destacados y pueden trabajar juntos durante las diferentes fases de la clase. Este tipo de enfoque de aprendizaje ofrece diversas oportunidades para estudiantes con dislexia muy distinta al enfoque tradicional llamado "una misma talla para todos" en donde todos los estudiantes aprendían lo mismo de la misma forma.

Según Frankenberger y Jenkins (s. f.) del Centro Yale para la Dislexia y la Creatividad, la tecnología permite a los estudiantes con dislexia demostrar su conocimiento de una manera moderna, ahorrar tiempo y superar los problemas que pueden enfrentar debido a la dislexia. Si es posible el uso de dispositivos tecnológicos sería eficaz porque facilitan el proceso de aprendizaje y apoyan a los estudiantes con dislexia de diferentes maneras.

Los estudiantes con dislexia suelen tener dificultades al leer o decodificar textos porque normalmente se les proporcionan recursos típicos de aprendizaje, como formatos de texto. Este hecho los hace estar en desventaja frente a sus compañeros, por ello, Taylor (2015) enfatiza el uso de la

tecnología que permite a los profesores de inglés hacer un acercamiento más variado y también da las siguientes recomendaciones:

- Los estudiantes con dislexia pueden grabar sus lecciones en lugar de tomar notas. Esta acción les da la oportunidad de escuchar o ver y estar listos para participar en discusiones.
- Se recomienda darles la oportunidad de presentar sus trabajos de diferentes maneras, por ejemplo, videos, podcasts o mapas mentales en lugar de escribir un ensayo.
- Con la tecnología, los estudiantes con dislexia pueden trabajar independientemente aprovechando el uso de aplicaciones y software en sus dispositivos personales para organizar su trabajo, gestionar tareas o cumplir con los plazos, usar libros de texto digitales o recursos que les ayuden a aprender el idioma inglés.
- El uso de multimedia como soportes de audio y video fomenta la comprensión. Es importante saber que los profesores de inglés pueden encontrar software libre y de código abierto, como mapas mentales, screen overlays y texto a voz.
- Aunque los estudiantes con dislexia usan tecnología de asistencia, es importante que los maestros los guíen en todo el proceso de adquisición del idioma inglés.

El uso de la tecnología en el proceso de adquisición de inglés con estudiantes con dislexia es una gran ventaja, ya que es mucho más interesante que el uso de métodos tradicionales que no ayudan en la motivación de los estudiantes a aprender un idioma extranjero. Como maestros, es importante entender que el uso de la tecnología apoya la accesibilidad y la inclusión; proporciona mayor acceso a oportunidades educativas, mayor independencia para los estudiantes, mejor retención y logro.

De acuerdo con Tariq, Rabbia & Latif, Seemab (2016), la tecnología puede ayudar a mejorar las destrezas escritas la cual es considerada como un déficit funcional en la dislexia. Los estudiantes con dislexia pueden experimentar dificultades en aspectos mecánicos tales como la formación de letras, capitalización de palabras, ortografía y puntuación. El uso de la tecnología asistida en el nivel primario podrá ayudar a facilitar la vida académica de los estudiantes con dislexia (Evmenova & King-Sears, 2013).

Hay muchas recomendaciones, consejos y técnicas que pueden ser útiles para ayudar a los estudiantes con dislexia a alcanzar sus metas académicas en el proceso de adquisición del idioma inglés. Estas técnicas no solo ayudan a los estudiantes con dislexia a aprender inglés sino que también conducen a un aula más inclusiva

Conclusión

Este capítulo pretendía informar a los profesores de inglés sobre cómo reconocer los casos de dislexia en las clases de EFL y a la vez proporcionar técnicas y recomendaciones útiles para implementarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se enfatizó la importancia de ayudar a los estudiantes con dislexia a aprender un idioma extranjero. En este caso, el idioma inglés porque es conocido como el lenguaje universal que puede dar más oportunidades para tener éxito en este mundo globalizado.

Los profesores de inglés, que reciben estudiantes con dislexia, necesitan estar informados sobre lo que es la dislexia, sus características y las dificultades que enfrentan estos estudiantes en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. Los profesores de EFL deben saber cómo reconocer los casos de dislexia, por esta razón, se proporcionó un detalle de las características de los estudiantes con dislexia. Estas características fueron organizadas en tres etapas diferentes: niños de preescolar y primer grado; segundo grado en adelante; y adolescentes.

Además, se proporcionó técnicas y recomendaciones que los profesores de EFL podrían aplicar con sus estudiantes con dislexia las mismas que se organizaron en etapas para que los maestros puedan utilizarlas de acuerdo con la etapa de su interés. Este capítulo también enfatizó la importancia del uso de la tecnología ya que es una herramienta que puede ayudar a los estudiantes con dislexia en el proceso de aprender inglés.

En conclusión, no hay necesidad de excluir a los estudiantes con dislexia del aprendizaje del idioma inglés. Los profesores de EFL deben ser capacitados sobre métodos y enfoques actualizados para que puedan implementarlos en el aula. Con estos ajustes y adaptaciones, los profesores de inglés tendrán más oportunidades de asegurar el éxito de los estudiantes con dislexia en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera ya sea en instituciones públicas o privadas.

Referencia bibliográfica

Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (2017). *Dyslexia in Adolescence. Global perspectives*. New York, NY: Routledge

Basu, S. C., Poonam, & Anita Beniwal, A. (2014). A Study to Find the Challenges Faced By Teachers in the Class of Child with Dyslexia. EDUCATIONIA CONFAB, ISSN: 2320-009X. 3. 1-8.

Chan, D., Ho, C., Tsang, M., Lee, H. & Chung, K. (2007). Prevalence, gender ratio and gender differences in reading related cognitive abilities among Chinese children with dyslexia in Hong Kong. *Educational Studies*, 33(2), 249-265.

Cimermanová, I. (2015). Teaching English as a foreign language to dyslexic learners.

Doi: 10.17846/SEN.2015.39-62 ISBN 978-80-558-0941-0

Costenaro, V., Daloiso, M., & Favaro, L. (2014a). Teaching English to Young learners with dyslexia: Developing phonemic awareness through the sound pathways. Educazione linguistica, language education, 3(2), 209-230.

Costenaro, V. Daloiso, M., & Favaro, L. (2014b). Raising phonemic awareness in young

English language learners with learning difficulties: A small-scale intervention study. Rassegna Italiana di linguistica applicata, 1-2/2014, 31-48.

Daloiso, M. (2017). *Supporting learners with dyslexia in the elt classroom*.

Evmenova, A. S., & King-Sears, M. E. (2013). Technology and literacy for students with disabilities. Hershey, PA: IGI Global.

Lodej, M. (2016). Dyslexia in first and foreign language learning. A Cross-Linguistic. Approach. Newcastle, UK

Farley, S. (2011). Identifying and working with dyslexic students in the English classroom. *Humanising Language Teaching*. 13(5). ISSN 1755-9715

Frankenberger, C., & Jenkin, J. (s. f.). Technology. The Yale Center of Dyslexia. Recuperado de http://dyslexia.yale.edu/Technology.html

Hudson, R.F., High, L., & Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: *What does current research tell us?* The Reading Teacher, 60(6), 506-515.

Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties.* New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.

Ministerio de Educación del Ecuador [Ministerio de Educación del Ecuador]. (2016). *National English curriculum guidelines.* Quito, Ecuador: Author.

Ministerio de Educación del Ecuador [Ministerio de Educación del Ecuador]. (2016). Plan decenal de educación 2016-2025 [Ten-year educational plan].

Naeem, F., Mahmood, Z., & Saleem, S. (2014). Dyslexia a myth or reality. Identification of Dyslexia in School Children of Grade Fourth and Fifth. 8 (1), 1-9.

Nijakowska, J. (2010). Dislexia in the foreign language classroom. Bristol: Multilingual Matters. Chapters 1 and 2.

Nijakowska, J. (2015). Foreign language teachers' professional training needs oninclusive practices and dyslexia: the DysTEFL2 project's findings. In ICERI2015 Proceedings. 1775-1784. IATED Publications. ISBN: 978-84-608-2657-6 / ISSN: 2340-1095.

Scrich, A. J., Cruz, L., Bembibre, D., & Torres I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación. AMC [online]. 2017, vol.21, n.1, pp. 766-772. ISSN 1025-0255.

Shaywitz, S. E. (2005). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level.* New York, NY: Random House, Inc.

Peer, L., & Reid, G. (2016). Multilingualism, literacy and dyslexia. New York, NY: Routledge

Tariq, Rabbia & Latif, Seemab. (2016). A Mobile Application to Improve Learning Performance of Dyslexic Children with Writing Difficulties. Educational Technology & Society. 19. 151-166.

Taylor, J. (2015). How technology can help dyslexic learners help themselves. Recuperado de https://www.jisc.ac.uk/blog/how-technology-can-help-dyslexic-learners-help- themselves-05-nov-2015

Universidad Perú (2016). Dislexia. Desarrollan herramientas que buscan cambiar la realidad educativa. Recuperado de http://noticias.universia.edu.pe/educacion/noticia/2016/07/15/1141850/dislexia-desarrollan-herramientas-buscan-cambiar-realidad-educativa.html http://web9.unl.edu.ar/noticias/leer/13843/La_dislexia_afecta_al_15__de_la_poblacion_mundial.html#.Wn0p5a7iblU

University of Michigan (n. d.). Dyslexia Help Success Starts here. Recuperado de http://dyslexiahelp.umich.edu/answers/faq

Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M., Sanz-Cervera, P., Blázquez-Garcés, J., & Tijeras Iborra, A. (2016). Incidencia de la dislexia en Ecuador: relación con el ci, lateralidad, sexo y tipo de escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 249 -258. doi:http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.6

05 Capítulo

Proceso de auto-aprendizaje de lenguas extranjeras apoyado en las tecnologías de información y comunicación

Eder Intriago Palacios; Jhonny Villafuerte Holguin; Antonieta Morales Jaramillo

El objetivo de este capítulo es dotar a profesores y estudiantes del idioma inglés con herramientas que potencien su proceso de autoaprendizaje de la lengua extranjera, apoyándose en el uso eficaz de Google educativo y la red social Facebook. Este capítulo inicia destacando las potencialidades que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen y de su uso práctico en los modelos de educación digital, analógica y a distancia. Posteriormente, se presentan ejemplos de actividades, estrategias y tareas que permitan alcanzar resultados de aprendizaje que requieren procesos complejos de pensamiento, colaboración y autonomía.

Eder Intriago Palacios, obtuvo una maestría en Currículo e Instrucción en inglés como segunda lengua de la Universidad Estatal de Kansas en los Estados Unidos, y una licenciatura en ciencias de la educación mención inglés de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Actualmente, se encuentra trabajando como profesor de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Jhonny Villafuerte Holguin, graduado del programa de maestría en Psico didáctica de la universidad del País Vasco, España; y del programa maestría en investigación educativa en Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Profesor en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Líneas de investigación son: Desarrollo humano y sustentable, tecnología educativa, emprendimiento.

Antonieta Morales Jaramillo, obtuvo una maestría en Currículo e Instrucción en inglés como segunda lengua de la Universidad Estatal de Kansas en los Estados Unidos, y una licenciatura en ciencias de la educación mención inglés de la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. Actualmente, se encuentra trabajando como docente en el Vicerrectorado Académico como Coordinadora de Programas Académicos y como directora del Departamento de Idiomas.

Palabras Claves: inglés como lengua extranjera, TIC, autocorrección, meta cognición, autoaprendizaje.

Introducción

Somos testigos que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son capaces de generar nuevos estilos de interacción humana. Por lo tanto, apoyamos la afirmación de Boyds y Heer (2006) respecto a que las TIC han logrado generar cambios en la forma en que las personas se comunican tanto en los escenarios profesionales como en los ámbitos personales.

Así, se observa que el uso de diversos formatos como textos, imágenes y sonidos trabajados a través de las pantallas se ha incrementado de forma extensiva de manera especial, para fines educativos (Beck, 2007); ya que, se busca brindar al cerebro humano nuevas oportunidades de interactuación con los contenidos de las asignaturas a estudiar y estimular la construcción colaborativa del conocimiento en la sociedad del siglo XXI.

Desde nuestras experiencias de trabajo con proyectos educativos apoyados en las TIC, ratificamos la necesidad de fortalecer las competencias digitales de los aprendientes a fin de sumar esfuerzos para la realización de las metas de la Agenda 30, propuestas por las Naciones Unidas (2015) para el desarrollo sostenible

En otro punto, reconocemos que, aunque las TIC pueden ser aplicadas a cualquier proyecto educativo; es necesario aportar en la transformación de las prácticas docentes actuales, para alcanzar el uso eficiente y eficaz de los recursos disponibles (Coll, Mauri y Onrubia, 2008); lo que se constituye en nuestro primer reto al presentar este capítulo.

A este punto, reconocemos que la enseñanza tradicional se ha caracterizado por ser un proceso que ubica al estudiante en una posición pasiva y al profesor en el centro de las actividades. Creemos que dicho modelo debe ser innovado para lograr estimular la participación activa del aprendiente y potenciar sus capacidades creativas y colaborativas (Esteven, 2009).

Adicionalmente, los estudios en torno al uso de las TIC en proyectos educativos revelan que el disponer de medios tecnológicos no implican necesariamente, una modificación favorable del modelo actual de enseñanza tradicional (Area, 2010). Nos resulta decepcionante observar que los profesores siguen haciendo uso de las TIC para aplicar los métodos y didácticas obsoletas.

Por ello, nuestro segundo reto es ofertar estrategias innovadoras y apoyar al profesorado desde una perspectiva más "adecuada y acorde al aprendizaje en la era de las innovaciones digitales" (Seely, 2012, p. 15), en la que nos encontramos.

