



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Relación entre el uso de REAs y el desarrollo de la competencia interpretativa de estudiantes de básica secundaria en el área de Lengua castellana

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Tecnología Educativa con Acentuación en Medios Innovadores para la Educación

Presenta:

Fernel Darío Asprilla Reyes

Asesor tutor:

Mtro. Leónidas Onésimo Vidal Espinosa

Asesor titular:

Dra. Gabriela García Ortiz

Montería, Córdoba, Colombia

Marzo, 2012

Dedicatorias

- A Dios, por brindarme paciencia y sabiduría en todo momento.
- A mis padres, Antonio Asprilla y Evangelina Reyes, por su incesante apoyo y por brindarme las bases para ser lo que soy.
- A mi esposa Yesica y mi hijo Sebastián, por su amor y ayudarme a tener confianza en mí para culminar este trabajo.
- A mis hermanos Feder y Fresly, quienes en todo momento me dieron su apoyo.
- A mis compañeros y amigos, por su respaldo y palabras de ánimo constantes.

Agradecimientos

- Al Especialista Heder Campillo de Hoyos, rector de la institución educativa donde se realizó la investigación, por su disposición y apoyo constante en todo el proceso.
- A los estudiantes participantes de la investigación, quienes siempre se mostraron entusiastas frente a las actividades que se le sugirieron.
- A los padres de familia, por su consentimiento y apoyo en el desarrollo de las actividades.
- A la Dra. Gabriela García Ortiz y al Mtro. Leónidas Onésimo Vidal Espinosa, asesores titular y tutor respectivamente, por sus oportunas observaciones y recomendaciones y exhortarnos constantemente a continuar este proyecto.

Relación entre el uso de REAs y el desarrollo de la competencia interpretativa de estudiantes de básica secundaria en el área de Lengua castellana.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación que se presenta entre los recursos educativos abiertos (REAs), el desarrollo de la competencia interpretativa y la motivación de los estudiantes de básica secundaria de una institución educativa rural en el área de Lengua castellana, a partir de la aplicación de algunos de ellos en situaciones concretas de aprendizaje.

El estudio es llevado a cabo teniendo en cuenta el enfoque cualitativo. La muestra seleccionada intencionadamente es de 12 estudiantes con desempeños regulares en el área de Lengua castellana pertenecientes al nivel de educación básica secundaria, de los cuales 7 son mujeres y 5 son hombres, con edades que oscilan entre los 13 y 17 años. Fueron utilizados como instrumentos dos recursos educativos abiertos (REAs), la observación participante y la entrevista semiestructurada.

Teniendo en cuenta los constructos analizados se pudo evidenciar a la luz de los objetivos que existe una significativa relación de incidencia motivacional y pedagógica entre los recursos educativos abiertos (REAs) y la competencia interpretativa de los estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en un contexto rural. El tratamiento de los contenidos y la riqueza multimedia que ofrecen tales recursos posibilitan mejores procesos para el desarrollo de competencias en el área en cuestión.

Palabras claves: competencia, competencia interpretativa, REA, TIC, lenguaje.

Tabla de contenido

Resumen.....	4
Introducción	10
Capítulo 1. Planteamiento del problema.....	12
1.1. Marco contextual.....	13
1.2. Antecedentes del problema	14
1.3. Planteamiento del problema.....	19
1.4. Objetivos de investigación.....	21
1.4.1. Objetivo general.	21
1.4.2. Objetivos específicos.....	21
1.5. Justificación	22
1.6. Limitaciones del estudio	25
1.7. Definición de términos	26
Capítulo 2. Marco teórico	28
2.1. Los Recursos Educativos Abiertos (REAs).....	28
2.1.1. Los recursos educativos abiertos (REAs) y las TIC.	28
2.1.2. Los recursos educativos abiertos (REAs) como estrategia de aprendizaje.	31
2.1.3. Aplicaciones educativas de los REAs en el área de Lengua castellana.	35
2.2. Aprendizaje basado en competencias.....	38
2.2.1. El concepto de competencia.	38
2.2.2. Las competencias comunicativas.....	42
2.2.3 La competencia interpretativa y el análisis de discursos.	45
2.3. Apropiación tecnológica de los recursos educativos abiertos (REAs) para el desarrollo de competencias.....	48

2.3.1. Papel del docente y del estudiante en la apropiación de los REAs.....	48
2.3.2. Los REAs y el desarrollo de competencias.	52
2.3.3. Los REAs y la competencia interpretativa en Lengua castellana.....	54
2.4. Investigaciones empíricas relacionadas.....	57
2.4.1. Objetivo de las investigaciones y el contexto donde se llevaron a cabo.....	58
2.4.2. Metodología de las investigaciones.	60
2.4.3. Resultados de las investigaciones.	62
2.4.4. Conclusiones y recomendaciones de las investigaciones.....	66
2.4.5. Trabajos futuros recomendados de las investigaciones.	68
Capítulo 3. Metodología	70
3.1. Contexto sociodemográfico	70
3.2. Enfoque metodológico.....	71
3.2.1. Justificación del enfoque seleccionado.....	72
3.3. Población y muestra.....	75
3.4. Instrumentos.....	77
3.5. Procedimientos.	81
3.6. Análisis de datos.....	83
Capítulo 4. Análisis de resultados	86
4.1. Resultados	87
4.2. Análisis de datos.....	97
4.3. Confiabilidad y validez.....	102
Capítulo 5. Conclusiones	104
5.1. Resumen de hallazgos.....	105
5.2. Recomendaciones.....	107

5.2.1. Aplicaciones prácticas derivadas de la investigación.....	108
5.2.2. Limitaciones y propuestas de investigación futura	110
Referencias	113
Apéndice A.....	123
Apéndice B.....	124
Apéndice C.....	125
Apéndice D.....	127
Apéndice E.....	128
Apéndice F	129
Apéndice G.....	130
Currículum Vitae	133

Índice de Tablas

Tabla 1. Competencia de comunicación en la lengua materna según EUROPEAN COMMISSION (2004, p. 9).....	44
Tabla 2. Categorías de las competencias y las competencias clave	46
Tabla 3. Organización de sesiones de trabajo para la interacción con REAs	82
Tabla 4. Categorías, subcategoría, frases y observaciones codificadas de acuerdo con el REA N° 1 aplicado.....	89
Tabla 5. Categorías, subcategoría, frases y observaciones codificadas de acuerdo con el REA N° 1 aplicado.....	94

Índice de Figuras

Figura 1. Comparación de niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país en lenguaje, noveno grado. (Datos pruebas saber 2009)	17
Figura 2. Tipos de competencias	40
Figura 3. Modelo 3D de aplicación de REA.....	56

Introducción

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos que se dan alrededor de la educación se ha convertido hoy por hoy en uno de los mayores desafíos en Colombia, pues el mundo globalizado en el que vivimos así lo exige. Del mismo modo, el interés por mejorar la calidad de los procesos específicos de la lectura y la escritura, que generalmente se han mostrado bajos según las pruebas externas nacionales e internacionales, implica que se fije la mirada hacia las competencias comunicativas.

En este sentido, la línea de investigación “Uso de las tecnologías en la educación” permite integrar de manera teórica y práctica la innovación, la tecnología y la educación en los estudios que desde ella se realicen, posibilitando el análisis de variables como las planteadas anteriormente.

Así las cosas, en el marco de esta línea, se presenta la investigación titulada “Relación entre el uso de REAs y el desarrollo de la competencia interpretativa de estudiantes de básica secundaria en el área de Lengua castellana”, que busca analizar los factores de tipo pedagógico y motivacional que inciden en la interpretación de diferentes tipos de discursos propios del área de Lengua castellana, a partir del uso de recursos educativos abiertos (REAs), para lo cual el uso del internet es indispensable. El enfoque cualitativo desde donde es abordada permite hacer descripciones detalladas y profundas desde el contexto mismo de investigación y en cercanía con los participantes.

Con base en lo anterior, el trabajo está estructurado en cinco capítulos así: en el primero, titulado “Planteamiento del problema”, se ajusta y se da a conocer formalmente la investigación, presentando aspectos como los antecedentes, el planteamiento, los objetivos, justificación y limitaciones. En el segundo, titulado “Marco teórico”, se contextualiza a nivel teórico la investigación, a partir de la revisión de literatura realizada. En el tercero, titulado “Metodología”, se presenta el enfoque tenido en cuenta para la investigación y se da a conocer los instrumentos y mecanismos para el análisis. En el cuarto, titulado “Análisis de resultados”, se relacionan e interpretan los datos más importantes de la investigación realizada. Finalmente, en el capítulo cinco titulado “Conclusiones”, se sintetizan los principales hallazgos encontrados en la investigación y se dan a conocer algunas recomendaciones, las limitaciones del estudio y su proyección en el futuro.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El presente capítulo tiene como propósito fundamental ajustar y dar a conocer formalmente la estructura de la idea de investigación. Para ello, se han tenido en cuenta una serie de componentes que, además de contextualizar, precisan el contenido de la investigación con miras de reconocer su viabilidad e importancia en el ámbito educativo e investigativo propiamente dicho. Dentro de esos componentes encontramos los antecedentes, el planteamiento, los objetivos, la justificación y las limitaciones.

En este capítulo, se encontrará en primera instancia un marco contextual en el que se presentan las características generales de los participantes de la institución educativa seleccionada y del área del conocimiento donde se enmarca la investigación. En segundo lugar, se darán a conocer los antecedentes en los cuales se mostrará el logro que se desea desde la institución educativa seleccionada y una descripción general de la problemática a investigar y las intenciones investigativas en relación con el área específica y con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En tercer lugar, se presentará el planteamiento del problema, sintetizado en la pregunta de investigación, a la luz de la importancia del área investigada y su relación con las TIC. Como cuarto, se muestran los objetivos, general y específicos, de la investigación. Luego, se justifica la importancia del estudio y de los alcances que éste tiene en beneficio de los participantes y del contexto en el que se enmarca. Finalmente, se dan a conocer las limitaciones de la investigación, en términos de espacio y tiempo, así como los términos claves que se desarrollan en ella.

1.1. Marco contextual

Los principales actores del presente estudio son los estudiantes del nivel de educación básica secundaria, el cual comprende desde el grado sexto (6°) hasta el grado noveno (9°). Estos estudiantes tienen edades que oscilan entre los 10 y 17 años de edad. En su totalidad pertenecen al estrato 1 y viven en el corregimiento (zona rural) donde se encuentra ubicada la institución educativa. En muchos casos el núcleo familiar de estos estudiantes es diverso, pues algunos viven con sus padres, otros con sólo uno de ellos o con padrastro (madrastra) por estar divorciados, otros con los abuelos. Un pequeño porcentaje cuenta en su casa con un computador, de los cuales un reducido número cuenta con conexión a internet; sin embargo, es evidente el uso que la mayoría de los estudiantes le dan a los sitios de internet público.

Por su parte, la institución educativa objeto de la presente investigación es la Institución Educativa Retiro de los Indios. Se encuentra ubicada en ambos márgenes del Caño Bugre del corregimiento del mismo nombre en el municipio de Cereté, departamento de Córdoba, Colombia. Fue fundada en el año 1923, perteneciendo al departamento de Bolívar, y legalizada ante el departamento de Córdoba en el año 1995. Cuenta con cuatro sedes y tiene jornadas diurna, nocturna y sabatina. Perteneció al sector público, carácter oficial y naturaleza mixta. Ofrece los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media en modalidad académica.

Para efectos del estudio es importante mencionar que en la actualidad la institución educativa, a nivel tecnológico, cuenta fundamentalmente con una sala de informática dotada con 20 equipos de cómputo con conexión a internet, 2 equipos

portátiles, 4 televisores en las aulas y un video bean. Como se observa, los recursos son pocos, pero se considera que necesarios en relación con lo pretendido en este estudio.

Por otro lado, tomando como base que la educación en Colombia se da por procesos y competencias, el presente estudio se centra específicamente en el área de Lengua castellana cuya intensidad horaria en la Institución Educativa Retiro de los Indios es de 4 horas semanales. A nivel general, esta área tiene como objetivos: primero, desarrollar la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos orales y escritos en lengua castellana, así como para entender mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua. Segundo, valorar y utilizar la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el mundo, en la cual la interpretación de la realidad es muy importante. Dada la preocupación por elevar los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa en todo el país, el área de Lengua castellana ha asumido un papel protagónico en los currículos de las instituciones educativas, cuestión que no es ajena a la I. E. Retiro de los Indios.

1.2. Antecedentes del problema

Sin duda, en Colombia y en otros países de Latinoamérica es evidente la presencia de dos realidades: por un lado, el deseo por integrar en las prácticas educativas las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que cada día se hacen más necesarias en este mundo globalizado; y por el otro, la inminente preocupación por elevar los niveles de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, exigida por los cambios en la sociedad de la información y la comunicación.

Esta situación ha hecho necesaria una concienzuda reflexión alrededor de los diversos modelos educativos que se implementan en las instituciones educativas.

En este sentido, dicha reflexión no es ajena a la educación que se imparte en las instituciones públicas de carácter rural que sirven los niveles de básica primaria y secundaria. En ellas se ha visionado como propósito la planificación, organización y puesta en práctica de metodologías en donde el docente se convierta en un orientador de procesos y el estudiante en un constructor de conocimientos; todo ello, utilizando como recurso los medios que ofrecen las TIC, entendidas como el resultado de una convergencia tecnológica entre las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas ideas de administración y manejo de información. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante entonces analizar tales circunstancias desde esta perspectiva.

En primera instancia, el Ministerio de Educación Nacional ha manifestado como una directriz y un reto el pasar de la enseñanza al aprendizaje y emplear los medios y las nuevas tecnologías al servicio de un nuevo modelo de aprendizaje. Con ello, todas las instituciones, públicas y privadas, urbanas y rurales, están en la obligación de iniciar procesos investigativos y de cambios a nivel pedagógico que direccionen la educación a favor de este reto. Ahora bien, el trabajo por competencias, específicamente a nivel comunicativo, basado en los bajos resultados de las instituciones en pruebas internas y externas, motiva iniciativas en pro de su mejoramiento continuo, cuestión que involucra la labor que se realiza desde el área de Lengua castellana.

En Colombia estos resultados externos son dados por las pruebas que se realizan a través del ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), el cual tiene como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema educativo.

Por otra parte, en el caso de las instituciones públicas rurales, la escasa fuente de recursos computacionales e informáticos, la limitada o falta de conexión a internet y la mínima capacitación que tienen los docentes de todas las áreas en el uso de las TIC, entre otros obstáculos, a pesar del esfuerzo por superarlos, sugiere desafíos pedagógicos e investigativos mucho más comprometidos en relación a la integración de las nuevas tecnologías a los procesos de aprendizaje. Así mismo, en cuanto a la preocupación general por el desarrollo de las competencias comunicativas, estas instituciones sí que deben mantenerse activas frente al reto, pues desde sus aulas se forjan los bajos resultados y es cuando cobran relevancia los esfuerzos realizados y por realizar por parte de los docentes, principalmente los del área de Lengua castellana.

La Institución Educativa Retiro de los Indios del municipio de Cereté en Córdoba, Colombia, de carácter rural, desde hace algún tiempo ha visto en las TIC una inagotable fuente para enriquecer los procesos educativos que desde ella se imparten, sin embargo, esta visión hasta ahora ha sido limitada principalmente a la parte informativa, tanto para docentes como para estudiantes. La idea de la Institución Educativa – respondiendo a la demanda que genera el mundo multimedial en el que vivimos desde finales del siglo XX – es seguir avanzando decididamente en la incorporación de las TIC en los procesos de

enseñanza-aprendizaje, apuntando a focos específicos en donde presenta debilidades como lo es sin duda el desarrollo de las competencias comunicativas y lectoras (ver Figura 1).

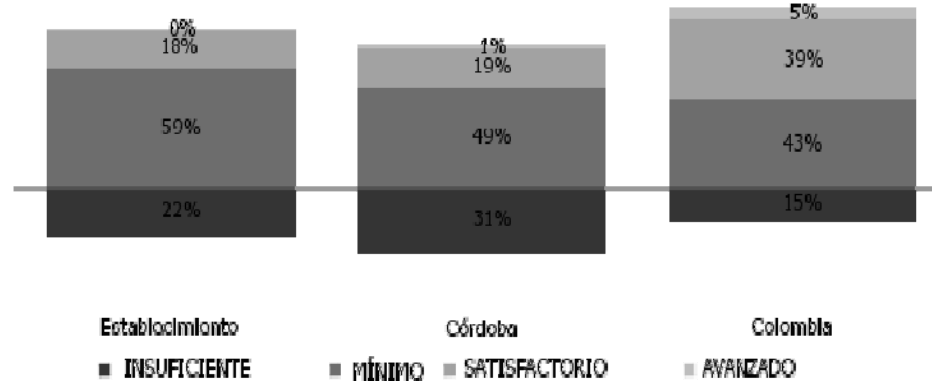


Figura 1. Comparación de niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial y el país en lenguaje, noveno grado. (Datos pruebas saber 2009).

Además, es indudable que los estudiantes de la Institución Educativa Retiro de los Indios, así como los de todas las zonas rurales, están cada día más cerca de elementos tecnológicos que de alguna manera posibilitan el aprovechamiento de éstos en el ámbito educativo. Entonces, ¿por qué no aprovechar estas motivaciones de los estudiantes como detonantes para analizar las posibilidades que brindan en la resolución de problemáticas evidentes tales como el del mejoramiento de la competencia comunicativa?

Así las cosas, y teniendo en cuenta la progresión que ha tenido la tecnología en el campo educativo tal como lo plantea De Pablos (1998, p. 1) diciendo que “venimos manejando con naturalidad la idea de que resulta deseable esta tendencia a encontrar en

las soluciones tecnológicas alternativas válidas y eficaces”, se pretende entonces valorar todas estas situaciones planteadas, desde el rol que tiene el docente como formador de seres humanos y transformador de la sociedad, con miras de contribuir a partir del contexto dado por la Institución Educativa Retiro de los Indios al favorecimiento de posibles soluciones a estas dos realidades de las que se viene hablando.

La mayor parte de las investigaciones realizadas hasta el momento en esta dirección (Cedillo, Peralta, Reyes, Romero y Toledo, 2009; Celaya, Lozano y Ramírez, 2010; Henao y Ramírez, 2007; Aduwa-Ogiegbaen y Iyamu, 2005; Thakrar, Zinn y Wolfenden, 2009, y McDowell, 2010) han tratado de mostrar la aplicabilidad de algunos recursos propios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en distintas áreas y contextos principalmente urbanos y de educación superior que apuntan a su carácter significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, su utilidad en aspectos concretos como el desarrollo de competencias para la interpretación de diversos discursos y en contextos rurales aún sigue siendo materia prima para generar estudios de carácter investigativo.

Queda entonces evidenciado el panorama en el que se enmarca el presente estudio, así como también su pertinencia al plantearse como propósito fundamental el análisis de la relación que se puede presentar entre recursos de internet o más específicamente recursos educativos abiertos (REAs) y el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de básica secundaria en un contexto rural. Estas relaciones a analizar se espera sean desde el momento mismo del acercamiento a los

recursos propuestos, hasta el tratamiento y desempeño con ellos por parte de los estudiantes.

1.3. Planteamiento del problema

Inicialmente es necesario reconocer que el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado al hombre, pues a través de él ha logrado crear un sinnúmero de significados que le ha permitido adentrarse en la búsqueda de respuestas sobre su vida en la tierra, interpretar, crear y recrear su mundo atendiendo a sus necesidades. De allí que la enseñanza de la Lengua castellana se haya convertido en uno de los retos más importantes en el ejercicio de la educación, debido a que cada vez más el ser humano siente la necesidad de expresarse con formas lingüísticas adecuadas y de interpretar de una manera amplia y crítica los signos que se manifiestan en su entorno cultural más allá de la lengua.

La Cátedra UNESCO, en uno de sus objetivos específicos, plantea la importancia del trabajo en la enseñanza de la lengua materna en todos los niveles educativos, invitando a promover ágilmente el intercambio y la apropiación de conocimientos que permitan la renovación y la excelencia académica en el campo de la lectura, la escritura y la enseñanza de la lengua materna. Sin duda, estos retos se logran racionalizando los recursos que nos brinda la tecnología en el mundo globalizado como los son hoy por hoy las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Tal como dice Mortera (2007, p. 7) “La combinación de instrucción cara a cara y la tecnología en situaciones de aprendizaje producen una variada gama de posibilidades

educativas que reflejan su riqueza pedagógica”. Entonces, hacer de las TIC un aliado en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua castellana, proporcionará más escenarios para minimizar los bajos resultados que presentan los estudiantes al aplicar competencias comunicativas.

Dada la iniciativa por incorporar las herramientas que ofrecen las tecnologías de información y comunicación (TIC) en pro de coadyuvar a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el área de Lengua castellana, el presente estudio ha querido abordar desde un punto de vista analítico la manera cómo el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes en el área de lenguaje puede ser mediado a partir de la aplicación de recursos educativos abiertos (REAs), entendiendo éstos a nivel general como aquellos recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación que residen en un sitio de dominio público o que se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite a otras personas su uso libre (D’Antony, 2007).

Cómo puede observarse, son varios los aspectos relevantes que se tienen en cuenta en este estudio: la competencia interpretativa, como parte de la competencia comunicativa; los recursos educativos abiertos (REAs), como herramientas tecnológicas que median contenidos; el área de Lengua castellana; y el contexto rural de aplicación. Así las cosas, visualizados todos estos rasgos en contexto y teniendo en cuenta las condiciones de viabilidad, manejabilidad y pertinencia que debe tener cualquier estudio, se hace el planteamiento de la pregunta de investigación:

¿Qué relación se presenta entre el uso de recursos educativos abiertos (REAs) relacionados con contenidos específicos y el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en el contexto de una institución de carácter rural?

