



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE PUEBLA**

---

---

**CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE POSGRADOS  
INVESTIGACIÓN Y CONSULTORÍA  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**USO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO  
SIMULADORES Y PROMOTORES DE  
INTERACCIONES REALES  
PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN  
INGLÉS**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**MTRA. EMMA MARÍA ZAMBRANO SANTANDER**

**DIRECTOR:**

**DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ**

**PUEBLA, MÉXICO**

**AGOSTO DEL 2015**



**UPAEP – Secretaría General**

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

**Tesis Digitales Restricciones de uso:**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Puebla, Pue. a 20 de julio de 2015

Dra. María Judith Beatriz Águila Mendoza  
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía  
P R E S E N T E

Estimada Dra. Águila:

Por este medio quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis de la Mtra. Emma Zambrano Santander, titulada: **"Uso de objetos de aprendizaje como simuladores y promotores de interacciones reales para un aprendizaje significativo en Inglés"**.

He seguido el trabajo y esfuerzo empeñados por la doctoranda, por lo que puedo considerar que la investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinentes. De manera que la Tesis realizada amerita ser presentada y defendida dignamente para optar al grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo, reiterándole mi agradecimiento.

A T E N T A M E N T E

Dra. Martha Leticia Gaeta González  
Profesora del Doctorado en Pedagogía  
Decanato de Artes y Humanidades UPAEP

## **Dedicatoria**

A mis padres:

Doy gracias a Dios porque me ha permitido compartir con mis amados padres la Sra. Emma Santander Zaragoza y el Sr. C.P. Víctor Manuel Zambrano Limón, mis sueños y logros a lo largo de mi vida. Su ejemplo de perseverancia y responsabilidad son mi fortaleza.

A mis hijas:

A mis cuatro razones para vivir y realizar mis sueños Emma, Carmen, Pamela y Brenda quiero decirles, que son un ejemplo de vida para mí y la fuerza para seguir día a día por ser el amor más grande de mi vida.

A mi esposo:

Dios puso en la vida de mis hijas y en la mía a un ser increíble dotado de dones maravillosos que nos cuida y nos impulsa a ser mejores siendo la fortaleza, la sabiduría y el amor verdadero de nuestras vidas.

## **Agradecimientos**

Dra. Martha Leticia Gaeta González

Agradezco su comprensión, ayuda y conocimientos para realizar la presente investigación, sin duda llevaré sus enseñanzas por siempre.

Dra. Lupita Fábregas

Su gran entusiasmo y optimismo hicieron posible la presente investigación, además de ser una embajadora de amistad y colaboración entre dos países que le reconocen como una gran docente y ser humano.

A la comunidad de Oklahoma State University y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación analizó la integración del uso de Objetos de Aprendizaje con aplicaciones interactivas de tipo multimedia y la video-llamada, en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, en estudiantes universitarios, para promover un aprendizaje significativo en el uso y manejo de la segunda lengua. El desarrollo de la investigación fue realizado bajo el enfoque cuantitativo, de diseño cuasi experimental con preprueba-posprueba y grupo de control. Es de tipo explicativo ya que establece las causas de los sucesos. La recolección de los datos fue obtenida a partir del uso de los Objetos de Aprendizaje como simuladores de situaciones en el uso de una segunda lengua y el manejo pedagógico de contenidos y actividades bajo el enfoque comunicativo de tipo multimedia, previo al video-llamada por Skype. El desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas permitió a los alumnos un aprendizaje significativo, al aplicar lo aprendido en la simulación con los Objetos de Aprendizaje para interactuar en una conversación real con un nativo de la lengua Inglesa utilizando la video-llamada. Estos hallazgos muestran que hubo un desarrollo de las habilidades de speaking y listening por medio de negociar significados en la interacción.

# Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Pregunta de investigación.....	5
1.2 Justificación del Proyecto.....	5
1.3 Objetivos del Proyecto.....	7
1.3.1 Objetivo General.....	7
1.3.2 Objetivos específicos.....	7
1.4 Hipótesis.....	8
Capítulo 2	
MARCO TEÓRICO.....	9
2.1 Enfoques Teóricos del Aprendizaje.....	9
2.1.1 La perspectiva del Aprendizaje Significativo.....	12
2.2 Adquisición y/o aprendizaje de una segunda lengua.....	17
2.2.1 Aprendizaje de una Segunda Lengua desde la teoría de Ausubel.....	19
2.2.2 Negociación de significados en el aprendizaje del inglés.....	21
2.3 Enseñanza comunicativa del lenguaje.....	23
2.4 La perspectiva pedagógica del aprendizaje de la segunda lengua basado en tareas (TBLT).....	28
2.4.1 Componentes de la tarea.....	29
2.4.2 Tipos de tareas.....	31

2.4.3 Trabajando con el libro de texto para el curso.....	33
2.5 Programas asistidos por computadora para la enseñanza de lenguas.....	34
2.5.1 Ambientes interactivos usando tecnología.....	37
2.5.2 Nuevas oportunidades de aprendizaje.....	40
2.6 Uso de material multimedia.....	43
2.7 Objetos de Aprendizaje como nueva representación de contenido.....	45
2.7.1 Características de los Objetos de Aprendizaje.....	47
2.7.2 Objetos de Aprendizaje y los pizarrones interactivos.....	50
2.8 Simulación y el aprendizaje de una segunda lengua.....	51
2.9 Uso de la video-llamada como recurso para actividades de interacción.....	53
Capítulo 3	
METODOLOGÍA.....	59
3.1 Marco contextual.....	59
a) Situación del aprendizaje del idioma Inglés en México.....	59
b) Contexto del estudio.....	60
3.2 Diseño metodológico.....	61
3.2.1 Instrumentos Conceptuales (Dimensiones, variables e indicadores).....	61
3.3 Población.....	63
3.4 Sujetos.....	63
3.5 Instrumentos y técnicas de evaluación.....	64
3.5.1 La pre-prueba.....	64
3.5.2 La posprueba.....	64
3.5.3 Rubrica para evaluar Speaking.....	65

3.5.4 Libro de texto y los Objetos de Aprendizaje como material adjunto.....	66
3.6 Video-llamada.....	67
3.7 Procedimiento.....	67
3.7.1 Primera fase.....	68
3.7.2 Segunda fase.....	68
3.7.3 Tercera fase.....	69
3.7.4 Cuarta fase.....	70
3.8 Análisis de los Datos.....	70
Capítulo 4	
RESULTADOS.....	71
4.1 Estadísticos descriptivos del grupo experimental de pre-post prueba.....	71
4.2 Comparación pre-post prueba grupo experimental.....	72
4.3 Comparación entre el grupo experimental y control .....	73
4.4 Estadísticos descriptivos del grupo experimental y control.....	75
4.5 La percepción de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje.....	76
Capítulo 5	
DISCUSIÓN.....	77
CONCLUSIONES.....	81
FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN.....	84
REFERENCIAS.....	86
ANEXOS.....	92

## **Figuras**

<b>Figura 2.1</b> Aprendizaje Significativo.....	14
<b>Figura 2.2</b> Aprendizaje de Memoria.....	15
<b>Figura 2.3</b> Competencia Comunicativa de Dell Hymes.....	25
<b>Figura 4.1</b> Resultados de las Pruebas PET Y KET.....	73
<b>Figura 4.2</b> Estadísticos descriptivos del grupo experimental y control.....	75

## **Tablas**

<b>Tabla 2.1</b> Los cinco tipos de estrategias: cognitivo, interpersonal, lingüística, afectiva y creativa .....	31
<b>Tabla 2.2</b> Clasificación de los Objetos de Aprendizaje .....	49
<b>Tabla 4.1</b> Estadísticos descriptivos del grupo experimental.....	71
<b>Tabla 4.2</b> Comparación pre-post prueba grupo experimental.....	72
<b>Tabla 4.3</b> Comparación entre el grupo experimental y control.....	74
<b>Tabla 4.4</b> Estadísticos descriptivos del grupo experimental y control.....	75

## **Introducción**

El contexto educativo reconoce importantes cambios pedagógicos bajo las posturas epistemológicas constructivistas, y la expansión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que han permeado todos los ámbitos de desarrollo humano. La incorporación de las TIC en la educación formal ha modificado los procesos de enseñanza aprendizaje, debido a “las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de la información que les ofrecen las TIC” (Coll, 2001, p.5). El desarrollo de la Tecnología Educativa y las teorías constructivistas llevan a implementar aplicaciones tecnológicas del tipo multimedia en la práctica docente, para poner a disposición de los alumnos herramientas y materiales educativos que atiendan a sus necesidades de aprendizaje, así como, a los entornos en los que se desarrollan, como puede ser el aprendizaje de un idioma. La aplicación de multimedia en la enseñanza del Inglés ha jugado un papel positivo en reformar los métodos y la calidad de la enseñanza (Chen, 2014).

El docente que enseña una segunda lengua en un contexto distinto a está, como es el caso de la enseñanza de la lengua Inglesa en México, enfrenta importantes retos, ya que debe considerar reconstruir el contexto de la segunda lengua de forma artificial en el aula, para involucrar a los alumnos en situaciones similares en el contexto real de uso y manejo de la lengua, provocando en el alumno un aprendizaje significativo a través de realizar actividades de simulación e interacción. Al mismo tiempo debe atender al desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del aprendiz, para alcanzar el nivel deseado de fluidez y precisión que lo lleven a ser considerado competente en la segunda lengua.

Como se ha mencionado el aprendizaje del idioma Inglés es un proceso que involucra el desarrollo de habilidades y sub-habilidades lingüísticas en el aprendiz, para escuchar, hablar, leer y escribir; y las correspondientes a la gramática y fonética, que le van a permitir demostrar competencia en el uso y manejo de la lengua, así como una inmersión en la cultura y tradiciones de los países en los que se habla, Celce-Murcia (2001) menciona que es importante para ambos, profesores y alumnos estar conscientes de las manifestaciones y desempeños socioculturales, de valores, de conceptos en la segunda lengua y las normas en el discurso de las personas y la conducta. Por tal motivo el profesor

debe sortear importantes limitantes para elegir los contenidos y materiales adecuados, así como la práctica necesaria que le permitan al alumno un acercamiento a las situaciones lingüísticas y comunicativas reales en el idioma inglés.

El uso de tecnología en la educación puede ayudar a mejorar las limitaciones y condiciones para el aprendizaje de una lengua. En este sentido Shunk, (2004) menciona que el potencial del uso de la tecnología en el aula, reside en que hoy en día, los alumnos pueden experimentar simulaciones de ambientes y situaciones que nunca podrían tener en su clase regular o tradicional, así como recibir instrucción desde la comunicación con otros a distancia e interactuar en situaciones reales con bases de contenido y tutores expertos por medio de las aplicaciones tecnológicas.

Por todo esto es relevante reconocer la importancia del uso de recursos tecnológicos como la video-llamada (Skype) para consolidar el conocimiento de la lengua por medio de su uso en tiempo y situaciones reales, que permiten la interacción y comunicación con hablantes nativos de la lengua inglesa, así como, la práctica previa contenida en los Objetos de Aprendizaje los cuales contienen unidades de información digital y pueden proveer al alumno de contenidos y práctica (simulación) a través de incorporar más elementos que le generen aprendizajes significativos, así como llevar a cabo procesos de autocorrección y autoevaluación, además de mostrar una perspectiva diferente en la forma en la que los profesores deben afrontar los retos en la enseñanza de la lengua Inglesa.

# Capítulo 1

## Planteamiento del Problema

Los alumnos que están aprendiendo una segunda lengua se encuentran con dificultades para seguir practicando e interactuando fuera del aula por distintas causas, como pueden ser la falta de más tiempo, espacios y oportunidades para la interacción con el profesor de inglés o hablantes nativos, la falta de recreación del contexto que les permita enfrentarse a situaciones que simulen las condiciones reales en el uso y manejo de la lengua, y las distintas necesidades propias de su aprendizaje. A pesar, de que en el salón de clase se llevan a cabo interacciones entre el profesor, los mismos alumnos y los materiales didácticos, no es posible atender a todos en su práctica de cada sesión sobre todo cuando se atiende grupos numerosos (más de quince personas), y el contexto es completamente distinto al de la segunda lengua.