En este capítulo, los lectores podrán disponer de experiencias que brindan soporte a aquellos que desean auto aprender lenguas extranjeras, a través del uso de Facebook y Google para la educación. Dichas experiencias del uso de las TIC en procesos de auto aprendizaje se ejecutan desde el marco conceptual de las prácticas idiomáticas activas (PIA) propuestas por Goos (2017) cuando insiste en que el aprendizaje debe ser activo para que logre ser efectivo.

Los aprendientes y sus actitudes frente al trabajo académico

La actitud puede definirse como: la impresión que tienen las personas al participar en actividades académicas mediante el uso de computadoras (Sun, Tsai, Finger, Chen y Yeh, 2007). Por lo tanto, las actitudes positivas tienen el poder de aumentar las posibilidades de éxito de los estudiantes; mientras que las actitudes negativas, reducen el interés de los estudiantes y sus posibilidades de éxito.

Las actitudes "influyen en nuestra percepción del mundo que nos rodea y nos ayudan a determinar cómo respondemos a diferentes entidades " (Farhat y Kazim, 2011, p. 604) situaciones que están típicamente relacionadas con el conocimiento experiencial y de las ideas que caracterizan a la educación superior (Halliday, 2014).

Otra consideración es que, gran parte del éxito que tienen las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje, se basa en la forma en que estas son vistas por los estudiantes. Mallahi y Larouz (2016) argumentan que, el hecho de no motivar a los estudiantes a apreciar y valorar las herramientas de aprendizaje aumenta las probabilidades de menor éxito en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Finalmente, es necesario mencionar que las percepciones de los estudiantes también están influenciadas por quienes usan las TIC e invitan a los otros a usarlas. Un estudio realizado por Sánchez, Marcos, González y Guan Lin (2012) reveló que los maestros en servicio que recibieron capacitación para utilizar la tecnología en el aula aceptaron tener una actitud muy positiva hacia el uso de las TIC. Sin embargo, aunque las TIC son bien recibidos, la frecuencia con que los profesores las utilizan es escasa, especialmente porque incorporarlas en el currículo requiere de procesos innovadores; y los profesores requieren de guías para hacerlo (Villafuerte y Romero, 2017).

El vínculo entre el lenguaje y el contexto

Ya que el conocimiento de algunas palabras conduce a la comprensión de más palabras (Falso, 2004); expresamos nuestro acuerdo en cuanto a que el lenguaje tiene un efecto de bola de nieve. Esto se debe al hecho de que un lenguaje se aprende en su contexto y crece por acumulación de palabras.

Es bien sabido que, en la comprensión de un texto, un lector no está obligado a conocer todas las palabras de ese texto dado. Por ejemplo, un alumno que se ha familiarizado con los conceptos “manzanas” y “naranjas” tendrá mejores posibilidades de adivinar el mensaje en la frase “las naranjas y las manzanas son ejemplos de alimentos”.

El sustantivo alimento será muy probablemente interpretado como una categoría superior que contiene los elementos manzanas y naranjas. Podrían crear la frase “manzanas, naranjas y plátanos son ejemplos de alimentos” por extensión, lo que sería una indicación de algo comprensión del

significado de los alimentos. Sin embargo y en la opinión de Folse (2004), aunque el aprendizaje de vocabulario incidental significa que los estudiantes con menos conocimiento de palabras no pueden beneficiarse de este hecho, un registro de vocabulario se presenta como una posible solución.

Nation (2001) explicó el concepto de una palabra nueva. Estos tres componentes son forma, significado y uso. Se estudia, por tanto, la pronunciación y la ortografía. El significado se refiere a qué concepto o concepto (s) la forma se refiere; Es decir, qué ideas o asociaciones vienen a la mente cuando se ve o se oye un término.

En cuanto a la escritura como una oportunidad para desarrollar y supervisar la producción; Krashen (1983) propuso que los aprendices de lenguaje requirieran exposición al lenguaje objetivo para adquirirlo y aprenderlo. Esta afirmación es conocida como Hipótesis de Entrada. Por otra parte, Swain (1985) argumentó que, tener la exposición a un idioma no es suficiente para convertirse en usuarios competentes confiados de ese idioma de destino. Ella afirmó que es necesario tener una gran cantidad de oportunidades para usar el idioma que se está aprendiendo. A partir de este contraste, se observa que, para poder comunicarse en un segundo idioma, los estudiantes necesitan una combinación equilibrada de exposición al lenguaje (tanto oral como por escrito) y oportunidades de usar ese lenguaje de la manera más auténtica posible.

Las tecnologías de la información y comunicación

Blurton presentó en el año 2002 la siguiente definición del término Tecnologías de la Información y la Comunicación. Son un "Conjunto diverso de herramientas y recursos tecnológicos utilizados para comunicar, crear, difundir, almacenar y administrar la información" (p.1). Tales recursos o instrumentos incluyen: video, radio, telefonía, computadoras e internet. Vale la pena señalar que la televisión y radio han servido de apoyo durante décadas de manera recular en la educación analógica o presencial, pero de manera especial en la edu-

cación a distancia. Nosotros definimos a las TIC como herramientas informáticas que apoyan procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, facilitando la comunicación directa como práctica idiomática mediante el uso de diversos formatos textuales y gráficos.

En el mundo las personas están utilizando de manera creciente la tecnología para la práctica de lenguas extranjeras. Los maestros incorporan las tecnologías para mejorar la efectividad de su instrucción utilizando programas especializados para la práctica de idiomas, procesadores de textos, dispositivos de multimedia, internet, etc.

Desde nuestra experiencia, afirmamos que la adición de las TIC en las aulas universitarias, fortalece las competencias digitales de los estudiantes para enfrentar los desafíos que tendrá en el futuro contexto laboral. Estamos convencidos de la creación de una comunidad de estudiantes activos y se dispone de un recurso que aporta en la creación de un ambiente de aprendizaje audiovisual, que puede ser aplicado tanto en proyectos de aprendizaje individual o colectivo. Dichas características están presentes en las intervenciones educativas que forman parte de este capítulo.

E-learning

Tinio (2002, p. 4) explica que el aprendizaje electrónico (e-learning) implica "aprendizaje a todos los niveles, tanto a nivel formal como al informal, que utiliza una red de intercambio de información -Internet, Intranet (LAN) o Extranet (WAN)- y que ofrece oportunidades para la interacción y / o facilitación". Una forma de e-learning que la mayoría de la gente está familiarizada y que se ha convertido en abundante casi para cualquier temática es el aprendizaje basado en la web.

Ejemplos conocidos de sitios web educativos son los sistemas de gestión de cursos en plataformas virtuales, MOOCS, redes sociales, salas de chat y sitios web para compartir audio y video.

Sin embargo, para beneficiarse de dichos servicios es necesario contar con conectividad y navegadores tales como Mozilla, Google Chrome o Explorer; entre otros. Así, surgen nuevas barreras de acceso a la conectividad cuyos niveles de afectación se relacionan de manera directa con las políticas de desarrollo de las telecomunicaciones y la tecnología disponible en cada nación.

Las escuelas, institutos y universidades incorporan las TIC para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y se constituyen en un componente fundamental de su repertorio de activos. Los profesores y estudiantes interactúan a través de Aula Virtual, un entorno de aprendizaje virtual que ha venido a fortalecer la enseñanza y la evaluación en línea. Además, se hace uso de las redes sociales para ejecutar proyectos colaborativos. Sin embargo, reconocemos la suma aspectos socioculturales y organizacionales (Eje, sobrepoblación de las aulas de clases, la priorización de la inversión educativa, etc.) limitan la efectividad de estas herramientas. Aquí cabe la aplicación del aprendizaje combinado, el que ejecuta actividades concretas con el uso de las TIC y otras actividades las desarrolla sin ellas.

Resulta común ver que los estudiantes reciban una clase que se basa en conferencias impartidas por un profesor, también se proporcionan enlaces a ejercicios para completar en línea material de videos para presentar estudio de casos, etc.; estamos, por lo tanto, frente al uso de los servicios informáticos a nivel de Web 1.0 y Web 2.0. que han demostrado que aportan positivamente al proceso de adquisición de una lengua extranjera desde el fortalecimiento de la motivación al aprendizaje y el uso de las capacidades para el trabajo autónomo (Intriago, Villafuerte, Morales, Lema y Echeverría, 2016)

Las redes sociales y los proyectos educativos

Los estudiantes universitarios requieren establecer "una relación entre lo que se está aprendiendo (un idioma extranjero) y las situaciones de la vida cotidiana" (Salinas, 2001, p.41); para tal propósito, las redes sociales facilitan espacios de encuentro que se nutren de la participación espontánea de los usuarios y que pueden hacer uso de materiales auténticos.

Esta interacción dinámica social, inmersa en la construcción del significado y la identidad de un grupo de personas, se conoce como "aprendizaje social" (Muro y Jeffrey, 2008), pero las diferencias de uso de las TIC en todo el mundo dependen de la infraestructura técnica disponible en las instituciones educativas (Armstrong y Franklin, 2008); que se suma al conocimiento y el compromiso del profesorado y del interés que el estudiantado posea. En dicho equilibrio surge el éxito del aprendizaje como resultado de la calidad del trabajo en las aulas (Coll, Mauri y Onrubia, 2008); que se apoya además en la creación de comunidades y redes de aprendizaje que ofrecen tanto al profesorado como al alumnado, oportunidades para el desarrollo de nuevas competencias (Thomas y Brown, 2011).

De manera concreta, el uso de las redes sociales ha potenciado en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el acceso y utilización de sofisticados y abundantes recursos de video y audio (Temprano, 2011); incluso, ha posibilitado la utilización de materiales auténticos en las aulas (Coscarelli, 2014). Así, resulta frecuente encontrar programas de enseñanza de lenguas extranjeras que trabajan con blogs, wikis, book marking, plataormas sociales de net working, etc. y que hacen uso de recursos de prensa, fotografías, grabaciones, videos, etc. producidos en los países donde se hace uso del idioma meta. Académicos como Maíz y Tejada (2013) sostienen que el objetivo de las redes sociales a nivel educativo es mejorar la comunicación y transmisión de información entre los aprendientes; se hace uso de su capacidad para superar las barreras espaciales y su aporte para el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo (Cabero, Barroso, Llorente y Díaz, 2013).

Por otro lado, es justo mencionar algunos de los aspectos no tan positivos de las TIC. Así, una de las limitaciones observadas en las instituciones de educación superior de América Latina, es su débil integración en planes de estudio o sílabos. Los educadores han trabajado intensamente en el uso pedagógico de las TIC para mejorar la generación de contenidos, el aprendizaje de lenguaje asistido por computadora (CALL), la educación a distancia, entre otros.

Uno de los objetivos es superar el pensamiento de que las TIC son sólo un medio para obtener información sobre cualquier tema, sino que se trata de herramientas para crear nuevos conocimientos de manera colectiva. Académicos como Nadkarni y Hofman (2012) sostienen que las RS fortalecen actitudes narcisistas en los estudiantes, reduciendo las potencialidades para la construcción del conocimiento social. Sean las redes sociales valoradas positiva o negativamente, es imposible desconocer el grado de posicionamiento que estas han alcanzado.

Según CNBC citado en zephoria.com (201), Facebook cuenta con 1,94 millones de usuarios activos interactuando cada mes. Dicha cifra supera a la sumatoria entre WhatsApp (500 millones de usuarios), Twitter (284 millones de usuarios) e Instagram (200 millones de usuarios). Por lo tanto, resulta imprescindible hacer uso de las redes sociales con fines educativos basados en su capacidad de atracción, fácil acceso y flexibilidad para utilizar aplicaciones diversas.

Experiencia 1: Uso de la red social Facebook en prácticas idiomáticas en inglés

Propósito de la intervención: Fortalecimiento de las destrezas comunicativas en inglés

Lugar: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Periodo de la experiencia educativa: 2014-2016.

Entre los antecedentes de la red social Facebook es conveniente recordar que, Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Chris Hughes y Dustin Moskovitz presentaron -Facebook- en el año 2004. Inicialmente, se trataba de una red académica diseñada para atender a los estudiantes de la universidad de Harvard.

En la actualidad, Facebook se ha convertido en la red social más popular del mundo junto a YouTube; esta última, introducida por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim en 2005. Sin embargo, tal condición ha enseñado la necesidad de introducir políticas dirigidas a promover la confianza, la reciprocidad y la tolerancia como una práctica de buena convivencia para una comunicación local y global, sana y apropiada a través de las redes sociales (Cabero, 2005).

Siendo Facebook una red social que implica a las personas para que interactúan de varias maneras; los usuarios de Facebook han alcanzado niveles superiores de intercambio de información respecto a la velocidad y distancias físicas superadas. Es indiscutible que Facebook es la Red Social de mayor posicionamiento en el mundo; la que reúne a las personas permitiéndoles comunicar e intercambiar información a través de mensajes en diversos formatos.

Resumen de las actividades realizadas:

Los participantes escucharon canciones y videos musicales, vieron películas y documentales a través de Facebook. Se observó que durante los primeros 2 meses de esta intervención, los participantes fueron capaces de producir un número elevado consistente de los sujetos tratados con mensajes cortos; pero hacia el final del período (6 meses), los participantes presentaron versiones cortas del tema estudiando, confirmando el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva en idioma inglés.

Tabla 1. Procedimiento para el uso de Facebook en prácticas en inglés

PRIMER PASO Antes de iniciar la práctica idiomática	SEGUNDO PASO En el inicio de la práctica	TERCER PASO La consolidación de la práctica educativa	CUARTO PASO Final de la práctica educativa
Explicación de los objetivos de esta práctica, cronograma y compromiso para participar durante la práctica. Organización de los equipos de trabajo de los participantes: Grupos de control e intervención	Establecer el nivel de comprensión auditiva para cada participante. Se puede utilizar cualquier prueba de ubicación de su confianza. Estar abierto a diversos temas de trabajo.	Participación permanente en los foros de discusión en ambiente Facebook; durante 3 a 6 meses. Uso de dispositivos para escuchar la participación de los usuarios de una manera específica.	Establecer en los participantes los nuevos niveles de comprensión auditiva al final de la intervención

Fuente: Creación propia. (mayo, 2015).