1.4. Objetivos de investigación

Tomando como referencia de investigación las situaciones problemáticas anteriormente planteadas en relación con las competencias comunicativas, específicamente la interpretativa, trabajadas desde el área de Lengua castellana, y la incorporación de las TIC como medio posibilitador de recursos para mediarlas, se plantean los siguientes objetivos general y específicos.

1.4.1. Objetivo general.

Analizar la relación que se presenta entre el uso de los recursos educativos abiertos (REAs), el desarrollo de la competencia interpretativa y la motivación de los estudiantes de básica secundaria de una institución educativa rural en el área de Lengua castellana, en situaciones concretas de aprendizaje.

1.4.2. Objetivos específicos.

Describir el impacto motivacional que genera el uso de recursos educativos abiertos (REAs) en los estudiantes para la mediación de contenidos del área de Lengua castellana.

Identificar los factores específicos en los que influyen los recursos educativos abiertos (REAs) en cuanto a los procesos de aprendizaje en Lengua castellana.

Explicar la forma en la que se estimula el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes mediante el uso de recursos educativos abiertos (REAs).

Promover la aplicabilidad de los recursos mediados por el internet en los procesos de enseñanza – aprendizaje del área de Lengua castellana como estrategia de un modelo eficaz basado en el uso de las TIC.

1.5. Justificación

Claramente la globalización, en su dinámica de acercar cada día más a las personas en todo el mundo, ha hecho que entidades comprometidas socialmente como las instituciones educativas dediquen esfuerzos en aprovechar en su beneficio los avances tecnológicos que ésta ha traído.

La tecnología “brinda la oportunidad de ser más eficientes en menor tiempo, pone los resultados de la cultura al servicio del hombre, lo cual conlleva la sensación de mayores grados de evolución” (Pimienta, Álvarez, Vanegas y Rico, 2007, p. 129). En este sentido, es deber de las instituciones educativas servirse en beneficio pedagógico de todas las herramientas que le ofrece las tecnologías de la información y comunicación (TIC), por lo cual los docentes, como mediadores del desarrollo de competencias en los estudiantes e investigadores en la educación, deben apropiarse de éstas con el fin de posibilitar nuevas experiencias de aprendizaje que contribuyan a elevar los niveles educativos del país y el continente.

Por otro lado, es importante que los docentes se preocupen por diseñar y aplicar metodologías que conlleven al desarrollo de competencias en los estudiantes, definidas

por Pérez (2007, p. 11) como “conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación”. Claro está, que la tarea resulta más eficiente cuando se aprovechan significativamente los recursos que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pone al alcance de las manos.

En este orden de ideas, el presente estudio enfocado a conocer la manera como inciden, a nivel de motivación y desempeño, los recursos educativos mediados por la internet en el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de un contexto rural, cobra importancia en la medida en que permitirá contextualizar de una mejor manera la labor docente en el ámbito metodológico en ese tipo de regiones, principalmente en el área de Lengua castellana, aprovechando racionalmente los pocos recursos tecnológicos con los que cuentan la gran mayoría de ellas y al mismo tiempo apropiándose de las posibilidades que brindan hoy por hoy las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Dada la relevancia, ya expuesta al principio de este capítulo, de la competencia comunicativa y más específicamente la interpretativa como objeto de estudio en pro de su mejoramiento, la presente investigación aportaría constructos teóricos y prácticos que posibilitarán aplicaciones de aula innovadoras.

Así mismo, esta práctica investigativa traerá consigo una serie de experiencias en un contexto poco estudiado desde esta perspectiva como lo es el rural, que enriquecerá las ya existentes y será el punto de partida para direccionar de una mejor manera estrategias

metodológicas con el uso de las TIC no sólo en el área de Lengua castellana, sino en cualquier área del plan de estudio de las instituciones educativas.

A nivel más específico, la investigación proporcionará a la Institución Educativa Retiro de los Indios del municipio de Cereté en Córdoba, un valioso antecedente para repensar el currículo del área de Lengua castellana a la luz de los potenciales resultados, proyectándolos por qué no a las demás área que sirve. También, se convierte en un aporte fundamental a la incorporación que esta institución le ha venido dando a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje que lidera, puesto que sería una iniciativa de uso didáctico de éstas y no solamente de uso limitado a lo informativo o comunicativo.

Además, siendo uno de los problemas generales de la aplicación de las nuevas tecnologías en las instituciones educativas la poca capacitación que tienen los docentes para su uso, la presente experiencia investigativa se convertirá en una base de motivación para el acercamiento de éstos a la aplicabilidad de las TIC en pro de su actualización pedagógica.

En síntesis, conocer la relación propuesta en este estudio se convierte en un trabajo de suma importancia que visiona de una manera descentralizada la labor docente, le brinda a los estudiantes, como protagonistas principales de los procesos, escenarios novedosos de aprendizaje y coadyuva positivamente en pro de los retos que demanda la globalizada sociedad actual.

1.6. *Limitaciones del estudio*

La presente investigación ha sido planteada intencionalmente hacia los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, específicamente hacia la competencia interpretativa en el área de Lengua castellana, todo ello bajo la mediación de los recursos educativos abiertos (REAs) para poder analizar la relación que entre ellos se den. Teniendo presente esto y la justificación anteriormente expuesta, se podrían establecer en este momento como posibles limitaciones del estudio las siguientes:

En primer lugar, se debe mencionar que las competencias comunicativas en las que se enfoca el área de Lengua castellana, pero que también se desarrollan desde todas las áreas del currículo, son la interpretativa, la argumentativa y la propositiva. Es evidente entonces que por la naturaleza del estudio no se abarcarían la totalidad de las competencias, pues se hace énfasis fundamentalmente en la interpretativa.

En segundo lugar, por tratarse de una investigación donde se necesita para una de sus etapas empíricas un escenario dispuesto con equipos informáticos con conexión a internet, probablemente se tenga como limitante el hecho de que este espacio no esté totalmente adecuado al interior de la institución educativa cuando se le requiera, puesto que como se ha explicado, se trata de una institución rural que si bien cuenta con una sala de informática dotada con aproximadamente 20 equipos de cómputo que en la actualidad no tienen conexión a internet debido a una actualización con las empresas prestadoras del servicio iniciada recientemente. Se espera que la actualización termine rápidamente y se tenga a disposición total este espacio.

Finalmente, podría pensarse como otra posible limitación el hecho de que los estudiantes en su gran mayoría no cuentan con equipos de cómputo en sus viviendas, cuestión que posibilitaría analizar otro tipo de factores en cuanto al uso de los recursos educativos abiertos (RAEs). Sin embargo, hay que mencionar que un gran porcentaje de los estudiantes de la institución frecuenta sitios públicos que ofrecen servicio de internet para la realización de tareas, consulta de cuentas de correo, etc. en horarios contrarios a los de estudio.

1.7. *Definición de términos*

La presente investigación asume algunos términos que son de suma importancia para el desarrollo y la comprensión de la misma, tales como TIC, competencia, competencia interpretativa y REAs, entre otros. A continuación se presentan los conceptos fundamentales que se manejan en el estudio:

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Primer seminario sobre indicadores de la sociedad de la información y cultura científica realizado en Portugal (2001) se definió como “resultado de una convergencia tecnológica, que se ha producido a lo largo de ya casi medio siglo, entre las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas ideas de administración y manejo de información”. Se consideran como sus componentes el hardware, el software, los servicios y las telecomunicaciones.

Competencia: en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera las competencias como aquellas acciones que expresan el desempeño del ser

humano en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos, para lo cual se requieren procesos en los que el individuo sea capaz de integrar conocimientos y habilidades.

Otra definición las asume como "Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad" (Rodríguez y Feliú, 1996, citado por Rodríguez, 2009). En este sentido, puede decirse que se es competente cuando se utiliza el conocimiento de manera adecuada en nuevas situaciones.

Competencia interpretativa: hace referencia al dominio de la interpretación. Interpretar implica establecer relaciones y confrontaciones de los sentidos que circulan en un texto y que permiten tomar posición frente a éste. Interpretar no es un acto pasivo de aprehensión, sino de participación en la construcción del sentido de un texto, por ello conlleva el análisis para la comprensión de los contextos de significación.

REAs: fue en el “*Foro sobre Impacto de los Cursos Abiertos para Educación Superior en los países en desarrollo*” desarrollado por la UNESCO donde se adoptó la sigla OER (del inglés Open Educational Resources) y cuya traducción al español fue REA (Recursos Educativos Abiertos). Los REA pueden definirse como recursos para enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en un sitio de dominio público o que se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite a otras personas su uso libre o con propósitos diferentes a los que contempló su autor.

Capítulo 2. Marco teórico

Este capítulo tiene como propósito contextualizar a nivel teórico, a partir de la revisión de literatura realizada, el estudio presentado. Para tal fin, se tienen en cuenta cuatro grandes apartados: Recursos Educativos Abiertos (REAs), aprendizaje basado en competencias, apropiación tecnológica de los recursos educativos abiertos (REAs) para el desarrollo de competencias e investigaciones relacionadas.

2.1. Los Recursos Educativos Abiertos (REAs).

2.1.1. Los recursos educativos abiertos (REAs) y las TIC.

Es claro, que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en un facilitador de espacios para agrupar un sinnúmero de herramientas y contenidos digitales diseñados para coadyuvar a la práctica de los procesos educativos en el aula. Por ello, es evidente que gran parte de la innovación en dichas prácticas educativas implica no sólo la configuración de los productos disponibles (el contenido y las tecnologías), sino también la gente y los procesos involucrados en su implementación (Lane, 2010).

De este modo, la Red como “contenedor” en el que se revelan los hallazgos y dificultades de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), “muestra en sus servicios, en sus contenidos, en sus aplicaciones y soluciones, todo el caudal que posee, y como esta se pone al servicio de la educación a través de múltiples opciones” (Gértrudix, Álvarez, Galisteo, Gálvez y Gértrudix, 2007, p. 15). Una de esas herramientas

dadas por las TIC son los recursos educativos abiertos (REAs), que son en esencia uno de los elementos fundamentales de la presente investigación y sobre los cuales se tratará a continuación.

En primer lugar, es de gran importancia acercarse a la definición de recursos educativos abiertos (REAs), la cual podría mirarse, como lo sugieren Cueva y Rodríguez (2010), desde el significado que tienen cada una de sus palabras constitutivas: *Recurso*, que generalmente implica contenidos digitales como audios, videos, textos, etc. y software para su uso; *Educativo*, es decir, orientados al aprendizaje, creados para desarrollar habilidades y adquirir conocimientos; y *Abierto*, como el contexto que promueve el acceso y uso de los contenidos.

Desde esta perspectiva, los REAs pueden visualizarse como herramientas que se orientan específicamente al aprendizaje, lo cual implica a nivel pedagógico que el principal protagonista de este proceso sea el estudiante.

Ahora bien, una definición estructurada como tal de los recursos educativos abiertos (REAs) fue dada por primera vez en un foro de la UNESCO en el 2002, refiriéndose a ellos como “materiales basados en la Web que se ofrecen abierta y libremente para ser reutilizados en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación” (D’Antony, 2007, p. 3); de este modo, incluyen contenidos de aprendizaje, herramientas, software de apoyo y aspectos de licencia.

Esta última definición extiende el concepto de REAs no sólo a los procesos de aprendizaje, sino también al rol del docente a través de la enseñanza y la investigación,

desde donde se construyen conocimientos y se originan iniciativas para estudios contextualizados en la aplicabilidad de las TIC a las prácticas educativas. Al respecto Garduño (2008) considera que la relevancia de los REAs se entiende en tanto que inciden en el uso gratuito que pueden hacer de ellos las sociedades a través de las TIC con propósitos educativos y de investigación.

En este orden de ideas, se hace necesario referenciar y analizar las características que identifican a los REAs como materiales de internet que posibilitan el manejo racional de contenidos con propósitos educativos. Cueva y Rodríguez (2010) asumen como principales características las siguientes:

- Accesibilidad: disponibilidad del recurso en cualquier lugar o momento, debe poder ser descubierto y utilizado a través de la web.
- Reusabilidad: debe ser modular de forma que pueda ser usado varias veces, en diferentes contextos, sin ninguna modificación.
- Interoperabilidad: fundamental para lograr al acceso universal del recurso independiente de las herramientas que utilizemos para llegar a él.
- Metadatos: asociados a cada objeto, que posibilitan el almacenamiento, búsqueda y recuperación de varias herramientas (Varlamis y Apostolakis, 2006, citado por Cueva y Rodríguez, 2010).

En este mismo sentido, también se considera que una de las características relevantes de los REAs es “su flexible estructuración pedagógica en tanto que su

finalidad consiste en reforzar los aprendizajes y formar alumnos con destrezas que les permitan asumir los requerimientos del aprendizaje individual y en colaboración” (Garduño, 2008, p. 17).

Como puede observarse, las posibilidades pedagógicas de los REAs están evidenciadas en el manejo que se le da a los contenidos en relación con sus destinatarios, su utilidad y sus objetivos de aprendizaje a través de la Web. No obstante, D’Antony (2007) considera como una limitación el hecho de que con los recursos educativos abiertos y la publicación de material en la web con una licencia abierta, el uso es desconocido y no puede haber un alto nivel de aprehensión y resistencia.

Partiendo de lo anterior, es cuando se genera la necesidad de analizar concienzudamente los alcances que ofrecen los recursos educativos abiertos al ser utilizados de manera direccionada hacia el desarrollo de ciertas habilidades o competencias, tal como se pretende en la presente investigación.

2.1.2. Los recursos educativos abiertos (REAs) como estrategia de aprendizaje.

La incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las prácticas educativas se ha convertido en un reto que día tras día despierta más el interés de los docentes, asumiendo el hecho demostrado de que la mayoría de los estudiantes están más cercanos a éstas. Además, es importante tener muy en cuenta, por lo común que se han vuelto las tecnologías digitales, la naturaleza cada vez más diversa de los estudiantes y la naturaleza cambiante de la enseñanza (Browne, Holding, Howell, y Rodway, 2010).

De este modo, desde las TIC se debe propender por clarificar y facilitar nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje que se afiancen en criterios característicos como la autonomía, la flexibilidad y la interrelación de los ámbitos del conocimiento (Gértrudix, Álvarez, Galisteo, Gálvez y Gértrudix, 2007).

De acuerdo con lo anterior, se plantea entonces que el centro debe seguir siendo el estudiante, para lo cual es indispensable cambiar la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje con éste, para pasarlo de ser sólo un receptor de experiencias educativas a participante en la creación de experiencias educativas que satisfagan sus necesidades de aprendizaje (Lane, 2010). En este sentido, la experiencia con la utilización de los recursos educativos abiertos (REAs) hace posible el logro de algunas de estas tareas.

Como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje los REAs pueden sustituir varios aspectos y espacios, por ejemplo, los entornos virtuales de aprendizaje como Blackboard, repositorios y sitios web; además, pueden sustituir materiales impresos y de manera parcial, libros de texto (Humbert, Rébilla y Rennard, 2008).

Del mismo modo, se asume que los REAs como recursos de aprendizaje incluyen tres indicadores principales (Garduño, 2008):

1. Contenido educativo que puede derivar de cursos completos, partes de un curso, módulos de contenido, objetos de aprendizaje, colecciones y artículos de revistas.
2. Herramientas tecnológicas como software de soporte para el desarrollo de contenido, uso, reuso y liberación de contenido educativo, investigación y

organización del contenido, contenido y sistemas de administración, herramientas para el desarrollo de contenido y comunidades de aprendizaje en línea.

3. Recursos complementarios, los cuales se relacionan con licencias de propiedad intelectual para promover la publicación abierta de contenidos.

Por otra parte, los REAs al ayudar a la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, también tienen que proporcionar un valor significativo a los profesores y a los alumnos (Lane, 2010).

En este orden de ideas, con respecto a la aplicabilidad que proporcionan los REAs como estrategias de aprendizaje en relación con los docentes, se considera que son muy pocos los que emplean pedagógicamente este tipo de recursos aprovechando sus características e indicadores de aplicación. Al respecto, en una evaluación del OCW del MIT, se señala que sólo el 26% de los usuarios son los profesores que desean tomar y adaptar los REAs, la mayoría de los usuarios son estudiantes o autodidactas, utilizando los materiales como complemento a sus materiales de curso recomendado (Cantoni, 2008, citado por Conole y Weller, 2008).

Como se explica en el capítulo 1, la presente investigación propende porque los REAs se conviertan para el docente en una alternativa pedagógica para trabajar contenidos específicos en un área específica del saber apuntando hacia el desarrollo de competencias en los alumnos.

Desde la perspectiva del estudiante los REAs permiten su protagonismo como eje del proceso educativo, “gestor de su propio crecimiento intelectual y profesional, y

organizador de tiempos y espacios para estudiar sus contenidos educativos, lo cual implica oportunidades para ser creativo, reflexivo y analítico” (Garduño, 2008, p. 40).

Además, mediante el potencial de los REAs los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje, explorando los materiales dispuestos por otras instituciones, con la posibilidad de hacerlo de forma independiente al tener una conexión a internet que les dé el acceso (D’Antony, 2007).

De manera más puntual, en cuanto a los beneficios que proporcionan los REAs para los estudiantes, los docentes y los desarrolladores se pueden nombrar entre otros los siguientes (De Salas y Ellis, 2006, citado por Cueva y Rodríguez, 2010):

- Desarrollar una efectiva experiencia del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Potenciar relaciones a través de la colaboración estudiante- docente, docente- docente, estudiante-estudiante.
- Acceder a recursos, materiales, información, conocimiento de todo el mundo.
- Personalizar el proceso enseñanza/aprendizaje.
- Desarrollar competencias digitales y de aprendizaje autónomo.
- Optimizar y ahorrar recursos.
- Compartir conocimiento en diferentes disciplinas y contextos.
- Incrementar la productividad de estudiantes, docentes, investigadores.

Tal como se ha visto, las posibilidades pedagógicas de los REAs son evidentes y aprovechables en la práctica que se lleva a cabo en el aula. Por tal razón, este estudio ha querido apropiarse de algunas de éstas posibilidades para, además de aportar a la integración de las TIC, enfocarlas hacia un área específica y determinar la relación que entre ellas puede haber.

2.1.3. Aplicaciones educativas de los REAs en el área de Lengua castellana.

El área de Lengua castellana es una de las áreas obligatorias y fundamentales del currículo contempladas en Colombia y en todos los países de habla hispana. Su importancia está dada por la tarea que tiene en el desarrollo de competencias comunicativas básicas en los estudiantes para que éstos puedan interactuar de manera significativa en el mundo en el que viven a través del lenguaje.

Teniendo en cuenta esto, la necesidad ya planteada de integrar las TIC a los procesos educativos y la participación que deben tener las instituciones en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Gurell, Kuo y Walker, 2010), es indispensable que se analicen las oportunidades que ofrecen los REAs (materiales fundamentales de este estudio) en pro de contribuir a alcanzar los propósitos del área de Lengua castellana.

En primera instancia, es importante clarificar que el docente del área en cuestión al querer emplear los REAs como material de apoyo en su práctica, debe cerciorarse de que sus contenidos sean apropiados para los estudiantes (D'Antony, 2007), es decir, verificar la pertinencia de aquellos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje propuestos en el área. Es aquí, donde el docente pone en juego su criterio desde la

especificidad del área de Lengua castellana para escoger los recursos adecuados de la Web o para diseñarlos según su intención.

En cuanto a esto último, es claro que para el docente la mayor parte del aprendizaje sobre un tema y cómo enseñarlo proviene del proceso de diseño y creación de REAs (Wiley, 2007, citado por Browne, Holding, Howell, y Rodway, 2010). Este proceso de diseño debe presuponer ciertas características de los estudiantes, las cuales determinan en cierto grado las decisiones adoptadas. Según Sicilia (2007) los aspectos que se deben tener en cuenta al diseñar contenidos abiertos son: necesidades de aprendizaje, restricciones respecto al acceso de los estudiantes, diseño de actividades (objetivos, secuencias, recursos referenciados), datos de evaluación, datos de realización y metadatos.

Estos aspectos son muy importantes en el aporte pedagógico de los REAs en el trabajo del área de Lengua castellana, puesto que con ellos se garantiza desde el diseño el enfoque del recurso de acuerdo a los propósitos y contenidos curriculares del área. A nivel general, con respecto a esto Garduño (2008) considera:

El desarrollo de contenidos educativos implica tener presente los resultados de aprendizaje que se pretenda lograr en los alumnos participantes (...), esto implica que el contenido debe contemplar estrategias para desarrollar actividades de aprendizaje y métodos para evidenciar los logros obtenidos a fin de facilitar su evaluación. Al mismo tiempo los contenidos educativos deben contemplar la identificación del conocimiento que sea indispensable para el alumno a fin de que genere destrezas que lo hagan útil en la sociedad y en el grupo profesional al cual pertenezca Garduño (2008, p.25).

Entonces, como desde el área de Lengua castellana se abordan contenidos literarios, comunicativos, lingüísticos y ortográficos, se hace indispensable su

delimitación a la hora de asumirlos como base para la creación de un recurso educativo abierto o para la ubicación en la Web de alguno elaborado por otro autor, a fin de que haya un impacto significativo en las competencias que se busca desarrollar.

Además de esto, un conocimiento significativo construido con REAs en el área de lengua castellana implicaría por lo menos tomar en cuenta que los recursos educativos deben tener un ordenamiento lógico, ser relevantes y propiciar en el alumno la investigación documental y la investigación de campo o de laboratorio complementaria a dichos recursos (Garduño, 2008).

Por otro lado, los contenidos abiertos, tal como se aplican a cualquier área, reflejan un cambio cada vez mayor en los caminos académicos; como cada vez son más personalizables y disponibles de forma gratuita a través de Internet, los estudiantes están aprendiendo no sólo el material, sino también las habilidades relacionadas con encontrar, evaluar, interpretar y reutilizar los recursos que están estudiando en colaboración con sus profesores (EDUCAUSE , 2010, citado por Browne, Holding, Howell, y Rodway, 2010).