Las principales limitaciones que enfrentan los docentes en la enseñanza del Inglés es la carencia de situaciones reales en el uso del lenguaje, o en su caso de simuladores que les permitan practicar de forma autónoma o en grupos numerosos; debido a esto los docentes siempre están en la búsqueda de materiales auténticos (canciones, periódicos, revistas, programas de televisión, folletos, noticieros, etc.) y significativos para la enseñanza de la lengua inglesa. Se debe mencionar que además, los docentes deben considerar también las carencias y limitaciones lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

El aprendizaje de una segunda lengua involucra importantes cambios en la estructura cognitiva de quien lo está aprendiendo, “esto significa entender el mundo de forma distinta, pensar, sentir y actuar diferente” (Brown, 2000, p.1), lo que implica verse inmerso en una nueva cultura, esto representa que los aprendices busquen la forma de tener contacto directo con la lengua y al mismo tiempo poder entender la cultura y costumbres desde la propia cosmovisión.

La era digital en la que se desenvuelven los alumnos les permite tener acceso a diferentes tipos de dispositivos electrónicos, al mismo tiempo que desarrollan habilidades tecnológicas, lo que origina que algunos docentes vean superado el uso de materiales tradicionales en el aula por el uso de la tecnología por parte de sus alumnos. Por lo que se

ha convertido en una necesidad para los docentes en la enseñanza del inglés el utilizar, desarrollar y diseñar materiales atractivos con aplicaciones tecnológicas, y que al mismo tiempo tengan un uso pedagógico para un mejor desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, y que les permitan practicar de forma autónoma y sin problemas, de espacio o tiempo; siendo responsables de su propio aprendizaje, al mismo tiempo que puedan autoevaluarse.

El diseño y uso de Objetos de Aprendizaje es una propuesta para llevarse a cabo en ambientes de aprendizaje constructivistas, que reconocen que los alumnos están inmersos en una era digital que exige propuestas metodológicas que permitan al mismo tiempo cubrir con sus necesidades de aprendizaje. La flexibilidad para tener acceso a los Objetos de Aprendizaje dentro y fuera del aula por medio de las plataformas tecnológicas en las que son depositados para su uso, ofrece grandes ventajas en tiempo y espacio. El no atender a esta necesidad le quita al alumno la oportunidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y de convertirse en alumnos autónomos, independientes, críticos, analíticos, y responsables de su propio aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos por crear ambientes simulados que propicien que el alumno interactúe con la información en la lengua inglesa, para lograr un aprendizaje que le permitirá desarrollar las habilidades lingüísticas y comunicativas, no siempre tienen el resultado esperado debido a que el alumno carece de oportunidades de interacción lingüística y comunicativa para aplicar lo aprendido en la clase de inglés. Es por ello que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen oportunidades que pueden significar grandes cambios en la enseñanza de las lenguas por medio de interactuar y comunicarse usando la video-llamada (Skype) que puede propiciar entornos que ofrezcan oportunidades de interacción real con nativos de la lengua y generar un aprendizaje significativo.

## **1.1 Pregunta de Investigación**

La presente investigación busca responder a la siguiente pregunta:

¿Cuál es el impacto del uso de Objetos de Aprendizaje como simuladores y promotores de interacciones reales, por medio del uso de la video-llamada, para un aprendizaje significativo de la lengua Inglesa en alumnos de nivel umbral?

## **1.2 Justificación del Proyecto**

Las aplicaciones tecnológicas y el cambio de paradigma educativo de enfoque constructivista, ofrecen nuevas posibilidades para reconocer entornos educativos en donde el aprendizaje del idioma inglés es más independiente y tiene a su alcance diferentes modalidades de estudio e interacción para el uso y manejo de la lengua. En ese sentido, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tienen poderosas herramientas Web 2.0 que pueden ayudar a los aprendices para ser autónomos, así como también olvidarse de las barreras de tiempo y espacio (Rienties, et al.,2012), aunado al uso de la nuevas aplicaciones de tipo sincrónica y asincrónica como es el caso de Skype y los Objetos de Aprendizaje de tipo multimedia, que superan las prácticas tradicionales del docente e involucran a los alumnos en procesos más interactivos que les permiten un aprendizaje significativo, creando “entornos que permiten la simulación de procesos complejos, su descomposición en los posibles elementos que constituyen el problema, la posibilidad de facilitar la interacción con el estudiante, y que éste elabore y construya la información significativa para él” (Cabero, 2001, p.258), lo que permite formar alumnos críticos, creativos, reflexivos y autónomos.

Los docentes en la enseñanza de la lengua inglesa pueden contar con materiales adjuntos al libro de texto como laminas, libros de ejercicios, CD (audio), DVD (video), objetos de aprendizaje de tipo multimedia, materiales disponibles en internet, y software para pizarrones interactivos que ayuden en la enseñanza y práctica de las habilidades y sub-lingüísticas por medio de simular situaciones reales en el uso de la lengua. Otra situación importante que se debe considerar, es cuando se trabaja con grupos grandes (más de 15 alumnos), en donde se debe ofrecer a los alumnos distintos tipos de materiales y actividades que les permitan practicar y usar la lengua. El uso de la tecnología de tipo multimedia abre

la posibilidad de implementar y diseñar actividades que permitan otro tipo de interacción y que ayuden a la práctica de la lengua (Rienties et al., 2012). Las habilidades tecnológicas de los alumnos, el uso de dispositivos electrónicos y el acceso a la información en internet y sus aplicaciones deben ser tomadas en cuenta para el diseño de actividades de apoyo atendiendo al mundo virtual en el que se desenvuelven.

En la enseñanza de la lengua inglesa el uso de recursos tecnológicos fue incorporado en los años 70's bajo el enfoque CALL (Computer Assisted Language Learning), hoy se ha visto superado el concepto en cuanto a sus aplicaciones. Actualmente el uso de la tecnología en el diseño de Objetos de Aprendizaje para la enseñanza de una lengua, permiten su uso como simuladores de situaciones del lenguaje desde otras dimensiones, debido a que poseen una interfaz gráfica, la integración de elementos multimedia, y la organización de la información por unidades, al respecto Chan, Galeana y Ramírez, (2006) mencionan “Estos objetos son la porción más pequeña de instrucción o información, que por sí sola es significativa para el estudiante”. Lo que le da la oportunidad al docente de diseñar u obtener materiales virtuales, para cada unidad o modulo que ayuden al alumno con la práctica (p.20).

A pesar de los esfuerzos por implementar el uso de Objetos de Aprendizaje en el proceso de enseñanza del inglés y reconocer la ayuda que ofrecen como simuladores, la falta de interacción y comunicación con nativos de la lengua inglesa en una situación real que le permita al alumno asociar y aplicar lo que ha aprendido para hacerlo significativo, provoca que el alumno pueda olvidarlo; aprendemos de manera significativa cuando almacenamos información en la memoria a largo plazo, asociándola con otros fragmentos de información similares o relacionados (Woolfolk, 1999). El uso de aplicaciones tecnológicas como la video-llamada puede ser un detonante para el aprendizaje significativo del inglés, en este sentido, el aprendiz después de practicar el conocimiento que ha aprendido sobre el uso y manejo de la lengua en la clase usando los recursos didácticos ofrecidos por el profesor (Objetos de Aprendizaje) y los materiales del curso (libro, CD, DVD etc.), podría asociar y negociar significados por medio de aplicarlos en una situación real al interactuar con nativos de la lengua por medio de la video-llamada.

Durante los últimos años el uso de la video conferencia y la video-llamada tienen una gran demanda debido a las ventajas que ofrecen para poder establecer interacciones y comunicaciones a distancia en tiempo real; en el aprendizaje de una lengua contribuyen por medio de exponer al alumno a llevar a cabo interacciones reales que le permitan el uso y manejo de la lengua, desarrollando y demostrando sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Suk y Vrongistinos (2012), encontraron ventajas en el uso de Skype (video-llamada) aplicada a la tutoría, debido a que permite el uso fácil para la comunicación sin tomar en cuenta las distancias, además de que, el poder ver a la persona con la que se comunican permite a llevar un proceso más personalizado y eficiente. Es importante señalar que para el aprendizaje de la lengua inglesa, la interacción con nativos puede ser la gran diferencia para alcanzar el nivel esperado en el uso de la lengua.

Por lo tanto, la relevancia del presente trabajo de investigación radica en la importancia de conocer la relación, en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa de estudiantes universitarios, de la aplicación y manejo pedagógico de contenidos y actividades de enfoque comunicativo, usando Objetos de Aprendizaje de tipo multimedia, y la video-llamada por Skype, para promover el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, y así generar un aprendizaje significativo en la lengua Inglesa.

### **1.3 Objetivos del Proyecto**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar el impacto del uso de Objetos de Aprendizaje mediante la interacción a través de la video-llamada para un aprendizaje significativo del Inglés en estudiantes universitarios.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

1. Evaluar si el uso de los Objetos de Aprendizaje desarrolla la competencia lingüística y posibilita al alumno para generar una interacción real en inglés.
2. Determinar si el uso de Skype promueve el desarrollo de habilidades comunicativas en la lengua inglesa por medio de la negociación de significados.

3. Verificar si los Objetos de Aprendizaje y la interacción con Skype mejora el nivel de inglés.
4. Evaluar las diferencias en cuanto al nivel alcanzado en el aprendizaje del inglés entre los alumnos que toman la clase de forma tradicional y los alumnos que utilizan los Objetos de Aprendizaje e interactúan vía Skype.
5. Conocer la percepción de los alumnos respecto a la experiencia de interactuar con los Objetos de Aprendizaje como simuladores y la interacción real con Skype para lograr un aprendizaje significativo en inglés

#### **1.4 Hipótesis**

El uso de los objetos de aprendizaje como simuladores y promotores de interacciones reales por medio de la video-llamada (Skype) favorece el aprendizaje significativo de los alumnos de nivel B umbral de la lengua inglesa.

Existen diferencias en el nivel alcanzado en el aprendizaje del inglés entre los alumnos que toman la clase de forma tradicional y los alumnos que utilizan los Objetos de Aprendizaje e interactúan vía Skype.

## Capítulo 2

### Marco Teórico

#### 2.1 Enfoques Teóricos del Aprendizaje

A lo largo de los últimos años se han llevado a cabo importantes aportaciones en la investigación sobre el proceso de aprendizaje de los seres humanos. Las teorías del aprendizaje han ido evolucionando y transformándose, con importantes hallazgos que han ayudado a comprender como se lleva a cabo, mostrando nuevos elementos y condiciones que tienen repercusiones importantes en el proceso de aprendizaje, y que involucra generar cambios en la forma de enseñar y aprender.

Las aportaciones de las teorías Conductistas han ayudado a relacionar los conocimientos e ideas que han desarrollado los investigadores para colaborar en la comprensión de los procesos del aprendizaje, y que ha dado la pauta para comenzar la investigación sobre tan importante tema. En sus inicios partió de la idea central que dice que el conocimiento se logra mediante la asociación de ideas, y que reconoce que “el conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad” (Pozo, 1993, p.25), por lo tanto las secuencias asociativas y mecanicistas fueron la base de su experimentación y teorización, además de encontrarse bajo la influencia del pensamiento positivista de fines del siglo XIX en donde todo debía ser comprobable, Watson proponía “hacer una psicología objetiva y anti-mentalista cuyo objetivo debe ser la conducta observable controlada por el ambiente, y decía que, la mente de existir, es necesariamente una copia de la realidad, un reflejo de ésta y no al revés” (Pozo, 1993, p.24).