Lecciones aprendidas:

A través de este trabajo ha surgido la necesidad de una participación responsable en las redes sociales abiertas, que van más allá de la etapa pasiva de la interacción de hacer clic en “como” a un puesto y avanzar en la producción activa de textos escritos a través del intercambio de opiniones y compartir materiales similares.

Es notorio el cambio del papel que asume el maestro en la enseñanza de una L2 aplicando las TIC; el que pasa a ser facilitador del uso de los equipos, estimulador y orientador del proceso. Adicionalmente, los logros del aprendizaje en línea serán el resultado del trabajo de cada participante en la medida de su frecuente dedicación y apertura a la educación digital, confirmando la postura de Michavila y Parejo (2008) cuando afirman que son los estudiantes quienes asumen y supervisan su Propio aprendizaje. (ver tabla 2.)

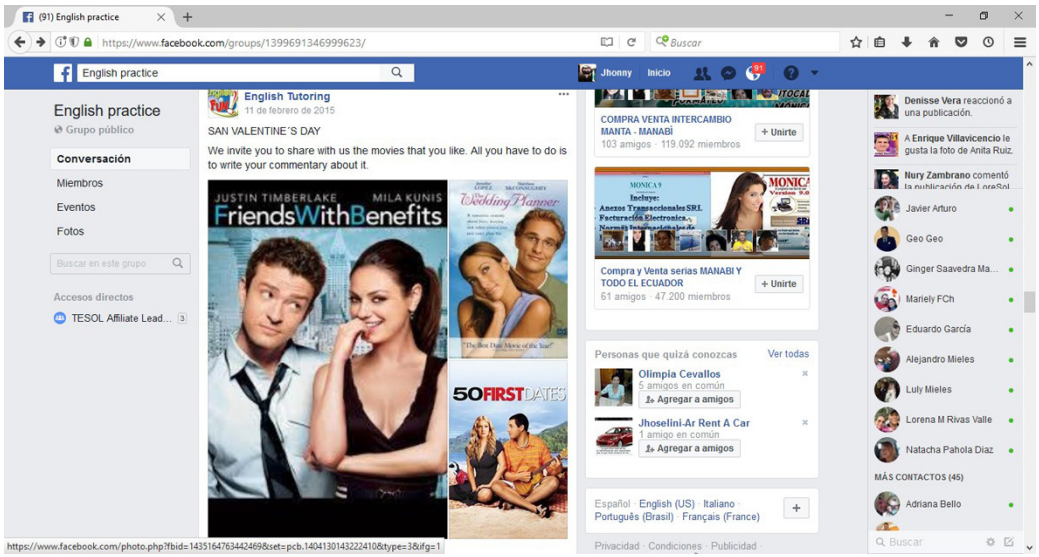
Tabla 2. Actividades ejecutadas por medio de Facebook

Meta	Descripción de la actividad	Indicador de participación	Observaciones
Iniciar la operación del muro en Facebook, invitando a los participantes.	Uso de aplicaciones de juegos de aprendizaje de idioma inglés: https://play.google.com/store/apps/details Gráfico, Crucigrama, etc. Habilidades de comunicación en inglés Uso de teclado emoji Tiempo de la actividad: 30 días	El nivel de participación es bajo en esta etapa. 20% de los potenciales participantes	No se reportan interacciones entre participantes en la etapa inicial.
Animar la participación en la pared de canciones favoritas en los estudiantes de inglés	Videoclips de canciones de Navidad Comience con tributo a Sting, The Wanted, Disney Channel "Muñeco de nieve" Los estudiantes debían opinar sobre sus canciones favoritas y podían publicar videoclips de sus canciones favoritas. Tiempo para la Actividad: 30 días	Crecimiento de 0 a 100% (30 estudiantes)	Una motivación para la música y el cine ayudó a provocar la participación espontánea.
Fomentar la participación de los miembros de la comunidad.	Videoclips de canciones y entrevistas a cantantes famosos en inglés. Homenaje a Taylor Swift, Homenaje a Armas y Rosas Participantes suben sus videos favoritos Tiempo de actividad: 40 días.	Alta participación de estudiantes 200%.	Los participantes disfrutan de actividades que incluyen música y videos.

Haga que los participantes expresen opiniones escritas viendo los anuncios de películas.	Anuncios de películas románticas en un contexto de Valentín. Los participantes dieron su opinión sobre los anuncios que las otras personas publican: -Guerra de las Galaxias -Robocop, etc. Tiempo de la actividad: 30 días.	Aumento de la participación espontánea en 120 personas. 400% de los participantes.	Participantes continuaron presentando películas durante el tiempo restante de la intervención
Provocando la participación plena de los miembros de la comunidad	Se invitó a los participantes a subir su video respondiendo a la pregunta; ¿Cuál es la importancia de hablar inglés? Actividad Tiempo: 30 días.	Participación muy baja de los miembros de la comunidad.	Participantes se niegan a estar en una posición vulnerable Red Social.
Los participantes practican inglés en su tiempo libre y vacaciones.	El tercer ejercicio coincidió con los estudiantes del período de vacaciones para que los participantes, los sujetos estuvieran compartiendo fotos en lugares visitados y planes de vacaciones. Tiempo de actividad: 60 días.	Participación fue del 30%.	La participación de los estudiantes permaneció a pesar de estar de vacaciones.
Fomentar la reflexión y el diálogo sobre personajes de renombre mundial.	Se trabajó al personaje Stephen Hawking. Se presentó un video sobre su vida. Los participantes comentaron sobre los hechos relevantes de la vida y logros del personaje. Tiempo de la actividad: 30 días.	La participación se mantuvo en el 100%.	Los estudiantes preferían realizar actividades recreativas en Facebook.
Promover intercambios sobre temas de interés común	Los participantes suben recursos personales y comparten con los demás miembros de la comunidad. Intercambios un estilo de comunicación apropiado. Tiempo de la actividad: 30 días.	Buena participación 90%.	Se intercambiaron fotos y comentarios en inglés.

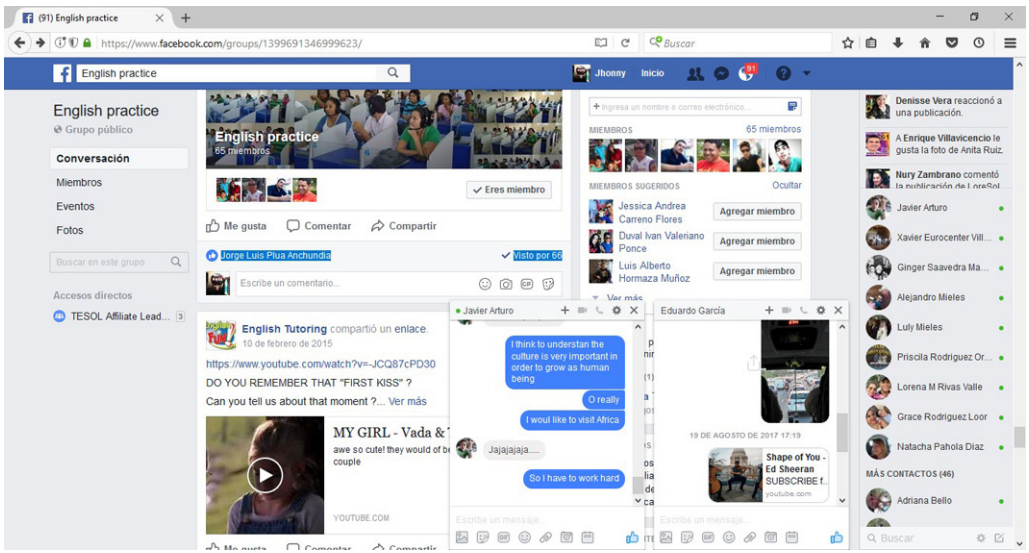
Fuente: Proyecto Uso de redes sociales PUCESE+EHU+ULEAM (2015).

Figura 1. Prácticas idiomáticas usando Facebook



Fuente: Proyecto Uso de redes sociales PUCESE+EHU+ULEAM (2015).

Figura 2. Prácticas idiomáticas usando Facebook



Fuente: Proyecto Uso de redes sociales PUCESE+EHU+ULEAM (2015).

Experiencia 2: Prácticas de Inglés a través de Google para la educación

Propósito de la intervención: Fortalecer la lectura y adquisición de vocabulario en inglés.

Lugar: Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Periodo de la experiencia educativa: 2015-2017.

La otra herramienta de tecnología educativa que hemos estado utilizando en tiempos recientes es Google Suite for Education o Google educativo. Este servicio de computación en nube ha ganado popularidad en los últimos años (Nevin, 2009). Las aplicaciones Google Docs, Google Sheets y Google Slides se han convertido en las alternativas más populares al conocido software de producción Windows Word, Excel y Powerpoint.

Con la creación de una cuenta de Gmail, cualquier persona tiene acceso a casi una docena de aplicaciones (entre ellas, YouTube, Google+, Google Maps y Google Suite). Así, Google Apps es ideal para el aprendizaje electrónico en general. Para fines del presente trabajo, se explorarán dos ejemplos para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes.

El Círculo Literario

El primer ejemplo de Google Suite es un intento de mejoramiento del idioma inglés. Mientras que la lectura de la sesión de la historia dio a los estudiantes un sinnúmero de oportunidades para leer las historias en inglés, la revista de doble entrada les dio muchas oportunidades para experimentar con su propia producción en el nuevo idioma. Ellos tuvieron una oportunidad de reconstruir las formas a las que él o ella fue expuesto a partir de las historias o cuentos, la creación de sus propias oraciones y el significado.

Tabla 3. Procedimiento para el uso de Google + en Circulo Literario

PRIMER PASO Exposición al lenguaje a través de la literatura	SEGUNDO PASO Toma de puntos relevantes sobre las historias que el facilitador entrega	TERCER PASO Lectura y discusión de puntos clave de los textos	CUARTO PASO Observaciones y sugerencias
Los estudiantes en grupos de cinco se reúnen y leen una historia (libro, novela, cuento). Estas lecturas son las fuentes de ideas relevantes y significativas y las preguntas que se expresarán por escrito en la siguiente fase.	Como parte de los círculos de la literatura, que son sesiones de discusión en grupos pequeños basadas en el contenido de las historias, los estudiantes seleccionaron pasajes, oraciones, frases o palabras sobre las cuales tuvieron que hacer un comentario que les fuera relevante. Y, a continuación, este comentario recibirá un comentario adicional de un estudiante en el mismo grupo.	El profesor pasó tiempo leyendo los textos producidos por los estudiantes y como lo hizo, se hicieron ediciones y comentarios con la función de comentarios y el modo sugerente en Google Docs para ayudar a los alumnos a darse cuenta de los errores comunes y establecer la secuencia de escritura / lectura / escritura para mejorar el rendimiento lingüístico.	Los estudiantes leen y aceptaban las sugerencias hechas por el facilitador. Se reflexiona sobre los errores comunes y buscan estrategias para incorporar las formas correctas aprendidas. Este ejercicio meta cognitivo es la ganancia esperada al usar la revista de doble entrada, que se convierte en una herramienta para desarrollar auto-monitoreo y auto-corrección apoyado en los compañeros mejor informados.

Fuente: Creación propia. (Mayo, 2016).

El Diario de Doble Entrada

Este modelo se utilizó para proporcionar información gramatical a través de una herramienta llamada diario de doble entrada creada en Google Docs.

Se trata de un gráfico de tres columnas que permite a los estudiantes comentar sobre textos seleccionados de historias asignadas como parte de una clase de Círculos de Literatura. En la primera columna, los estudiantes ingresan el texto seleccionado (una palabra, frase, frase o pasaje) inclu-

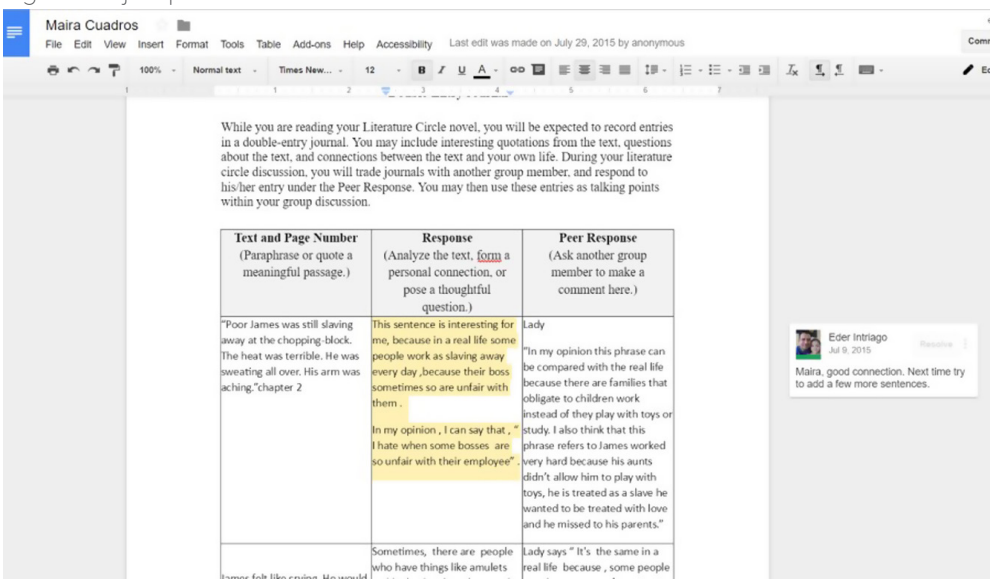
yendo el número de página. En la segunda columna, él o ella hace un comentario, y en la tercera columna, otro estudiante responde al primer comentario, vea la figura 3.