Finalmente, para el área de Lengua castellana y los docentes que la lideran, el carácter abierto de los REAs, que implica el potencial de estos contenidos como materiales reutilizables y adaptables a diversos contextos y entornos de enseñanza - aprendizaje (Gértrudix, Álvarez, Galisteo, Gálvez y Gértrudix, 2007), es de gran valor, puesto que permite en gran medida el auto-estudio, que complementa el trabajo presencial que se realice en el aula. Además, proporciona medios para que los diseños se puedan volver a utilizar, en lugar de simplemente compartir el contenido, posibilita guiar a los individuos a través del proceso de creación de nuevas actividades de aprendizaje y

ayuda a los estudiantes en actividades complejas, orientando a través de la secuencia de la actividad (Conole y Weller, 2008).

2.2. Aprendizaje basado en competencias.

2.2.1. El concepto de competencia.

Evidentemente, los cambios profundos generados por la globalización han traído consigo para el campo de la educación concepciones diferentes en cuanto a la visión que se tiene del ser humano, lo que ha generado transformaciones en el ámbito pedagógico a nivel conceptual y de su práctica misma. Uno de esos cambios conceptuales ha sido la concepción del término competencia, la cual cumple un papel relevante en el presente estudio y se aborda en este apartado.

En primera instancia, pueden definirse las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que confluyen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, “que el alumno logre los objetivos de manera eficiente y que obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado y utilizando los mejores métodos y recursos para su realización” (Argudín, 2001, p. 3).

Así mismo, Pérez (2008) define competencia como la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones.

Estos dos conceptos iniciales coinciden en el fin primordial de las competencias y por supuesto en el medio para alcanzarlo, esto es, el desempeño eficaz y aspectos como

los conocimientos, los valores, entre otros. De este modo, el concepto de competencia es aprehendido a nivel pedagógico para ser desarrollado en los currículos de todas las áreas desde los procesos de enseñanza – aprendizaje que se llevan a cabo en el aula. Desde este punto de vista, puede decirse que los procesos educacionales basados en competencias se centran en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales del alumno (Holland 1966, 1997, citado por Argudín, 2001) para que éste emplee con cierta destreza las competencias desarrolladas en su vida diaria.

Por su parte, Climent (2010), partiendo de la definición de competencia dado por la OCDE como capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito a través de dimensiones cognitivas y no cognitivas, propone un esquema piramidal de diversos tipos de competencia como se muestra en la Figura 2:

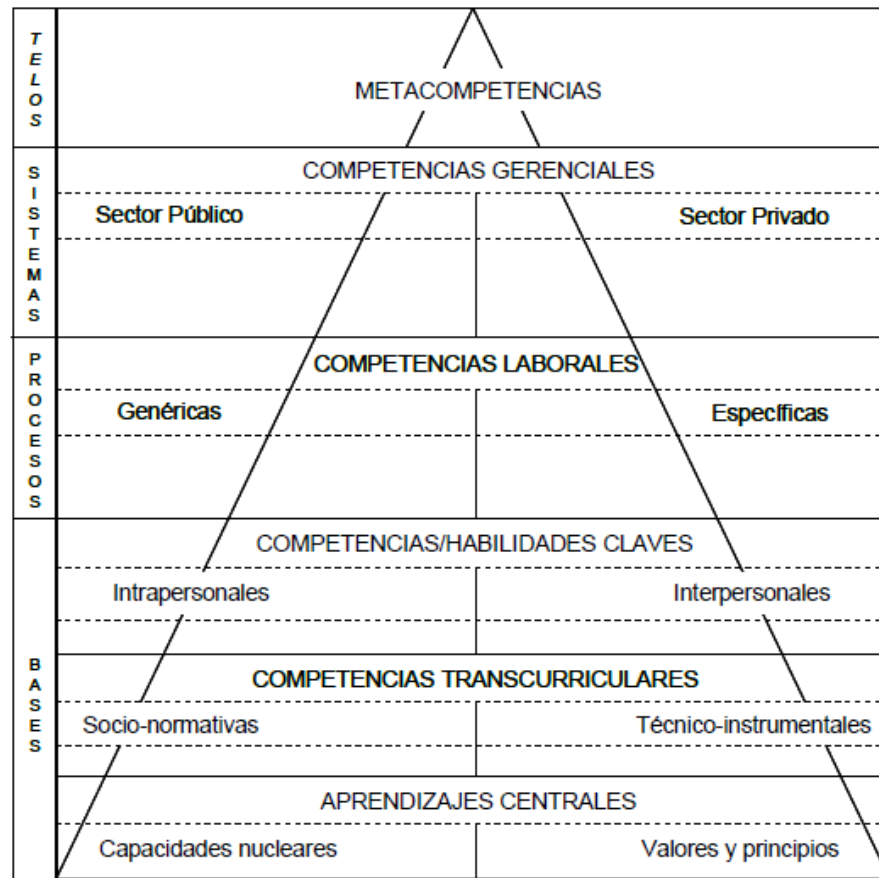


Figura 2. Tipos de competencias

Climént (2010, p. 11) asume esta diversidad de competencias en consideración a las siguientes premisas:

- Puede decirse que los valores y las capacidades de aprendizaje individual, en su condición de aprendizajes centrales, sirven de apoyo y sostén para las competencias adquiridas en el curso de la vida.

- Las competencias claves y las competencias transcurriculares —que en muchos casos sería mejor llamar habilidades, en lugar de competencias— también son parte de las bases de la formación individual.
- Las competencias laborales se ubican en el ámbito de procesos productivos, en tanto las competencias gerenciales o directivas lo hacen en el plano de sistemas que atañen a intereses organizacionales y colectivos de distinta naturaleza y nivel.
- Finalmente, en lo más alto están las metacompetencias, en estrecha interrelación con los demás estratos y, particularmente, con las capacidades de aprendizaje y los valores para la vida y el trabajo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, puede decirse que la pretensión fundamental de la escuela desde esta perspectiva no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas (Pérez, 2008). Entonces, se evidencia que la formación que se imparte en la escuela mirada a la luz de las competencias se convierte en un factor preponderante para lo que significa educar al estudiante para que desempeñe eficazmente en contextos reales, en su vida diaria. De este modo, tal como lo dice Coll (2006, p. 7) “lo que está en cuestión es la capacidad de la educación básica para proporcionar al alumnado el bagaje mínimo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad de hoy y de mañana”.

Inmediatamente, esta reflexión conlleva a analizar los roles de los agentes principales del proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, de los docentes y de los estudiantes. En este sentido, los docentes deben mediar y facilitar desde los procesos de

enseñanza que los estudiantes reconstruyan sus niveles mentales, focalizando los conocimientos desde situaciones reales, vinculándolos a la vida diaria, a fin de generar en los estudiantes procesos de aprendizaje basados en la búsqueda, aplicación, reflexión, experimentación y comunicación del conocimiento (Pérez, 2008).

2.2.2. Las competencias comunicativas.

Al asumir las competencias – combinación de destrezas cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, orientación de valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento (De Pablos, 2010) – como modelo de formación en los establecimientos educativos se hace indispensable que sus currículos se apropien de manera teórica y práctica de su conceptualización, de manera que se adopten y se desarrollen las consideradas fundamentales de acuerdo con los proyectos educativos de cada institución.

No obstante, dentro de las competencias que podrían considerarse obligatorias para cualquier currículo sin duda se encuentra la competencia comunicativa, cuyo término, definición y características han sido producto de múltiples reflexiones lingüísticas y pedagógicas, que la ha llevado a considerarse como una de las competencias básicas para desarrollar en la escuela, no sólo desde el área de Lengua castellana, sino desde todas las áreas, por involucrar el lenguaje como instrumento de comunicación.

En este orden de ideas, puede decirse que el término de competencia comunicativa es el resultado de la desatención de las normas socioculturales y los mecanismos pragmáticos que rigen los intercambios comunicativos por parte de las

escuelas lingüísticas del siglo XX como el estructuralismo y el generativismo, dedicadas al análisis de estructuras gramaticales ideales y comunidades lingüísticas homogéneas (Lomas, Osoro y Tusón, 1992).

Teniendo en cuenta lo anterior, Lomas, Osoro y Tusón (1992, p. 29) definen la competencia comunicativa como el “conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo – lingüísticos, sociolingüísticos y discursivos – que el hablante oyente/escritor/lector debe poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación”.

Por otra parte, la EUROPEAN COMMISSION (2004) plantea ocho competencias claves para todos en la sociedad del conocimiento, así: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, alfabetización matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu empresarial, y expresión cultural.

Como se observa la comunicación en la lengua materna ocupa el primer lugar en la escala planteada, la cual en términos de competencia es definida como la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita, e interactuar lingüísticamente de una manera adecuada en todos los contextos sociales y culturales (EUROPEAN COMMISSION, 2004).

Así las cosas, se convierte en un reto ineludible para los establecimientos educativos el trabajo en pro del desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes; en esta tarea es cuando asume un papel protagónico el área de Lengua

castellana. De esta forma, la competencia comunicativa desde esta área del currículo se constituye en el marco de referencia del aprendizaje, con los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a dicha competencia (Argudín, 2001).

Desde este punto de vista, es importante conocer de manera más específica los conocimientos, habilidades y actitudes que implica la competencia comunicativa, además, porque es uno de los puntos de referencia que tiene el presente estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1
Competencia de comunicación en la lengua materna según EUROPEAN COMMISSION (2004, p. 9).

Comunicación en la lengua materna		
Dominio de los elementos: conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto.		
Conocimientos	Habilidades	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Buen nivel de conocimientos del vocabulario básico, gramática funcional y de estilo, funciones del lenguaje. • Conocimiento de los distintos tipos de interacción verbal (conversaciones, entrevistas, debates, etc) y las principales características de diferentes estilos y registros en el lenguaje hablado. • Descripción de las características paralingüísticas de comunicación (características de calidad de voz, expresiones faciales, la postura y los sistemas de gesto). • Conocimiento de diferentes tipos de textos literarios (cuentos de hadas, mitos, leyendas, poemas, la poesía lírica, teatro, cuentos cortos, novelas) y sus principales características, así como los tipos de textos no literarios (currículum vitae, solicitudes, informes, editoriales, ensayos, discursos, etc) y sus principales 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comunicarse, en forma escrita u oral, y comprender, o hacer que otros entiendan varios mensajes en una variedad de situaciones y con diferentes propósitos. La comunicación incluye la habilidad de escuchar y comprender diversos mensajes hablados en una variedad de situaciones comunicativas y para hablar de forma concisa y clara. También comprende la capacidad de controlar si se está recibiendo un mensaje de todo éxito y la capacidad para iniciar, mantener y finalizar una conversación en diferentes contextos comunicativos. • Capacidad para leer y comprender textos diversos, la adopción de estrategias apropiadas para diversos propósitos de la lectura (lectura de información, de estudio o de placer) y diversos tipos de texto. • Capacidad para redactar distintos tipos de textos para diversos fines. Supervisar el proceso de escritura. • Capacidad para buscar, obtener y procesar información escrita, datos y conceptos con el fin de utilizarlos en el estudio y para organizar el conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua materna, reconociéndola como una fuente potencial de enriquecimiento personal y cultural. • Disposición de acercarse a las opiniones y argumentos de los demás con una mente abierta y entablar un diálogo constructivo y crítico. • La confianza al hablar en público. • La voluntad de luchar por la calidad estética en la expresión más allá de la corrección técnica de una palabra o frase. • Desarrollo de un amor por la literatura. • Desarrollo de una actitud positiva hacia la comunicación intercultural.

características. • Comprender las principales características del lenguaje escrito (formal, informal, científico, periodístico, coloquial, etc.) • El conocimiento de la variabilidad de las formas de lenguaje y comunicación en el tiempo y en diferentes entornos geográficos, sociales y de comunicación.	de una manera sistemática. Habilidad para distinguir, en escuchar, hablar, leer y escribir, información relevante de la irrelevante. • Capacidad para formular los propios argumentos, al hablar o escribir, de una manera convincente y tener plenamente en cuenta otros puntos de vista, ya sea expresada en forma escrita u oral. • Las capacidades necesarias para utilizar las ayudas (por ejemplo, notas, esquemas, mapas) para producir, presentar o comprender textos complejos de forma escrita u oral.
---	--

Como se evidencia, son diferentes los conocimientos, habilidades y actitudes que implica la competencia comunicativa, los cuales sin lugar a dudas pueden ser trabajados desde la diversidad de los planes de estudio de las instituciones educativas, pero que se enfocan con una perspectiva clara hacia el área de Lengua castellana, pues en ella se debe enfatizar en dicha competencia, construyéndola en relación con una comunidad específica, es decir, desde un entorno social, respondiendo a sus necesidades y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta (Argudín, 2001). A partir de esto, se enmarca el objetivo principal de la presente investigación.

2.2.3 La competencia interpretativa y el análisis de discursos.

La base fundamental para desarrollar procesos comunicativos es la competencia interpretativa, que se constituye en una de las competencias básicas consideradas por el M.E.N. (Ministerio de Educación Nacional) para el trabajo en los establecimientos educativos y es una de las variables principales a considerar en el presente estudio.

Richen (2006, citado por De Pablos, 2010) hace referencia a la competencia interpretativa como un apoyo inherente a la comunicativa y como el primer componente de la categoría de uso de herramientas de forma interactiva, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Categorías de las competencias y las competencias clave.

Categorías de las competencias y las competencias clave (DeSeCo)
Interacción en grupos heterogéneos
La capacidad de relacionarse bien con los demás
La capacidad de cooperar
La capacidad de gestionar y resolver conflictos
Actuando de forma autónoma
La capacidad de actuar dentro del panorama
La capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales
La capacidad de hacer valer los derechos, intereses, límites y necesidades
Uso de herramientas de forma interactiva
La capacidad de usar el lenguaje, símbolos y texto de forma interactiva
La capacidad de utilizar el conocimiento y la información de forma interactiva
La capacidad de utilizar la tecnología de forma interactiva

De este modo, la competencia interpretativa es el punto de partida para desarrollar otras competencias más complejas que conducen a un desempeño más integral de los estudiantes tanto desde el punto de vista comunicativo como cognitivo. Esta competencia, como su nombre lo indica, hace referencia a la interpretación; interpretar implica establecer relaciones y confrontaciones de los sentidos que circulan en un texto y que permiten tomar posición frente a éste (Villabona y Polanía, 2004).

Ahora bien, dados los aspectos que implica la competencia interpretativa como, las relaciones de sentido, el texto, el discurso – derivados en gran medida de los conocimientos, habilidades y actitudes de la competencia comunicativa (Tabla 1) – es incuestionable el hecho de que es el área de Lengua castellana la que abre las mayores

posibilidades con el propósito de mediar conocimientos contextualizados hacia el mejoramiento de la interpretación. Sin embargo, a pesar de tales aspectos y la posibilidad de manejarlos por separado, a nivel interpretativo se es competente cuando se tiene un dominio de todos los elementos de manera integral y no sólo de uno o algunos de ellos (De Pablos, 2010).

Según Villabona y Polanía (2004) la competencia interpretativa se manifiesta en acciones tales como:

- Encontrar el sentido de un texto, una proposición, un problema, una gráfica, un mapa, un esquema.
- Reconocer los argumentos en pro o en contra de una teoría, una propuesta.
- Reconstruir en forma local y global un texto.
- Identificar las diferentes maneras de entender el mundo.

En coherencia con lo anterior, las mismas autoras consideran que “interpretar no es un acto pasivo de aprehensión, sino de la participación en la construcción del sentido del texto; por ello conlleva el análisis para la comprensión de los contextos de significación ya sean sociales, científicos, artísticos” (Villabona y Polanía, 2004, p. 12).

Por tal razón, hablar de competencia interpretativa es hablar de la capacidad que se tiene para significar, a partir de presaberes que pueden ser de carácter lingüístico o no lingüístico. Así mismo, considera Perkins (1999) que “comprender es la habilidad de

pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 1999, citado por Montero, Rincón y García, 2008, p. 186).

No obstante, surgen los cuestionamientos de Argudín (2001): ¿cuáles son los medios más efectivos para construir esta competencia? ¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que los alumnos han construido esta competencia? Para responder a ellos, el mismo autor considera que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben basarse en experiencias prácticas, que necesariamente se enlazan a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño. Además, se debe tener presente que la mediación docente contribuye a que los estudiantes asimilen las habilidades y la madurez emocional necesaria para desempeñarse de una mejor manera (Ozturk y Debelak, 2008).

2.3. Apropiación tecnológica de los recursos educativos abiertos (REAs) para el desarrollo de competencias.

2.3.1. Papel del docente y del estudiante en la apropiación de los REAs.

Es incuestionable que las transformaciones que día a día sufre la sociedad han traído consigo la obligatoriedad de adoptar la tecnología con fines pedagógicos, haciendo referencia a ésta como la organización del conocimiento para el logro de los propósitos prácticos, así como cualquier herramienta o técnica de hacer, por el cual la capacidad se amplía (Luppicini, 2005). En este sentido, la tecnología pasa a ser objeto de incorporación y su papel es examinado por su apoyo en la construcción de ambientes de aprendizaje (Tam, 2000).

Entonces, se asume la tecnologías de la información y comunicación desde la perspectiva educativa que apunta a la posibilidad de aprovechar los cambios en la sociedad mediante la transformación de los sistemas y prácticas educativas (Duchastel, 1989, citado por Luppicini, 2005), de allí que la aplicabilidad de los REAs se convierta en una opción de transformación de dichas prácticas mediada por el docente para construir conocimientos en los estudiantes.

Desde este punto de vista, vale la pena mencionar que sin cambios en los métodos de enseñanza, el uso de la tecnología no es más que una sobrecarga para profesores y estudiantes. Por tal razón, el uso de la tecnología debe suponer una respuesta teórica y práctica que permita el diseño, análisis , selección, aplicación y evaluación coherente de los recursos aplicados a los procesos de enseñanza – aprendizaje (Bates, 2001, citado por López y Flores, 2006).

Con ello, se espera que la incorporación de nuevas herramientas en los procesos educacionales generen variados cambios especialmente en los roles de profesores y estudiantes y en su forma de enseñar y aprender, respectivamente (Ruiz, 2010). Como puede observarse, se hace necesario entonces analizar estos roles de los agentes involucrados en los procesos de enseñanza – aprendizaje con miras de reconocer su importancia en la relación tecnología - educación.

En primera instancia, con respecto al rol del docente en la apropiación de la tecnología, y más específicamente de los REAs como herramientas ofrecidas por ésta, habría que decir que la decisión de su aplicación en el aula siempre será del docente, a

pesar de que la adquisición sea de orden administrativo en los establecimientos educativos (Cuban, 1996, citado por López y Flores, 2006).

En coherencia con lo anterior, es el docente el llamado a materializar la relación entre las nuevas tecnologías y los procesos educativos teniendo en cuenta un enfoque que trascienda de lo meramente instrumental y se asuma como un verdadero potencial para definir prioridades en la labor educativa (De Pablos, 2010).

Por su parte, Copley (1992) con una visión netamente constructivista, considera que el docente debe actuar como un facilitador cuya función principal sea la de ayudar a los estudiantes a convertirse en participantes activos en su aprendizaje y hacer conexiones significativas entre el conocimiento previo, los nuevos conocimientos y los procesos que intervienen en el aprendizaje (Copley, 1992, citado por Tam, 2000).

Del mismo modo, entendiendo que los REAs son herramientas que se orientan hacia los procesos realizados por el estudiante, esto es, el aprendizaje, se debe concebir al docente con unas características específicas que favorezcan el uso eficaz y significativo de dichos recursos. Con base en esto, es posible mencionar oportunamente las características que Tam (2000) plantea para el maestro visto desde la perspectiva constructivista:

- Debe fomentar y aceptar la autonomía de los alumnos y la iniciativa.
- Debe utilizar una gran variedad de materiales, incluidos los datos brutos, las fuentes primarias y materiales interactivos, y fomentar en los estudiantes su uso.

- Debe promover la investigación de los estudiantes.
- Debe valorar la comprensión de los estudiantes mediante la aplicación y ejecución de tareas abiertas estructuradas.

Indiscutiblemente, el docente constructivista se asimila muy bien a lo que se espera de un docente comprometido en la apropiación sistemática de las tecnologías de la información y comunicación en el aula, a través de los REAs; los dos primeros ítems planteados anteriormente, que hacen énfasis en la autonomía del alumno y la utilización diversificada de recursos, así lo evidencian.

Por otra parte, en relación con el rol del estudiante en la apropiación de REAs para la construcción de conocimiento, se puede decir que el proceso de aprendizaje del cual es protagonista está determinado por la compleja interacción entre el conocimiento previo de los mismos, el contexto social y los posibles problemas a resolver; desde aquí se orienta la enseñanza proporcionando a los estudiantes situaciones de colaboración con medios específicos que le permiten construir nuevos conocimientos, mediante la asimilación de saberes previos con fuentes diversas (Ertmer y Newby, 1993, citados por Tam, 2000).

Así mismo, se propende por que el estudiante asuma los REAs como medio para construir conocimiento de manera activa en interacción con el ordenador, pero sin desconocer la orientación y facilitación que le pueda brindar el docente y sus compañeros. En este sentido, se es coherente con la perspectiva constructivista que sostiene que los alumnos aprenden a través de la interacción con los demás, aplicando sus

conocimientos combinados a la solución de un determinado problema (Tam, 2000), generando por ende competencias.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la clave de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, teniendo como soporte las TIC y específicamente los REAs, reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos que conforman el triángulo interactivo: “el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los alumnos” (Coll, Mauri y Onrubia, 2008, p. 4).