En el conductismo clásico de Skinner con su teoría sobre el condicionamiento operante establece que el aprendizaje es “la re-selección de posibles respuestas en una situación compleja. Condicionamiento, se refiere a la repetición de una conducta como resultado de un reforzamiento” (Skinner, 1953, citado en Shunk 2004, p.50). Desde esta perspectiva es importante reconocer que fue la base para trabajos posteriores que cambiaron esta forma de concebir al aprendizaje el cual era entendido como el resultado de conductas que se pueden

observar y medir, y que tienen como fin lograr los objetivos. Al respecto García, López, López, y Aguilar (2012, p.57) mencionan, “los seres humanos al reducirnos a la dimensión biológica de manera mecanicista, no puede generar conocimiento, no puede crear ideas, sino emitir respuestas “aprendidas” (Condicionadas) que se oponen a las respuestas fisiológicas”. Esta teoría ha sido de gran influencia para la enseñanza programada, en donde se espera que algo sea aprendido a partir de la repetición de tareas, por medio de ir modificando la conducta.

Después de varios años la teoría conductista se fue debilitando debido a que surgieron nuevas investigaciones basadas en la nueva psicología cognitiva, que dieron origen a un nuevo paradigma, el cual explicaba el proceso de aprendizaje desde una perspectiva diferente. En América se vislumbraba con los trabajos de Miller, Chomsky, Newell y Simon, entre otros. Miller se basaría en la teoría de la comunicación para mostrar los límites en la capacidad de los seres humanos para procesar la información, al mismo tiempo que Chomsky mostraría sus trabajos sobre lingüística y las estructuras sintéticas, y desde la tecnología computacional Newell y Simon con la presentación de un programa para ordenador en el marco del segundo Simposio sobre teoría de la información, celebrado en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) de 1956, desde el continente Europeo con los trabajos de Piaget y Vygotsky con su nueva visión que apuntaban a posturas que darían pauta a nuevos enfoques con supuestos constructivistas comenzando así la nueva era cognitivista, aportada por la psicología cognitiva y las ciencias computacionales y los trabajos sobre el procesamiento de la información, basados en la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de un computador, en donde “hombre y computador son sistemas de procesamiento de propósitos generales, funcionalmente equivalentes, que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos” (Pozo, 1993, p.43).

Se deben destacar algunos aspectos importantes de la postura del lingüista Noam Chomsky al criticar la teoría del modelo de condicionamiento de Skinner, al señalar que el dicho modelo sería inapropiado para explicar el proceso de adquisición y comprensión de un lenguaje, además, de que es de gran trascendencia la introducción que hace de los términos “Competencia y Desempeño”, en donde Desempeño corresponde a la ejecución

del lenguaje, al hecho de usar el lenguaje para la comunicación y la competencia se refiere al conocimiento que se tiene de la gramática y de cómo se infiere sobre ésta.

Chomsky precisa que los resultados obtenidos en el laboratorio por Skinner deben ser aplicados a la compleja conducta humana únicamente de la forma más superficial y ligera, debido a que este intento de especular sobre la conducta lingüística, omite considerar factores de importancia fundamental que son sin duda indispensables para su estudio (Chomsky, 1959, citado en Shunk, 2004). Las observaciones de Chomsky atienden a no pasar por alto los procesos mentales que se llevan a cabo, como puede ser el poder comprender y aplicar el conjunto de reglas abstractas de la gramática de una lengua, al mismo tiempo que las personas pueden adquirir y comprender más de un significado en una oración o expresión. “La gramática de la lengua está dada por un conjunto de reglas finitas mediante las cuales se pueden generar y comprender un número infinito de oraciones” (Tobón, 2010, p.64). La competencia lingüística se refiere a que el lenguaje debe ser comprendido y ejecutado para la comunicación y entendimiento entre los seres humanos. De esta forma son de gran relevancia los hallazgos de Chomsky en cuanto a la crítica que llevó a cabo de la postura conductista y que constituye el punto de partida para investigaciones más serias a partir de la lingüística, lo que permite analizar el proceso de aprendizaje desde las estructuras cognitivas.

Como consecuencia de toda esta revolución que implicaron los estudios cognitivos surgieron importantes teorías que cambiarían la forma de entender el proceso de aprendizaje, entre las aportaciones más significativas se encuentran los trabajos de David Ausubel y en particular el relacionado con la teoría sobre el Aprendizaje Significativo, el cual puede ser definido como “aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas” (Díaz Barriga, 2002, p.39), por lo tanto los individuos nos encontramos en constante reestructuración de nuestros conocimientos por medio de transformar la información, después de obtener nueva relacionada con lo que ya sabíamos, lo que se puede entender como un rechazo al aprendizaje por repetición. “Ausubel como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura

cognitiva” (Díaz Barriga, 2002, p.35). Estas teorías transformaron la visión que se tenía sobre la forma en que se procesa la información, además de que daría lugar a un nuevo enfoque llamado Constructivismo y que no dejaría de sustentarse en las aportaciones cognitivistas.

El constructivismo sustenta la premisa de que “cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados” (Chan et al., p 63). Cabe mencionar que la teoría constructivista es la consecuencia de los intentos por entender el aprendizaje, tanto de las posturas conductistas como de las cognitivistas, cada una desde sus hallazgos ha aportado información muy valiosa que han dado lugar a profundizar en ideas como las de Lev Vygotsky, uno de los más destacados teóricos constructivistas que desarrollo su teoría en base a la importancia de la interacción social de los individuos para la construcción del conocimiento, “según la cual, las fuerzas sociales, culturales e históricas desempeñan un papel en el desarrollo” (Daniels, 2003, p.23).

Las teorías constructivistas han involucrado nuevos elementos que anteriormente no se habían considerado como lo es el fenómeno de la interacción social para la construcción de conocimiento, o la socialización del conocimiento, Vygotsky es uno de los más importantes exponentes del constructivismo social. El concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), fue desarrollada por Vygotsky para explicar cómo se produce el aprendizaje social, y que define como “la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto, o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky 1978, citado en Daniels, 2003, p.88). La interpretación que cada individuo hace de lo que aprende significativamente es el resultado de la experiencia previa así como del entorno cultural y social, dando como resultado que el aprendizaje se dé por reestructuración y como una concepción social.

### **2.1.1 La perspectiva del Aprendizaje Significativo**

Entre las principales y más valiosas aportaciones del Psicólogo y Pedagogo estadounidense David Paul Ausubel, se encuentra su teoría del “Aprendizaje Significativo” desarrollada desde la perspectiva de la psicología educativa, que se ocupa de la naturaleza

de los resultados y la evaluación del aprendizaje escolar, pero además tomando en cuenta las variables de la estructura cognoscitiva, al respecto Ausubel (1983) declara:

La esencia del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario sino substancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos; por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición (p.48).

Con base en esta teoría, el aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud o disposición hacia el aprendizaje como que el material que aprende es potencialmente significativo para él. Por consiguiente el Aprendizaje Significativo es el proceso para relacionar un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva previa del individuo que aprende, pero además, esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel, citado en Rodríguez, 2010). Los docentes deben reconocer la existencia o carencia de subsumidores en la mente de los alumnos, es decir, el sentido de significatividad que los alumnos darán a los contenidos de nuestros cursos no estarán determinados sólo por conocimientos, capacidades o habilidades previas, sino que, dependerán también de aspectos relacionados con su propio autoconcepto, trabajo y estudio (Ahumada, 2005). Por lo anterior la teoría del Aprendizaje Significativo es una propuesta que también reconoce situaciones que pueden limitar o detonar el aprendizaje.

Los nuevos contenidos adquieren significado para el individuo siempre y cuando posea ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente, para que precisamente pueda existir la interacción que conlleve a una transformación de los subsumidores o ideas de anclaje de su estructura cognitiva, que origine ideas o significados más diferenciados, estables y elaborados (Moreira, citado en Rodríguez, 2010). Al mismo tiempo el proceso se repite dando lugar a nuevas ideas-ancla, que a su vez dan lugar a ideas o conceptos eficaces que facultan al individuo para mejorar el dominio del conocimiento, debido a la adquisición de significados. Lo que lleva a entender al alumno como” un sujeto activo procesador de información, quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias

para aprender a solucionar problemas, los cuales a su vez deben ser desarrollados” (Castillo y Polanco, 2004, p.17).

Es necesario señalar la importancia del material de aprendizaje, y que debe brindar al aprendiz un “significado lógico”. “El significado es potencial o lógico cuando nos referimos al significado inherente que posee el material simbólico por su propia naturaleza” (Díaz-Barriga, 2002, p.41), y que a su vez puede convertirse en “significado psicológico” debido a la interacción, al relacionarse sustancial y no arbitrariamente (intencionado y relacionable) con elementos de la estructura cognitiva del individuo, es decir, no puede ser vago desorganizado y arbitrario. Así, “el significado es potencial o lógico y solo podrá convertirse en significado real o psicológico cuando el significado potencial se haya convertido en un significado nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un sujeto particular” (Díaz-Barriga, 2002, p.41).

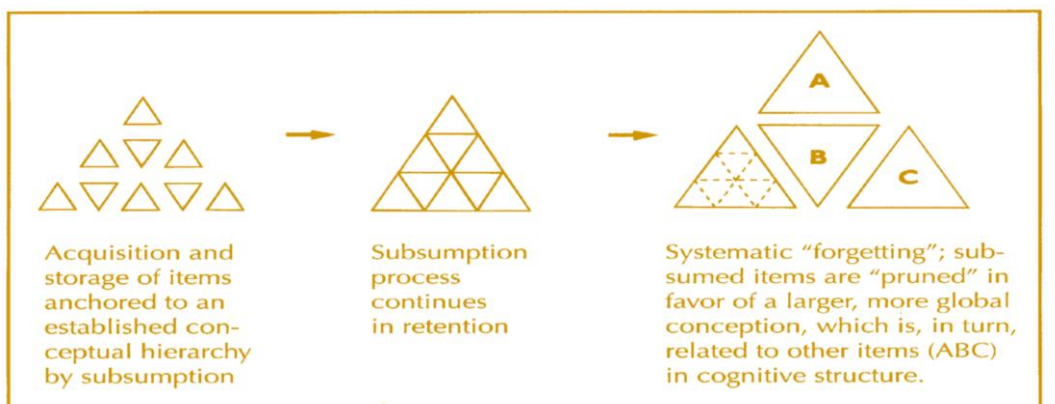


Figura 2.1. Aprendizaje Significativo.

Fuente: Brown (1994).

*Nota:* Los rectángulos en los tres grupos representan el proceso del Aprendizaje Significativo. En el primer grupo los triángulos representan la información que es anclada al asociarse a conceptos ya existentes y los almacena de forma no arbitraria en la memoria, sino organizada jerárquicamente, el segundo grupo representa la retención, el tercer dibujo representa el olvido sistemático por el proceso de poda, que favorece a la mayor y más global concepción en turno relacionada con los otros (ABC) en la estructura cognitiva.

El aprendizaje significativo depende de factores afectivos que se refieren a la disposición e intención que debe tener el individuo que aprende y la falta de ellos no hará posible que suceda. Por lo tanto “si el individuo no muestra la intención o disposición para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre su estructura cognitiva y el nuevo

material, el aprendizaje no se produce de manera significativa, incluso aunque existan los subsimidores” (Ausubel, citado en Rodríguez, 2010, p. 13). Lo anterior resalta la importancia de la “disposición, (motivación-actitud) de este por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2002, p.41). Como parte de la propia naturaleza humana y desde la perspectiva biopsicosocial no se puede dejar de incluir en el proceso de aprendizaje los factores afectivos y emocionales que lo condicionan.