Tabla 3. Procedimiento para el uso de Google+ en Diario de doble entrada

PRIMER PASO Antes de iniciar la práctica	SEGUNDO PASO En el inicio de la práctica	TERCER PASO Consolidación de la práctica	CUARTO PASO Final de la práctica
Explicación de los objetivos de esta práctica, cronograma y compromiso para participar durante la práctica. Organización de los equipos de trabajo de los participantes: Grupos de control e intervención	Establecer el nivel de comprensión auditiva para cada participante. Se puede utilizar cualquier prueba de ubicación de su confianza. Estar abierto a diversos temas de trabajo.	Participación permanente en los foros de discusión en ambiente Facebook; durante 3 a 6 meses. Uso de dispositivos para escuchar la participación de los usuarios de una manera específica.	Establecer en los participantes los nuevos niveles de comprensión auditiva al final de la intervención.

Fuente: Creación propia. (Octubre/2016).

Figure 3. Ejemplo de diario de doble entrada

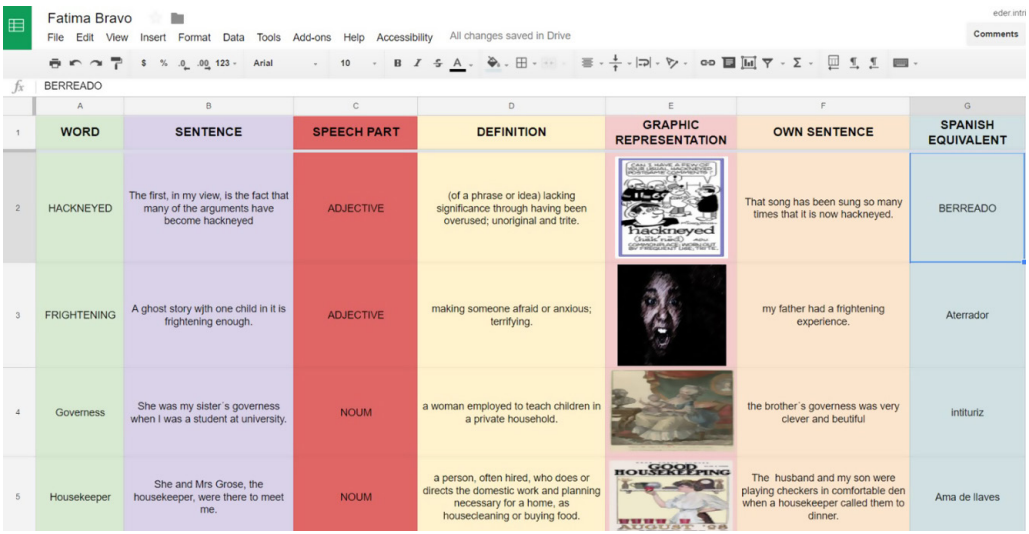


Fuente: Proyecto Uso de aplicaciones de google+ ULEAM (2016).

El Registro de Vocabulario

Se trata de un recurso de registro de aprendizaje de vocabulario creado en Hojas de cálculo de Google. Este organizador en línea del vocabulario fue proporcionado a los estudiantes de modo que pudieran registrar nuevo vocabulario o las palabras que no eran totalmente capaces de utilizar en las conversaciones todavía (vocabulario pasivo). Estas palabras fueron obtenidas de las lecturas y de la interacción hablada durante las sesiones de discusión. Por qué enseñar vocabulario en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Figure 3. Ejemplo de registro de vocabulario



	WORD	SENTENCE	SPEECH PART	DEFINITION	GRAPHIC REPRESENTATION	OWN SENTENCE	SPANISH EQUIVALENT
2	HACKNEYED	The first, in my view, is the fact that many of the arguments have become hackneyed	ADJECTIVE	(of a phrase or idea) lacking significance through having been overused; unoriginal and trite.		That song has been sung so many times that it is now hackneyed.	BERREADO
3	FRIGHTENING	A ghost story wjth one child in it is frightening enough.	ADJECTIVE	making someone afraid or anxious; terrifying.		my father had a frightening experience.	Aterrador
4	Governess	She was my sister´s governess when I was a student at university.	NOUM	a woman employed to teach children in a private household.		the brother´s governess was very clever and beutiful	intituriz
5	Housekeeper	She and Mrs Grose, the housekeeper, were there to meet me.	NOUM	a person, often hired, who does or directs the domestic work and planning necessary for a home, as housecleaning or buying food.		The husband and my son were playing checkers in comfortable den when a housekeeper called them to dinner.	Ama de llaves

Fuente: Proyecto Uso de aplicaciones de google+ ULEAM (2016).

El propósito de este instrumento fue doble. Primero, dar a los estudiantes la oportunidad de producir resultados en la lengua de destino (Swain, 1985). En segundo lugar, el objetivo más importante de esta forma fue generar un diálogo profesor-alumno para proporcionar explicaciones y sugerencias gramaticales por parte del profesor; Y para que los estudiantes hagan preguntas sobre la retroalimentación dada.

Dichas aplicaciones altamente utilizadas en entornos educativos permiten a los usuarios (profesores y estudiantes) no sólo crear documentos de texto, hojas de cálculo y presentaciones visuales, que nos resulta tan familiar desde las versiones de Windows, sino también compartir la información con otras personas que pueden colaborar en la corrección, afinamiento, modificación de proyectos educativos de diversa naturaleza. El acceso a estas aplicaciones se puede hacer desde cualquier navegador web y no es necesario acceder a ellas si se recibe un "público".

Tabla 4. Procedimiento para el uso de Google+ en Registro de vocabulario

PRIMER PASO Exposición de nuevas formas del lenguaje	SEGUNDO PASO Recopilación de palabras difíciles o nuevas	TERCER PASO Trabajo en hoja de datos del vocabulario	CUARTO PASO Estudio compartido y estudios virtuales
Los estudiantes en grupos de cinco se reúnen y leen una historia (libro, novela, cuento). Estas lecturas son las fuentes de ideas relevantes y significativas y las preguntas que se expresarán por escrito en la siguiente fase.	A medida que los estudiantes se adentraban en el contenido de las historias seleccionadas para la discusión, nuevas palabras o frases están obligadas a ser encontradas por sesión, en promedio, los estudiantes seleccionaron al menos cinco palabras nuevas.	Estando claro qué palabras necesitaban internalizar para su uso futuro, se recopilan seis elementos de información en relación con las nuevas palabras: fuente de oración, categoría sintáctica, definición, representación gráfica, oración propia y equivalencia en el idioma materno.	Es necesario memorizar y ser capaces de usar las palabras nuevas. El ejercicio de completar cada categoría fue una actividad cognitiva ya que el mismo concepto fue complementado y abordado desde diferentes ángulos. Finalmente, dado que la hoja de cálculo era compartida entre los estudiantes, se les animó a hacerlo y hacían comentarios y preguntas sobre las listas.

Fuente: Creación propia. (Diciembre/2016).

Lecciones Aprendidas

El uso de este instrumento se relaciona con las formas de aplicar una nueva palabra o frases y las construcciones que se hacen típicamente con ella, las colocaciones de las que forma parte con sus matices y las excepciones, etc. El instrumento del registro del vocabulario fue creado de una manera que capturó todos estos elementos de modo que las palabras que aprendían pudieron ser fijadas en la memoria para el uso eficaz más adelante en el LC siguiente y la otra actividad relacionada inglesa. La razón detrás de la creación de un instrumento cognitivo para ayudar a los estudiantes a aprender vocabulario puede explicarse por el hecho de que el lenguaje es esencialmente contenido y porque el conocimiento del vocabulario tiene un efecto de bola de nieve.

En el primer caso, los usuarios de cualquier idioma necesitan decir algo. El contenido es crucial para la comunicación. En este sentido, Wilkins (1972) escribió una vez ". . . Mientras que sin gramática muy poco se puede transmitir, sin vocabulario nada puede ser transmitido "(pp. 111-112). Este es un hecho que los profesores de idiomas observan diariamente. Los estudiantes principiantes en sus primeros intentos de hablar juntan palabras cuyo enfoque principal es qué decir en lugar de como decirlo. Esto no debe implicar que las reglas gramaticales deben ser pasadas por alto. De hecho, la revista de doble entrada fue una implementación para ayudar con este componente del aprendizaje de idiomas.

La expansión de los recursos tecnológicos

Estamos frente a un hecho eminente. El acceso global a redes como Facebook, XING, Google Suite para la Educación, Linkage y ResearchGate involucra a miles de millones de usuarios (Faccin, 2016). Estas redes han cambiado los estilos de comunicación humana a través del intercambio de recursos, comentarios y sentimientos en diversos formatos, como videos, imágenes (YouTube, Stickam, Instagram, etc.) o mensajes cortos instantáneos (WhatsApp, Twitter, Snapchat, etc.).

La efectividad de los recursos TIC en la enseñanza de idiomas

Existe un intenso debate relacionado con el uso efectivo de estos recursos con fines académicos en todo el mundo (Sun y otros, 2007, Armstrong y Franklin 2008, Boyd y Ellison 2008, Farhat y Kazim, 2011, Lucas y Moreira, 2015).

Académicos de Iberoamérica coinciden en afirmar que las redes sociales y los sistemas de computación en nube son entornos cibernéticos con el poder de promover el aprendizaje colaborativo para la construcción de sus contenidos, promoviendo la creatividad y participación en múltiples formas de intercambio de recursos auténticos. Promueven la independencia y la autonomía de los alumnos, y han superado las barreras de la distancia (Esteve 2009, Cabero, Barroso, Llorente, Marín, 2013, Maíz y Tejada 2013, Zapata Ros, 2014, Moncada y Freire 2015, Intriago, Villafuerte, Morales et al, 2016).

Al mismo tiempo, académicos como Nadkarni y Hofman (2012); Kirschner (2015) sostiene que las redes sociales y la computación en la nube no fueron diseñadas para ser integradas en proyectos educativos, por lo que su poder real para hacer posibles vínculos comunicacionales globales, es decir, reunir a las personas para trabajar con un propósito común. Para Greenhow, Menzer y Gibbins (2015); Asterhan y Hever (2015), maestros y estudiantes conocen las maneras de usar estos mecanismos y convertirlos en proyectos educativos. La mayoría de ellos, sin embargo, no se benefician plenamente de ellos y se limitan a hacer clic en un "gusta y no le gusta" en el caso de las redes sociales o el envío y recepción de correo electrónico en el caso de Google. Sin embargo, en ambas circunstancias (pro o oposición), los estudiantes pueden beneficiarse de la práctica del idioma inglés desde el compromiso de otros miembros que tienen la misma disposición.

Malas y buenas prácticas en el uso de Internet

Los usuarios pueden pasar horas o incluso días cambiados a una red social. Pueden intercambiar recursos raciales, sexuales, religiosos o de identidad (Boyd y Ellison (2008) En un lado más oscuro de las redes sociales, podrían convertirse en una práctica adictiva relacionada con la información múltiple y diversa disponible en Internet para este y otros riesgos aun persistentes en Internet (cyber intimidación, infecciones por virus, etc.), todos los proyectos educativos ejecutados en SNS debe instalar un controlador de monitoreo y políticas éticas. Además, entre las respuestas recogidas, los estudiantes mostraron una posición insatisfecha hacia las redes sociales por no proporcionar recursos formales para la práctica de la lengua extranjera. Sin embargo, es necesario recordar que los contenidos del SNS son el resultado de la participación de los miembros.

Por lo tanto, cualquier tema cuya discusión parezca débil o ligera podría desarrollarse necesitando sólo el interés de unos pocos miembros para iniciar dicho proceso, cargando recursos de calidad relacionados con los objetivos a desarrollar. La subida de videos y clases académicas en YouTube (Temprano, 2011) está trayendo muchas oportunidades para estudiantes ávidos de todo el mundo interesados en contenidos y temas específicos (Fernandes y Torres, 2015).

Conclusión

El interés de este trabajo, más allá de la evaluación de las actitudes de los estudiantes hacia la práctica del idioma inglés a través de recursos tecnológicos, se centra en la reflexión sobre la necesidad de fortalecer las competencias digitales en profesores y estudiantes para descubrir las características de las redes sociales y nube (Cloud Computing) cuyas potenciales promesas buscan mejorar la instrucción en un contexto de la Educación Superior.

El éxito de los proyectos educativos que promuevan el uso de las TIC debe considerar la actitud de los estudiantes hacia las redes sociales; Reconociendo que las actitudes humanas tienen el poder de cambiar la percepción y las reacciones de los estudiantes ante las situaciones y oportunidades que el mundo ofrece (Farhat y Kazim, 2011).

Los programas educativos diseñados para fortalecer las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras deben asumir la dimensión cognitiva relacionada con el conocimiento, nivel experiencial e ideal (Halliday, 2014) en coherencia con la edad, el sexo y el contexto de los alumnos. En estos contextos, las redes sociales y la nube pueden ser grandes socios.

Por último, ambos ambientes también ofrecen recursos que pueden soportar con éxito el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. En consonancia con Coll, Mauri & Onrubia (2008), Thomas & Brown (2011), se ratifican en la necesidad de una articulación flexible de redes sociales y la nube para fortalecer planes didácticos, apoyo técnico, formación y guía; la realimentación adecuada para evitar la repetición de estrategias tradicionales en estos entornos de gran alcance (Área, 2010); romover la participación de los alumnos y fortalecer la motivación para el aprendizaje (Maiz y Tejada, 2013; Cabero, Barroso, Llorente y Díaz, 2013; Cabero, Barroso, Llorente y Marín, 2013, Villafuerte y Romero, 2017).