Igualmente, sin desconocer las características propias de los REAs como herramientas TIC, es la incidencia que los usos de estas herramientas tienen sobre la actividad conjunta de profesores y alumnos donde reside la clave para analizar su impacto sobre la práctica educativa y, por ende, sobre el aprendizaje de los estudiantes (Coll, 2004, citado por Coll, Mauri y Onrubia, 2008).

2.3.2. Los REAs y el desarrollo de competencias.

Ya se ha explicado que los procesos pedagógicos de hoy han asimilado las TIC como apoyo indispensable en la construcción de conocimientos; es así como el uso del computador ha dejado de ser una tarea única del área de informática en los establecimientos educativos para convertirse en una vía de interacción entre estudiantes, docentes y conocimientos de cualquier área del currículo.

Ahora bien, en un modelo educativo de formación basado en competencias los recursos que ofrecen las TIC, tales como son los recursos educativos abiertos (REAs),

proporcionan un sinnúmero de posibilidades para la puesta en contexto de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes, lo que por ende conlleva a obtener resultados competitivos representados en desempeños.

Con respecto a lo anterior, puede decirse que las computadoras y los recursos que se trabajan a través de éstas, son efectivas en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, incluyendo la definición de problemas, a juzgar por la información, la solución de los problemas, y sacar conclusiones adecuadas (Lancy, 1990, citado por Tam, 2000).

Además, las bondades que brinda el ordenador y su conexión a la internet sirven en el proceso de recopilación de información, investigación y colaboración, a través de herramientas que ayudan en el aprendizaje (como los REAs), no sólo como un vestigio de la instrucción directa con su dependencia en la integración de la tecnología en el currículo existente (Arroz y Wilson, 1999, citado por Tam, 2000), sino como un promotor de procesos cognitivos, sociales y culturales para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

La formación en competencias con el uso de las TIC como medios para el aprendizaje “implican el uso de herramientas para acercarse a la educación y formación continua a través de material multimedia, simulaciones, etc.” (López y Flores, 2006, p. 43). Es aquí en donde cobran especial relevancia los REAs, puesto que como recursos que pueden ser trabajados por el estudiante de manera autónoma o bajo la mediación docente – como pretende este estudio – posibilitan el logro de conocimientos significativos que pueden contextualizarse de manera eficaz.

Desde el punto de vista constructivista, tal como se validaron algunas características de los roles del docente y el estudiante, también cabe decir que los entornos de aprendizaje asistidos por el ordenador no deben implicar el conocimiento y la inteligencia para guiar y estructurar procesos de aprendizaje, sino más bien crear situaciones y ofrecer herramientas que estimulen a los estudiantes a aprovechar al máximo su potencial cognitivo (Scardamalia, 1989, citado por Tam, 2000). En esta dirección es desde donde se enmarca la aplicabilidad de los REAs.

En este mismo sentido, es importante considerar a manera de conclusión, como lo hace Tam (2000), que las instituciones educativas deben propender por aprovechar de una mejor manera las potencialidades y capacidades de las tecnologías de la información y comunicación, puesto que permiten que los contextos de aprendizaje sean mucho más diversificados y ricos a nivel social, para fomentar en ambos sentidos, la comunicación interactiva y la colaboración entre el profesor y los alumnos. Jonassen (1995, citado por Tam, 2000) cree que un enfoque constructivista de la construcción del conocimiento y el aprendizaje puede estar bien apoyado en los entornos de educación mediados por el ordenador, a través de una variedad de herramientas tecnológicas, en donde sin duda se resaltan los REAs.

2.3.3. Los REAs y la competencia interpretativa en Lengua castellana.

El “enfoque en competencias señala que los cambios deberán hacerse desde los programas académicos, y más importante aún, desde la transformación en la forma de pensar de los directivos, administradores, profesores y alumnos” (Argudin, 2005, citado por López y Flores, 2006, p. 53). Esta reflexión nos ubica en lo importante que es

contextualizar los cambios a nivel pedagógico en áreas específicas de los currículos de las instituciones educativas, tal como se plantea en la presente investigación con la pretendida caracterización de la relación entre los REAs y la competencia interpretativa en el área de Lengua castellana.

De hecho, el movimiento de los REA cree en la idea simple y poderosa de que las nuevas tecnologías ofrecen una oportunidad extraordinaria para cambiar el paradigma de los programas, y con ello a expandir dramáticamente el acceso al aprendizaje de calidad y el libre intercambio de conocimientos (Casserly y Smith , 2006, citado por Kurshan, 2008).

En este mismo sentido, López y Flores (2006, p. 38) consideran que “el uso de la tecnología en las instituciones debe estar integrado a una dinámica organizacional y normativa, que contemple el desarrollo de las diversas áreas de la institución”, de allí que se tome como motivación el aprovechar las posibilidades que brinda la aplicación de herramientas como los REAs, con una metodología definida, en pro de conocer el impacto que tienen en el mejoramiento de la competencia interpretativa de los estudiantes en Lengua castellana.

En relación con esta competencia, ya se había mencionado que implicaba un proceso de comprensión previo y el establecimiento de relaciones de sentido de un texto para tomar una posición (Villabona y Polanía, 2004). Con respecto a este proceso de comprensión Von Glaserfeld (1984, citado por Tam, 2000, p. 51) ha escrito: “Los alumnos construyen comprensión. No simplemente reflejan lo que les dicen o lo que leen, buscan sentido y tratan de encontrar la regularidad y el orden en los acontecimientos del

mundo, incluso en ausencia de información completa”. Es este primer proceso de la competencia interpretativa juega un papel primordial los contenidos mediados por REAs.

Por otro lado, a propósito de la función de los REAs como apoyo en el trabajo de currículos y el desarrollo de competencias, Kurshan (2008), propone un modelo de apoyo con REAs, descrito como el modelo 3D, que sigue un formato de colaboración entre docentes y alumnos, como se ilustra en la Figura 3.

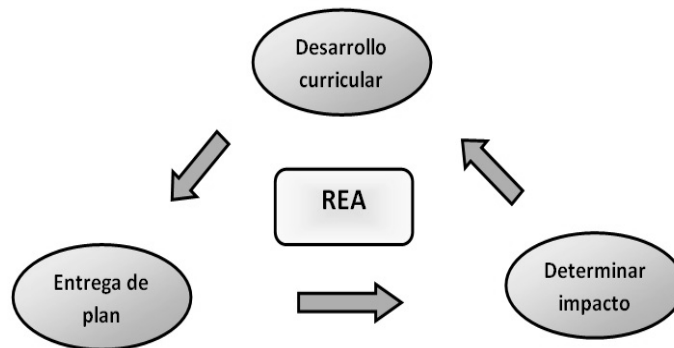


Figura 3. Modelo 3D de aplicación de REA

Este modelo muestra una relación que gira en torno a los REAs, que incluye la capacidad de desarrollo curricular a través de contribuciones, la entrega del plan de curricular a seguir y la medición del impacto sobre una base individual o proyecto. Este proceso activo de construcción y la distribución de recursos educativos de los educadores soporta un nivel más profundo de la participación y la comprensión del material (Kurshan, 2008).

Hasta cierto punto, el modelo antes mencionado direcciona el accionar que se debe tener con los REAs, sin embargo, la rigurosidad con la que se plantea al tratarse de repositorios más amplios, no es la recomendada para lo pretendido en este estudio, puesto que existen unos objetivos y estrategias definidas que así lo justifican. Como dicen López y Flores (2006, p. 42), “el éxito o fracaso de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje depende de la supeditación de la tecnología a una estrategia de formación definida, que responda a sus objetivos docentes”.

Para finalizar, las TIC, incluyendo los REAs, constituyen herramientas o instrumentos mediadores de la actividad mental de los alumnos y de los procesos de enseñanza, lo cual lleva de forma natural a poder plantear la cuestión de cuáles son los usos de esas herramientas o instrumentos. Además, constituyen un medio de representación y comunicación novedoso, cuyo uso puede introducir modificaciones importantes en determinados aspectos del funcionamiento psicológico de las personas (Coll, Mauri y Onrubia, 2008), es decir, pueden desarrollar competencias, entendiendo éstas, como lo hace el Ministerio de educación Nacional, como las acciones que expresan el desempeño del ser humano en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos, para lo cual se requieren procesos en los que el individuo sea capaz de integrar conocimientos y habilidades.

2.4. Investigaciones empíricas relacionadas.

Se han tomado como referentes cinco investigaciones realizadas que de alguna forma relacionan los constructos fundamentales del presente estudio y se han revisado a

la luz de sus objetivos, contexto de realización, metodología, resultados, conclusiones y recomendaciones, así:

2.4.1. Objetivo de las investigaciones y el contexto donde se llevaron a cabo.

Cedillo *et al.* (2009) desarrollaron una investigación que tenía como objetivo fundamental comprobar cómo pueden ser incorporados en el desarrollo de una clase, de qué forma impacta al docente el incorporar los REAs en su planeación y desarrollo de su práctica educativa, y de qué manera los alumnos adoptan estos elementos para apoyarse en la comprensión y adquisición de conocimientos. La investigación se llevó a cabo en cinco instituciones educativas de la ciudad de México (American School Foundation of Guadalajara, Centro Comunitario en Zapopan, E. P. Pública Revolución Mexicana, E. P. General “Lázaro Cárdenas”, E. P. Rural “José María Morelos y Pavón”), con la participación de 121 estudiantes entre los 6 y 12 años de edad.

Celaya *et al.* (2010) realizaron un estudio que tenía por objetivo analizar la manera como ocurre la apropiación tecnológica de profesores que incorporan a su práctica recursos educativos abiertos (REAs). A nivel más específico, el estudio buscó analizar el procedimiento de adopción y uso de los REA cuando los profesores incorporan estos recursos en los cursos y describir cómo ocurre la apropiación tecnológica en los docentes que incluyen REA en cursos de nivel medio superior. Para el estudio se invitaron a 25 docentes, pero sólo se tomaron 5 profesores de nivel medio superior y que adoptaron recursos educativos abiertos del KHUB (*Knowledge Hub*).

Por su parte, Henao y Ramírez (2007) llevaron a cabo una investigación que buscaba analizar las estrategias de exploración que utilizan los lectores y la forma cómo

construyen significados en un texto hipermedial, esto con el fin de darle continuidad a la línea de investigación sobre procesamiento cognitivo y la comprensión de textos en formato hipermedial. La investigación fue realizada con la participación de 120 alumnos, 60 de grado sexto y 60 de grado noveno, de una institución privada de Medellín, Colombia.

La investigación de Godoy (2006) se planteó como objetivo analizar las relaciones entre los usos educativos de las TIC, niveles de destreza en el manejo de la tecnología (ICT Skills Index) y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses, a fin de proponer un modelo de relaciones causales que represente adecuadamente los efectos del uso de la tecnología con fines educativos sobre los resultados en los estudios. En la investigación participaron 410 estudiantes de instituciones universitarias barineses, públicas y privadas.

McDowell (2010) llevó a cabo un estudio a partir de una denominada asignación con los siguientes objetivos: introducir a los estudiantes a los recursos valiosos, gratis en la web y para fomentar el autoaprendizaje como un esfuerzo de toda la vida, ayudar al estudiante a obtener una comprensión de la crisis crediticia y sus causas, ayudar a los estudiantes a alcanzar un mayor nivel de cultura financiera mediante la descripción de los efectos de las hipotecas y productos relacionados con la inversión financiera y su impacto en la economía, entender la importancia de una información de gestión y contabilidad y su impacto en las decisiones de inversión, relacionar los principios contables y supuestos, tales como la hipótesis de empresa en marcha y el principio de información completa, a los acontecimientos actuales.

Participaron 54 estudiantes de un curso de contabilidad intermedia de licenciatura en una universidad de tamaño medio privado americano.

2.4.2. Metodología de las investigaciones.

Cedillo *et al.* (2009) en su estudio se basaron en el método de investigación de casos. En esta investigación se integraron cinco estudios de casos, llevando a cabo una práctica educativa con la aplicación de REAs, en el tema de comprensión y aplicación de un valor dentro del desarrollo de actividades artísticas. Las características de los grupos participantes fueron similares en cuanto al medio socioeconómico, la edad (entre 6 y 12 años) y el tema, no así, el lugar de residencia, el tipo de institución, los tipos de REAs aplicados, el contexto y las características del grupo y del docente, con el propósito de que fueran aspectos para evaluarse en la investigación.

En términos generales, se hizo el planteamiento del problema; se seleccionaron los REAs de acuerdo al tema planteado; se delimitaron los contextos de aplicación; se solicitaron los permisos correspondientes; diseño de instrumentos para docentes; capacitación de docentes sobre el uso de los REAs; aplicación de los REAs en cada contexto; análisis de la información; triangulación de datos según contextos; recapitulación de la información y conclusiones.

Celaya *et al.* (2010) trabajaron bajo el paradigma cualitativo de casos múltiples. Se encontraron 2 categorías: la apropiación tecnológica y los recursos educativos abiertos del repositorio *Knowledge Hub*. A partir de estas categorías, se delimitaron las subcategorías para construir los instrumentos de recolección de datos. Las técnicas

utilizadas en este estudio fueron: el cuestionario electrónico, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. Los instrumentos se aplicaron a los cinco profesores participantes. Se examinó individualmente cada caso; cada entrevista se analizó pregunta por pregunta, tratando de encontrar coincidencias, o conexiones para establecer patrones, subcategorías y categorías. Posteriormente, se concentraron los resultados del análisis de los casos en hojas de trabajo. Finalmente se realizó la comparación entre patrones en cada una de las respuestas de los entrevistados y se efectuó la suma de los comunes para darle significado a los datos.

Henao y Ramírez (2007) en su investigación integraron de manera proporcional la muestra con estudiantes de los seis grupos de sexto y los seis grupos de noveno existentes en la institución y que quisieron participar voluntariamente. Los estudiantes asistieron en grupos de 15 al aula experimental. Durante 12 sesiones de lectura de 2 horas cada una, leyeron tres libros en formato y abundante contenido hipermedial en diferentes áreas: ciencias naturales, ciencias sociales y literatura y comunicación. El instrumento de observación fue un dispositivo contenido en los tres libros hipermediales el cual genera un registro de la navegación que realiza cada lector.

En cuanto al diseño, se combinaron diseños intersujetos (para comparar las estrategias de exploración utilizadas por los alumnos de grado 6° y 9°) e intrasujetos (para contrastar las estrategias de exploración de libros hipermediales sobre contenidos distintos). Para el análisis estadístico se empleó la prueba *t*.

Godoy (2006) enfocó su investigación en los resultados de un cuestionario aplicado a estudiantes universitarios de educación superior del estado Barinas. Se aplicó

un cuestionario que fue distribuido aleatoriamente a una muestra por conglomerados y estratificada representativa en un amplio espectro de universidades y tecnológicos por estudiantes de estadística. El hecho de que los cuestionarios fuesen aplicados por estudiantes universitarios a sus homólogos, garantizó que los participantes en el estudio permanecieran en el anonimato. La encuesta fue distribuida a estudiantes de pregrado matriculados en diferentes programas de seis instituciones de educación superior.

McDowell (2010) realizó su estudio a través de la siguiente forma: la asignación se introdujo en dos secciones de un curso de contabilidad intermedia de licenciatura en una universidad de tamaño medio privado americano. Cada clase se reunió tres horas a la semana durante 12 semanas de duración. Cincuenta y cuatro estudiantes (aproximadamente 27 estudiantes en cada sección de clase) se matricularon en el curso. Para limitar la variación en la enseñanza del estilo y la ejecución de las políticas de curso y la evaluación, el mismo instructor enseñó las dos secciones del curso.

Después de ver los videos y responder a las preguntas de resumen, estudiantes dieron sus comentarios si rellena un cuestionario. Los encuestados utilizan una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo) para responder a la mayoría de las cuestiones relacionadas con la cesión. La participación de los estudiantes es totalmente voluntaria y anónima. Además, los estudiantes se les abrieron espacios para hacer comentarios acerca de la asignación.

2.4.3. Resultados de las investigaciones.

En cuanto a los resultados de la investigación de Cedillo *et al.* (2009), puede decirse a nivel general se obtuvo que REA es una muy buena fuente de motivación y

herramienta de estimulación de la atención de los estudiantes. Los REAs aplicados cuentan con la confiabilidad y calidad necesaria para poder ser incluidos dentro de las prácticas educativas en alumnos de 6 a 12 años de edad. Los docentes manifestaron ser la primera vez que ocuparon el recurso en un clase, lo que generó hacer un cambio en la manera de planear su clase, pues se vio en la necesidad de consultar el REA con anterioridad para poder determinar en qué parte del desarrollo de la clase implementarlo, que estrategias pedagógicas utilizar para motivar a los alumnos y lograr con ello los objetivos planteados con el tema a desarrollar. Los REAs emplean estímulos visuales, auditivos e interactividades que promueven el interés y la creatividad del alumno.

Además, los resultados de la implementación de los resultados nos muestran que: el 60% de las escuelas en estudio son urbanas, con acceso a internet. 80% de docentes tienen conocimiento de computación, lo que facilitó la aplicación de los REAs, y el 100% de los maestros mostró disponibilidad e interés en la temática de la investigación.

Por su parte, el estudio de Celaya *et al.* (2010) arrojó, entre otros, los siguientes resultados:

- Los profesores tienen conocimientos básicos sobre el tema de REA.
- El objetivo educativo de un REA es complementar o apoyar un tema para mejorar la comprensión de temas abstractos.
- Entre las ventajas de adoptar REA, los docentes perciben que apoyan la enseñanza, porque utilizan estímulos visuales y los emplean como medio para promover la interactividad y la creatividad.

- Las herramientas tecnológicas que se emplean en los cursos que adoptan REA son: la computadora e Internet, el empleo de la plataforma Blackboard y los documentos digitales. Todos coinciden que un curso de cualquier área, en donde se requieran materiales que complementen los temas empleando la tecnología, es susceptible de adoptar REA.

Henao y Ramírez (2007) obtuvieron en su estudio los siguientes resultados: se evidencia que existen diferencias en las estrategias de exploración que utilizan estudiantes de grado sexto y noveno de educación básica para apoyar la construcción de significados cuando leen textos hipermediales sobre temas diversos. Además, los alumnos del grado noveno invirtieron más tiempo en el uso del diccionario que los estudiantes de sexto; el tiempo invertido escuchando los audios fue mayor en los estudiantes de grado sexto; ambos grupos emplearon tiempos similares consultando los videos; el tiempo invertido por ambos grupos explorando los recursos audiovisuales de los libros fue muy similar; el tiempo invertido por ambos grupos en la escritura de notas fue muy similar; los estudiantes de grado noveno activaron un mayor número de hiperenlaces que los estudiantes de sexto; se encontró una ligera diferencia en el tiempo global que invirtieron ambos grupos explorando los tres libros. En cuanto al tiempo invertido por ambos grupos en las estrategias de exploración, se encuentra que para estos jóvenes cuya edad oscila entre los once y los quince años, la comunicación audiovisual resulta muy atractiva.

En los resultados del estudio de Godoy (2006) se determinó que entre los estudiantes universitarios locales usuarios de internet, la intensidad de uso de esta

herramienta puede catalogarse como moderada. La frecuencia con la cual los universitarios barineses utilizan el computador en los estudios, varió sustancialmente de una universidad a otra. La confianza de los estudiantes en el uso de las TIC en los estudios, varió entre las universidades, aunque en todas, la mayoría de los estudiantes estuvieron en el nivel más alto del indicador. Los resultados sugieren que el modelo de relaciones causales hipotético fue confirmado por los datos observados.

En cuanto a los resultados del estudio de McDowell (2010) se tiene lo siguiente:

- En relación con la satisfacción de los estudiantes con la asignación: Cuatro de los 46 encuestados indicaron que estaban contentos con la asignación, ya que podrían explicar la crisis financiera a otros estudiantes, amigos y familia. En general, los estudiantes parecían muy satisfechos con el trabajo. Sobre la estimación del número de horas en la tarea se obtuvo la medida de 6,3 horas (mínimo = 3 horas, máximo = 12 horas estándar. revelador. = 1,71).
- En relación con la percepción del grado de aprendizaje y conocimiento adquirido, en general fue positiva. En general, los encuestados parecían ser capaces de hacer el resto de conexiones pedidas en la tarea. Uno de los objetivos de esta misión era ayudar a los estudiantes ganar la confianza de utilizar los recursos disponibles para aprender de forma independiente. Setenta y cuatro por ciento fueron positivos acerca de su capacidad para lograr este objetivo de aprendizaje.

2.4.4 .Conclusiones y recomendaciones de las investigaciones.

Con base en los resultados Cedillo *et al.* (2009) concluyen que los REAs ayudan al docente a cubrir los objetivos planteados para la enseñanza de los valores en las actividades artísticas, constituyéndose en una herramienta indispensable; abordar de manera cotidiana la enseñanza de los valores se ve favorecida al ser realizada mediante la utilización de los REAs, contribuyendo al desarrollo integral del educando, logrando en ellos aprendizajes significativos. Para el docente, los REAs son herramientas multifuncionales en la planeación y desarrollo de las actividades para la enseñanza de valores, por lo que los autores la recomiendan para su aplicación en el aula. Para que estos aprendizajes sean significativos en los alumnos, se recomienda tener presente que el uso de los REAs esté en concordancia con los objetivos educativos, contenidos curriculares y estrategias didácticas.

Celaya *et al.* (2010) concluye que aunque los profesores han aprendido a emplear los REA y utilizan su experiencia pedagógica para seleccionarlos y adaptarlos a un tema de clase, aún no realizan modificaciones o diseñan REA propios; es decir, sólo se enfocan a la evaluación de los recursos disponibles en el portal KHUB, refinan sus estrategias de búsqueda y selección en función del tema que van a desarrollar en su curso, y planean sus actividades. En ese sentido, se puede decir que en los casos analizados los maestros modifican o adaptan las prácticas que involucran el uso de la tecnología en el salón de clase. Con base en esto, los autores recomiendan que docentes, apropiados del uso de REAs, se atrevan a diseñar sus propios recursos de acuerdo con sus necesidades pedagógicas.