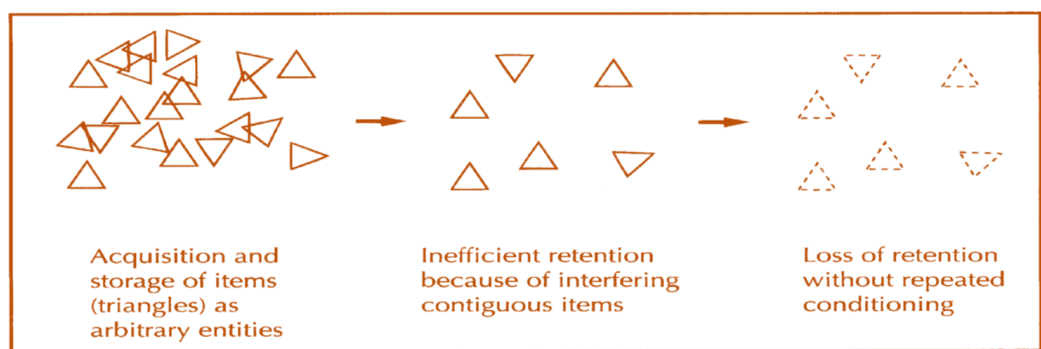


Figura 2.2. Aprendizaje de Memoria.

Fuente: Brown (1994).

*Nota:* Los rectángulos en los tres grupos representan el proceso de pérdida de la información cuando, el aprendizaje es de memoria. En el primer grupo los triángulos representan la información que se obtiene y almacena arbitrariamente en la memoria, el segundo grupo representa una ineficiente retención debido a la interferencia de entre la información que se tiene y la nueva, es decir, no hay una idea ancla (subsímido) a la cual la nueva información se asocia, en el tercer grupo donde aparecen los triángulos punteados o pretendiendo desaparecer, representan la pérdida de la información por la falta de condiciones para la retención.

Otra limitante para que el aprendizaje significativo suceda se refiere a la organización o distribución jerárquica de la estructura cognitiva, es decir, “la estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos que se organizan jerárquicamente” (Díaz-Barriga, 2002, p.39), y que en términos psicológicos condiciona los procesos de aprendizaje y retención de significativos, “la presencia de ideas de anclaje en un nivel óptimo de abstracción, generalidad e inclusividad en esa estructura cognitiva adquiere una importancia fundamental como variable previa al aprendizaje significativo y en su retención” (Rodríguez, 2010); la ausencia de estas ideas puede limitar los aprendizajes significativos. El problema es que algunos docentes no organizan de forma

adecuada los contenidos, lo que origina que los alumnos solo aprendan “cabos sueltos o fragmentos de información inconexos” (Díaz-Barriga, 2002, p.40).

En consecuencia la teoría de Ausubel puede ser considerada bajo tres procesos: la asimilación, el lenguaje y la facilitación. La asimilación se refiere a cómo un nuevo concepto o idea potencialmente significativo se asimila a un subsimidor relevante que resulta modificado debido a la interacción asimiladora, ya que se ha transformado en otro más explicativo y potente -subsímido enriquecido- (Rodríguez, 2010). En cuanto al lenguaje es considerado como un facilitador o vehículo indispensable para que se lleve a cabo la asimilación. La conceptualización depende de la nominalización de conceptos o de eventos, el conocimiento se verbaliza como parte de las funciones cognitivas. Por último la facilitación tiene como prioridad prestar atención a los subsimidores de que dispone el individuo, contenidos y a la estructura cognitiva, para lo que es necesario conocer su bagaje y la organización de su estructura cognitiva.

La teoría del aprendizaje significativo ha dado como muchas otras, aportes al enfoque constructivista en la educación y al mismo tiempo toma una interesante postura hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje al respecto Ahumada (2005) menciona:

Al referirnos a un aprendizaje significativo es poner en relieve el proceso de construcción de significados como el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y aceptar que los alumnos deben aprender diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos) y son capaces de atribuirles un significado o un sentido (aceptando que puede aprenderse de memoria sin atribuirle ningún significado) (p.19).

Aprender de forma significativa puede considerarse uno de los grandes retos de la educación en las últimas décadas, lo que significa dejar atrás viejos paradigmas y entender la educación como un proceso activo del individuo en el que debe involucrarse de forma distinta. Jonassen y Strobel (2006, p.1) argumentan que “el aprendizaje significativo ocurre cuando los aprendices son activos, constructivos, intencionales, cooperativos, y trabajan en tareas auténticas”, desde esta perspectiva se pueden describir las condiciones bajo las cuales ocurre el aprendizaje significativo y son:

El aprendizaje humano es naturalmente un proceso activo, mental y social. Cuando se involucran en el aprendizaje en contextos naturales y la interacción humana con su entorno y manipula objetos en ese entorno, observa los efectos de sus intervenciones y construye sus propias interpretaciones con otros. Durante la actividad los aprendices están continuamente construyendo sus interpretaciones de sus acciones y el resultado de aquellas acciones. El aprendizaje es más significativo cuando este es intencional. Toda la conducta humana persigue un objetivo. Esto significa que todo lo que hacemos es intencionado para completar la meta.

La teoría de Ausubel por otra parte hace un contraste entre el aprendizaje de memoria y el aprendizaje significativo señalando que el aprendizaje de memoria involucra el almacenamiento de información teniendo algo o ninguna asociación con la estructura cognitiva existente, lo que se puede representar con bloques para armar, en donde los bloques se presentan como piezas separadas que no pueden ser insertadas en la estructura, es decir, no pueden ser parte integral de la misma (Brown, 2000). Las teorías más recientes del aprendizaje concuerdan en que el aprendizaje significativo requiere de una tarea significativa, y las más significativas son aquellas que surgen desde o al menos son simuladas desde el contexto real o auténtico. Finalmente el aprendizaje significativo es a menudo colaborativo. Todos los días los humanos naturalmente buscan ayudar a otros a resolver sus problemas ejecutando tareas.

## **2.2 Adquisición y/o aprendizaje de una Segunda Lengua**

El lenguaje es el medio por el cual los seres humanos entendemos y explicamos nuestro entorno, y el que permite establecer interacción social con los demás seres humanos. “El lenguaje es usado para organizar, procesar y expresar información de una persona a otra, y desde la representación mental de uno a otro. El lenguaje es también usado para establecer y mantener las funciones sociales” (Ellis y Larsen-Freeman, 2009, p. 91). La importancia del lenguaje puede ser vista desde la función que posee para generar y entender el conocimiento humano, así como parte fundamental del proceso que realiza para aprender. La experiencia de aprender un idioma distinto al materno conlleva a pensar el proceso como algo complejo, por lo que implica entender y explicar el entorno de forma distinta a

la primera lengua, desarrollar una segunda lengua, entonces, es una forma distinta de comunicarse y pensar.

Desde las teorías del aprendizaje es posible hacer una revisión sobre los enfoques lingüísticos de la adquisición y/o aprendizaje de una Segunda Lengua. El hablar, escuchar, leer y escribir una lengua distinta a la materna es todo un fenómeno, que ha sido estudiado desde distintas perspectivas que pueden incluir los términos adquisición y/o aprendizaje atribuidos al uso de una segunda lengua. Como se había mencionado anteriormente el fenómeno del aprendizaje y/o adquisición de una segunda puede ser visto desde el conductismo, que fue dominado por la teoría psicológica de los años 50's y 60's, el cual sostenía la creencia de que toda conducta incluyendo lo complejo de la conducta cuando se adquiere y/o aprende una segunda lengua puede ser explicado en términos de hábitos, lo que significa que el aprendizaje se lleva a cabo cuando los aprendices dan una respuesta correcta al estímulo dado, es decir, los aprendices imitaron la respuesta adecuada (Ellis, 1997).

La teoría mentalista de los años 70's hace la diferencia entre el aprendizaje de una lengua extranjera y Adquisición de una segunda lengua; la cual radica en el grado de inmersión en el proceso de aprendizaje, entendiéndose que a menor inmersión en el aprendizaje de la lengua será como lengua extranjera y a mayor inmersión será como segunda lengua. Al respecto Brown (2000) define como ESL (English as a Second Language) al aprendizaje del idioma Inglés y la inmersión en la cultura de donde el inglés es hablado como lengua nativa, y EFL (English as a Foreign Language) cuando se aprende inmerso en la propia cultura (en el contexto de la lengua materna) con pocas oportunidades de usar la lengua inglesa (p. 194). Lo anterior visto desde la perspectiva nativista de Krashen (citado en Brown, 2000) menciona que la adquisición de una lengua se consigue de forma espontánea en un contexto natural, podría decirse que el hecho de verse inmerso en el uso natural del lenguaje provoca que se use de forma inconsciente,

El termino aprendizaje, se refiere al proceso consciente del aprendizaje mismo de una segunda lengua, y que puede llevarse a cabo en el contexto de la lengua materna, y de forma escolarizada, en donde se pueden observar adecuaciones artificiales para simular el contexto natural de la segunda lengua. Aunado a la reestructuración cognitiva, el

aprendizaje de una lengua conlleva la inmersión cultural en la misma, a este proceso se le conoce como aculturación, o la adquisición de una segunda identidad, “la creación de una nueva identidad es en el fondo el aprendizaje de la cultura” (Brown, 2000, p.182).

Posterior a la teoría inatista el término “interlingua” fue apropiado por el lingüista Americano Larry Selinker y el cual se puede definir como el sistema lingüístico del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los niveles de aprendizaje de esta, es decir, describe como la lengua materna tiene gran influencia en el aprendizaje de la segunda, como pudiera ser el uso de la sobre-generalización o la transferencia (Ellis, 1997), aunque esta influencia va desapareciendo a medida que el aprendiz avanza en el nivel de aprendizaje de la segunda lengua. Por último el “modelo computacional de la Adquisición de una segunda lengua”, sostiene que el cerebro humano trabaja como el computador. El aprendiz es expuesto a información de entrada (input), la cual es procesada en dos etapas, primero parte de la información que recibe se lleva a la memoria de corto plazo, y se le conoce como apropiación, posteriormente parte de lo apropiado es guardado o acomodado en la memoria de largo plazo como conocimiento de la segunda lengua, para finalmente ser usado para producir o emitir (output) lenguaje oral o escrito.

### **2.2.1 Aprendizaje de una segunda lengua desde la teoría de Ausubel**

Como ya se ha mencionado hay diferencia entre aprender y adquirir una lengua, en cuanto a que hay que entender el tiempo de exposición a la misma así como los procesos cognitivos que se llevan a cabo, la edad, el contexto etc. Para Ausubel, Novak y Hanesian (1983) es importante señalar que no es igual el aprendizaje de una segunda lengua en los niños que en los adultos. La técnica audiolingual es muy utilizada en la enseñanza a niños, pero por sus características propias no es posible adaptarlo para el uso con adolescentes y adultos. Las características del método audiolingual son:

- a) aprendizaje directo, de los significados y de las funciones sintácticas del otro idioma, es decir se evita la función mediadora del lenguaje materno b) el aprendizaje de frases por repetición, c) el aprendizaje inductivo en vez de deductivo, de las generalizaciones gramaticales, d) presentación amplia de la forma hablada del idioma antes de la forma escrita, e) la insistencia en exponer al principiante a la “velocidad

natural de traducción del lenguaje hablado (Ausubel, 1964a, citado en Ausubel, et al., 1983).

El aprendizaje de la segunda lengua se realiza por medio del aprendizaje mecánico de frases, así como inducir las reglas sintácticas evitando traducir es decir no se le permite al aprendiz mediar entre su lengua materna y la segunda lengua. Sin embargo después de la primera infancia, y ni que decir en una etapa adulta; se aprende el modelo sintáctico nuevo usando como modelo la sintaxis de su lengua materna siendo una situación imposible de evitar.

El aprendizaje de frases por repetición en los niños es congruente con sus capacidades lingüísticas que desconocen las funciones y capacidades sintácticas, y que por lo tanto se reducen hábitos verbales repetitivos, que puede entenderse como la “práctica de patrones” o diálogos memorizados, el problema se encuentra en que carecen de significado es decir, el aprendiz “no entiende ni las funciones sintácticas de las palabras componentes ni las contribuciones denotativas y sintácticas individuales al significado total de la frase”, Ausubel et al. (1983). Para los aprendices es importante que la práctica de patrones sea significativa por medio de conocer las funciones sintácticas y semánticas de las palabras para entender la frase, para que sea capaz de:

- a) construir una frase estructuralmente comparable, que exprese una idea enteramente diferente en cada palabra componente una relación sintáctica con significado total de la frase, análoga al conjunto de relaciones prevalecientes entre las palabras componentes y el significado total de la frase modelo aprendida.
- b) volver a combinar palabras familiares y funciones sintácticas conocidas en un aprendizaje de nuevos patrones gramaticales (Ausubel et al., 1983).