Referencia bibliográfica

Area, M. (2010). The process of integration and the pedagogical use of ICT in schools. *Revista de Educación,* No. 352, Pp. 77-97. In http://www.revistaeducacion.educacion.es /re352/re352_04.pdf, captured (08, Feb, 2017)

Armstrong, J. y Franklin, T. (2008). A review of current and developing international practice in the use of social networking (Web 2.0) in higher education. In http://www.franklin-consulting.co.uk/LinkedDocuments/the%20use%20of%20 social%20networking%20in%20HE.pdf, captured (07, Feb, 2017)

Asterhan, C. S. C., y Hever, R. (2015). Learning from reading argumentative group discussions in Facebook – Rhetoric style matters (again). Computers in Human Behavior [this issue].

Beck, A. (2007). Web 2.0: Konzepte, Technologie, Anwendungen. In: Preshita Neha Tudu y Pramod Pathak (2015). "Social Network Sites: Can they enhance Employee Productivity in an organization?". The International Journal of Management Science and Information Technology (IJMSIT) Issue 17. Pp. 23 - 35. http://www.naisit.org/journal/download-paper/id/504.

Blurton, C. (2000). "New Directions of ICT-Use in Education". Available online http://www.unesco.org/edu-cation/educprog/lwf/dl/edict.pdf; accessed 7 August 2002.

Boyd, D., y Heer, J. (2006). Profiles as Conversation: Networked Identity Performance on Friendster. In Proceedings of the Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-39), Persistent Conversation Track. Kauai, HI: IEEE Computer Society. In: http://www.danah.org/papers/HICSS2006.pdf , Captured (06, Feb, 2017)

Boyd, D. y Ellison, N. (2007). Social Network sites: Definition, History, and Scholarship. Journal of Computer-Mediated Communication No. 13 (1), 210-230. Recuperado de http://online library.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/epdf.

Byrne, D. (1989). Teaching oral English 1st. ed. USA. Longman Publishing Group.

Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. Revista de la Educación Superior, XXXIV (3), 135, Pp. 77-100. In http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca57.pdf

Cabero, J., Barroso, J., Llorente, Mª C. y Marín, V. (2013). Las redes sociales como instrumento para la formación. Percepciones de los alumnos universitarios hacia el trabajo en grupo. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.

Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). Analyzing Actual Uses of ICT in Formal Educational Contexts: A Socio-Cultural Approach. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1), 1-18. In http://redie.uabc.mx/redie/article/view/177, captured (07, Feb, 2017).

Coscarelli, A. (2014). Consideraciones en torno al uso de material auténtico en la clase de ELSE. V Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 y 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7488/ev.7488.pdf

Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. Revista La cuestión universitaria No. 5., De la U. Politécnica de Madrid, 59-68.

Faccin, J. (2016). The most important Social Networks in the World - Updated list 2016. In [blog] http://josefacchin.com/lista-redes-sociales-mas-importantes-del-planeta/, captured (5, Feb, 2017).

Farhat, J. y Kazim, S. (2011). The Role of Culture in ELT: Learners' Attitude towards the Teaching of Target Language Culture. European Journal of Social Sciences Vol. 23, No. 4. In https://www.researchgate.net/profile/Farhat_Jabeen7/publication/260045647_The_Role_of_Culture_in_ELT_Learners%27_Attitude_towards_the_Teaching_of_Target_Language_Culture/links/0c96052f3541a25ccc000000/The-Role-of-Culture-in-ELT-Learners-Attitude-towards-the-Teaching-of-Target-Language-Culture.pdf, captured (10, Feb, 2017)

Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación, N° 38, 78-79.

Folse, K. S. (2004). Vocabulary Myths: Applying second language research to classroom teaching. University of Michigan Press, Ann Arbor

Greenhow, C., Menzer, M., y Gibbins, T. (2015). Re-thinking scientific literacy: Arguing science issues in a niche Facebook application. Computers in Human Behavior, captured (11, Jan, 2017).

Goos, M. (2017, February 22). Has school changed over time? [Video file]. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=QJcTtS-Rfg4

Halliday, M. (2014). Introduction to functional grammar. Routledge. Fourth Edition. In https://www.google.es/search?q=Halliday%-2C+M.+(2005).+On+grammaryie=utf-8yoe=utf-8yclient=firefox-by-gfe_rd=cryei=IIOdWPufIMip8weUkY_IDQ, captured (09, Feb, 2017).

Hind, M., y Larouz, M. (2016). Students' attitudes towards ICT and their achievement in English. In International Conference ICT for Language Learning.

Intriago, E., Villafuerte, J. S., Morales Jaramillo, M. A., Lema, A. y Echeverria, J. (2016). Google apps for virtual learning communities development: strengthening english language skills in an university environment. AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento, 5(1), 21 – 32. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.5380

Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Englewood Cliffs, NJ: Alemany Press/ Regents/Prentice Hall.

Lucas, M. y Moreira, A. (2015). Using ICT to promote teachers' competences: strategies and challenges. EAI Endorsed Transactions on e-Learning Vol. 2. In doi: 10.4108/ el.2.5.e, captured (08, Feb, 2017).

Maiz, I., y Tejada, E. (2013). La utilización de las redes sociales desde una perspectiva educativa en Ana Vásquez-Martínez y Julio Cabero-Almenara (2014). Las redes sociales aplicadas a la formación. Disponible en http://revistas.ucm.es/index.php /RCED/article/view/47078/45942, captured (26, Oct., 2016).

Michavila, F. y Parejo, J. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. Revista de Educación, número extraordinario 2008, 85-118.

Moncada, R., y Freire, R. (2015). El vínculo de los jóvenes entre 14 y 18 años de Quito, Ecuador con las redes sociales. In https://webcache.googleusercontent.com/ search?q=cache:W6T-00bL4_80J:https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/download/50634/47036+ycd=10yhl=esyct=clnkygl=esyclient=firefox-b-ab, captured (28, Nov, 2016).

Muro, M., and P. Jeffrey. (2008). A critical review of the theory and application of social learning in participatory natural resource management. Journal of Environmental Planning and Management, Vol. 51, Pp. 325-344, captured (13, Dec, 2016).

Naciones Unidas, UN. (2015). Objetivos para el desarrollo sostenible. En: http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Nadkarni, A., y Hofman, S. G. (2012). Why do people use facebook?. National Institute of Health, In https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3335399/, captured (09, Feb, 2017).

Nation, I. (2001). Learning Vocabulary in Another Language (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524759

Sánchez, A., Marcos, J. M., González, M., y GuanLin, H. (2012). In service teachers' attitudes towards the use of ICT in the classroom. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 1358-1364. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.302

Seely, J. (2012). "Symposium and public lecture". In Mingfong Jan, Ai-Leen Lin Nur Haryanti Binti Sazali, Jarrod Chun Peng Tam, Ek Ming Tan. Learning in and for the 21st Century. In http://www.johnseelybrown.com/CJKoh.pdf, captured (09, Feb, 2017).

Sun, P., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y., y Yeh, D. (2007). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. Computers and education. In http://www.water-msc.org/en/knowledge_base/successful_e_learning.pdf, captured (09, Feb 2017).

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, y C. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Temprano, A. (2011). Las TIC en la enseñanza bilingüe. Recursos prácticos para la creación de actividades interactivas y motivadoras. Editorial Mad. Eduforma. España.

Tinio, V. L. (2002). ICT in education. Retrieved from United Nations development program. website: https://goo.gl/zEdn6U

Villafuerte, J., y Romero, A. (2015). Fortalecimiento de la destreza auditiva en idioma inglés en estudiantes universitarios usando la red social Facebook. Maestría Psicodidáctica y didácticas específicas. Universidad del País Vasco, España

Wilkins, D. (1972). Linguistics in language teaching. London: Edward Arnold.

Wilkins, D. A. (1974). Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold.

Zapata-Ros, M. (2014). Gestión del aprendizaje en Educación Superior y web social. RED, Revista de Educación a Distancia. Número 42. Número monográfico sobre "Experiencias y tendencias en affordances educativas de campus virtuales universitarios". In http://www.um.es/ead/red/42/zapata.pdf , captured (07, Feb, 2017).

Zephoria Digital Marketing. (2017, May 8). Top 20 Facebook Statistics. Retrieved May 27, 2017, from https://zephoria.com/top-15-valuable-facebook-statistics/

06 Capítulo

Estrategias para abordar el trastorno de la disgrafía en la enseñanza del idioma extranjero inglés

Ruth Vega Tomalá

La atención a la diversidad de aprendizaje de los estudiantes y las necesidades educativas especiales en el proceso de enseñanza del Inglés como lengua extranjera, es un indicador que abarca el cumplimiento de estándares de calidad. Sin embargo, en los subsistemas de formación, hay un gran problema que los profesores tienen que enfrentar; este es el poco conocimiento de las estrategias para abordar las necesidades educativas diversas. Especialmente, aquellas relacionadas con el trastorno de la Disgrafía que afecta el aprendizaje del idioma Inglés y provoca impactos emocionales en los estudiantes al momento de escribir. Por lo tanto, es necesario abordarlo proponiendo alternativas viables y sostenibles. El propósito de esta investigación es exponer el fundamento teórico de la Disgrafía y describir sus consecuencias. Asimismo, proponer la implementación de estrategias compensatorias y adaptaciones curriculares para fortalecer la enseñanza del idioma Inglés desde la perspectiva de inclusión. Para concluir, las consideraciones finales

Ruth Vega Tomalá: Obtuvo una Licenciatura en Lingüística aplicada al idioma ingles de la Universidad de Guayaquil. Un Master en Educación Superior y Pedagogía en lenguas nacionales y extranjeras. Especialidad en Proyectos Educativos. Asiste a Doctorado en Artes y Humanidades de la Universidad del Rosario, Santa Fé, Argentina. Actualmente trabaja en la Universidad de Guayaquil.

ponen de manifiesto la factibilidad, viabilidad, y la contribución científica de este trabajo, la utilidad práctica y la ayuda profesional para los profesores como soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje y el abordaje del trastorno de la Disgrafía.

Palabras clave: disgrafía, estrategias, adaptaciones curriculares

Prefacio

Me siento honrada de haber sido invitado a escribir este capítulo que corresponde a la primera edición de este libro titulado “Enseñanza del inglés y la atención a la diversidad”. El desarrollo de esta investigación se llevó a cabo en la necesidad de promover un apoyo excepcional para tratar las discapacidades de aprendizaje. Estudiantes y profesores de EFL, específicamente aquellos relacionados con disgrafía.

Además de hablar y narrar como primeras formas de comunicación, la escritura es la segunda manera de expresar y perpetuar el conocimiento. Por lo tanto, es crucial aprender a escribir de manera eficiente. Para entender lo que significa escribir con éxito, los estudiantes que sufren del trastorno de la disgrafía deben ser ayudados con estrategias terapéuticas y compensatorias para corregir o incluso compensar su proceso de escritura. Los principios de inclusión desafían a los maestros a ser creativos ya planificar las acomodaciones para abordar estos problemas de aprendizaje. Es la preocupación de los maestros encontrar maneras de afrontar el problema de la disgrafía. Por lo tanto, se necesita ayuda especializada para cumplir con los estándares de la educación nacional.

Escribí este capítulo para proporcionar una guía para los profesores de EFL para la aplicación de estas estrategias básicas. Este texto hace hincapié en la conciencia de los maestros y en diferentes maneras de abordar el problema.

Respecto a los aspectos destacados de la revisión, este material es la primera edición. Para hacer esta edición relevante y posible, y una valiosa referencia para los investiga-

dores, la mayoría de la bibliografía se toma de fuentes muy creíbles tales como artículos revisados por pares y libros relacionados.

Ruth Vega Tomalá
Guayaquil, Ecuador

Introducción

La escritura es una habilidad de vida importante necesaria para comunicarse. Al aprender una lengua extranjera, la escritura es una habilidad productiva que es un producto de las varias entradas que los estudiantes reciben durante su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los estudiantes deben ser capaces de escribir, incluso si no pueden mantener la escritura por largos períodos de tiempo. El objetivo de este capítulo es concienciar sobre la disgrafía y proponer un conjunto de estrategias compensatorias y remediales como guía para que los maestros aborden y ayuden a los estudiantes con este problema en el proceso de enseñanza de EFL.

Definición de la disgrafía

La disgrafía es una condición permanente que no hay cura para que desaparezca. No significa que las personas con disgrafia no puedan tener éxito en la escritura. Varias maneras de tratar y tratar la disgrafía pueden ayudar a reducir los niveles de impacto. Santos (2006) afirmó: “La disgrafía es un trastorno perceptivo-motor en la forma de dibujar signos gráficos que afecta la calidad visual de la escritura y es generalmente de etiología funcional” (p.120). Es decir, el problema de la disgrafía está relacionado con el sistema de procesamiento implicado en la secuenciación, especialmente los movimientos del motor que deben ser secuenciales y muy automáticos. Otros autores lo refieren como la disfunción o anormalidad de habilidades motoras complejas (Van Hoorn, Maathuis & Hadders-Algra, 2013).

La disgrafía es un problema de aprendizaje que afecta la escritura a mano de los niños. Este trastorno hace que escribir un temor para los estudiantes. Portellano (1996) analizó la disgrafía cuando el problema más importante es la escritura pobre como resultado de causas funcionales o inmadurez y disgrafía secundaria cuando el trastorno depende de componentes pedagógicos, neurológicos y sensoriales (citado en Lores Leyva, 2015, p.18). Cualquiera que sea el caso, se debe conducir a estrategias para hacer frente a este problema. La escritura a mano defectuosa no es un signo de disgrafia en todos los casos. Algunos estudiantes pueden escribir con precisión aunque les toma mucho esfuerzo y tiempo. Otros signos de disgrafía, además de escritura descuidada, son escritos lentos, laboriosos y tamaño inapropiado y letras espaciadas. "Un estudio confirmó que los problemas serios de escritura se relacionan con déficits motores finos" (Esmits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen, 2001). Tampoco es cierto que los niños con disgrafia tengan inteligencia por debajo del promedio, porque su problema es que se les dificulta escribir en el papel lo que saben debido a sus déficits motrices. Ellos no son perezosos en lo absoluto, a veces este trastorno es mal entendido, y los profesores que no están bien informados acerca de esto es tienden a creer que la pereza es el resultado de la disgrafía, lo cual no es cierto.