Por su parte, Henao y Ramírez (2007) concluyen de su estudio que existen diferencias en las estrategias de exploración que utilizan los estudiantes de grado sexto y noveno de educación básica para apoyar la construcción de significados cuando leen textos hipermediales sobre temas diversos. También, que el uso de este tipo de recursos hipermediales puede estimular la lectura y la escritura causando un impacto positivo en el aprendizaje. El valor didáctico de los recursos que se utilicen en el diseño de materiales de lectura o estudio en estos formatos debe estar acorde al área, la disciplina y los contenidos. Es por esto que los autores recomiendan a los docentes que diseñen y desarrollen este tipo de materiales que deben tener claro en qué circunstancias es oportuno y estratégico expresar una idea a través de una animación, un video, un audio, etc.

Por otra parte, Godoy (2006) concluye que la frecuencia de uso del PC en los estudios está asociada a niveles mayores en el ICT Skills Index. Una mayor intensidad de uso del internet en los estudios conlleva una mejor ubicación en el ICT Skills Index. Involucrarse en buenas prácticas relacionadas con la tecnología influye positivamente sobre el número de aplicaciones software que se puede manejar solo. Involucrarse en buenas prácticas relacionadas con la tecnología influye positivamente sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Un mayor nivel académico de la profesión de los padres se corresponde con un mejor rendimiento de sus hijos.

Así mismo, McDowell (2010) determina como conclusiones de su investigación que el uso de REA en el aula puede ser una manera eficaz de ayudar a los estudiantes a entender los temas importantes y difíciles. Además, que los REA añade ventajas para el

instructor, incluyendo la capacidad para profundizar en asuntos fuera de las aulas y permitir que el instructor dedique más tiempo al diseño de las tareas, la evaluación del aprendizaje y el suministro de información complementaria.

Este tipo de tarea puede mejorar la experiencia de aprendizaje y ayudar en la comprensión de un tema difícil.

2.4.5. Trabajos futuros recomendados de las investigaciones.

Teniendo en cuenta como base la temática en cuestión, algunos de los autores revisados sugieren algunos aspectos para posibles investigaciones futuras.

En el caso de Cedillo *et al.* (2009), consideran indispensable investigar, conocer de los REAs, buscar opciones que contribuyan a ser utilizados de manera adecuada, considerando el contexto, los alumnos, así como el trabajo docente, pero también es importante conocer el antecedente de los REAs, los autores, la confiabilidad, la disponibilidad y su fácil acceso.

Celaya *et al.* (2010) consideran, dado que su investigación se centró intencionalmente en el docente, que sería recomendable hacer estudios desde el enfoque del alumno y el aprendizaje mediante el empleo de estos recursos como los REA, finalidad principal de la búsqueda de estos materiales.

Además, como los autores partieron del supuesto de que los docentes participantes tenían competencia en el manejo de recursos tecnológicos, por pertenecer al proyecto KHUB, recomiendan para futuros estudios partir de usuarios de distintos contextos institucionales (y del propio contexto del repositorio), puesto que podría ser necesario

evaluar su nivel de competencia en el manejo de recursos tecnológicos a fin de determinar el grado de apropiación tecnológica e indagar la correlación entre los niveles de competencias con los de esta apropiación.

Con lo anterior, se evidencia que es importante lo pretendido en la presente investigación en relación con los estudios ya realizados, puesto que, además de analizar la funcionalidad educativa de los REAs, esta se enfoca hacia los alumnos y los procesos de aprendizaje que se puedan lograr con dichos recursos.

En los artículos consultados de las investigaciones de Henao y Ramírez (2007), Godoy (2006) y McDowell (2010) no se presentan recomendaciones para estudios futuros.

Capítulo 3. Metodología

Este capítulo tiene como propósito presentar, de acuerdo con la pregunta de investigación planteada, el enfoque desde donde se realizó el presente estudio, poniendo de manifiesto el porqué de su elección. Así mismo, se dan a conocer los pasos que se siguieron para recolectar los datos requeridos, los instrumentos a utilizar y los mecanismos que se utilizaron para el análisis de los datos.

3.1. Contexto sociodemográfico

Dada la naturaleza del estudio aquí planteado es importante conocer el contexto en el que se enmarca. Así, la presente investigación se realizó en una Institución Educativa ubicada en un corregimiento del municipio de Cereté, departamento de Córdoba, Colombia, perteneciente a la zona rural, la cual fue fundada como Centro en el año 1923, cuando el corregimiento pertenecía a otro departamento; sin embargo, adquiere el estatus actual mediante Resolución No. 0001154 de Septiembre de 2002. La institución pertenece al sector público del nivel departamental, de carácter oficial, naturaleza mixta, con calendario A, según el sistema educativo colombiano. Cuenta en la actualidad con 1393 estudiantes pertenecientes a los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, y media.

La investigación se centró en los estudiantes de básica secundaria, los cuales son niños que tienen edades oscilantes entre los 10 y 17 años, todos habitantes del sector rural y con un nivel económico bajo.

3.2. Enfoque metodológico.

Como ya se ha planteado la presente investigación se centró en la pregunta: ¿Qué relación se presenta entre el uso de recursos educativos abiertos (REAs) relacionados con contenidos específicos y el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en el contexto de una institución de carácter rural? Con base en ésta, se han planteado algunos supuestos para dar respuesta a ella, sin pretender que sean definitivos, pues como lo permite el enfoque escogido, éstas pueden modificarse o refinarse de acuerdo con los resultados y el proceso mismo de investigación. Los siguientes son los supuestos iniciales:

- Los recursos educativos abiertos (REAs) facilitan la interacción de los estudiantes con los contenidos trabajados, lo cual agiliza y vuelve atractivo el proceso de aprendizaje.
- Los contenidos del área de Lengua castellana pueden ser fácilmente interpretados cuando son mediados a través de recursos educativos abiertos (REAs).
- Los recursos educativos abiertos (REAs) posibilitan el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes en el área de Lengua castellana.

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha seleccionado como enfoque de investigación el Cualitativo. A continuación, se presenta una breve descripción de este enfoque metodológico, a partir de algunas características planteadas por Hernández, Fernández y Baptista (2006), con el fin de determinar su validez.

En primera instancia, se asume el enfoque de investigación cualitativa puesto que es de carácter emergente, es decir de inicio, teniendo un diseño que se construye a partir de que se avanza en el proceso de investigación. Lo anterior, se identifica con el problema planteado a investigar, ya que el contexto rural en el que se enmarca ha sido poco explorado y posibilita la construcción del mismo proceso investigativo.

Una segunda característica a tener presente en el enfoque de investigación cualitativa es su carácter inductivo interpretativo, el cual presenta una visión de la realidad múltiple, en donde el investigador tiene como propósito ayudar a construir las realidades.

El planteamiento del problema, es una tercera característica con la cual se identifica esta investigación, ya que se inicia con una pregunta abierta susceptible de ser investigada.

Por otra parte, desde el enfoque cualitativo se asume como característica de la muestra el hecho de que es reducida y no aleatoria, puesto que se pretende realizar una investigación que pueda profundizar con los participantes. En este mismo sentido, en relación al tipo de análisis de datos en la metodología cualitativa, los datos se analizan de manera inductiva y abierta, tal como se realizará con los resultados que se obtengan en esta investigación, a partir de los cuales se buscará su codificación y categorización.

3.2.1. Justificación del enfoque seleccionado.

Con la presente investigación se propone fundamentalmente analizar la relación que se presenta entre el uso de los recursos educativos abiertos (REAs), el desarrollo de

la competencia interpretativa y la motivación de los estudiantes de básica secundaria de una institución educativa rural en el área de Lengua castellana, en situaciones concretas de aprendizaje. Desde este punto de vista, se busca a partir del estudio generar una perspectiva teórica que contribuya a dar explicaciones de la relación planteada en la problemática y de esta forma posibilitar una alternativa pedagógica funcional para la institución objeto de estudio y para el área en la que se enfatiza. Así las cosas, es evidente el papel fundamental que jugarán en esta investigación los mecanismos, tanto a nivel procedimental como de análisis, que pone de manifiesto el enfoque cualitativo seleccionado.

En este mismo sentido, es importante anotar que, para alcanzar eficazmente los objetivos deseados en la investigación, se hace completamente necesario un enfoque que permita emprender un proceso que conlleve a visualizar de una forma general, pero también particular, las acciones que pueden ejercer los participantes en relación con la temática propuesta, de allí que se requiera la interacción cercana con éstos en el espacio creado para el estudio.

Además, la investigación cualitativa se enmarca en la comprensión y profundización de los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y de relación con el contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Este rasgo determina mucho la pertinencia del enfoque, puesto que se pretende hacer descripciones detalladas y profundas desde el contexto mismo de investigación y en cercanía con los participantes de ésta. Todo ello, buscando recoger la mayor información

posible en aras de facilitar el reconocimiento de categorías y subcategorías para el análisis correspondiente.

En coherencia con lo anterior, se asume el enfoque investigativo cualitativo porque permite que las ideas o categorías antes mencionadas emerjan preferentemente desde los datos y no al colocar un marco preexistente de ellos (Mayan, 2001), es decir, el proceso de investigación es de carácter inductivo. Además, el proceso de indagación cualitativo es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, precisándose en considerar el todo, sin reducirlo al estudio de sus partes. Aquí, ha de considerarse específicamente el propósito de querer analizar descriptiva y explicativamente la relación que es objeto de estudio.

Igualmente, de acuerdo con el enfoque seleccionado el investigador buscará introducirse en las experiencias personales que los participantes puedan tener, en este caso, se hace referencia a la experiencia con el uso de recursos educativos abiertos (REAs) sugeridos por el investigador con una determinada intención (analizar su relación con la competencia interpretativa), relacionados con el área de Lengua castellana. Así, el investigador se introducirá en tales experiencias individuales de los participantes y posibilitará la construcción de conocimiento, consciente de que es parte del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Por otra parte, otro criterio que justifica la elección del enfoque cualitativo es el hecho de no pretender generalizar los resultados a poblaciones más amplias, pues como también plantea el autor citado en el anterior párrafo, la presente investigación se sitúa en

la diversidad de ideologías y cualidades particulares, concretamente, de los estudiantes de educación básica secundaria de un contexto rural.

Por tal razón, se procurará que la recolección de la información consista en la obtención de las diversas perspectivas y puntos de vista de los participantes, tales como sus emociones al interactuar con los REAs, su experiencia de aprendizaje, los significados que adquiere en relación con los contenidos presentados, entre otros aspectos subjetivos que precisarán mejor los alcances del propósito de la investigación.

En síntesis, el enfoque seleccionado se justifica en la medida en que proporciona las herramientas necesarias en cuanto a procedimientos, instrumentos y análisis de información que conllevarán a determinar de una manera fiable y explicativa la relación entre los recursos educativos abiertos (REAs) y la competencia interpretativa de los estudiantes en el área de lengua castellana de una institución de carácter rural.

Los estudios relacionados consultados en la revisión de literatura realizada en el Capítulo 2 de la presente investigación dan cuenta de procesos metodológicos afines al seleccionado, siendo éstos enfatizados en diseños, en su gran mayoría, de estudios de casos. Sin embargo, a esta coincidencia manifiesta se contrapone el hecho de analizar un contexto poco estudiado tal como lo es el rural.

3.3. Población y muestra.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.562), la muestra en el proceso de investigación cualitativa “es un grupo de personas, eventos, etc. sobre el cual se

recolectan los datos sin que necesariamente sea representativo de la población que se pretende estudiar”.

De acuerdo con lo anterior, la población objeto de estudio está determinada en el mismo problema de investigación y está constituida por los estudiantes de educación básica secundaria de la institución seleccionada, la cual en la actualidad cuenta con 287 estudiantes entre los 10 y 17 años de edad, correspondientes a los grados 6°, 7°, 8° y 9°.

Partiendo de esta población y teniendo en cuenta que la indagación cualitativa trabaja sobre muestras seleccionadas intencionalmente, es decir, que el investigador elige individuos y contextos de acuerdo con los tópicos a estudiar (Mayan, 2001), la muestra intencionalmente seleccionada está conformada por 12 estudiantes pertenecientes a los últimos dos grados de educación básica secundaria (grados 8° y 9°).

Los estudiantes que constituyen la muestra se caracterizan por tener edades que oscilan entre los 13 y 17 años. De la muestra de 12 estudiantes, 7 son mujeres y 5 son hombres, con desempeños regulares básicos en el área de Lengua castellana.

La selección de la muestra fue de carácter intencionada y tuvo en cuenta aspectos específicos tales como:

- El hecho de que pertenecieran a un mismo ciclo de acuerdo con los estándares básicos establecidos por el Ministerio de Educación nacional, para efectos de manejo de nivel de complejidad de los contenidos de los recursos e instrumentos que se pretendan aplicar.

- Sus desempeños regulares en cuanto a lo que tiene que ver con la competencia interpretativa en el área de Lengua castellana.
- A pesar de que el estudio experimental se realizó en las instalaciones informáticas de la Institución Educativa objeto de estudio, también se tuvo en cuenta para la selección de la muestra el hecho de que tuvieran la facilidad de acceder desde escenarios distintos al de la institución (casa, internet público, etc.) a los recursos educativos abiertos (REAs) que le sean sugeridos para el trabajo investigativo.

En síntesis, cómo se pudo observar la muestra seleccionada es no probabilística, por lo que su selección se hizo con base en razones relacionadas con las características de la investigación y la temática que ésta tiene.

3.4. Instrumentos.

Sin duda, uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de cualquier investigación es la selección de sus instrumentos para la recolección de la información, teniendo como base el enfoque escogido y el problema de investigación.

En este caso, en donde el enfoque es el de la investigación cualitativa – en la cual los métodos de recolección de datos son no estandarizados, pues no se busca una medición numérica – se pretenden emplear instrumentos que conlleven a obtener perspectivas, puntos de vista e interacciones de los participantes del estudio.

Así las cosas, en la presente investigación se emplearon como instrumentos de recolección de información la observación de tipo participante y la entrevista

semiestructurada. Estos instrumentos serán complementados con las notas de campo y el apoyo de recursos audiovisuales como las grabaciones de audio y video.

En primer lugar, asumiendo la observación como principal fuente de información del enfoque cualitativo, se toma como primer instrumento la observación de tipo participante que fue desarrollada como una estrategia para reunir datos entre los antropólogos que estudiaban diversas culturas a principios del siglo XX (Mayan, 2001). En este tipo de observación el investigador cuenta con la posibilidad de integrarse por un periodo de tiempo determinado en el escenario de estudio con miras de obtener información que sería difícil recabar de otra manera y así comprender la naturaleza del grupo seleccionado como muestra, sin llegar al grado de perder la objetividad requerida para el registro y análisis de las informaciones.

Entonces, al participar en el escenario investigado se puede conocer de primera mano las particularidades y los significados de los participantes en su interacción con los recursos educativos abiertos (REAs) aplicados y con sus pares.

Para el registro de la información recabada con este instrumento se deben tener presente, además de la pregunta de investigación y los objetivos que se persiguen, los siguientes aspectos:

Desde una primera perspectiva (Goetz & LeCompte, 1984, citado por Mayan, 2001):

- ¿Quiénes están presentes?

- ¿Qué está sucediendo?
- ¿Cuándo ocurre?
- ¿Dónde está sucediendo?
- ¿Por qué está sucediendo?
- ¿Cómo está organizada la actividad?

Desde una segunda aproximación (Jorgensen, 1989, citado por Mayan, 2001):

- ¿Cómo se organizan las personas en su medio?
- ¿Qué hacen?
- ¿Cómo se relacionan?
- ¿Cómo se organizan sus actividades?
- ¿Hay una secuencia o un patrón de eventos?
- ¿Qué creen las personas?

Por otra parte, la entrevista cualitativa genera la oportunidad para comprender los diversos puntos de vista de los participantes de la investigación acerca de sus perspectivas en sus propias palabras (Mayan, 2001).

En relación con este instrumento, se empleó a nivel específico en la presente investigación la entrevista semiestructurada, en la cual el diálogo informal del

investigador con los participantes, con base en un esquema abierto de preguntas organizado en orden determinado, juega un papel fundamental, todo ello apuntando al objetivo general de la investigación.

En este sentido, la entrevista semiestructurada permitirá el acercamiento objetivo a las impresiones de los participantes de la investigación. Además, este instrumento posibilitará el conocimiento de los sentidos generados por los recursos educativos abiertos (REAs) aplicados en correspondencia con el nivel de interpretación adquirido en el área de específica de estudio.

En relación con la entrevista semiestructurada (Apéndice A), se ha validado el instrumento inicial a aplicar con el grupo muestra, a partir de la experiencia de aplicación de un REA (Apéndice B) con un estudiante de grado 9° (no participante de la muestra, pero que cumple con los criterios de selección de la misma) de la Institución Educativa objeto de estudio. Hay que precisar que el esquema de entrevista es abierto y podría variar de alguna forma de acuerdo con la naturaleza cambiante de la investigación, característica importante en el enfoque cualitativo.

Finalmente, para facilitar el manejo y análisis de la información obtenida, se tendrán en cuenta para las observaciones realizadas las notas de campo, con base en los aspectos anteriormente planteados, puesto que al ser tomadas en tiempo real de investigación, ayudará a describir objetivamente lo que acontece en el escenario. Del mismo modo, para las entrevistas semiestructuradas se realizarán grabaciones ya sean de audio o video, de tal manera que se ahorre tiempo, costos y se puedan recabar detalles de respuestas en las que posteriormente se quiera poner mayor atención.

3.5. Procedimientos.

El procedimiento de la investigación aquí presentada puede describirse a partir de las diferentes etapas que se siguieron en el desarrollo de la recolección de los datos y su transformación en información válida para dar respuesta al problema planteado:

Primera etapa:

Se realizó un análisis de los contenidos programáticos del área de Lengua castellana en el correspondiente plan de área de la institución seleccionada, a fin de verificar las temáticas que se desarrollarían a partir de los recursos educativos abiertos (REAs). Además, en esta etapa se tuvieron en cuenta los estándares básicos de lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el ciclo correspondiente.

Segunda etapa:

Se seleccionó la muestra de manera intencionada con base en la población escogida. Así mismo, se eligieron los instrumentos de recolección de información, el procedimiento a seguir y las estrategias para el análisis de datos.

Además, se realizó una prueba piloto con base en la experiencia de aplicación de un REA (Apéndice B) sobre una temática del contenido analizado a un estudiante de grado 9° no participante de la muestra, pero si perteneciente a la población y que cumplía con los criterios de selección de aquella. Todo ello, con el propósito de validar el instrumento correspondiente a la entrevista semiestructurada (Apéndice A) que también se tendría en cuenta en el trabajo de campo.

Tercera etapa:

Se seleccionaron dos recursos educativos abiertos (REAs) afines con las temáticas del área de Lengua castellana de la Institución educativa escogida, que sirvieron como elementos de aplicación previa a los instrumentos escogidos para la recolección de la información. De estos dos REAs, se escogió uno ubicado públicamente en un repositorio de la Web que tiene como título “Medios de comunicación social”; el otro fue creado intencionadamente por el investigador y ubicado en un espacio en la web para la interacción de los estudiantes y se titula “Desarrollo mis competencias semántica y textual”.

Cuarta etapa:

Se realizaron cuatro sesiones en donde los estudiantes participantes de la investigación interactuaron con los recursos educativos abiertos (REAs) seleccionados. Para el trabajo en estas cuatro sesiones, la muestra se dividió en dos subgrupos, los cuales tuvieron cada uno dos sesiones disponibles, una para la interacción con cada REA seleccionado, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3
Organización de sesiones de trabajo para la interacción con REAs.

PARTICIPANTES	SESIONES	RECURSOS REAs
<i>Subgrupo 1 (6)</i>	<i>S 1</i>	<i>REA 1</i>
	<i>S 2</i>	<i>REA 2</i>
<i>Subgrupo 2 (6)</i>	<i>S 1</i>	<i>REA 1</i>
	<i>S 2</i>	<i>REA 2</i>

Simultáneamente en las sesiones de interacción de los participantes con los REAs, se procedió a aplicar el primer instrumento (observación participante) para garantizar lo mejor posible la objetividad de las informaciones que se presentaron en el escenario de investigación.

Así mismo, después de cada sesión se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a los participantes, con el propósito de registrar de primera intención las impresiones de éstos en relación con el contenido y los sentidos subyacentes en los REAs con los que había interactuado.

Quinta etapa:

Se organizaron los datos recogidos en las notas de campo y en los apoyos de audio o audiovisuales, a partir de los instrumentos aplicados a los participantes. Seguidamente, se realizó el correspondiente análisis de los datos, desde donde se pusieron en consideración los supuestos planteados inicialmente (que pudieron variar durante el proceso). Entonces, se contrastaron los datos analizados con el problema de investigación para generar las conclusiones y recomendaciones pertinentes.

3.6. Análisis de datos.

En la investigación cualitativa el análisis de los datos es un proceso sistemático que implica observar patrones en los datos obtenidos, construir conjeturas, confirmar o refutar éstas (...). A través de este proceso, la comprensión del investigador crece hasta empezar a crear modelos que representan las relaciones en los datos y a conectar éstos con la literatura revisada (Mayan, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, las estrategias que se emplearán para el análisis de los datos recabados, son los determinados por el enfoque cualitativo escogido de acuerdo con los instrumentos aplicados (observación participante y entrevista semiestructurada), las cuales son la codificación, la categorización y la determinación de los temas y las relaciones entre las categorías encontradas.

Codificación:

En esta parte, se leerán concienzudamente los datos con el propósito de encontrar frases claves, temas o conceptos que clarifiquen la identificación de patrones para ser analizados.