Es importante señalar que es importante la repetición de frases siempre y cuando se relacionen con las bases estructurales del idioma propio, con el que se está aprendiendo para hacerlo significativo.

El uso de la gramática en los niños pequeños se realiza por medio de un aprendizaje inductivo de las reglas, es decir, es capaz de entender el uso funcional y sintáctico después de ser inducido a muchas experiencias con los patrones de la segunda lengua. Por el

contrario los aprendices que no pertenecen al grupo de los niños pequeños emplean el aprendizaje deductivo, es decir, no intentan descubrir las reglas gramaticales y pueden realizar transferencias aplicables a la segunda lengua.

La técnica audiolingual establece la presentación previa de los materiales en forma hablada. Para los niños muy pequeños tiene gran validez debido a que solo poseen las habilidades de escuchar y hablar, todavía no son capaces de leer o escribir y atiende al orden natural en el que aprenden una lengua. El problema que puede representar para los aprendices de mayor edad, se manifiesta en que hay una necesidad de leer, es importante para el aprendiz apreciar la estructura escrita y sintáctica de la segunda lengua para realizar transferencias, (Ausubel et al., 1983).

Por último la intervención o traducción a la velocidad natural del lenguaje hablado de la técnica audiolingual se manifiesta cuando el aprendiz es expuesto a la “interpretación natural”, del lenguaje hablado, para acostumbrarlos al “ritmo natural” del lenguaje (Ausubel, et al., 1983), esto puede ayudar a los niños pequeños a desarrollar su comprensión oral, tratando de entender lo que oye, aunque para aprendices de mayor edad requieren de un proceso empezando por utilizar el lenguaje en una velocidad menor a la velocidad natural, durante las primeras etapas y gradualmente acostumbrarlo a la velocidad natural.

### **2.2.2 Negociación de significados en el aprendizaje del inglés**

Tomando como base las aportaciones de los trabajos de Stephen Krashen, el lingüista Michael Long plantea una nueva perspectiva en cuanto a la Adquisición de una Segunda Lengua, a través de su modelo llamado Hipótesis de la Interacción con base en el constructivismo social, en donde manifiesta que la conversación como forma interactiva de comunicación es la base para el desarrollo de reglas lingüísticas (Brown, 2000). La Hipótesis de la interacción manifiesta que en el momento en el que el aprendiz de una segunda lengua lleva a cabo una conversación en la lengua meta, se da cuenta del uso de la pronunciación, gramática, sintaxis, etc., que le permiten negociar significados e internalizar información en la lengua meta, “una negociación que requiera que el Hablante Nativo o el interlocutor más competente haga ajustes interaccionales facilita la adquisición a un mayor grado porque relaciona los datos con las capacidades internas del aprendiz (especialmente

la atención selectiva) y los resultados en forma productiva” (Gass y Selinker, 2001, p. 291) dando como resultado una mejor producción de la lengua meta, y por lo tanto la adquisición de la segunda lengua.

Como se ha mencionado anteriormente la negociación de significados tiene una estrecha relación con la interculturalidad, en donde el aprendiz del lengua inglesa y sus interlocutores ajustan su comunicación desde el punto de vista fonológico, léxico, y morfosintáctico para resolver dificultades en el proceso comunicativo (Pica, citada en Rábano, 1997). En la enseñanza del idioma inglés en un contexto distinto a esta, o en el de la lengua materna del aprendiz puede dificultar que la negociación de significados se produzca adecuadamente, esto significa que “en clase de inglés en el contexto de la lengua materna del aprendiz se limitan las posibilidades de negociar significados debido a que la información se produce de forma unidireccional: desde las preguntas del profesor al alumno” (Rábano, 1997, p.271). Por lo tanto es importante subrayar que la negociación de los significados en el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser analizado desde la contextualización en la que se deben ver inmersos los aprendices y en el nivel de inmersión en la lengua que están aprendiendo.

El aprendizaje de la lengua inglesa como segunda lengua o English as a Second Language (ESL), implica además la aculturación del que la aprende y en el caso del aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera o English as a Foreign Language (EFL) la aculturación no siempre es posible, debido a que el aprendiz no tiene la oportunidad de practicarla en el contexto social y cultural de la misma. Atendiendo a las teorías del aprendizaje desde el enfoque cognitivo el aprendizaje de la lengua inglesa como ESL puede ser visto como un proceso de adquisición, debido a que el alumno se encuentra inmerso en el contexto de la lengua, y la comunicación puede darse de forma inconsciente, es decir, sin preocuparse por la forma (reglas), sino por el contenido y la necesidad de darse a entender o comunicarse; y en el caso del aprendizaje del inglés como EFL puede ser visto como un proceso de aprendizaje, o instrucción formal, lo que significa que se pondrá énfasis en la forma y el uso correcto de la gramática y vocabulario (Celce-Murcia, 2001).

Como se puede observar no es fácil desarrollar interacciones en el salón de clases en donde los aprendices de una segunda lengua se vean inmersos en el contexto real o en una reproducción de este, en este sentido Rábano, (1997) menciona:

Enseñar lenguas es, por consiguiente, mucho más que enseñar simples formulas lingüísticas. La forma en que los estudiantes moldean el contexto a través de la nueva lengua, determina los significados que exploran descubren o intercambian. Cuanto mayor sea el potencial de significados que estén dispuestos a descubrir, mayor será la riqueza de las oportunidades de aprendizaje que se les brinda (p.275).

El contexto en el que se ve el aprendiz de una lengua puede ser entendido como un detonante de las competencias comunicativa y lingüística para alcanzar el aprendizaje en una segunda lengua. El docente tiene la responsabilidad de recrear el contexto en donde el alumno puede interactuar. La clase de inglés por lo tanto no puede ser una sala en la que se transmitan contenidos a través de repeticiones sin sentido, es decir, que, que para el alumno no tengan una carga de significado en la lengua que está aprendiendo, en atención a esto el docente debe estar preparado como se ha mencionado, para atender aspectos pedagógicos “no se trata de un asunto sencillo, requiere de una aproximación pedagógica totalmente distinta a la basada en la transmisión de contenidos” (Rábano, 1997, p.275). El desarrollo de las habilidades lingüísticas requiere además de un ambiente o contexto en el aula que permita la negociación de significados por medio de la participación activa e interactiva de los alumnos y el docente así como del uso de materiales que ayuden a trabajar la comprensión oral, como pueden ser textos grabados en video y audio, en cuanto a la expresión oral puede ayudarse al alumno con practica que le permitan resolver futuras situaciones en la vida real, y en cuanto a la comprensión escrita, los contenidos deben contribuir con ayudar a proporcionar un contexto que a su vez pueden ser discutidos de forma oral para llevar a cabo la negociación de significados.

### **2.3 Enseñanza comunicativa del Lenguaje**

El aprendizaje de una lengua involucra importantes cambios en la estructura cognitiva de quien lo está aprendiendo, “esto significa entender al mundo de forma distinta, pensar, sentir y actuar diferente” (Brown, 2000, p.1) reestructurar nuestras ideas para darle nuevo

significado a lo que se aprende, en una lengua diferente a la propia. Por lo tanto no se debe olvidar la relación que existe entre pensamiento y lenguaje, que va a permitir hacer explícita la competencia lingüística. “La competencia lingüística se refiere por ende, al conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico; conocimiento que se evidencia en las actuaciones y desempeños lingüísticos” (Chomsky, 1970, citado en Tobón 2011, p.64). Posteriormente y a partir de las ideas desarrolladas por Chomsky y como complemento a las mismas en los años setenta Dell Hymes establece el concepto de “Competencia Comunicativa”, desarrollando su modelo, en este sentido a, diferencia de la competencia lingüística, “la competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; así mismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa” (Hymes,1996, citado en Tobón, 2011, p.65).

La competencia comunicativa en el modelo de Hymes consiste de dos áreas de competencia: competencia gramatical y competencia sociolingüística y “habilidad para uso” (Sun, 2014). Por lo anterior, los objetivos en la enseñanza de una lengua se establecen a partir del desarrollo tanto de la competencia gramatical como de la social, para lograr el uso correcto; (Richards, 2006), reconociéndose la importancia de ambas para ser exitoso en el uso y manejo de una segunda lengua, lo cual se puede observar en la siguiente figura:

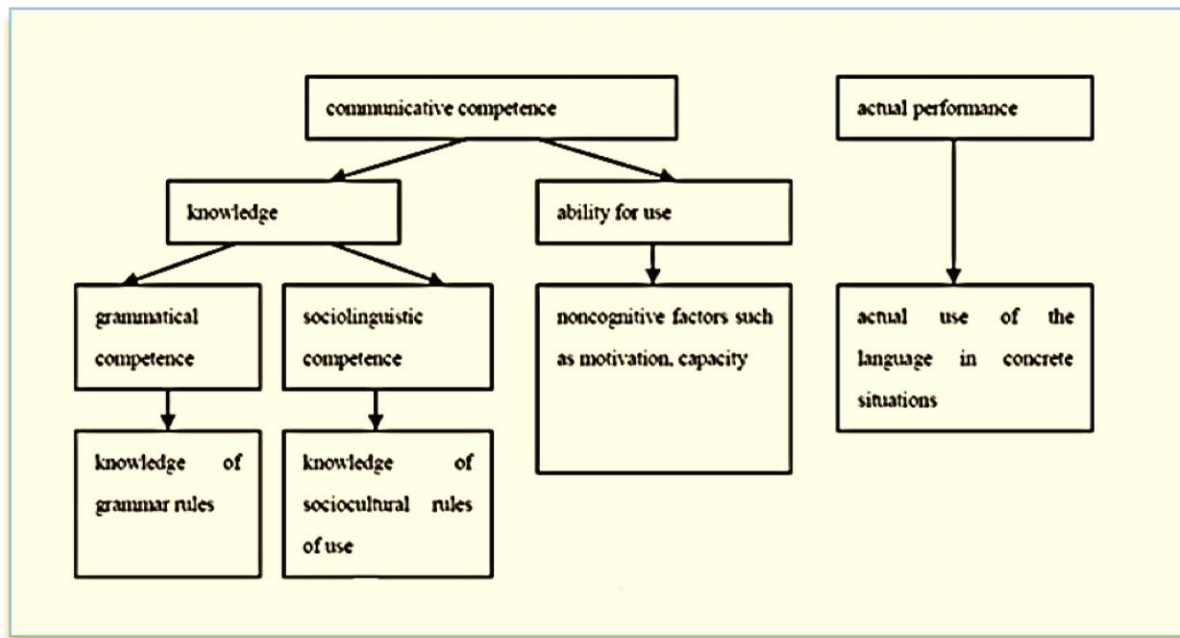


Figura 2.3 Hymes Communicative Competence Model.

Fuente: Sun (2014).

Nota: La competencia comunicativa considera dos aspectos muy importantes los cuales son conocimiento gramatical y sociolingüístico y la habilidad para usarlo en situaciones concretas del habla.

Otra importante contribución fue la realizada por Bechman y Palmer en el año 1996, en donde destacan tres componentes de la competencia comunicativa los cuales son: el conocimiento organizacional que incluye lo textual y gramatical, el conocimiento pragmático que incluye las reglas sociolingüísticas y las funciones y la competencia estratégica, que envuelve la habilidad de hacer uso de las habilidades disponibles para realizar una tarea (Sun, 2014).