Tanto la disgrafía como la dislexia afectan la habilidad de los niños para deletrear. La dislexia está relacionada con la dificultad de habilidad de lectura, mientras que la disgrafia está relacionada con la habilidad de escribir. También se considera disgrafía (deterioro de la escritura a mano), dislexia (alteración de la lectura de palabras y ortografía) (Tanimoto, S., Thompson, R., Berninger, V. W., Nagy, W. y Abbott, R.D., 2015). La disgrafía es un problema con el proceso de escritura. La mayor parte del tiempo los trabajos de los estudiantes son desordenados o su velocidad es excesivamente rápida o extremadamente lenta. Debido a este trastorno, es injusto referirlos como estudiantes desmotivados, descuidados, perezosos o impulsivos. Muchas definiciones sugieren lo que es el trastorno de la disgrafía. Los déficits en el desempeño de escritura a mano son frecuentes en niños con tras-

torno de coordinación del desarrollo (American Psychiatric Association, 2000). Definitivamente, es un problema que afecta las habilidades de escritura en los estudiantes; especialmente en niños.

Por otra parte, "la escritura a mano es una tarea compleja que implica muchos factores subyacentes, como las habilidades visuales, la percepción visual y la cinestesia." Además, los conceptos espaciales y temporales y las habilidades cognitivas son esenciales para el proceso de aprender a escribir" (Feder y Majnemer, 2007). Aprender a escribir implica cognición, pero principalmente es un proceso de aprendizaje motor (American Psychiatric Association, 2013). Por lo tanto, es crucial aplicar las adaptaciones curriculares para que los estudiantes tengan éxito en L1 (Lengua materna) y L2 (Lengua extranjera).

Síntomas y señales de disgrafía en los estudiantes

Los siguientes síntomas son típicos de la disgrafía y pueden ser percibidos en varios contextos.

Tabla 1

Señales de disgrafía en diferentes contextos

En casa	En la escuela	El problema
Escriben notas con errores de ortografía y puntuación.	Los estudiantes omiten letras o terminaciones de palabras al escribir, y dejan fuera palabras enteras de oraciones	Los estudiantes luchan con la mecánica básica y las reglas de la escritura incluyendo la ortografía
Escritura descuidada	Los escritos están llenos de tachones y borraduras.	Los estudiantes luchan con habilidades particulares, como alinear las letras y usar el espaciamiento apropiado entre las palabras.

Los niños sienten miedo de hacer tareas de escritura que implican poner sus pensamientos en el papel.	Los estudiantes posponen tareas de escritura y no terminan en las fechas de vencimiento.	Los estudiantes pueden tener problemas para procesar el lenguaje. Las tareas de escritura son abrumadoras.
Aunque los niños hablan eficientemente, les resulta difícil comunicar los mismos pensamientos al escribir.	Las calificaciones en la escritura no cumplen con el punto de referencia requerido, aunque lo hacen muy bien en las pruebas orales.	Los estudiantes tienden a confiar más en las expresiones verbales que en las escritas.

Vega, R. (2017)

Efectos de la disgrafía en los estudiantes

• Lentitud en la escritura

La mayoría de los estudiantes con disgrafia son extremadamente lentos en su rendimiento. Por lo tanto, es fundamental para determinar lo que está causando la lentitud. Podría apostar la formulación de ideas, o la organización de ideas. Por lo tanto, las estrategias de preorganización y las habilidades de formulación del lenguaje deben ser evaluadas cuidadosamente por un profesional o un patólogo del lenguaje. Para hacer frente a la lentitud del estudiante que hace las letras, si éste es el caso, el estudiante necesita mucha más práctica correctiva en la formación de letras independientemente, sin tener que pensar en el contenido.

• Fatiga

Algunos estudiantes luchan con la escritura y se cansan fácilmente con el proceso de escritura debido a su mala secuencia motora.

• Bajo rendimiento académico

Sin aplicar al menos estrategias de compensación, el rendimiento de los estudiantes no cumplirá con el punto de referencia. En una investigación dirigida por Simpson y

Hayiou-Thomas, 2006, se encontró que "más allá de las deficiencias en el vocabulario de los que están aprendiendo un segundo idioma, los problemas de aprendizaje como la dislexia y la disgrafía también afecta negativamente el rendimiento académico. Esto se debe a la interferencia en la lectura y escritura activa de los niños "(Citado en Palomar et al., 2016, p.126) Por lo tanto, es absolutamente crucial que los trastornos afecten el proceso de aprendizaje de L2 (Lengua Extranjera).

Destrezas afectadas por el trastorno de la disgrafía

La disgrafía puede causar problemas con la escritura. Puede afectar la capacidad de los estudiantes para agarrar un lápiz, y otras habilidades no relacionadas con la escritura. Puede afectar más que sólo a los niños escribiendo. Las habilidades más comunes afectadas son:

- **Control de motricidad fina**

Es la capacidad de coordinar el movimiento de los pequeños músculos en los dedos y en cualquier parte del cuerpo. Por lo tanto, afecta a la capacidad de atar los zapatos, subir cremallera, armar rompecabezas o usar tijeras. Afecta a la forma de agarrar el lápiz correctamente y hacer la escritura de forma legible. También afecta a las actividades que utilizan los músculos pequeños en los dedos como escribir y copiar palabras con claridad y de forma legible.

- **Procesamiento visual**

Es la habilidad de ser capaz de notar y recordar similitudes y diferencias en colores, formas y patrones. Afecta a la capacidad de espaciar palabras, letras, números y formas. Escribir entre las líneas. Dibujar letras, números y formas en la proporción y el tamaño apropiados.

• Lectura e interpretación de mapas

Como la disgrafía es un trastorno disfuncional, también afecta la capacidad de localizar en los mapas algo concreto como resultado del mal funcionamiento en el proceso de secuenciación. Por lo tanto, se relaciona también con la capacidad de interpretar esquemas de rastreo.

• Planeamiento y organización

Dificultad para organizar los pensamientos y expresarlos coherentemente. Esto afecta la capacidad de los estudiantes para recordar información y detalles relevantes para escribir. También pueden luchar pensando en las palabras para escribir y usar la sintaxis y la gramática correctas.

Strategias para abordar la disgrafía

Los estudiantes con problemas de disgrafía necesitan ser expuestos a las estrategias compensatorias. Las compensaciones son técnicas para abordar el problema del trastorno de escritura y reducir el impacto negativo en el aprendizaje. Podría hacerse reduciendo la dificultad de las tareas o utilizando estrategias para ayudar a un aspecto particular de la actividad de escritura. Las compensaciones también pueden relacionarse con las adaptaciones curriculares en la planificación de la lección para hacer frente a este trastorno. La remediación, por otro lado, provee práctica adicional o revisión de la habilidad usando técnicas especializadas para ayudar a las necesidades de los estudiantes.

Los profesores de EFL (English as a Foreign Language) deben analizar cuál es el punto en el que los estudiantes con disgrafía comienzan tener falencias. En la enseñanza del Inglés, la dificultad en el proceso de escritura puede ocurrir cuando los estudiantes comienzan a escribir, cuando están en medio de una actividad de escritura, o cuando tratan de pensar mientras escriben. La mayoría de las veces, es el uso del manuscrito o el uso de cursiva o el proceso de tratar con la mecánica durante la escritura. O incluso, algo más com-

plejo que es intentar pensar y planear ideas o pensamientos más estructurados mientras se escribe.

El proceso de escritura puede mejorar el proceso de aprendizaje a medida que los estudiantes afirman y consolidan sus conocimientos. Por otra parte, interferiría cuando los estudiantes con disgrafia tengan dificultades para escribir. Cuando gastan la mayor parte de su energía en el proceso de escritura, olvidándose de la afirmación del conocimiento o de expresar sus ideas porque difícilmente pueden escribir.

Santos (2006) argumenta que "la escritura implica un proceso lógico que los individuos llevan a cabo al trazar signos, es un proceso motor que se desarrolla gradualmente a medida que el niño progresa en su vida académica. Cuando este proceso se ve afectado" (p.119). Es importante incluir técnicas multisensoriales que ayuden a mejorar el proceso motor y la secuenciación en los estudiantes con disgrafía.

Estrategias remediales

También se denominan estrategias de intervención y tienen como objetivo una ayuda más específica, profesional, especializada y terapéutica. La corrección del lenguaje escrito es deseable, ya sea porque el uso regular de la escritura por parte de un individuo. Lo que se convierte en una prioridad o porque la escritura es crucial para la comunicación ya que el conocimiento se conserva de mejor manera que el lenguaje hablado (Graham, N., 2014). Así, algunas estrategias son

- **Escritura en el aire**

Como técnica de remediación y multisensorial, anima y motiva a los estudiantes a verbalizar las secuencias motoras de la forma de las letras. Por ejemplo, Los estudiantes necesitan aprender la forma de las letras en el orden correcto. Cartas formadas o dibujadas de arriba hacia abajo y luego círculos dibujados en sentido horario. Esta técnica funciona mejor en edades tempranas, con práctica sustancial las letras e incluso la formación de la palabra podría ser rela-

tivamente automática antes de que se pida a los estudiantes escribir y comunicar su pensamiento e ideas ya sea en L1 (lengua nativa) o L2 (lengua extranjera).

Se debe hacer usando técnicas multisensoriales, incluyendo decir la letra o la secuencia de movimientos mientras que escribe la letra; utilizando técnicas de escritura de aire, escribiendo letras en textura, como en papel de lija fina. Es un proceso que implica retroalimentación y afirmación de la palabra escrita. Al hacer este ejercicio, el uso de tarjetas o flash cards al nivel de los ojos del estudiante es crucial. Los estudiantes se deben centrar en la palabra escrita en el flash card.

De acuerdo a la edad, los estudiantes deben estar expuestos a la escritura de aire de palabras más complejas o de oraciones para fortalecer la memoria motora de manera más eficiente para la secuencia de pasos necesarios en el desarrollo de un párrafo. Si el estudiante es un niño, la escritura de aire debe ser en pocas cantidades, con palabras cortas, mientras que la escritura de aire con palabras más complejas debe ser una buena opción para los estudiantes de 12 o más años de edad. La escritura en el aire hace que los estudiantes usen muchos más músculos de los que normalmente utilizan cuando escriben con un lápiz. Por lo tanto, las técnicas multisensoriales pueden ser una buena opción para enseñar la escritura manuscrita y cursiva.

- **Deletreo con golpeteos o chasquidos de dedos**

El golpeteo de los dedos, a más de ser una prueba sensible a la función motora, evalúa la velocidad de la motricidad fina; es de utilidad paral determinar cómo funciona la ubicación y la orientación espacial. Es una poderosa herramienta para explorar asociaciones entre las velocidades de la función motora y la integridad de la materia blanca de manera conductual en individuos (Beate, 2013). Por otro lado, Elliot y Roy (1996) afirmaron que el golpeteo de dedos tiene algunas ventajas en el hemisferio cerebral izquierdo que juegan un papel importante en la organización y control de los movimientos

secuenciales de los dedos, particularmente en la especificación temporal de las contracciones musculares (p.148). Por otra parte, el chasquido de los dedos al deletrear los sonidos y las sílabas se lo puede llevar a cabo con recursos manuales (compensación) en la que los estudiantes de Inglés pueden estar motivados a golpetear los dedos por cada sílaba o sonidos según sea el caso. También se lo puede realizar utilizando recursos tecnológicos más sofisticados (remediación) con un computador y un switch interruptor.

• La herramienta de agarre de lápiz o pencil grip como estrategia remedial

Este recurso es adecuado para niños pequeños. Se trata de ayudar y alentar a los estudiantes usando un pencil grip o agarre de lápiz articifial, desde el comienzo de su experiencia de escritura. Con algunos estudiantes jóvenes, los hábitos del lápiz cambian a una forma más apropiada usando un apretón sujetador de agarre de lápiz de plástico. Es mucho más fácil y más eficiente alentar a los estudiantes al comienzo de su experiencia de escritura a desarrollar estos hábitos apropiados mediante modelos frecuentes y retroalimentación positiva. Por otra parte, los estudiantes mayores que han desarrollado hábitos firmes, incluso si los hábitos no son eficientes, encuentran que es mucho más desafiante y complicado hacer cambios. Por lo tanto, al tomar una decisión sobre la adopción de los hábitos de un estudiante, es vital considerar las correcciones a edades tempranas. Ver el (Anexo B).

Uso de la tecnología como herramienta de soporte en estrategias remediales

Los estudiantes que sufren el trastorno de la disgrafía tienen una gran dificultad en la ortografía, especialmente si la secuenciación es un problema importante para ellos. Además, muchos de ellos experimentan dislexia, como problema de procesamiento que afecta a la lectura y la ortografía. Por lo tanto, necesitarán una ayuda especial de recuperación para aprender a deletrear fonéticamente. Si pueden

deletrear lógicamente y fonéticamente, podrán utilizar un corrector ortográfico fonético, tal como el proporcionado en los productos de recursos de Franklin. Estos dispositivos de mano reconocen las palabras usando la lógica fonética en lugar de confiar en la secuencia ortográfica, al igual que la mayoría de los correctores ortográficos, son programas de procesamiento de textos de computadora.