Categorización:

Codificada la información se tomarán los temas encontrados y se agruparon en categorías. Seguidamente, se procedió a analizar detalladamente estos temas a fin de identificar subcategorías. Tanto categorías como subcategorías serán organizadas en una tabla o en un diagrama.

Para la identificación de las categorías se tuvieron en cuenta las cualidades que Mayan (2001) sugiere para ellas:

- Todas las partes de los datos están incluidos.
- Las categorías hacen sentido y dan una imagen de la totalidad de los datos.
- Las categorías son etiquetadas usando el mismo lenguaje de los datos.

- Las categorías deben hacer sentido a otros.
- Las categorías deben tener validez interna, es decir, deben ser creíbles para los participantes de la investigación.

Determinación de temas codificados y relaciones según categorías y subcategorías:

Aquí se pusieron de manifiesto de manera específica las frases o temas codificados, integrados de manera relacionada a las categorías y subcategorías identificadas. Esta información pretende dar cuenta de los detalles y patrones encontrados de acuerdo con las categorías para su posterior contraste con los supuestos planteados y la elaboración de las conclusiones y recomendaciones de acuerdo con los objetivos de investigación.

Capítulo 4. Análisis de resultados

El presente capítulo tiene como propósito fundamental relacionar de manera ordenada los datos más relevantes que resultaron de la investigación realizada, así como su interpretación a la luz del marco teórico ya planteado.

En este orden de ideas, es preciso recordar que esta investigación se centra en la pregunta problema: ¿Qué relación se presenta entre el uso de recursos educativos abiertos (REAs) y el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en el contexto de una institución de carácter rural?

En consecuencia, con base en esta pregunta de investigación, los antecedentes y la justificación que la soportan, se propuso como objetivo de investigación a nivel general analizar la relación que se presenta entre el uso de los recursos educativos abiertos (REAs), el desarrollo de la competencia interpretativa y la motivación de los estudiantes de básica secundaria de una institución educativa rural en el área de Lengua castellana, en situaciones concretas de aprendizaje.

Entonces, asumiendo que el reporte cualitativo es una exposición narrativa donde se presentan los resultados con todo detalle (Creswell, 2005, citado por Hernández *et al*, 2006); se han establecido tres apartados que, a la luz del enfoque investigativo seleccionado y utilizado, especifican los resultados que se obtuvieron en el trabajo de campo de la investigación, analizados y validados a partir del procedimiento empleado para tal fin, así:

En primer lugar, aparecerá un apartado denominado resultados en el que se presentan las categorías y subcategorías seleccionadas a partir de los patrones subyacentes en los datos recabados; del mismo modo, éstas están acompañadas por datos concretos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados. En segundo lugar, se encontrará el análisis de datos en donde se describe el procedimiento utilizado para ello y las incidencias de respuestas. Finalmente, el apartado de confiabilidad y validez que como su nombre lo indica, validará los procedimientos empleados en todo el proceso.

4.1. Resultados

Sin duda, los resultados de una investigación cualitativa deben ser producto de un proceso de reflexión y sistematización de los datos recolectados que “apunta a encontrar el significado, la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado” (Aguayo, 1992, citado por Osses, 2006, p. 1).

Así las cosas, después de haber sometido a este proceso todos los datos recolectados en la investigación a través de las técnicas de la observación participante y la entrevista semiestructurada (Apéndice A) aplicadas a una muestra de doce estudiantes durante su interacción con dos REAs escogidos intencionalmente (Apéndices E y F), se han obtenido los siguientes resultados:

En primer lugar, partiendo del concepto de Mayan (2001) – quien considera el análisis de datos como el proceso de observar patrones en los datos, hacer preguntas sobre esos patrones, construir conjeturas, deliberadamente recolectar datos de individuos

específicamente seleccionados – de las observaciones realizadas y la información que arrojaron las entrevistas, se obtuvieron cinco (5) categorías, diez (10) subcategorías respecto al REA N° 1 y nueve (9) subcategorías respecto al REA N° 2. A continuación, se define cada una de ellas y se presentan a la luz de frases codificadas tomadas del trabajo de campo (Tablas 4 y 5):

Categorías y subcategorías respecto al REA N° 1

- A. *Motivación*: factores que determinan el interés hacia el REA presentado.
 - A.1. *Muy bueno, chévere y útil*: valoraciones de interés frente al REA.
 - A.2. *Contenidos y ejercicios interesantes*: Aspectos que llamaron la atención.
- B. *Nivel de uso*: actitud frente a la utilización e interacción con el REA.
 - B.1. *Fácil de usar*: apelativo empleado frente al uso del REA.
 - B.2. *Un poco complicado para responder el test*: postura frente al uso del REA.
- C. *¿Ayuda a comprender contenidos de lengua castellana?*: Pregunta frente a la aplicabilidad del REA en el área.
 - C.1. *Sí, para desarrollar y entender el tema*: Respuesta frente a la aplicabilidad del REA en el área.
- D. *Comprensión e interpretación*: Aspectos reflejados frente al contenido temático del REA.

D.1. *Temática recordada: medios de comunicación social:* tema de recordación.

D.2. *Contenido con detalles:* subtemas e informaciones: informaciones específicas de recordación.

D.3. *“No recuerdo imágenes” para relacionar con textos:* relación entre textos lingüísticos y no lingüísticos del REA.

D.4. *Aplicación variada:* utilidad del contenido del REA en vida académica y diaria.

E. *Valoración de información:* Juicios de valor frente al contenido del REA.

E.1. *Buena información:* valoración general manifestada frente al contenido del REA.

Tabla 4

Categorías, subcategorías, frases y observaciones codificadas de acuerdo con el REA N° 1 aplicado.

Categorías	Subcategorías	Frases codificadas
A. Motivación	A.1. Muy bueno, chévere y útil	<ul style="list-style-type: none"> • “...<u>muy bien</u> (...) me facilitó desarrollar la temática” • “...<u>muy bueno</u> ya que nos ayudó y nos enseñó...” • “...<u>muy útil</u> (...) nos permitió interactuar...” • “...<u>super chévere</u> (...) permitió conocer cosas que no conocía” • “...<u>muy chévere</u> porque lo hicimos a computador y (...) la internet...” • “...<u>bastante útil</u> y <u>muy chévere</u>...” • “...<u>bueno</u>, como era en internet...” • “...<u>muy bueno</u> (...) para analizar y comprender...” • “...una página <u>muy chévere</u>...” • “...<u>muy divertido</u>, ya que pude medir y recordar y aprender...”
		<ul style="list-style-type: none"> • “...me llamó la atención la parte de <u>comunicación</u> y el <u>medio informativo</u>...”

	A.2. Contenidos y ejercicios interesantes	<ul style="list-style-type: none"> • “...nos <u>facilitó todo</u>...” • “...su <u>contenido</u> y aun más el <u>test</u> realizado...” • “...la <u>publicidad</u> porque los eslogan me gusta mucho leerlos...” • “...lo de <u>las preguntas</u> (...) <u>buenísimo lo del internet</u>...” • “...el <u>internet</u> ya que (...) nos llama la atención...” • “...La <u>radio</u> porque ella es uno de los medios más entretenidos...” • “...el <u>internet</u> ya que es una herramienta indispensable...”
B. Nivel de uso	B.1. Fácil de usar	<ul style="list-style-type: none"> • “...<u>fácil</u> (...) era como material de apoyo...” • “...<u>no me pareció difícil</u> porque tenía un <u>fácil</u> manejo...” • “...fue <u>fácil</u> de utilizar...” • “...de <u>fácil</u> acceso...” • “Fue <u>fácil</u> porque es un sitio educativo (...) aprendizaje más <u>fácil</u>...” • “<u>Fácil</u> (...) muy rápido.” • “...<u>fácil</u> (...) los conceptos en algún momento fueron estudiados...”
	B.2. Un poco complicado para responder el test	<ul style="list-style-type: none"> • “...fue <u>un poco de las dos</u>...” (para responder el test) • “...un <u>poquito difícil</u> (...) porque había que leer y releer para responder...” • ...un <u>poquito complicado</u> pero (...) no imposible de realizar...” (el test) • “...un poco difícil (...) a la hora de resolver las preguntas...” • “fue <u>fácil</u> (...) pero hubo otras que no fueron fáciles para mi” (preguntas del test)
C. ¿Ayuda a comprender contenidos de lengua castellana?	C.1. Sí, para desarrollar y entender el tema	<ul style="list-style-type: none"> • “<u>Sí</u>, a través de éste podemos tener un mayor entendimiento de los diferentes <u>medios de comunicación</u>...” • “...facilita el aprendizaje de todos los <u>temas</u>...” • “<u>Sí</u>, facilita aprender los <u>contenidos</u>...” • “<u>Sí</u>, (...) cuando me toque alguna clase de los <u>medios de comunicación</u> ya sé...” • “<u>Sí</u>, (...) no solo de lengua castellana, sino de cualquiera” • “<u>Sí</u> (...) es con más animación que explicado en el tablero” • “<u>Sí</u>...” (ayuda a recordar) • “<u>Sí</u> (...) tenemos mayor capacidad para desarrollar cualquier <u>tema</u>” • “<u>Sí</u>...” (hay variedad en el contenido)
		<ul style="list-style-type: none"> • “...los <u>medios de comunicación social</u>” • “...los <u>medios de comunicación social</u> como la

<p>D. Comprensión e interpretación</p>	<p>D.1. Temática recordada: medios de comunicación social</p>	<p><i>prensa, la radio (...) su origen, utilización y su importancia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • “...los <u>medios de comunicación</u> como el internet, la televisión, la radio y otras cosas más” • “...eran los <u>medios de comunicación</u>” • “...<u>medios de comunicación social</u> y el uso de diferentes medios de información” • “...<u>medios de comunicación social</u>” • “...<u>medios de comunicación</u>: prensa, radio, televisión, publicidad, internet...” • “<u>Medios de comunicación social</u>”
	<p>D.2. Contenido con detalles: subtemas e informaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “...conceptos muy importantes como la <u>radio</u>, el <u>internet</u>, la <u>televisión</u> y la <u>prensa</u> (...) Cómo llamar la atención de las persona con <u>publicidad</u>.” • “...los conceptos de la <u>prensa</u>, la <u>televisión</u>, la <u>radio</u>, el <u>internet</u>, la <u>publicidad</u>.” • “...como la <u>publicidad</u>, la <u>comunicación</u>, <u>prensa</u> y algunos subtemas derivados de dichos conceptos como <u>empresas periodísticas</u>...” • “Los <u>géneros informativos</u>, las <u>secciones de un noticiario</u>, los <u>medios de comunicación virtual</u> y el uso de la <u>publicidad</u>.” • “La <u>prensa</u>, la <u>radio</u>, la <u>televisión</u>, la <u>publicidad</u>, el <u>internet</u>.” • “...<u>prensa</u>, <u>radio</u>, <u>televisión</u>, <u>internet</u>, <u>su historia</u>, <u>su fundador</u> y <u>su importancia</u>...” • “...<u>prensa</u>, <u>radio</u>, <u>televisión</u>, <u>internet</u>, <u>web</u>, <u>hipertexto</u>, <u>chat</u>, <u>entre otros</u>.”
	<p>D.3. “No recuerdo imágenes” para relacionar con textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “...<u>no recuerdo</u> ninguna imagen.” • “...<u>no puedo encontrar</u> ninguna relación, ya que <u>no vi ninguna imagen</u>.” • “...<u>no lo sé</u>, ya que <u>no recuerdo</u> las imágenes” • “<u>No pude ver imágenes</u>...” • “...<u>no observé</u> ninguna imagen, sólo la <u>presentación del sitio animado</u>...” • “<u>No recuerdo imágenes</u>...”
	<p>D.4. Algunas relaciones de imágenes con contenido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “...<u>se relacionan en que al ser una material para aprender</u> (...) hay <u>lápices</u>, <u>personas</u> (...) que <u>ayudan a conocer el tema</u>...” • “<u>El hombre que estaba pensando sobre la comunicación social</u>...” (imagen inicial) • “...<u>los lapicitos representan los temas</u>, <u>la casita es el inicio</u>, <u>la bandera es el test</u>...” • “...<u>mapas conceptuales</u>, <u>rostros que mostraban opciones</u> (...) nos brindaban una visión más clara de lo que se quería dar.”
		<ul style="list-style-type: none"> • “...la <u>comunicación</u> la <u>manejamos frecuentemente</u> (...) <u>sirve para nuestro desarrollo</u>...” • “...<u>podemos tener un mejor nivel de estudio</u>...”

	D.5. Aplicación variada	<ul style="list-style-type: none"> • “...la televisión, internet, radio, <u>son de uso en la vida diaria...</u>” • “...<u>dándole un buen uso a los medios, clasificándolos correctamente...</u>” • “...primero, lo que tiene que ver con <u>el internet</u>, ya que en mi vida <u>lo uso mucho</u> (...) y también la radio...” • “...<u>utilizándolos sanamente</u> (los medios) y sin que afecte otros aspectos.” • En la solución de “...<u>preguntas sueltas, proyectos...</u>”
E. Valoración de información	E.1 Buena información	<ul style="list-style-type: none"> • “...<u>buena</u>, porque aprendemos mucho...” • “...<u>buena</u>, porque (...) sirve para nuestro desarrollo mental y capacidad de interpretación...” • “...<u>buena</u> (...) temas completos y fáciles...” • “...muy <u>buena</u> (...) nos incentiva a estudiar...” • “...<u>buena</u> porque los contenidos eran muy claros y precisos...” • “...muy <u>buena</u> porque uf! aprendí muchísimo.” • “...muy <u>buena</u>, porque los temas se vieron muy completos...” • “<u>Buena</u> porque fue llamativa...” • “...<u>buena</u> porque nos da a conocer lo que hay detrás de la tecnología.” • “...muy <u>buena</u>, clara, creíble...”

Observaciones

- Se mostraron interesados interactuando con el material.
- Manifestaron gestos de duda frente a algunos contenidos.
- El test que presentó el recurso generó incomodidad porque no permitía, sin eliminar respuestas, volver al contenido.
- Uno de los participantes del primer subgrupo manifestó que el test final estaba un poco “confuso”.
- Siete estudiantes (cinco del 1er subgrupo y dos del 2º subgrupo) no interactuaron con los cuestionarios intermedios a pesar de la libertad en el manejo del recurso.
- La irregularidad de internet influyó en la interactividad del recurso con el 2º subgrupo, sin embargo, lo conocieron completamente.
- Hubo un momento en que se generó un ambiente de competencia entre los participantes.
- Hubo concentración en la lectura de los textos del recurso.
- Les interesó conocer de inmediato aciertos y desaciertos. 5 participantes estuvieron por debajo del promedio aceptable de aciertos en el test final.

Categorías y subcategorías respecto al REA N° 2

A. *Motivación*: factores que determinan el interés hacia el REA presentado.

- A.1. *Interesante, llamativo, entretenido*: valoraciones de interés frente al REA.
- A.2. *Contenidos y ejercicios interesantes*: Aspectos que llamaron la atención.
- B. *Nivel de uso*: actitud frente a la utilización e interacción con el REA.
 - B.1. *Fácil de usar*: apelativo empleado frente al uso del REA.
- C. *¿Ayuda a comprender contenidos de lengua castellana?*: Pregunta frente a la aplicabilidad del REA en el área.
 - C.1. *Sí, para desarrollar y entender el tema*: Respuesta frente a la aplicabilidad del REA en el área.
- D. *Comprensión e interpretación*: Aspectos reflejados frente al contenido temático del REA.
 - D.1. *Temática recordada: cambio semántico*: tema de recordación.
 - D.2. *Contenido con detalles*: subtemas e informaciones: informaciones específicas de recordación.
 - D.3. *Las imágenes tenían que ver con el contenido*: relación entre textos lingüísticos y no lingüísticos del REA.
 - D.4. *Aplicación variada*: utilidad del contenido del REA en vida académica y diaria.
- E. *Valoración de información*: Juicios de valor frente al contenido del REA.

E.1. Buena información: valoración general manifestada frente al contenido del REA.

Tabla 5
Categorías, subcategorías, frases y observaciones codificadas de acuerdo con el REA N° 2 aplicado.

Categorías	Subcategorías	Frases codificadas
A. Motivación	A.1. Interesante, llamativo, entretenido	<ul style="list-style-type: none"> “...muy <u>importante</u> (...) y muy <u>llamativo</u> para el desarrollo” “...muy <u>interesante</u> y <u>entretenido</u> trabajar...” “...muy <u>útil</u>, ya que nos <u>facilitó</u> la interpretación del tema...” “...<u>recursivo</u> en el desarrollo de la temática...” “...muy <u>entretenido e interesante</u> (...) conceptos breves y sencillos” “<u>Superbacano</u>.” “muy <u>llamativo</u> por las imágenes y los conceptos claros...”
	A.2. Contenido y ejercicios interesantes	<ul style="list-style-type: none"> “<u>Todas</u> (las imágenes) (...) su <u>contenido</u>...” “Las <u>preguntas</u> (...) eran <u>supremamente fáciles</u>.” “...<u>poder interpretar fácilmente</u> la temática...” “...<u>imágenes</u> (...) iban de acuerdo a su <u>contenido</u>.” “Los <u>ejercicios</u> que realizamos, pues eran muy fáciles...” “Las <u>actividades</u>” “<u>Todo</u>, pero más sobresaliente los <u>ejercicios</u> planteados.” “...el <u>contenido</u> me pareció fácil...”
B. Nivel de uso	B.1. Fácil de usar	<ul style="list-style-type: none"> “...<u>fácil</u>, porque pude aprender e interactuar con mayor <u>facilidad</u>” “...muy <u>fácil</u>, ya que se hace con mucha rapidez...” “...<u>fácil</u> (...) nos permitió <u>facilitar</u> la comprensión...” “...<u>fácil</u> porque <u>no fue muy difícil</u> entrar (...) y la temática...” “...<u>fácil</u> (...) sólo con dar un clic en el vínculo se revelaba la información” “...<u>fácil</u>, porque los temas que están incluidos para mi son <u>fáciles y chéveres</u>...” “<u>Fácil</u>, porque fue en internet y fue más <u>rápido</u>.” “<u>Fácil</u> ya que pude responder con claridad las preguntas...” “...era <u>fácil</u> navegar por todos los temas...”

<p>C. ¿Ayuda a comprender contenidos de lengua castellana?</p>	<p>C.1. Sí, para desarrollar y entender el tema</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “<i>Sí (...)</i> nos va a facilitar resolver temas en lengua castellana” • “<i>Sí nos ayuda (...)</i> da mucho entusiasmo y entretenimiento, lo que nos ayudaría a interpretar...” • “<i>...sí (...)</i> ya que nos permite interactuar de la manera que queramos” • “<i>Sí</i> creo que facilita aprender mejor...” • “<i>Sí (...)</i> porque las personas se ven más interesadas en un recurso informático...” • “<i>Sí</i>, las preguntas que tiene ayudan a recordar...” • “Claro porque es más dinámico.” • “<i>Sí</i>” (amplia nuestro conocimiento) • “<i>Sí (...)</i> mejor que dar el tema en el tablero” • “<i>Sí (...)</i> porque ayuda a entender los temas...”
<p>D. Comprensión e interpretación</p>	<p>D.1. Temática recordada: cambio semántico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “...tiene relación con el <u>cambio semántico</u>.” • “la temática fue el <u>cambio semántico</u>...” • “... el <u>cambio semántico</u>, el cual trataba de...” • “...el <u>cambio semántico</u>, sus causas y algunos ejemplos” • “El <u>cambio semántico</u>” • “...el <u>cambio semántico</u> y luego resolver unos ejercicios” • “...algo relacionado con el <u>cambio semántico</u>...”
	<p>D.2. Contenido con detalles: subtemas e informaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “...ellos son <u>causas lingüísticas</u> del cambio semántico, <u>causas psicológicas</u> (...) <u>causas históricas</u>, etc.” • “Información como las <u>causas</u> del cambio semántico, el <u>uso lingüístico</u> y para recordar el concepto de <u>lengua</u>.” • “...conceptos de <u>la lingüística</u>, los <u>cambios semánticos</u>, la <u>lengua</u>...” • “...<u>lengua</u>, <u>signo lingüístico</u>, <u>generalización</u>, <u>especialización</u>, <u>extranjerismos</u>, etc.” • “...<u>causas</u> del cambio semántico, algunos ejemplos (...) <u>usos lingüísticos</u>, <u>qué era la lengua</u>” • “...<u>causas psicológicas</u>, <u>lengua</u>...” • “<u>Qué es el cambio semántico</u>, sus <u>causas sociales</u>, <u>lingüísticas</u>, <u>psicológicas</u> e <u>históricas</u>” • “...<u>qué era el cambio semántico</u>, <u>causas</u>, <u>ayuda</u> y <u>actividades</u>”
	<p>D.3. Las imágenes tenían que ver con el contenido</p>	<p>Todos recordaron imágenes del REA presentado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación: “...<u>sobre la historia</u> y <u>personas</u> que pueden ser lo de <u>causas históricas</u> y <u>sociales</u>...” • “La del <u>cerebro</u> como para recordar, la del <u>signo interrogativo</u> para decir <u>qué es</u>, la de <u>las personas</u> era en la <u>parte social</u> y la del <u>reloj</u> (...) <u>tiempo</u>. Cada imagen tenía relación con el título...” • “...el <u>cerebro</u> (...) <u>ejercitar nuestro cerebro</u> y las <u>personas</u> nos indican lo <u>social</u>.”