La enseñanza de una segunda lengua bajo el enfoque comunicativo consiste en crear las condiciones de práctica comunicativa para los aprendices, por medio de una comunicación significativa, y al mismo tiempo, teniendo como base a la forma, o el uso correcto de la gramática (Richards, 2006), es decir, es importante lograr que los aprendices interaccionen usando la lengua, pero además de forma correcta. Se debe señalar que “el enfoque Comunicativo tiene como base investigaciones en los campos de la lingüística, antropología, psicología y la sociología” (Nunan, 2004, p.10). Communicative Language Teaching (CLT) o método comunicativo para la enseñanza del lenguaje enfatiza, que el rol del docente se entiende como un facilitador entre las actividades y los aprendices, un organizador y guía de los recursos utilizados en la clase, e investigador, por medio de

contribuir al aplicar sus conocimientos para ayudar al aprendiz en la comprensión y ejecución de la lengua y así, lograr una certificación internacional en la misma; (Breen y Candlin citados en Richards y Lockhart, 1996).

El enfoque Comunicativo para la enseñanza de la lengua (CLT) tiene como prioridad ayudar al alumno a desarrollar todo su potencial en el uso de la lengua; Nunan (2004), presenta cinco características del enfoque comunicativo, las cuales son:

1. CLT Enfatiza el aprendizaje para la comunicación a través de la interacción en la lengua meta.
2. Introduce textos auténticos en la situación de aprendizaje.
3. Provee de oportunidades para los alumnos enfocados no solo en el lenguaje, sino también en el proceso mismo de aprendizaje.
4. Un enriquecimiento del aprendizaje en el salón clases con respecto a las contribuciones al mismo de las propias experiencias del alumno.
5. Un intento de ligar el aprendizaje del lenguaje en el salón de clases con la activación del lenguaje fuera de la clase.

En relación a las características del enfoque comunicativo, los roles del aprendiz y del docente en las actividades dentro del salón de clase estarán basadas en la práctica cooperativa más que en la individualista (Richards, 2006) y por ende las actividades serán diseñadas enfocándose en el significado (meaning-focused); refiriéndose a lo comunicativo (Celce-Murcia, 2001), llevando al aprendiz a desarrollar fluidez en la comunicación, la fluidez es el uso natural del lenguaje que ocurre cuando el hablante se involucra en una interacción significativa, por medio de negociar significados, siendo capaz de mantener una conversación a pesar de sus limitaciones (Richards, 2006) y al mismo tiempo actividades enfocadas a la precisión en la forma (form-focused), refiriéndose a la práctica de las formas, los aspectos relacionados con lo gramática-formal o uso formal de la lengua y aspectos relacionados con el discurso, lo que lleva al aprendiz a desarrollar precisión en las formas del lenguaje (Celce-Murcia, 2001).

El desarrollo de actividades para la fluidez y la precisión en el manejo de la lengua deben buscar ser realizadas al mismo tiempo, es decir, se recomienda establecer un balance entre el desarrollo de fluidez y precisión como lo más apropiado para obtener un nivel satisfactorio. La enseñanza del idioma inglés bajo el enfoque comunicativo es de gran relevancia en relación a las nuevas tendencias educativas. Las actividades deben preparar al aprendiz para su supervivencia en el mundo real, es decir deben ser lo más parecidas a una situación real en la segunda lengua, por medio de recursos auténticos que se asemejen a lo que viven (Richards, 2006).

Aunado al enfoque comunicativo han surgido nuevos términos o conceptos que son desarrollados para llevar a cabo las actividades bajo este enfoque. Entre las que se pueden distinguir: Enseñanza enfocada en el alumno, aprendizaje cooperativo, Aprendizaje interactivo, contenido centrado en la educación y Aprendizaje basado en tareas. El termino aprendizaje basado en el alumno se refiere a tener presente las necesidades del alumno, que tiene que ver con los estilos de aprendizaje, así como las estrategias de manejo de grupo, el manejo de técnicas que ayuden al alumno a desarrollar su creatividad e innovación así como su autoestima y sentido de competencia (Brown, 1994). El aprendizaje cooperativo les permite a los alumnos reconocerse como parte de un equipo en donde lo más importante será trabajar juntos para alcanzar la meta.

En cuanto al Aprendizaje Interactivo está íntimamente ligado a la propuesta comunicativa, y se reconoce como la oportunidad que se ofrece al alumno para negociar significados por medio de establecer relaciones más significativas, en el uso del lenguaje para una comunicación genuinamente significativa, además de ser una de las tareas dentro del salón de clases que ofrece la oportunidad de una genuina interacción entre compañeros. El contenido centrado en la educación, pretende ofrecer programas educativos que sugieran contenidos para ligarlos a las asignaturas y ofrecer un empoderamiento del contenido por parte del alumno (Brown, 1994). La enseñanza de la lengua basada en tareas (TBLT) como se ha mencionado está implicado con el enfoque comunicativo de forma trascendente al igual que el Aprendizaje interactivo, las tareas son diseñadas para posibilitar el desarrollo de las habilidades y el conocimiento al mismo tiempo que ayuda a facilitar un auténtico proceso comunicativo (Nunan, 2004).

## **2.4 La perspectiva pedagógica del aprendizaje de la segunda lengua basado en tareas (TBLT)**

El aprendizaje del idioma inglés visto desde el principio de efectividad hace referencia a un aprendizaje significativo, el cual favorece el aprendizaje a largo plazo, esto significa que es posible establecer tareas interesantes con objetivos académicos, que le permitan al aprendiz usar los conocimientos previos de un tema o concepto para asociarlos con lo nuevo relacionado al tema reconstruyéndolo (Brown, 1994). El proceso implica que el alumno lleve a cabo tareas que contribuyan al uso del lenguaje por medio de interactuar para producirlo, las tareas deben establecer en sus objetivos el preparar al aprendiz para ejecutar el lenguaje. Las tareas diseñadas o propuestas para ser realizadas en la clase de inglés deben promover que el alumno se sienta motivado e interesado en el aprendizaje, “la variedad en las tareas deben ser usadas para evitar la monotonía de un solo tipo de tarea, así como deben tener la atención y el interés de los aprendices” (Pica, 2008, p.525). Por medio de la interacción pueden llevar a cabo un aprendizaje significativo de la lengua que se está aprendiendo, debido a que es una experiencia de uso real en la que el alumno da y recibe información, además de hacer relaciones y asociaciones y de llevar una carga importante de motivación intrínseca.

La importancia de las tareas durante el aprendizaje de una segunda lengua “han hecho posible la redirección los asuntos educacionales que surgen de la vida diaria de los docentes con su “multiplicidad de usos y la flexibilidad de los roles para un acercamiento con el contexto, proceso, y los resultados del aprendizaje de una segunda lengua” (Pica, 2008, p.527). La enseñanza del idioma inglés bajo el enfoque comunicativo es de gran relevancia en relación a las nuevas tendencias educativas. Communicative Language Teaching (CLT) y La Enseñanza del Lenguaje Basado en Tareas (TBLT) como parte del enfoque comunicativo ofrece el desarrollo de las habilidades lingüísticas que favorecen la comunicación e interacción, al mismo tiempo que “la tarea envuelve procesos cognitivos tales como razonamiento, clasificación, secuenciación de información y transformación de información” (Ellis, 2003, p.7).

La definición de tarea desde la perspectiva pedagógica de David Nunan (2004):

Es una pieza del trabajo de clase que involucra a los alumnos en comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta, al mismo tiempo que su atención está enfocada en movilizar su conocimiento gramatical para expresar significados en los cuales la intención es la de acordar significados más que manipular la forma. La tarea pedagógica se refiere al desarrollo de conocimiento gramatical para expresar significado subrayando el hecho de que el significado y la forma están altamente relacionados y que la gramática existe para permitir al hablante expresar diferentes significados comunicativos (p.22).

La enseñanza basada en tareas cumple con los elementos y principios necesarios debido a que la tarea en si misma proporciona los principios pedagógicos fundamentales para promover en el alumno el aprendizaje, debido a que permite el vínculo entre lo que se aprende y las experiencias personales, así como vincular el uso del lenguaje que se usa en el salón de clases con el que se usa afuera del salón de clases, enfatiza el uso de lo aprendido para comunicarse a través de la interacción en la lengua meta, por lo tanto se puede decir que promueve un aprendizaje basado en la experiencia, es decir, se pueden crear oportunidades de aprendizaje en el salón de clases; por medio de transformar las tareas que se llevan a cabo en nuestra vida cotidiana en tareas pedagógicas. Tales tareas pueden de acuerdo con Halliday (citado en Nunan, 2004) ser localizadas en un continuo que va desde tareas de ensayo en donde los aprendices practican el uso de la segunda lengua usando como base las situaciones del mundo real las cuales llama tareas de ensayo (rehearsal tasks) hasta tareas de activación (activation tasks) las cuales pueden ser aplicadas para provocar al aprendiz a activar el conocimiento de las funciones del lenguaje y estructuras.

#### **2.4.1 Componentes de la tarea**

Como parte del desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz, las tareas deben desarrollarse de manera organizada para cumplir con los principios de fluidez y precisión en la ejecución de las actividades para la práctica del lenguaje, de la misma manera la interacción que se llevará a cabo en las actividades, así como los temas a tratar, los cuales deben ser de interés para los alumnos (McDonough, 2000). Por lo anterior la

tarea debe ser organizada para cumplir con el ciclo de la tarea; la cual incluye tres fases las cuales son: 1) pre-tarea, 2) la tarea, 3) evaluación de la tarea (Ellis, 2003).

Las tareas que realizan los aprendices durante la clase de inglés tienen funciones específicas para lograr el aprendizaje de la lengua, por consiguiente es importante señalar que se deben cumplir con ciertos criterios pedagógicos en su diseño. Al respecto Ellis (2003) propone tomar en cuenta lo siguiente:

1. Una tarea es un plan de trabajo, el cual debe incluir actividades y materiales acordes a lo que se pretende enseñar.
2. Una tarea se enfoca en significados, una tarea busca enganchar a los alumnos para el uso pragmático del lenguaje, es decir se enfoca más en lo comunicativo.
3. Una tarea debe envolver el uso real del lenguaje, lo que significa establecer situaciones reales en el uso del lenguaje.
4. Una tarea puede envolver cualquiera de las cuatro habilidades (listening, speaking, Reading, writing).
5. Una tarea provoca procesos cognitivos, tales como: seleccionar, clasificar, ordenar, inferir y evaluar.
6. Una tarea debe tener claramente definido los resultados comunicativos que se desean alcanzar.

Al momento de diseñar una tarea es importante considerar todos los elementos que van a soportar las actividades pedagógicas para promover el aprendizaje. La sugerencia de Nunan con respecto a los componentes de la tarea indican que esta debe incluir objetivos, aportación de entrada (input) y procedimientos, los cuales van a ser soportados por los roles y escenarios en los que se desenvuelven los aprendices (Nunan, 2004). Por lo tanto, los Objetivos van a ser las intenciones generales detrás de cada tarea de aprendizaje, es decir, los objetivos se van a referir a una serie de resultados que van a ir permeados de lo comunicativo, afectivo y cognitivo en mayor o menor medida. Los objetivos que se desean alcanzar deben incluir una serie de tareas diseñadas para alcanzar dichos objetivos. “Finalmente, las tareas pueden ser diseñadas con un enfoque metacognitivo con el

propósito de que el aprendiz lleve a cabo un proceso de autoevaluación de su propio aprendizaje” (Ellis, 2003, p.32).

La aportación de entrada o input, se refiere a los recursos que contienen la lengua hablada, escrita y visual que ofrece información con la que el aprendiente trabaja para completar tareas (Nunan, 2004). Los recursos o materiales utilizados para realizar la tarea pueden ser de tipo autentico o no autentico; entendiéndose por autentico a los materiales que se han realizado con el propósito de comunicar, y no con fines educativos, y los no auténticos obviamente se han diseñado para la enseñanza de la lengua. Al respecto Brown (1993, citado en Nunan, 2004), ha clasificado dichos materiales como: Genuinos, alterados adaptados, simulados e incidental. En cuanto al procedimiento se debe de especificar si lo que se pretende desarrollar es la fluidez o la precisión, o ambas, lo cual va a depender de la complejidad de la tarea.