Puesto que los potenciales del niño con MND complejo (Disfunción Neurológica Menor) pueden ser limitados, no se debe dudar en incluir un ordenador para escribir actividades en el conjunto de soluciones necesarias para resolver la disgrafia del niño en la vida diaria. (Van Hoorn, Maathuis & Hadders-Algra, 2013). Las computadoras animan a los estudiantes a sentirse cómodos usando un procesador de textos. Los estudiantes pueden ser entrenados desde el primer grado para escribir oraciones directamente en el teclado. Al hacerlo, no se debe eliminar la escritura a mano para el niño, ya que escribir a mano sigue siendo importante, pero las habilidades de computación serán de gran valor para las tareas más largas e importantes.

Además, muchos estudiantes con disgrafía tienen dificultad con la digitación correcta utilizando el teclado. Sin embargo, es importante exponer a los estudiantes a la digitación correcta para desarrollar habilidades de localización visual rápida. Una estrategia importante es que el estudiante practique habilidades de teclado aproximadamente 10 minutos al día. Los estudiantes con disgrafía pueden utilizar una combinación de la digitación correcta en el teclado con su estilo y así alcanzar velocidades de mecanografía de 60 palabras por minuto. Por lo tanto, los estudiantes expuestos a las técnicas de teclado estándar pueden incorporar y mejorar las habilidades adecuadas. Sin embargo, si la práctica con la digitación correcta se evita o no se utiliza con suficiente frecuencia, el estudiante nunca tendrá la oportunidad de superar o minimizar los efectos de la disgrafía.

Para los estudiantes mayores, los profesores deben alentar la utilización de un programa de reconocimiento de voz combinado con el procesador de textos para que el estudiante

pueda dictar sus papeles en lugar de escribirlos. Aumenta la velocidad y la eficiencia y permitir al estudiante centrarse más completamente en pensamientos e ideas complejas. Se debe animar el uso constante del corrector ortográfico para disminuir las demandas generales de la tarea de escritura y alientar a los estudiantes a esperar hasta el final para preocuparse por la ortografía. Si el estudiante tiene problemas de lectura concurrentes, un dispositivo de idioma con un componente que habla es más útil porque leerá o pronunciará palabras. El uso de multimedia para apoyar el dictado es también una intervención para aquellos estudiantes. En un estudio, Azimi (2014) encontró que "la utilización de multimedia educativa en dictado tiene un impacto significativo en la dificultad de dictado de los estudiantes con discapacidad de aprendizaje y disgrafia en comparación con los métodos de instrucción prevalentes y habilidades de aprendizaje". Como ayuda remedial más específica hay varios dispositivos tales como apps de IPads para hacer hojas de trabajo menos aburridas. Por ejemplo, PaperPort Notes y SnapType que son desarrollados por terapeutas ocupacionales y son adecuados para ayudar a los estudiantes con disgrafía.

Programas de computadora para proveer ayuda multisensorial

Algunos estudios dirigidos por científicos e investigadores educativos evaluaron la efectividad de la instrucción computarizada adaptada a los impedimentos basados en la evidencia en discapacidades específicas de aprendizaje (SLDs) en estudiantes de los grados 4-9 con SLDs persistentes a pesar de la ayuda extra previa (Tanimoto, et al.). Este programa de escritura proporciona instrucciones específicas sobre cómo formar cartas usando estrategias multisensoriales. Las letras se agrupan mediante trazos similares utilizando secuenciación de arriba a abajo, de izquierda a derecha. Por ejemplo, los niños aprenden las seis letras "c mágicas" (c, a, d, g, q, o) como un grupo. De esta manera los estudiantes obtienen mucha práctica haciendo el mismo movimiento inicial, lo que genera memoria muscular.

El método Wet-Dry-Try

Este método puede ser aplicado a través de una iPad app para los estudiantes principiantes pueden usar sus dedos para practicar la formación de letras y números en la pantalla. En un estudio, basado en la instrucción computarizada de la escritura y de la lectura para los estudiantes, se encontró que: Los principiantes que recibieron la formación de la letra con las pistas secuenciales, numeradas, coloreadas de la flecha con contornos llenos que escribieron letras en líneas agregadas a la pantalla del iPad demostraron más y más fuertes efectos del tratamiento que estudiantes que fueron entrenados usando sólo señales de movimiento visual (Tanimoto, et al., 2015). Por lo tanto, con el método de Wet-Dry-Try, los estudiantes pueden mejorar su escritura usando una pizarra de pizarra virtual para escribir letras mayúsculas, minúsculas y números. Ver el (Anexo B.)

Estrategias compensatorias

Los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) luchan cuando organizan ideas y escriben un ensayo. Por lo tanto, el propósito de estos tipos de procedimientos es ayudar a los estudiantes y minimizar el impacto de la disgrafía en el proceso de escritura. El objetivo general de las compensaciones es ayudar al estudiante a realizar las tareas de escritura automáticamente y permitirles además participar activamente en el proceso (Richards, 1999). Por lo tanto, es necesario proponer algunas adaptaciones curriculares.

Adaptaciones curriculares como compensación

El esfuerzo de la escritura puede obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes con trastorno de disgrafía. He aquí un vistazo a algunas acomodaciones en el aula que pueden ayudar a los niños con problemas de escritura. A pesar de tener desafíos con la disgrafía, con el alojamiento en el aula, los maestros pueden facilitar todos los aspectos de la escritura. Y, obviamente, podría ayudar a los estudiantes a tener éxito

en su proceso de escritura. House (2011) se refirió "Las dificultades de aprendizaje conducen a dificultades emocionales, sociales o de comportamiento asociadas. La mayoría de los alumnos con problemas de aprendizaje están dentro del sistema educativo dominante, lo que significa que siempre se enfrentan a desafíos que no pueden satisfacer debido a su condición "(p.158). Es decir, en las escuelas públicas, los maestros no saben cómo enfrentar y tratar el problema de la disgrafía. Por otra parte, los estudiantes incluso no saben cómo reconocer los síntomas y qué estrategias deben aplicar como una forma compensatoria para ayudar a los estudiantes a lidiar con este desorden de la escritura.

La escritura es un vehículo para expresar pensamientos y transmitir información, y para los estudiantes con discapacidades de aprendizaje, la incapacidad de comunicar información puede conducir a una falta de autoestima (Mahmoud, 2015). Por lo tanto, es necesario que los maestros consideren la comprensión, la paciencia y la empatía con las inconsistencias del estudiante y la variabilidad del desempeño cuando expresan sus ideas. Si comenzar a trabajar es un problema, sería útil estimular estrategias pre-organizativas, como el uso de organizadores gráficos. El tomar notas, si es eficiente, proporcionará un esquema parcialmente completo para que el estudiante pueda escribir los detalles de los puntos más importantes de un ensayo. Durante la actividad de escritura, el estudiante debe revisar los documentos después de un periodo de descanso, usando una lista de verificación de los puntos para verificar y evaluar su escritura. Si los estudiantes corrigen inmediatamente después de escribir, pueden leer lo que pretendían en lugar de lo que fue escrito. Para acortar las tareas de escritura y permitir tiempo extra para escribir actividades es útil también para la compensación. La grabación permite a los estudiantes registrar asignaciones importantes Los estudiantes pueden reducir la copia ya que es complejo para ellos debido a su desorden de escritura. Los estudiantes pueden completar las tareas en pasos o incrementos lógicos en lugar de todos a la vez. Dar prioridad a las actividades complicadas en pasos separados, haciendo hincapié en los componentes

de tareas particulares durante una tarea compleja. Por ejemplo, los estudiantes pueden centrarse en el uso de palabras descriptivas en una asignación, así como también, pueden centrarse en el uso de oraciones compuestas. Los maestros también pueden diseñar asignaciones para ser evaluadas en partes específicas del proceso de escritura. Eliminar la pulcritud como criterio de calificación de las rúbricas al evaluar a los estudiantes con problemas de disgrafía, excepto en los documentos generados por computadora. Además, se recomienda reforzar los aspectos positivos de los esfuerzos del estudiante al dar retroalimentación. A continuación se presenta un conjunto de algunas adaptaciones:

Para mejorar la velocidad de escritura

Dar a los estudiantes tiempo adicional para tomar notas, copiar el material y hacer pruebas. Proporcione copias mecanografiadas de las notas de la clase con el nombre de los estudiantes, fecha, título, etc., ya llenados para ganar tiempo. Permitir que los estudiantes graben ciertas clases o sesiones o que utilicen una computadora portátil para escribir.

Para la cantidad de escritura

Proporcionar un esquema de lección para tomar notas. Calificar basándose en lo que los estudiantes saben, no en la escritura o la ortografía.

Para la dificultad

Dar ejemplos de tareas completadas para que los estudiantes las utilicen como guías en el proceso de escritura. Ayudar a los estudiantes a dividir las tareas de escritura más complejas en pasos. Ayudar al estudiante a aprender a usar una rúbrica y explicar cómo es la forma de calificación.

Para los mecanismos de escritura

Dejar que los estudiantes escojan el tipo de letra a utilizar ya sea letra de imprenta o letra cursiva o manuscrita. Probar la escritura en los estudiantes con diferentes plumas o lápi-

ces para ver con qué material el estudiante se desempeña mejor. Pedir a los estudiantes que usen papel alineado, hojas de trabajo con líneas de color en alto relieve para ayudar a formar letras en el espacio correcto.

Uso de tablas inclinadas o Slant Boards con hojas de trabajo

Escribir sobre una superficie inclinada permite que la muñeca de los estudiantes se extienda mientras los dedos flexionan y, naturalmente, caen en una mejor posición de escritura. Dependiendo de la condición del estudiante y de la cantidad de recursos existentes para este tipo de adaptación, en lugar de utilizar un tablero inclinado, los profesores también pueden ser creativos y utilizar un archivador de plástico reciclado de tres pulgadas, de tres argollas. Una banda de goma o un clip pueden evitar que los papeles se resbalen. El material o las hojas de trabajo para usar con el tablero inclinado podrían ser papeles resaltados o papeles elevados. Ver el (Anexo A).

Actividades de pre-escritura y el uso de los organizadores gráficos

En la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EFL), escribir ensayos es el núcleo del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es importante trabajar extensamente con la pre-escritura. El uso de organizadores gráficos es una buena alternativa. Es una forma visual de escribir y organizar ideas paso a paso. Permitiendo a los estudiantes tomar nota de detalles clave para casi cualquier tipo de tarea de escritura sin preocuparse por párrafos, oraciones temáticas o transiciones. Mientras los estudiantes hacen una lluvia de ideas, pueden escribir ideas. Hay una variedad de organizadores gráficos tales como diagrama de Ven, diagramas de flujo, y otros según las edades de los estudiantes. Ver (Anexo C). Además, en un estudio reciente aplicado a estudiantes de segundo y cuarto grado, relacionados con el uso de medios de arte durante la pre-escritura, se han encontrado algunos hallazgos:

> A cada estudiante se le enseñó la estrategia mnemotécnica Ask, Reflect, Text (ART) para ayudar a mejorar el contenido y la calidad de la historia. Los componentes del ART incluyen a los estudiantes "Ask" una serie de siete preguntas; Los estudiantes luego "Reflect" en sus respuestas e ilustran sus respuestas de contenido de historia con medios artísticos (por ejemplo, pinturas, marcadores de colores, masa de juego); Y de esta ilustración, los estudiantes generan su "Texto". Todos los participantes mejoraron significativamente en el contenido del cuento. (Dunn, 2013)

Este análisis apoya el enfoque de que una compensación más profesional como el ART (Ask, Reflect y Text) ayuda a los estudiantes a tener éxito en el proceso de escritura.

Adaptaciones curriculares durante el proceso de escritura

Puede ser un poco fácil para los estudiantes copiar o escribir oraciones individuales. Sin embargo, se les podría hacer más difícil la escritura del párrafo. Por lo tanto, se debe hacer que los estudiantes piensen acerca de las ideas o temas centrales de su interés para así facilitar el proceso de escritura.

El análisis de los organizadores gráficos ayuda también a determinar e incluir todas las ideas y los puntos principales. Si el estudiante tiene dificultad en la ortografía, sería genial hacer una lista de palabras críticas más complicadas para incorporarlas por escrito, ya que es una buena manera de mejorarlas. Redactar antes de corregir y revisar es también una excelente técnica para mejorar las habilidades de escritura.

Para concluir, la remediación como tratamiento especializado y eventualmente informatizado y la compensación como adaptaciones curriculares a la planificación de la lección pueden aplicarse para que los maestros intervengan y

enfrenten el trastorno. Tal como Tanimoto et al. (2015) sugirieron, se necesitan acomodaciones e instrucción explícita para ayudar a estudiantes con discapacidades específicas de aprendizaje (SLDs) y aprovechar el potencial de los programas de computadoras para enseñar escritura a mano, ortografías morfofonómicas, comprensión y composición.

Aunque las estrategias aplicadas no eliminarán completamente el problema, ayudarán a disminuir los fracasos en el rendimiento académico y reducirán las consecuencias futuras de la disgrafía no tratada. La atención a tiempo del problema de la disgrafía con la intervención profesional, dará mejores resultados en el futuro académico de los estudiantes. La finalidad de esta investigación es pedagógica y es el punto de partida de futuras investigaciones relacionadas con la disgrafía y la función cerebral, para encontrar así fomentar y aportar en la búsqueda de una cura para este trastorno.

Glosario

Escritura de aire o air-writing:
Se refiere a la escritura de caracteres o palabras lingüísticas en el espacio libre a mano o movimientos de los dedos.

Cognición:
Acción o proceso de adquirir conocimiento y comprensión a través de la experiencia, y los sentidos. Se aborda el conocimiento, la atención, la memoria y la memoria de trabajo, el juicio y la evaluación, el razonamiento, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comprensión y la producción de lenguaje.