		<ul style="list-style-type: none"> • “...cada imagen tenía el título del texto...” • “En cada título se encontraba <u>una imagen que representaba su contenido...</u>” • “...un hombre con unas cosas en la cabeza (...) en lo de <u>psicología...</u>” • “...estas <u>imágenes</u> mostraban cómo iba a ser el <u>contenido de los textos</u>” • “...las <u>imágenes y los textos si tenían relación...</u>”
	D.4. Aplicación variada	<ul style="list-style-type: none"> • “...es muy importante en lo académico y podemos aprender más” • “...nos ayuda a comprender y a saber los diferentes significados que tienen las palabras” • Sugiere que “...ejercitemos nuestro cerebro (...) y respondamos preguntas...” • “...se puede aplicar para conocer variados significados...” • “...se puede aplicar en todas las áreas (...) es bueno saber que las palabras cambian su significado...” • “...nos pone a pensar...” • “...los temas así son más fáciles de aprender...” • “...en evaluaciones de lengua castellana, preguntas sueltas, etc....”
E. Valoración de información	E.1. Buena información	<ul style="list-style-type: none"> • “<u>Buena</u>, porque aprendimos, analizamos...” • “...muy <u>buena</u>, ya que ahí nos ayudaba a recordar cosas...” • “...<u>buena</u> porque nos facilita su interpretación...” • “<u>Buena</u>, porque uno aprende mucho...” • “Muy <u>buena</u>, porque la información era muy sencilla y <u>fácil de entender...</u>” • “<u>Buena</u>, por las <u>imágenes</u>, los <u>contenidos</u> y las <u>preguntas.</u>” • “...una <u>temática buena</u>, creíble (...) da una información clara” • “...buena (...) uno puede escoger...”

Observaciones

- Desde el principio los participantes manifestaron diferencias con el otro REA.
- Se mostraron muy interesados e interactuaron con actitud amena con el recurso.
- “Estas actividades están más bacanas” manifestó un participante comparando preguntas con el otro REA.
- Se notó facilidad en la interacción con el recurso.
- “Profe estos conceptos están más cortos...” manifestaron dos participantes.
- El recorrido por la totalidad del recurso se hizo de manera ágil.
- La mayoría de los participantes (8) tuvo un buen desempeño en el desarrollo de los ejercicios sugeridos.

4.2. *Análisis de datos*

Ciertamente, el análisis de datos de tipo cualitativo constituye uno de los puntos más relevantes de la investigación, puesto que es un proceso sistemático que implica observar patrones en los datos obtenidos, construir conjeturas y confirmar o refutar éstas (Mayan, 2001). Por tal razón, el análisis de la información “debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología, en un camino para llegar de modo coherente a la teorización” (Goetz y Le Compte, 1981, citado por Osses, 2006, p. 1).

De acuerdo con lo anterior, el procedimiento de análisis utilizado, en coherencia con el enfoque cualitativo y los instrumentos aplicados (observación participante y entrevista semiestructurada), inició con la recopilación de toda la información recolectada, de tal forma que permitiera una lectura panorámica de los datos para encontrar las frases claves o conceptos y que facilitara la identificación de patrones (codificación).

Seguidamente, se tomaron las frases o conceptos encontrados y codificados y se agruparon en categorías, teniendo como base el problema y los objetivos de la investigación. Luego, se analizaron las frases codificadas con el propósito de identificar subcategorías e integrarlas de manera relacionada con las categorías definitivas.

A la luz de este procedimiento y de acuerdo con los resultados finales ya relacionados, puede decirse lo siguiente:

En primera instancia, que los recursos educativos abiertos (REAs) aplicados en situaciones de aprendizaje específicas en el área de Lengua castellana causan gran interés en los estudiantes de básica secundaria del contexto rural, asumiendo como detonantes motivadores los siguientes: primero, el hecho de que sean manipulado en un computador a través de internet; segundo, su utilidad en el manejo de los contenidos del área; tercero, la libertad que ofrecen en cuanto a la interacción con los contenidos; cuarto, la posibilidad de poner a prueba lo aprendido en las actividades que se sugieren en los mismos recursos; y quinto, lo llamativos que resultan los recursos al integrar textos, imágenes, animaciones y audios.

En segundo lugar, en relación con el uso a nivel práctico, de interacción que se realiza con los recursos educativos abiertos (REAs) en el manejo de contenidos en el área de Lengua castellana por parte de los estudiantes de básica secundaria de contexto rural, se puede afirmar que se evidencia una tranquilidad y una confianza manifiesta en la facilidad con la que se accede inicialmente al recurso y con la que se incursiona en los diferentes apartados que se ofrecen a través de diferentes link de navegación (imágenes o palabras). Así mismo, los resultados reflejan que los ejercicios sugeridos en los recursos educativos abiertos (REAs), a pesar de ser factores de motivación en los estudiantes, se convierten en muchos casos en elementos que complejizan la interacción como tal, puesto que su intención evaluativa hace que se desequilibren los procesos cognitivos de aprendizaje de los estudiantes en pro de lograr una mejor comprensión e interpretación de los contenidos.

En tercer lugar, se hace evidente, de acuerdo con los resultados obtenidos, la actitud positiva que asumen los estudiantes de básica secundaria del contexto rural frente al papel que pueden jugar los recursos educativos abiertos (REAs) en los procesos de afianzamiento y comprensión de los contenidos del área de Lengua castellana, tomando como base el dinamismo que le imprimen éstos a las temáticas y el protagonismo que les toca asumir en el desarrollo de las mismas. Además, se pone de manifiesto con cierta regularidad la diferencia con estrategias características de otros modelos pedagógicos como el tradicional.

Por otra parte, la categoría resultante D. (*comprensión e interpretación*) es tal vez la más importante dentro de todos los resultados, puesto que su información da cuenta en gran medida de la relación entre los recursos educativos abiertos (REAs) y la competencia interpretativa de los estudiantes de básica secundaria en Lengua castellana en un contexto rural, cuestión que pretende dilucidar esta investigación y que se expresa en la pregunta y en los objetivos de la misma. En este sentido, a la luz de los resultados se evidencia que los estudiantes después de interactuar con los mencionados recursos recuerdan con facilidad el tema y las informaciones que éste contiene a nivel específico.

Así mismo, los estudiantes expresan relaciones adecuadas entre los discursos verbales y no verbales que les presentan los recursos (REAs). En este aspecto se podría generar duda debido a la subcategoría D.3. (*“No recuerdo imágenes” para relacionar con textos*) en cuanto al REA N° 1, que refleja una reiterada negativa al no recordar una supuesta información básica; sin embargo, son válidas las respuestas por cuanto el

recurso presentado en realidad carece de imágenes significativas en relación con el sentido de los textos, las pocas que aparecen son de ruta y navegabilidad por el recurso.

Del mismo modo, en gran medida se nota una reflexión por parte de los estudiantes frente a la utilidad de las informaciones en su contexto de vida, tanto en el plano académico como en el de su diario vivir. Todo ello clarificado en sus consideraciones en cuanto a la aplicabilidad de los recursos (subcategoría D.4.).

Por último, hay que mencionar que se evidencia una valoración muy positiva en cuanto a la forma en que se le da tratamiento a los contenidos en los dos recursos educativos abiertos (REAs) presentados, cuestión revelada en aspectos como la amplitud, la claridad, lo ilustrativo, lo animado e interactivo.

Planteadas las anteriores reflexiones como resultado de un análisis concienzudo de los resultados y considerando dicho proceso como un camino para llegar de modo coherente a la teorización (Goetz y Le Compte, 1981, citado por Osses, 2006), es necesario retomar en esta instancia la pregunta problema en la que se centra la presente investigación a fin de darle respuesta con base en dichas reflexiones de análisis: ¿Qué relación se presenta entre el uso de recursos educativos abiertos (REAs) y el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en el contexto de una institución de carácter rural?

Desde esta perspectiva, es preciso afirmar que existe una relación de incidencia muy importante de carácter positivo a nivel motivacional y pedagógico entre los recursos educativos abiertos (REAs) y el desarrollo de la competencia interpretativa de los

estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en un contexto rural. Es evidente que aspectos como la dinámica interactiva que caracteriza a los REAs, la manera como le dan tratamiento a los contenidos en áreas como la de Lengua castellana, la riqueza multimedia y las actividades que sugieren, conllevan a que el proceso de aprendizaje sea más agradable desde el punto de vista motivacional y, a la vez, posibilitan la activación de procesos cognitivos propios de la competencia interpretativa tales como la comprensión, la comparación, el análisis, la memoria y la crítica.

Esta respuesta es coherente con la apreciación de Lancy (1990) al considerar que las computadoras y los recursos que se trabajan a través de éstas, son efectivas en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, incluyendo la definición de problemas, a juzgar por la información, la solución de los problemas, y sacar conclusiones adecuadas (Lancy, 1990, citado por Tam, 2000).

Vale la pena reafirmar entonces que el trabajo pedagógico con los recursos que nos ofrecen las TIC (como son los REAs) se enriquece y redunda en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, tal como sucede con la competencia interpretativa en el área de Lengua castellana. Igualmente, la formación en competencias con el uso de las TIC como medios para el aprendizaje “implican el uso de herramientas para acercarse a la educación y formación continua a través de material multimedia, simulaciones, etc.” (López y Flores, 2006, p. 43).

Así las cosas, sólo resta validar dos de los tres supuestos planteados inicialmente en el enfoque metodológico (Capítulo 3) y modificar el otro con base en el análisis

realizado, de tal forma que respondan adecuadamente al problema y los objetivos de la investigación, quedando así:

- Los recursos educativos abiertos (REAs) facilitan la interacción de los estudiantes con los contenidos trabajados, lo cual agiliza y vuelve atractivo el proceso de aprendizaje.
- Es posible facilitar los procesos de interpretación de los contenidos del área de Lengua castellana cuando son mediados a través de recursos educativos abiertos (REAs).
- Los recursos educativos abiertos (REAs) posibilitan el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes en el área de Lengua castellana.

4.3. *Confiabilidad y validez*

El procedimiento empleado en el análisis de los resultados de esta investigación tuvo como bases las estrategias del enfoque cualitativo denominadas codificación axial y categorización definitiva.

Entendiendo la codificación como el proceso que implica, además de identificar conceptos en segmentos de datos, tomar decisiones acerca de qué piezas se relacionan entre sí para ser categorizadas, codificadas y agrupadas (Hernández *et al*, 2006), se asumió, con miras de garantizar el proceso, como estrategia básica la codificación axial, la cual remite al trabajo de agrupar las categorías con sus subcategorías, relacionando las

propiedades y dimensiones que se identificaron al interior de cada una de ellas (Acevedo, 2011).

Por otro lado, el proceso de categorización definitiva tuvo en cuenta las características que Mayan (2001) sugiere para ellas:

- Todas las partes de los datos están incluidos.
- Las categorías hacen sentido y dan una imagen de la totalidad de los datos.
- Las categorías son etiquetadas usando el mismo lenguaje de los datos.
- Las categorías deben hacer sentido a otros.
- Las categorías deben tener validez interna, es decir, deben ser creíbles para los participantes de la investigación.

Finalmente, la entrevista semiestructurada utilizada en el proceso de recolección de la información fue validada en una etapa previa mediante su aplicación a un estudiante que no hacía parte de la muestra seleccionada, pero que cumplía con los requisitos que se tuvieron en cuenta para dicha selección. Esta aplicación se hizo posterior a la interacción del estudiante escogido con un REA. (Apéndice B)

Capítulo 5. Conclusiones

El presente capítulo tiene como propósito fundamental sintetizar de manera precisa los principales hallazgos encontrados en la investigación realizada a partir de los resultados expuestos en el anterior apartado, así como también dar a conocer algunas recomendaciones, las limitaciones que incidieron en el estudio y su proyección en el futuro.

Así las cosas, es de relevancia retomar el objetivo que se propuso a nivel general y que direccionó el presente trabajo investigativo, basado en la problemática objeto de estudio: analizar la relación que se presenta entre el uso de los recursos educativos abiertos (REAs), el desarrollo de la competencia interpretativa y la motivación de los estudiantes de básica secundaria de una institución educativa rural en el área de Lengua castellana, en situaciones concretas de aprendizaje.

Con base en este objetivo y sus especificidades se han establecido en este capítulo dos apartados desde los cuales se pretende llegar a las conclusiones que esta investigación requiere:

En una primera parte, se pondrán de manifiesto los principales hallazgos encontrados en la investigación a la luz de la pregunta de investigación expuesta en el Capítulo del Planteamiento del problema y sustentados con los Resultados expuestos en el Capítulo 4. Así mismo, se explicará la manera y el grado en que fueron alcanzados los objetivos planteados para el estudio tanto a nivel general como específico desde los resultados obtenidos.

En la segunda parte, se darán algunas recomendaciones sobre las aplicaciones prácticas a nivel pedagógico de la relación planteada en la temática de la presente tesis de investigación, teniendo en cuenta los hallazgos expuestos y los posibles puntos débiles de la misma. Además, se darán a conocer las limitaciones que presentaron la investigación y la proyección futura que podría tener la temática de estudio en otras investigaciones.

5.1. Resumen de hallazgos

Para dar inicio a lo que serían las conclusiones de esta investigación es importante aclarar que éstas, como conceptos de segundo orden, deben ser construidas en primera instancia a partir de los datos, es decir, a partir de las propiedades estudiadas en el campo y reflejadas en el análisis de los resultados (Rodríguez et al., 1996, citado por Cisterna, 2010). Por tal razón, es necesario dar un vistazo preciso a los resultados a la luz del problema y los objetivos planteados.

En este sentido, la investigación realizada evidencia la relación que existe entre el uso de recursos educativos abiertos (REAs) y el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en el contexto de una institución de carácter rural. De aquí se deriva la intención por conocer la incidencia motivacional que generan estos recursos en el proceso de aprendizaje, uno de los objetivos específicos del estudio. Con base en esto, se exponen los principales hallazgos obtenidos en esta investigación:

En primera instancia, de acuerdo con los resultados del presente estudio, se puede concluir que los recursos TIC, en particular los recursos educativos abiertos (REAs), al

ser aplicados en situaciones específicas de aprendizaje en el área de Lengua castellana en un contexto rural, causan un impacto significativo en los procesos de enseñanza – aprendizaje de esta área del conocimiento, principalmente en aquellos procesos que apuntan al desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes.

En esta misma perspectiva, hay que decir que los estudiantes que participaron en el estudio manifestaron en su totalidad un alto grado de motivación en la interacción con los recursos educativos abiertos (REAs) que se le sugirieron de acuerdo con las temáticas escogidas, lo cual redundó en que el proceso de aprendizaje abordado fuera más significativo desde el punto de vista motivacional.

Dentro de los factores de motivación que pueden resaltarse de acuerdo con los resultados se encuentra el uso que se hace del computador y el internet en la interacción con los recursos educativos abiertos (REAs), la utilidad y la libertad que ofrecen tales recursos en el manejo de los contenidos del área de Lengua castellana, y lo llamativo que resultan al estar constituidos por textos, imágenes, animaciones, audios, enlaces a otras páginas, etc.

Por otra parte, los resultados evidencian que la interacción con los contenidos del área de Lengua castellana a través de recursos educativos abiertos (REAs) está marcada por la confianza que se manifiesta en los estudiantes al acceder e incursionar en su contenido interactivo. De igual forma, se refleja que la intención evaluativa de tipo formativo propuesta por los recursos educativos abiertos (REAs) contribuye a generar procesos cognitivos complejos en pro de la comprensión e interpretación de los contenidos.

Finalmente, según los resultados se evidencia que los estudiantes asumen de una manera más significativa los contenidos mediados a través de los recursos educativos abiertos (REAs), cuestión que se refleja en procesos memorísticos concretos, procesos de interpretación, aplicaciones prácticas y coherencia en deducciones.

Teniendo en cuenta lo planteado hasta ahora, puede concluirse a la luz de los objetivos del presente estudio que existe una significativa relación de incidencia motivacional y pedagógica entre los recursos educativos abiertos (REAs) y la competencia interpretativa de los estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en un contexto rural. Es evidente que el tratamiento de los contenidos y la riqueza multimedia que ofrecen tales recursos posibilitan mejores procesos para el desarrollo de competencias en el área en cuestión.

Cómo se nota, al comparar estos hallazgos con los objetivos del planteamiento del problema, se puede afirmar que tales objetivos fueron alcanzados en gran medida, puesto que la investigación dio cuenta explicativa de la relación planteada como temática de estudio a partir de las diversas perspectivas desde donde fue dimensionada.

5.2. *Recomendaciones*

A continuación, se exponen algunas recomendaciones acerca de las aplicaciones prácticas a nivel pedagógico que se derivan de la presente investigación y a la vez se ponen de manifiesto las limitaciones y puntos débiles del estudio para llegar a algunas propuestas de investigaciones futuras relacionadas con la temática.

5.2.1. *Aplicaciones prácticas derivadas de la investigación.*

Teniendo en cuenta los principales hallazgos ya expuestos, se recomienda lo siguiente:

- a. El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como apoyo en los procesos de enseñanza aprendizaje significa reconocer en ellas las posibilidades y ventajas pedagógicas que ofrecen como recursos en la educación. Por ello, es indispensable que los docentes de todas las áreas, como mediadores en el desarrollo de competencias de los estudiantes, se apropien de éstas y viabilicen su uso para nuevas y variadas experiencias de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

Es importante que los docentes se atrevan a diseñar sus propios recursos educativos abiertos (REAs), de tal forma que contribuyan a enriquecer los repositorios de internet y los pongan a disposición para el trabajo pedagógico en el aula.

- b. Los recursos educativos abiertos (REAs) son herramientas que adquieren un papel muy importante en la labor pedagógica cuando ésta es intencionada de acuerdo con el área de conocimiento. En el caso del área de Lengua castellana, es importante que el docente conozca muy bien los repositorios donde se encuentran los recursos educativos abiertos (REAs) que desea utilizar y se apropie de su contenido a fin de diseñar estrategias didácticas acordes con los objetivos de

aprendizaje que permitan la explotación máxima del recurso a nivel motivacional y didáctico.

- c. Dado que se puede posibilitar el desarrollo de la competencia interpretativa en el área de Lengua castellana a través de recursos educativos abiertos (REAs), se recomienda direccionar las acciones de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta actividades que conlleven a procesos cognitivos propios de esta competencia tales como la comprensión, la comparación y la crítica, entre otros. Para ello es necesario conocer a fondo el contenido del recurso educativo abierto (REA) que se pretenda utilizar con el propósito de darle el mejor tratamiento pedagógico.
- d. Los recursos educativos abiertos (REAs) permiten, además del abordaje de una temática específica en el área de Lengua castellana y cualquier otra área del conocimiento, evaluar de manera diagnóstica y formativa el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por tal razón, se recomienda para fines evaluativos llevar una bitácora de la interacción de los estudiantes con los recursos con miras de evaluar su impacto en los aprendizajes logrados.
- e. Finalmente, dado que el contexto de aplicación de la presente investigación fue una institución de carácter rural, es necesario indicar la importancia de prever los posibles inconvenientes de tipo logístico e informático que se puedan presentar al utilizar los recursos educativos abiertos (REAs), pues sin duda alguna, tales inconvenientes podrían incidir en la manera como se llevan a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje y en el éxito pedagógico de dichos recursos.

5.2.2. *Limitaciones y propuestas de investigación futura*

Limitaciones

Una reflexión alrededor del desarrollo de la presente investigación lleva a analizar las limitaciones o puntos débiles de la misma, así:

- La duración de la experiencia investigativa para la interacción con los dos recursos educativos abiertos (REAs) propuestos, limitada en total a cuatro sesiones (dos para cada subgrupo de participantes), podría haber incidido de cierta forma en la manera como se apropió el contenido de los mismos, pues generalmente una temática del área de Lengua castellana es manejada en ciclos de clases y no en sesiones independientes, lo que sin duda podría generar un mayor impacto en el aprendizaje con los REAs.
- El contexto de ruralidad de la institución educativa en donde se llevó a cabo el estudio, trajo consigo algunos obstáculos de tipo logístico y técnico durante la aplicación de uno de los instrumentos, lo cual, a pesar de los esfuerzos por superarlos, pudo haber influido en el desempeño de los estudiantes participantes. Tales obstáculos fueron fallas en el fluido eléctrico y disponibilidad de equipos de cómputo con acceso a internet.
- Otro aspecto que podría haber incidido en el estudio es la relación de afectividad entre el docente – investigador y los estudiantes – participantes, pues de cierta manera, a pesar de manejar objetivamente todo el proceso investigativo, la presencia subjetiva frente a ciertas acciones no puede descartarse absolutamente.

Propuestas de investigación futura.

A continuación, se sugieren algunas propuestas a tener en cuenta para posteriores estudios en relación con la temática de la presente investigación:

- A pesar de que esta investigación fue desarrollada en el contexto de una institución educativa rural, es necesario seguir explorando dicho contexto a la luz del aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el fin de determinar de qué manera se puede mejorar la calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje que generalmente resultan bajos.
- Este estudio relacionó los recursos educativos abiertos (REAs) con la competencia interpretativa en el área de Lengua castellana, por lo cual resultaría interesante conocer la relación de estos recursos con otras competencias específicas de la misma área como las de tipo semántico, sintáctico y pragmático alrededor del discurso.
- Otro aspecto a tener en cuenta para posteriores estudios que impliquen esta temática, sería el papel del docente y su motivación en cuanto a la utilización de recursos educativos abiertos (REAs) como recursos de enseñanza, pues por cuestiones de delimitación en la presente investigación se dejó de lado.
- Finalmente, se sugiere analizar la misma relación que se propone en esta investigación como objeto de estudio en otros niveles de educación tales como el de educación preescolar, básica primaria o media.

En síntesis, la presente investigación ha puesto de manifiesto que la relación estudiada entre el uso de los recursos educativos abiertos (REAs) y el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de educación básica secundaria en el área de Lengua castellana en el contexto de una institución de carácter rural, posibilita un acercamiento más reflexivo frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de Lengua castellana, dado el impacto evidenciado y la incidencia que el uso de recursos propios de las TIC tiene en tales procesos.

De esta forma, la perspectiva de análisis propuesta en esta investigación invita a seguir visionando los procesos educativos en relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como contexto para la investigación, de allí la importancia de seguir incursionando en la línea investigativa “Uso de las tecnologías en la educación”.