#### 2.4.2 Tipos de Tarea

Las tipologías de tareas propuestas por Nunan (2004) son una alternativa para clasificarlas de acuerdo a cinco estrategias las cuales son: cognitiva, interpersonal, lingüística, afectiva y creativa.

Tabla 2.1 *Los cinco tipos de estrategias: cognitivo, interpersonal, lingüística, afectiva y creativa*

<b>COGNITIVE: CLASSIFYING</b>	
CLASSIFYING (CLASIFICAR)	Agrupar cosas similares
PREDICTING (PREDECIR)	Predecir qué es lo que continua en el proceso
INDUCING (INDUCIR)	Buscar patrones y regularidades
TAKING NOTES (TOMAR NOTAS)	Escribir en propias palabras lo más importante
CONCEPT MAPPING (MAPAS CONCEPTUALES)	Mostrar las ideas principales en un texto en la forma de mapa
INFERENCING (INFERENCIA)	Usar lo que se sabe para aprender algo nuevo
DISCRIMINATING (DISCRIMINAR)	Distinguir entre la idea principal y la información de apoyo

DIAGRAMMING (Esquematizar)	Usar la información de un texto para etiquetarlo en un diagrama o esquema.
<b>INTERPERSONAL: CO-OPERATING</b>	
COOPERATING (COOPERAR)	Compartir las ideas y aprendizaje con otros alumnos
ROLE PLAYING (ACTUAR UN ROL)	Pretender ser alguien más para la situación dada
<b>LINGUISTIC CONVERSATIONAL PATTERNS</b>	
CONVERSATIONAL PATTERNS (PATRONES CONVERSACIONALES)	Usar expresiones para empezar conversaciones y mantenerla
PRACTISING (PRACTICAR)	Llevar a cabo ejercicios controlados para mejorar el conocimiento y las habilidades
USING CONTEXT (USAR EL CONTEXTO)	Usar el contexto para adivinar el significado de las palabras frases o conceptos
SUMMARIZING (RESUMIR)	Tomar y presentar los puntos más importantes del texto
SELECTIVE LISTENING (ESCUCHAR SELECTIVAMENTE)	Escuchar para obtener información clave
SKIMMING (IDEA GENERAL DE UNA LECTURA)	Lectura rápida para solo obtener la idea general
<b>AFFECTIVE: PERSONALIZING</b>	
PERSONALIZING (PERSONALIZAR)	Los aprendices comparten su propia opinión, sentimientos, e ideas
SELF-EVALUATING (AUTO-EVALUACIÓN)	Pensar sobre que tan bien fue ejecutada la tarea
REFLECTING (REFLEXION)	Pensar sobre las formas de aprender mejor
<b>CREATIVE: LLUVIA DE IDEAS</b>	
BRAINSTORMING (LLUVIA DE IDEAS)	Pensar tanto palabras nuevas e ideas como uno pueda

Fuente: Nunan (1999).

Las tareas son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, e indispensables como recurso pedagógico para desarrollar las habilidades y estrategias en los alumnos. “Las tareas deben ser enfocadas en formas y características de lenguaje y comunicación que los aprendices encuentran difícil para aprender por si solos” (Pica, 2008, p.532), es decir, las tareas deben ayudar como las detonadoras para desarrolla las estrategias lingüísticas necesarias para la comunicación por medio de interactuar en la segunda lengua.

### **2.4.3 Trabajando con el libro de texto para el curso**

El libro de texto es una herramienta muy importante para la enseñanza de las lenguas, debido a que la mayoría de los profesores o planes de estudio tienen como suplemento o herramienta los contenidos del libro; en la mayoría de las instituciones educativas, el libro tiene como función ser la base metodológica, debido a que puede proveer al profesor de actividades así como su secuencia, al mismo tiempo que establece que enseñar y como enseñarlo, por medio de ofrecer el syllabus del mismo, así como los materiales didácticos correspondientes para cada unidad (Davies, 2001).

El syllabus ofrece la tabla de contenidos y la guía para seguir un programa, en el cual se especifica que enseñar y en qué orden enseñarlo. El syllabus también puede contener los temas, y el balance entre lenguaje y desarrollo de habilidades. El syllabus puede ayudar a coordinar o monitorear la enseñanza de la lengua. La información del syllabus ofrece al alumno la información necesaria sobre las tareas que va a realizar, lo que puede ayudar a que sea más responsable de su propio aprendizaje (Davies, 2001). La presentación del material va a incluir los visuales, modelos impresos, y las grabaciones, por otra parte la práctica para el material ofrece actividades escritas y orales que promueven fluidez y precisión en el uso de la lengua, al mismo tiempo que se establece las interacciones propuestas para cada actividad.

El libro de texto puede ser evaluado al revisar algunos elementos como: la audiencia para la cual es propuesto, el nivel de competencia de lengua, el contexto en el que los materiales son usados, la forma en la que se presenta el contenido y organiza el contenido (unidades o lecciones) y por último la metodología propuesta por el autor (McDonough y Shaw, 2000). El material para el desarrollo de habilidades tanto de las productivas (speaking & writing) como las receptoras (listening & reading) tiene una secuencia

establecida la cual le permite al docente explotar las ilustraciones, manejar las actividades previas para escuchar y leer, y además ofrece opciones de presentación de las tareas para hacerlas relevantes e interesantes para los alumnos. La mayoría de los libros ofrecen junto con el libro del estudiante la guía del maestro la cual contiene información extra que propone como presentar los temas y como llevar a cabo la práctica. El texto además puede ofrecer material suplementario relacionado con la gramática, la pronunciación, la metodología, y los test.

Las nuevas ediciones de textos para el aprendizaje del idioma inglés además de incluir material extra manipulable como puede ser el CD para el audio, posters, flashcards, tests, videos; etc., contienen material interactivo de tipo multimedia, así como material para pizarrones interactivos o inteligentes, al mismo tiempo que puede poner a disposición recursos con acceso a internet, esto hace importantes diferencias en la práctica del idioma debido a que los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades a través de interactuar con objetos de aprendizaje diseñados exclusivamente para cada unidad de contenido. El diseño de Objetos de Aprendizaje es hoy en día una alternativa muy útil en el aprendizaje de una lengua debido a que ofrece una nueva forma de interactuar con la información, además de hacerla más atractiva e interesante.

## **2.5 Programas asistidos por computadora para la enseñanza de lenguas**

La búsqueda de nuevas y potenciales herramientas para la enseñanza de las lenguas guió el diseño de materiales mediados por el uso de la computadora surgiendo así importantes recursos con el fin de orientar el aprendizaje autónomo del aprendiz. El desarrollo de proyectos con programas computacionales o tutoriales para la asistencia en la enseñanza de lenguas tiene sus inicios en los años sesenta, en la Universidad de Illinois con el proyecto PLATO (Programmed Logic/Learning for Automated Teaching Operations) el cual ofrecía una asombrosa variedad de actividades de gramática, vocabulario y traducción, que a su vez se veían influenciadas por la metodología de la época en la enseñanza de lenguas que se enfocaba en la gramática y la traducción, con un enfoque conductista, que consistía en memorizar una lista de respuestas acorde al vocabulario frecuente, clichés y frases usadas en una conversación, que enseñaba el docente (Blake y Chun, 2008).

El aprendizaje entonces, se encontraba bajo un enfoque conductista, es decir, condicionado a producir una serie de respuestas como consecuencia de los estímulos que el docente daba a los alumnos; posteriormente el programa se denominó CALI “Computer Assisted Language Instruction” en español, Asistencia por computador para la instrucción en el lenguaje.

En los años ochenta se buscó mejorar su uso y aplicación, al mismo tiempo que nuevos enfoques surgían en la investigación sobre el proceso de aprendizaje, dejando atrás el enfoque conductista, surgiendo en contraste CALL (Computer Assisted Language Learning), en español Aprendizaje del Lenguaje asistido por computadora, y el cual puede ser definido como “la investigación para y el estudio de aplicaciones de la computadora para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje” (Gütl, Chang, Edwards, Boruta, 2013, p.16) el cual implicaba un enfoque que iba más en la línea de la competencia comunicativa por medio de la negociación de significados (Blake y Chun, 2008). Durante la década de los ochenta se iniciaron nuevas plataformas como la creada por Macintosh, que desde sus nuevos programas tutoriales abrían una puerta hacia las microcomputadoras, el concepto de hipertexto para la organización de materiales multimedia, comenzando una nueva era de interacción entre el aprendiz y los contenidos de la computadora.

Con el surgimiento de nuevos enfoques aunados a la Inteligencia Artificial (IA), se encontraron nuevas formas de utilización de CALL, llamándolo durante ese tiempo iCALL (intelligent CALL), para proveer a los aprendices de retroalimentación desde el mismo programa computacional, que podía estimular al aprendiz a producir las respuestas correctas por medio de usar una muy controlada secuencia de materiales de aprendizaje, y actividades constructivistas para la solución de problemas utilizando el conocimiento previo de los aprendices proveyendo de aprendizaje basado en la corrección de error, (Blake y Chun, 2008).

Para los años noventa se desarrolló en la Universidad de Victoria el software llamado Hot Potatoes, que es una plataforma que les permite a los docentes crear una variedad de ejercicios de opción múltiple y completar, sopa de letras, relación de columnas, rompecabezas. Todos los tipos de actividades podían estar disponibles bajo un formato compatible tanto para PC o Mac como un documento en la web (Blake y Chun, 2008). Otra

importante ventaja que ofrecía era el poder almacenar los resultados de los usuarios en el servidor, lo que a su vez permitía ir monitoreando las actividades y niveles de complejidad que desarrollaban así como el tiempo.

El proyecto CALL se volvió más sofisticado debido al surgimiento de nuevos software y aplicaciones, lo que ciertamente ayudo al desarrollo de todas las áreas de instrucción en el lenguaje: habilidad para escuchar, hablar, leer, escribir, gramática, pronunciación, vocabulario y la competencia cultural y lingüística, (Gütl et al., 2013) por medio de programas que permiten crear y alojar cursos en línea. Cursos como Moodle, Blackboard y WebCT, que posteriormente fue adquirido por Blackboard; son plataformas que se trabajan en línea y cuentan con herramientas que le ayudan al aprendiz a mejorar su experiencia de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades ya mencionadas y al profesor le permite crear e innovar, por medio de actividades desarrolladas con herramientas tecnológicas que motivan al aprendiz a mejorar en sus habilidades, en entornos virtuales de aprendizaje, pero además el uso de la tecnología y sus nuevas aplicaciones para la comunicación e interacción origina el surgimiento de nuevos enfoques y proyectos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas orientados a desarrollar la competencia intercultural (Blake y Chun, 2008).

El aprendizaje de una segunda lengua visto desde la teoría llamada CMC (Computer-Mediated Communication) Comunicación Mediada por Computadora, aunado al proyecto CALL, aporta importantes hallazgos sobre los beneficios que pueden obtenerse por medio de utilizar nuevos software, sin dejar de mencionar que algunos han surgido desde las redes sociales y que han contribuido significativamente en la educación para promover oportunidades en las que se trabaje colaborativamente entre los aprendices por medio de la interacción utilizando programas en la computadora para comunicarse en una segunda lengua en tiempo real, cara a cara, por medio del desarrollo de tareas que han sido realizadas bajo el diseño pedagógico del docente (Blake y Chun, 2008).

Se ha mencionado la importancia de la interacción en una segunda lengua como parte fundamental para entender la cultura y poder negociar significados, los beneficios pueden ser observados en el desarrollado de la habilidad oral y escrita en caso de requerirse además la interacción por medio de algún tipo de interacción escrita, dando la oportunidad al

aprendiz de reflexionar sobre la cultura, manteniendo el interés en el aprendizaje a través de interacciones significativas (Blake y Chun, 2008). Es importante reconocer que los proyectos y las teorías que sostienen las aplicaciones tecnológicas en la enseñanza de lenguas han ido evolucionando en conjunto con los desarrollos de nuevos software y aplicaciones basados en la Web 2.0, al respecto CALL ha demostrado estar atento en relación al desarrollo de hardware y software, Wireless y tecnología móvil y soporte multimedia, que permiten crear nuevos ambientes de aprendizaje que dan oportunidades para capacitar mejor al aprendiz en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas (Gütl et al.,2013).