Compensatorio:
Estrategias educativas destinadas a preparar y ajustar la planificación de las lecciones para los niños con necesidades educativas especiales.

Desorden:
Un estado de confusión o un problema mental o físico que interrumpe la función normal de los órganos.

Disfuncional:
Funcionamiento anormal o alterado de un sistema u órgano corporal. Falta de lograr o mantener una norma de conducta o condición esperada.

Deletreo de sonidos con los dedos o finger tapping:
Una manera multi-sensorial para ayudar a los niños con la ortografía.

Dañado o Impaired:
Disminuido o dañado especialmente una facultad de la función o habilidad. Por ejemplo: escritura defectuosa.

EFL:

Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera.

Kinestesia:

Sensación por la cual se perciben la posición corporal, el peso, la tensión muscular y el movimiento. Capacidad para saber dónde están las partes del cuerpo y cómo se mueven.

MND:

Disfunción Neurológica Menor, comúnmente enfocada en dominios neurológicos tales como postura y tono muscular, reflejos, movimientos involuntarios, coordinación y equilibrio, manipulación de palabras, movimientos asociados, sistemas sensoriales y función del nervio craneal.

Multisensorial:

Relacionado o involucrando varios sentidos fisiológicos y físicos. La visión (visión), audición (audición), gusto (gustación), olor (olfacción), y tacto (somatosensation) son los cinco sentidos tradicionalmente reconocidos.

Lápiz-grip:

Es un instrumento de plástico para el agarre correcto del lápiz en los estudiantes con problemas de disgrafía.

Escritura de pruebas o proof writing: Lectura cuidadosa (y relectura) de un documento (que aún no se ha publicado) para detectar errores en la ortografía, la puntuación o la gramática. También llamado proofing.

Remediación:

La intervención o corrección de algo incorrecto o defectuoso. Estrategias correctivas aplicadas para tratar la disgrafía.

Secuenciación motora:

La generación de acciones posteriores es fundamental para la mayoría de los comportamientos inteligentes humanos que van desde la mayoría de las habilidades como escribir, usar una computadora o tocar el piano.

Tableros inclinados:

Un tablero inclinable que se puede utilizar para para la relajación de los músculos al escribir, a menudo se aplica como una técnica terapéutica para los estudiantes con disgrafia.

Visuomotor:

Capacidad para sincronizar la información visual con el movimiento físico, por ejemplo, escribir, hacer ejercicios, conducir un coche o jugar un juego de habilidad.

Wet-dry-try:

Es un método, del programa "Learning without Tears", "Aprender sin làgrimas" por el cual los estudiantes aprenden a formar letras mayúsculas correctamente sin inversión. Algunas aplicaciones con prueba de mojado seco son asequibles para todos.

Referencia bibliográfica

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostics and Statistical Manual of Mental Disorders:* DSM 5. bookpointUS.

Azimi & Mousavipour (2014). *The Effects of Educational Multimedia in Dictation and Its Role in Improving Dysgraphia in Students with Dictation Difficulty. Contemporary Educational Technology.* 5(4), 331.340. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?q=dysgraphia&ff1=dtySince_2013&id=EJ1105516

Beate, P. (2013). *Oral and Hand Movement Speed are Associated with Expressive Language Ability in Children with Speech Sound Disorder. J Psycholinguist Res.* 41(6). doi: http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10936-012-9199-1

Berninger VW, Graham S. (1998). *Language by hand: a synthesis of a decade of research on handwriting.* Handwrit Rev 1998; 12: 11–25.

Dunn, M. (2013). *Using Art Media during Prewriting: Helping Students with Dysgraphia* Manage Idea Generation before Encoding *Text. Exceptionality,* 21(4), 224-237.

Elliott, D. & Roy, E. (1996). *Manual Asymmetry in Motor Performance*. CRC Press.

Feder KP, Majnemer A. (2007). *Handwriting development, competency, and intervention.* Dev Med Child Neurol 2007; 49: 312–7.

Graham, N. (2014). *Dysgraphia in primary progressive aphasia: Characterization of impairments and therapy options. Aphasiology,* 28(8-9), 1092-1111.

Kelly, K. (2014). *Eight tools for kids with dysgraphia. Understood. For learning and attention issues.* Retrieved from: https://www.understood.org

House, Susan (2011). *Inglés: investigación, innovación y Buenas prácticas.* Teacher Development. Madrid, ES: Ministerio de Educación de España - Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., 2011.

Lores Leyva, Idevis (2015). *Concepción pedagógica de Ayuda logopédica para escolares de la educación primaria con trastornos en el Lenguaje Escrito.* Havana, CUBA: Editorial Universitaria,

2015. Retrieved from: http://site.ebrary.com/lib/elibroindividuales/detail.action?docID=11125945

Lores L., Díaz & Calzadilla (2015). *Procedure for the logopedic help to children with manifestations of dyslexia and dysgraphia*. Journal for Educators, Teachers, and Trainers. Vol. 5(2), 341-349. Recuperado de: http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/download/124/129

Mahmoud, M. S. (2015). *TESOL-TEFL for Students with Special Needs for EFL Students Teachers*. Assiut, Egypt: Assiut Universiy.

Richards, R. (2014). The RET *Assessment for Dyslexia, in The Source for Dyslexia and Dysgraphia. Understood. For learning and attention issues.* Recuperado de: https://www.understood.org

Palomar, Montes De Oca, Polo & Victorio (2016). *Explanatory factors of the academic performance in children of Mexican immigrants in New York*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, ed. Psicología Educativa. Volumen (22), 125-133. Recuperado de:http://site.ebrary.com/lib/elibroindividuales/reader.action?ppg=44&docID=11335270&tm= 1497205276302

Santos Fabelo, María (2006). *Prevention of scholar dysgraphias: needs of actual school for the attention of diversity, a view from Cuba. Nóesis. Revista de las Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(29), 117-133. Recuperado de: https://www.academia.edu/16554836/DISGRAFIA_1

Smits-Engelsman, Niemeijer & Van Galen (2001). *Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor graphomotor ability*. Human Movement Science. 20(1-2). Recuperado de: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11471395

Tanimoto, S.; Thompson, R.; Berninger, V. W.; Nagy, W.; Abbott, R. D. (2015). *Computerized Writing and Reading Instruction for Students in Grades 4-9 with Specific Learning Disabilities Affecting Written Language. Journal of Computer Assisted Learning*. 31(6), 671-689.

Van Hoorn, Maathuis & Hadders-Algra (2013). *Neural correlates of pediatric dysgraphia. Developmental Medicine & Child Neurology*. Recuperado de: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dmcn.12310/full

Anexo A

Materiales para la compensación

Figura 1. Slant board

Source:https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dysgraphia/8-tools-for-kids-with-dysgraphia

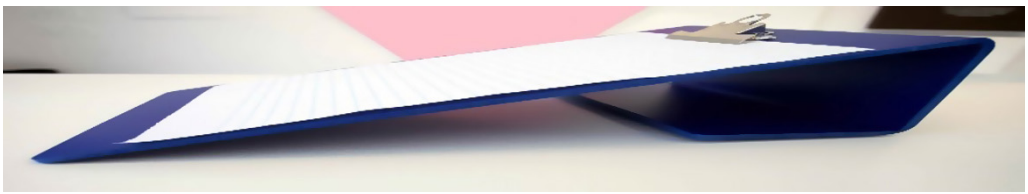


Figura 2. Papel resaltado. Este material ayuda a los estudiantes a aprender como formar las letras en el tamaño correcto. Este material puede ser adquirido o elaborado por el docente.

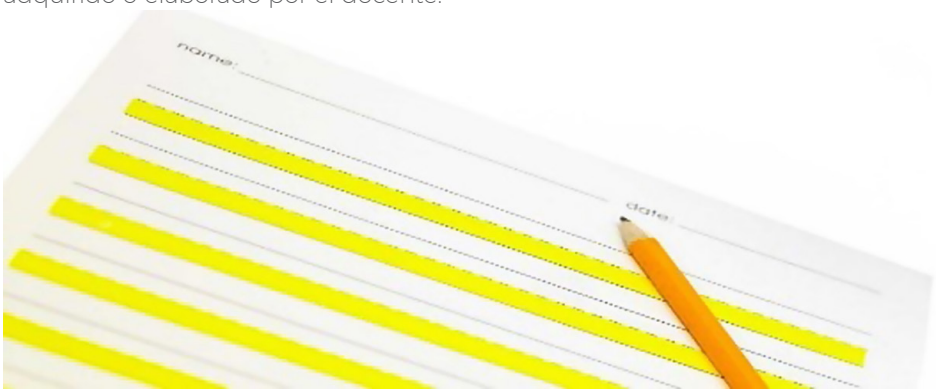


Figura 3. Papel con relieve. Este material tiene una superficie de relieve que provee pistas táctiles que pueden ayudar a que los estudiantes se mantengan en la dirección y secuencia de la línea de escritura. El bulto o protuberancia física provee una información sensorial al estudiante relacionada al tamaño de las letras.

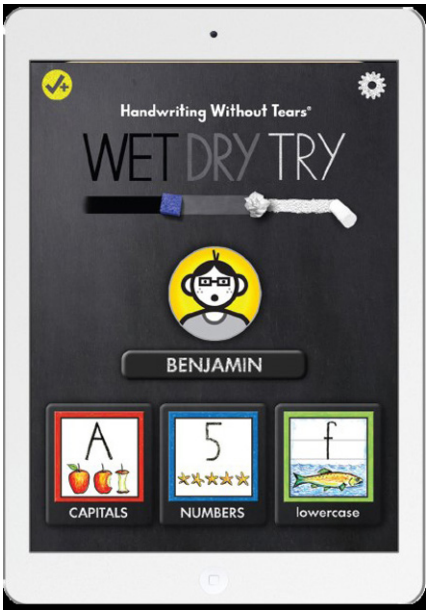
Fuente:https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dysgraphia/8-tools-for-kids-with-dysgraphia

Anexo B

Herramientas para la remediación

Figura 5. Recurso tecnológico Wet-dry-try

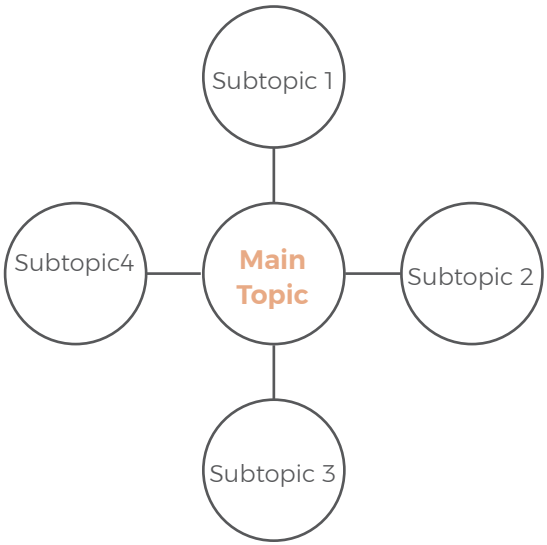
Source: https://shopping.lwtears.com/product/CLNAPP/handwriting?m=AK/HI/APO



Anexo C

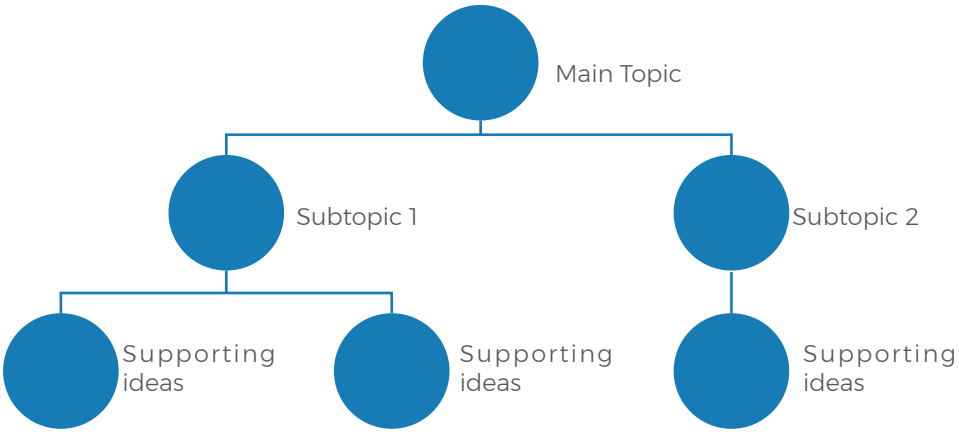
Organizadores gráficos para la compensación del proceso de pre-escritura

Figura 6. Mapa mental.



Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Diagrama



Fuente: Elaboración Propia

Necesidades Educativas Especiales y Tecnología en la enseñanza-aprendizaje del inglés
Edición digital 2017- 2018.
www.utmachala.edu.ec

Redes

Redes es la materialización del diálogo académico y propositivo entre investigadores de la UTMACH y de otras universidades iberoamericanas, que busca ofrecer respuestas glocalizadas a los requerimientos sociales y científicos. Los diversos textos de esta colección, tienen un espíritu crítico, constructivo y colaborativo. Ellos plasman alternativas novedosas para resignificar la pertinencia de nuestra investigación. Desde las ciencias experimentales hasta las artes y humanidades, Redes sintetiza policromías conceptuales que nos recuerdan, de forma empeñosa, la complejidad de los objetos construidos y la creatividad de sus autores para tratar temas de acalorada actualidad y de demanda creciente; por ello, cada interrogante y respuesta que se encierra en estas líneas, forman una trama que, sin lugar a dudas, inervará su sistema cognitivo, convirtiéndolo en un nodo de esta urdimbre de saberes.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
Editorial UTMACH
Km. 5 1/2 Vía Machala Pasaje
www.investigacion.utmachala.edu.ec / www.utmachala.edu.ec

ISBN: 978-9942-24-114-6