Referencias

- Acevedo, H. (2011). El proceso de codificación en investigación cualitativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/12/
- Argudín, Y. (2001). La educación basada en competencias. *Acequias*, 17(3), 8-12. Recuperado el 9 de marzo de 2011 de: <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias17/a17p8.html>
- Browne, T., Holding, R., Howell, A. & Rodway, S. (2010). The Challenges of OER to Academic Practice. *JiME, Journal of interactive media in education*. 1-15. Recuperado de: <http://0-tpdweb.umi.com.millenium.itesm.mx/tpweb?Did=EJ910518&Fmt=1&Mtd=1&Id x=3&Sid=2&RQT=836&TS=1299598746>
- CAIBI (Conferencia de Autoridades Iberoamericanas de Informática). *Indicadores de Tecnologías de la Información en países de la CAIBI*. Primer seminario sobre indicadores de la sociedad de la información y cultura científica. Lisboa, Portugal. Junio de 2001. Recuperado el 3 de marzo de 2011 de <http://www.itu.int/wsis/stocktaking/docs/activities/1102712635/statistics-es.pdf>
- Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Objetivos. Recuperado el 4 de marzo de 2011 de http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/somos_objetivos.html

- Cedillo, M., Peralta, M., Reyes, P., Romero, D. y Toledo, M. (2009). Aplicación de recursos educativos abiertos (REAs) en cinco prácticas educativas con niños mexicanos de 6 a 12 años de edad. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación REICE*, 8(1), 106-138. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55113489007&iCveNum=13489>
- Celaya, R., Lozano, F. y Ramirez, M. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 487-513. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Cisterna, F. (2010). Métodos de investigación cualitativa en educación. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/57626057/Metodos-Invest-Cualitativa>
- Conole, G. & Weller, M. (2008). Using Learning Design as a Framework for Supporting the Design and Reuse of OER. *JiME, Journal of interactive media in education*. 1-13. Recuperado de: <http://0-tpdweb.umi.com.millennium.itesm.mx/tpweb?Did=EJ840798&Fmt=1&Mtd=1&Idx=15&Sid=2&RQT=877&EricUrl=http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ840798&TS=1299597475>
- Climont, J. (2010). Sesgos comunes en la educación y la capacitación basadas en estándares de competencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2), 1-25. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-climont.html>

- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-17. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Cueva, S. y Rodríguez, G. (2010). OER, estándares y tendencia. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento* 7(1), 1-8. Recuperado de: <http://0-redalyc.uaemex.mx/millennium.itesm.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78012953006&iCveNum=12953>
- D'Antony, S. (2007). Open Educational Resources and Open Content for Higher Education. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento* 4(1), 1-9. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v4n1-dantoni/v4n1-dantoni>
- De Pablos, J. (1998). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una introducción*. Universidad de Sevilla. Tecnología y Sociedad. Recuperado el 18 de febrero de 2011 en: http://antoniopantoja.wanadooasdl.net/recursos/orientic/ntic_educa.pdf
- De Pablos, J. (2010). Higher Education and the Knowledge Society. Information and Digital Competencies. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento* 7(2),

6-15. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos-eng>

Díaz, C. (2008). *Incorporación de las Mtics a los modelos de aprendizaje de la Universidad. Centro Virtual de Noticias, M E N*. Recuperado el 19 de febrero de 2011 de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-168961.html>

EUROPEAN COMMISSION (2004). Key competencies for lifelong learning. A European reference framework [online article]. Implementation of “Education and Training 2010” work programme. Working group B “Key competencies”. *European Commission. Directorate General for Education and Culture*. 1-22. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>

Garduño, R. (2008). Contenido educativo en el aprendizaje virtual. *Investigación bibliotecológica* 23(47), 15-44. Recuperado de: <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol23-47/IBI002304702.pdf>

Gértrudix, M., Álvarez, S., Galisteo, A., Gálvez, M. y Gértrudix, F (2007). Acciones de diseño y desarrollo de objetos educativos digitales: programas institucionales. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 4(1), 14-25. Recuperado de: http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/gertrudix_alvarez_galisteo_galvez.pdf

Godoy, C. (2006). Usos educativos de las tic: competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes universitarios barineses, una perspectiva casual. *Educere*, 10(35), 661-670. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/>

- Gurell, S., Kuo, Y. & Walker, A. (2010). The Pedagogical Enhancement of Open Education: An Examination of Problem-Based Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 95-105. Recuperado de: <http://tpdweb.umi.com/tpweb?Did=EJ913862&Fmt=1&Mtd=1&Idx=1&Sid=6&RQT=877&EricUrl=http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ913862&TS=1299723905>
- Henao, O. y Ramírez, D. (2007). Estrategias de exploración y construcción de significado utilizadas por estudiantes de educación básica durante la lectura de textos en formato hipermedial. *Revista INNOVAR Journal*, 17(30), 46-57. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81803005&iCveNum=7797>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*, (4ª ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Humbert, M., Rébilla, C. & Rennard, J. (2008). Open Educational Resources for Management Education: Lessons from experience. *eLearning papers 10*, 1-15. Recuperado de: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media16676.pdf>
- ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) (2009). *Resultados Censales Saber 5° y 9°*. Recuperado el 3 de marzo de 2011 de <http://www.icfessaber.edu.co/buscar/resultadoInstitucion/idInst/223162000534/nombre/I.E.Retiro+De+Los+Indios-Corregimiento+Retiro+De+Los+Indios+%28C%C3%B3rdoba%29>

- Kurshan, B. (2008). OER Models that Build a Culture of Collaboration: A Case Exemplified by Curriki. *eLearning Papers*, 10, 1-8. Recuperado de: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media16678.pdf>
- Lane, A. (2010). Designing for Innovation around OER. JIME, *Journal of interactive media in education*. 1-10. Recuperado de: http://0-tpdweb.umi.com.millennium.itesm.mx/tpweb?Did=EJ910514&Fmt=1&Mtd=1&Id_x=2&Sid=2&RQT=836&TS=1299598583
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1992). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos, teoría y práctica de la educación* año 3(7), 27-53. Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/educacion/htm/cdv/hemeroteca/educacion/q46.pdf>
- López, M. y Flores, K. (2006). Análisis de competencias a partir del uso de las TIC. *Apertura*, 6(5), 36-55. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Luppicini, R. (2005). A Systems Definition of Educational Technology in Society. *Educational Technology & Society*, 8 (3), 103-109. Recuperado de: <http://www.google.com.co/#hl=es&source=hp&biw=1276&bih=579&q=A+Systems+Definition+of+Educational+Technology+in+Society&aq=f&aql=&aql=&oq=&fp=80950a827c06b8e6>
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos*. International Institute for Qualitative Methodology. Traducción México.

McDowell, E. (2010). Using Open Educational Resources to help students understand the sub-prime lending crisis. *American journals of business education*, 3(11), 85-91.

Recuperado de:

http://cursos.itesm.mx/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id=41&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D3376211%26url%3D

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Centro Virtual de Noticias. Recuperado el 18 de enero de 2011 de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>

Montero, L., Rincón, L. y García, J. (2008). Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana. *Educación y Educadores*, 11(1), 183-198. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>

NPEC (2002). Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives. Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>

Osses, S., Sánchez, I. e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos XXXII*(1), 119-133. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000100007&script=sci_arttext.

- Ozturk, M. & Debelak, Ch. (2008). Academic Competitions as Tools for Differentiation in Middle School. *Gifted child today*, 31(3), 47-57. Recuperado de:
<http://tpdweb.umi.com/tpweb?Did=EJ803366&Fmt=1&Mtd=1&Idx=31&Sid=4&RQT=877&EricUrl=http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ803366&TS=1299722892>
- Pérez, A. (2008). “Naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas”. *Cuadernos de educación de Cantabria* 1(4), 1-34. Recuperado de:
<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/NATURALEZA%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf>
- Pimienta, A., Álvarez, C., Vanegas, D., y Rico, N. (2007). *Maestro, escuela, territorio* (1ª ed.). Medellín, Colombia: Fondo editorial Dokató.
- Rodríguez, N. (2009). *¿Qué son las competencias?* CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional). Recuperado el 3 de marzo de 2011 de
http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm
- Ruiz, P. (2010). Percepciones de profesores y estudiantes sobre las contribuciones y limitaciones de las TIC al aprendizaje. *J. Sánchez (Ed.): Congreso Iberoamericano de informática educativa*, 1-11. Recuperado de:
<http://www.ie2010.cl/posters/IE2010-175.pdf>

Serrano, J. y Prats, J. (2005). Repertorios abiertos: el libre acceso a los contenidos.

Revista de Universidad y sociedad del conocimiento 2(2), 17-25. Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx>

Sicilia, M. (2007). Más allá de los contenidos: compartiendo el diseño de los recursos

educativos abiertos. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 4(1),

26-35. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>

Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: implications for transforming Distance Learning. *Educational Technology & Society* 3(2), 50-60.

Recuperado de:

[http://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&q=Constructivis
t,+Instructional+Design,+and+Technology%3A+implications+for+transforming+
Distance+Learning](http://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&q=Constructivis+t,+Instructional+Design,+and+Technology%3A+implications+for+transforming+Distance+Learning).

Thakrar, J., Zinn, D. & Wolfenden, F. (2009). Harnessing Open Educational Resources to the Challenges of Teacher Education in Sub-Saharan Africa. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(4), 1-15. Recuperado de:

[http://tpdweb.umi.com/tpweb?Did=EJ861321&Fmt=1&Mtd=1&Idx=24&Sid=6&
RQT=877&EricUrl=http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?
accno=EJ861321&TS=1299725345](http://tpdweb.umi.com/tpweb?Did=EJ861321&Fmt=1&Mtd=1&Idx=24&Sid=6&RQT=877&EricUrl=http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ861321&TS=1299725345)

UNESCO (2005). “Las tecnologías de la información y la comunicación en la

enseñanza”. Ed. Trilce. Montevideo, Uruguay: UNESCO. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>

Villabona, C. y Polanía, R. (2004). *“Proyecto comunicativo”* (1ª ed.). Colombia: Educar editores.

Apéndice A

FORMATO DE ENTREVISTA

Nombre _____

Fecha _____

Objetivo: Analizar el impacto a nivel motivacional y la incidencia en el desarrollo de competencia interpretativa que tienen los REAs, aplicados desde el área de Lengua castellana.

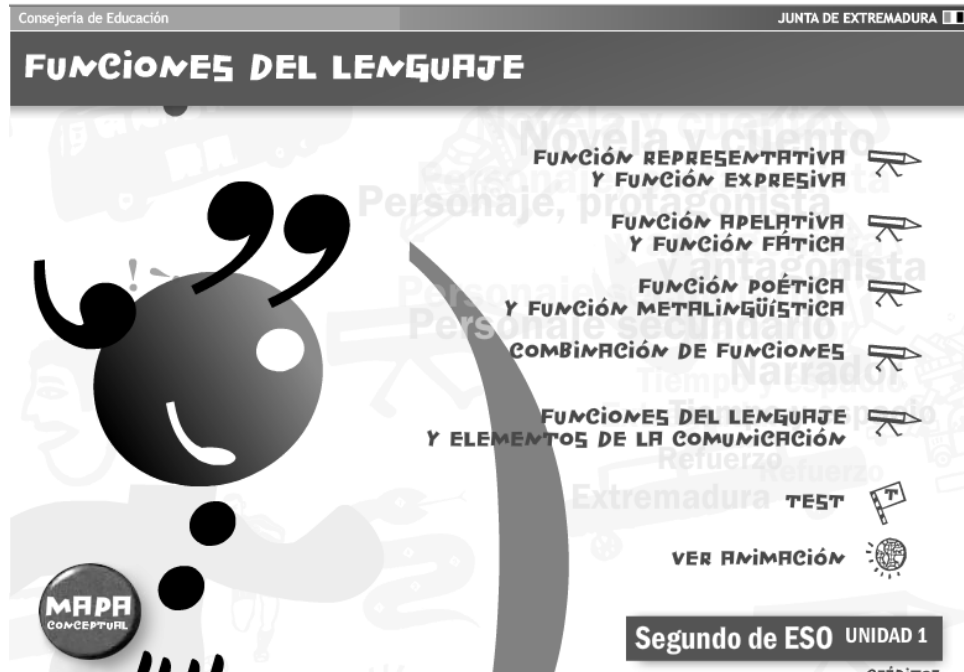
Favor responder con claridad y sinceridad.

- ¿Cómo le pareció el recurso con el que interactuó para el desarrollo de la temática?
- ¿Fue fácil o difícil la utilización del recurso? ¿Por qué?
- ¿Qué fue lo que más le llamó la atención del recurso que utilizó?
- ¿Cree que el recurso utilizado le facilita aprender mejor un contenido o tema de Lengua castellana? ¿Por qué?
- ¿Cuál era la temática del recurso que utilizó?
- ¿Qué conceptos o informaciones le presentó el recurso con el que interactuó?
- ¿Qué imágenes recuerda que hacían parte del recurso con el que interactuó?
- ¿Qué relación encuentra entre las imágenes y el texto o los textos que la acompañaban?
- ¿De qué manera cree que se puede aplicar la temática del recurso en su vida académica y diaria?
- ¿Cómo le pareció la información presentada en el recurso sobre la temática? Buena, regular o mala. ¿Por qué?

NOTA: Tres o cuatro preguntas más surgen del contenido específico del cual trata el recurso educativo abierto (REA) sugerido para interactuar.

Apéndice B

Pantallazos de REA empleado para validar entrevista.



Apéndice C

CONSENTIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES

RELACIÓN ENTRE EL USO DE REAS Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERPRETATIVA DE ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación que tiene como objetivo Analizar la relación que se presenta entre el uso de los recursos educativos abiertos (REAs), el desarrollo de la competencia interpretativa y la motivación de los estudiantes de básica secundaria de una institución educativa rural en el área de Lengua castellana, en situaciones concretas de aprendizaje. Esta investigación es realizada por el Lic. Fernel Darío Asprilla Reyes.

Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará utilizar unos recursos, permitir ser observado e interactuar a través de entrevistas con el investigador con respecto al tema de la investigación. Participar en este estudio le tomará aproximadamente entre dos y tres meses, en horarios acordados con los participantes.

Este estudio no representa ningún riesgo para sus participantes puesto que es de carácter cualitativo y netamente académico.

Los beneficios esperados de esta investigación son el conocer la manera como puede influir en el desarrollo de competencias los recursos mediados por el internet; así mismo, se espera promover el uso de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La identidad del participante será protegida ya que en ningún momento será de conocimiento público los datos personales. Toda información o datos que pueda identificar al participante serán manejados confidencialmente.

Solo los autores de esta investigación así como el profesor que funge como tutor y titular, tendrán acceso a los datos crudos o que puedan identificar directa o indirectamente a un participante, incluyendo esta hoja de consentimiento.

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad.

También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese el Lic. Fernel Asprilla al correo electrónico fernELIT@hotmail.com.

Su firma en este documento significa que ha decidido participar en esta investigación.

Nombre y firma del o la participante	Fecha
--------------------------------------	-------

Nombre y firma de padre, madre o acudiente	Fecha
--	-------

He discutido el contenido de esta hoja de consentimiento con él o la arriba firmante.

Nombre y firma del investigador	Fecha
---------------------------------	-------

Mtro. Leónidas O. Vidal Espinoza

Nombre y firma del profesor tutor	Fecha
-----------------------------------	-------

Apéndice D

CARTA DE SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN A RECTOR

(Ciudad y fecha)

(Título y Nombre del Rector de la Institución Educativa)

Rector de Institución Educativa...

E. S. M.

Cordial Saludo.

En primera instancia, permítame manifestarle mis deseos de bienaventuranzas en su labor al frente de la Institución Educativa..., la cual lidera en beneficio de toda una comunidad.

Como ya sabe, en la actualidad me encuentro cursando la Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación en el Instituto Tecnológico de Monterrey. Dada las circunstancias académicas, me encuentro adelantando mi tesis de grado titulada *“Relación entre el uso de REAs y el desarrollo de la competencia interpretativa de estudiantes de básica secundaria en el área de Lengua castellana”*, la cual se enmarca en la línea de investigación *“Uso de las tecnologías en la educación”*.

En este sentido, – poniendo de manifiesto la importancia que hoy por hoy tiene el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y lo beneficioso que sería un estudio desde esta perspectiva en nuestra institución – me permito solicitarle muy respetuosamente su debida autorización para desarrollar en la Institución Educativa las etapas experimentales de la investigación que sustenta mi tesis, puesto que para ello es necesario contar con el espacio de la sala de informática y de otros escenarios al interior de la misma. El estudio se realizaría con 12 estudiantes del nivel de educación básica secundaria, específicamente de los grados 8° y 9°.

Agradeciendo su atención, colaboración y positiva respuesta, me despido si más.

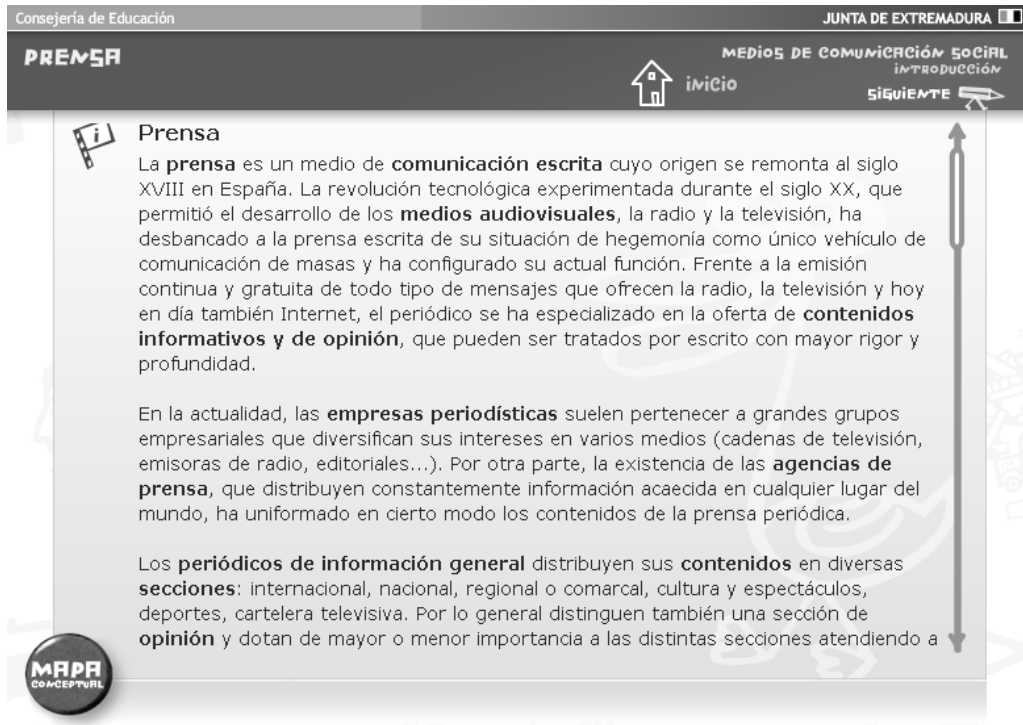
Atentamente,

Lic. Fernel Darío Asprilla Reyes

Anexo: Resumen del Planteamiento y de la Metodología.

Apéndice E

Pantallazos de REA N° 1 aplicado



Apéndice F

Pantallazos de REA N° 2 aplicado

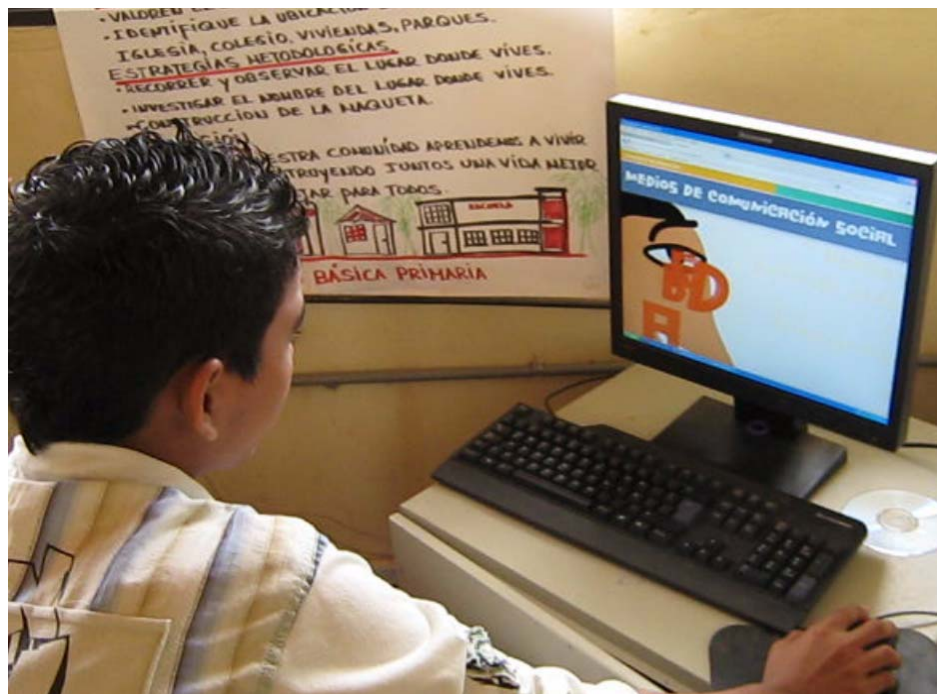


Apéndice G

Evidencias fotográficas de sesiones



Estudiantes trabajando en uno de los REAs sugeridos con material de apoyo.



Estudiante trabajando el REA “Medios de comunicación social”.



Estudiantes interactuando con REAs (Horarios extracurriculares).



Estudiantes interactuando con REAs en espacio curricular.



Estudiante trabajando el REA “Desarrollo de mis competencias semántica y textual”.



Grupo de estudiantes (Muestra de investigación).