### **2.5.1 Ambientes interactivos usando tecnología**

Hoy en día la conectividad es parte de vida de las personas y por lo tanto existe una necesidad de estar comunicado y establecer relaciones desde redes sociales y plataformas, por medio de desarrollar nuevas formas de interacción y comunicación con otros. A inicios del siglo 21 se llevó a cabo la transición de la era Web 1.0 a la era de la Web 2.0, que vista desde el punto de vista de su uso, habilita al usuario para publicar, compartir contenido, comunicarse y socializar, (Gütl et al.,2013). Las aplicaciones tecnológicas Web 2.0 o de las redes sociales, en los ordenadores y los dispositivos móviles, así como el acceso a internet han provocado importantes cambios en la forma en la que las personas se relacionan y comparten información (Redecker y Punie, 2010). Las tecnologías envuelven formas muy distintas de interactuar. Los cambios en la forma de comunicarse impactan en la educación y en la forma en la que se establecen las interacciones sociales, dichos cambios han dirigido la atención al hecho de que los estudiantes o aprendices pueden usar la tecnología más allá del aula para desarrollar su autonomía como un aprendizaje independiente por encima del recibido formalmente en el salón de clases (Chapelle, 2008), debido a que hoy en día la conectividad en internet permite que las personas interactúen y formen parte de redes sociales que comparten todo tipo de información desde cualquier parte, rompiendo con las limitantes del tiempo, espacio y distancia. Las tecnologías utilizadas para el uso de las redes sociales promueve el desarrollo de habilidades y tareas por parte de los usuarios para interactuar en las plataformas diseñadas para soportar este tipo de información. (Rajagopal, Joosten-Brinke, Sloep, 2010). Siendo hoy en día la

conectividad una forma de vivir, debido a la necesidad que tienen las sociedades por comunicarse, y de esta forma establecer relaciones desde redes sociales y plataformas, que ofrecen información por medio de desarrollar nuevas formas de interacción y comunicación con otros.

Las nuevas generaciones de estudiantes jóvenes de entre los 16 a 19 años de edad de acuerdo con Redecker y Punie (2010) tienen las siguientes características y habilidades:

Tienden a pensar más visualmente y no de manera linear, ellos son multitareas y dan preferencia a los ambientes multimedia, se aburren fácilmente necesitan una variedad de estímulos para no distraerse, son impacientes y esperan retroalimentación instantánea y muestran tener habilidades natas para el manejo de la tecnología y sobre todo las redes sociales y se les considera nativos digitales. Son sociales, trabajan en equipo animado y comprometido, se fijan objetivos y son pragmáticos. Los alumnos emplean estrategias de aprendizaje que envuelven buscar, discernir, manejar, recombinar, validar y contextualizar información. Por consiguiente establecer tres de las habilidades se vuelve más y más importante: (1) la reflexiva, crítica, y de evaluación de habilidades, (2) habilidades de colaboración y comunicación, y (3) innovación creatividad y aprender a aprender. (p.311).

Resulta interesante aprovechar desde el campo educativo las oportunidades que pueden ofrecer las interacciones en las redes sociales y la conectividad para promover el aprendizaje de una lengua. La socialización en los medios ha empezado a incrementar de forma relevante en el contexto informal del aprendizaje, no solamente con aprendices usándolas en su tiempo libre, sino también, para resolver tareas educativas (Westerhaout et al., 2010). Las redes sociales juegan un papel muy importante en cuanto a su disposición para soportar aprendizaje informal por medio de compartir información en los contextos y plataformas diseñadas para la interacción social de los individuos, y que puede ser definido como “Aprendizaje en la Red” o “Learning Networking” (LN) (Rajagopal, Joosten-Brinke y Sloep, 2010, p.574).

En los últimos años el uso de la computadora y sus constantes e innovadoras aplicaciones han alcanzado gran importancia en la enseñanza de una lengua, por las oportunidades que ofrecen para el acceso para la práctica en plataformas, páginas web,

espacios dedicados a las redes sociales etc. Por lo tanto, “la comunicación mediada por el ordenador e internet provee del medio para conectarse con aprendices de la lengua en distintas partes del mundo para practicar su lenguaje y aprender de sus pares más allá de sus salones de clase” (Chapelle, 2008, p.586). El uso de la tecnología en el aprendizaje del idioma inglés tuvo sus orígenes, como ya se ha mencionado en CALL (Computer-assisted language learning), desde los años sesenta, por medio de ofrecer actividades basadas en las teorías pedagógicas que atendían al desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa (Bloch, 2008), pero actualmente como consecuencia de las interacciones que surgen a partir de la conexión a internet, el rol del profesor en la clase de inglés y CALL ha sufrido cambios, reconociendo el impacto en la práctica y uso de una lengua, debido a que puede aplicar el aprendizaje obtenido en la clase para responder a necesidades de comunicación e interacción fuera del aula atendiendo a la conectividad.

A la par del uso de medios interactivos usando tecnología, surge la demanda de un rediseño de los espacios para el aprendizaje, en donde el docente debe pensar en el tipo de actividades o tareas, que ejecutaran los alumnos dependiendo de la forma en que se espera que van a participar o interactuar en los nuevos escenarios para el aprendizaje y que pueden ser: a) Salones inteligentes, b) laboratorios de computo, c) en sus propios espacios usando sus propias tecnologías (Garrett, 2009, p.721). El docente al seleccionar la tecnología que será utilizada debe tener claras las habilidades a desarrollar en los alumnos. Bates y Poole (2003) mencionan que “al tomar conciencia de que nuestros alumnos aprenden en una variedad de formas, entonces debemos ser igualmente diversos para acomodar estas diferencias individuales” (p.40), y de esta forma poder atender a las necesidades de los alumnos, lo que a su vez nos exige ser más creativos en el diseño de las actividades.

No hay que olvidar que los alumnos tienen diferencias con respecto al aprendizaje usando tecnologías, “es obvio que los alumnos demostraran diferentes preferencias por los diferentes tipos de tecnología o medio” (Bates y Poole, p.84), por lo tanto los profesores deberán incorporar materiales basados en tecnología educativa que corresponden al contexto escolar, por lo que es necesario la formación continua del profesorado para atender las necesidades educativas en el nuevo entorno. La forma de utilizar la tecnología va de acuerdo a la planeación que se hace, en este sentido Escamilla (2003) menciona “En

educación la calidad de la planeación realizada por el maestro determina la calidad del aprendizaje de los estudiantes” (p.70), por lo tanto en base a la programación de la materia, los objetivos, o intenciones educativas van a ser aplicadas a las actividades que han sido diseñadas en base a la selección de las estrategias y de la tecnología.

El uso de la tecnología en el salón de clases de lengua tiene cada vez más importancia sobre todo porque debe atender a las necesidades del ambiente digitalizado en el que se desarrollan los alumnos, y el diseño y uso mismo de los materiales o herramientas disponibles, por lo que es necesario poder integrar su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de recursos electrónicos de diseño multimedia denominados “objetos de aprendizaje”, que son diseñados bajo las bases constructivistas para promover el aprendizaje por medio de lecturas complementarias, preguntas claves que pueden orientar la dirección del trabajo, así como nuevas cuestiones por medio de algún video y actividades experimentales.

Hay que tomar en cuenta lo que menciona Ríos y Cebrián (2000) con respecto a las aplicaciones de los sistemas multimedia en la educación, pues sirven como apoyo para el profesor por su gran capacidad de motivación, así como también contienen una gran capacidad interactiva, como simuladores de fenómenos y para la realización de proyectos de trabajo. Al respecto Mayer (citado en Cutrim, 2008) menciona que, “ambientes multimedia”, incluye “presentaciones instruccionales en línea, lecciones interactivas, e-courses, juegos de simulación, realidad virtual y presentaciones de clase soportadas por computadora” (p.1553).

### **2.5.2 Nuevas oportunidades de aprendizaje**

Después de hacer una revisión sobre las diferentes posturas que han surgido sobre la forma en que aprendemos, se puede observar que el constructivismo promueve la aplicación de la tecnología educativa, Sherry y Wilson (citados en Chan et al. 2006, p.67) mencionan:

Un ambiente de aprendizaje constructivista es el lugar en donde los participantes manejan recursos de información, materiales impresos, visuales y herramientas tales

como programas de procesamiento correo electrónico, instrumentos de búsqueda, etc., que permiten la construcción de soluciones significativas a problemas adversos.

Desde la perspectiva del aprendizaje de una segunda lengua, tradicionalmente los métodos de enseñanza de lengua han implementado adaptaciones en relación con los cambios tecnológicos que propician a la vez un cambio en las necesidades de los aprendices. El uso de los recursos que ofrece internet ayuda a los alumnos en su aprendizaje debido a que favorece el aprendizaje colaborativo y la interacción social por medio de compartir información (Istifci, Lomidazde y Demiray, 2011).

Por lo tanto el uso de tecnología en el salón de clases permite que el alumno pueda adquirir un aprendizaje más significativo, debido a la importancia de la innovación en interacción del alumno con la información que ha sido diseñada y estructurada tomando en cuenta sus necesidades; añadiendo que la calidad de la experiencia tiene un gran valor, debido como ya se ha mencionado a la interacción que puede ofrecer el uso de la tecnología en el salón de clases; Ausubel (citado en Ontoria, 2004) menciona “lo fundamental del aprendizaje significativo como proceso consiste en que los pensamientos expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con conocimientos ya existentes en el sujeto. Este proceso pues, es un proceso, activo y personal” (p.18). Por lo tanto, el material producido por el maestro por medio de acudir a los recursos tecnológicos, ofrece grandes expectativas. Una de las ventajas que poseen las nuevas tecnologías de la información y comunicación es la creación de entornos diferenciados de aprendizaje, y su adaptación a las características de los usuarios (Cabero, 2001).

La tecnología rodea hoy en día la vida de cualquier ser humano, de cualquier comunidad, escuela, empresa o país; basta con ver a los jóvenes de hoy, los cuales pertenecen a la Generación Net, utilizando la tecnología en una diversidad de formas a cada instante; además, los estudiantes de hoy gustan de encontrar en la mayoría de sus cursos actividades en línea, discusiones en línea, y actividades específicas con uso de software específico de acuerdo a ciertas disciplinas académicas y sobretodo, acceso a recursos en Internet (Oblinger y Oblinger, 2005). De acuerdo con este planteamiento los ambientes de aprendizaje de una segunda lengua hacen una realidad la comunicación sincrónica en dos vías o multivia, que puede ser entre aprendices y hablantes nativos Un cambio en la

enseñanza y el paradigma de aprendizaje ha surgido, modificando el modelo de transmisión a un modelo constructivista. En 1900, se consideraban habilidades básicas: realizar lecturas, escribir, y realizar cálculos.

Aprender significaba en décadas pasadas poder recordar y repetir, esto era lo apropiado para esa época industrial, los trabajadores tenían una única profesión para toda su vida laboral. La educación estaba fundamentada en un modelo de enseñanza que se aplicaba a todos por igual. En la actualidad, la tecnología, el cambio social y las demandas de las empresas exigen nuevas habilidades que ahora incluyen pensamiento crítico, expresión persuasiva, y la habilidad de solucionar problemas científicos y organizativos. Saber ahora significa usar un conjunto bien organizado de hechos para encontrar información nueva y solucionar problemas nuevos (Oblinger y Oblinger, 2005).

Los estudiantes ya no se conciben como los objetos sino los sujetos del proceso de aprendizaje. Su aprendizaje ya no consiste solo en recibir y procesar información ofrecida, mediante una exposición pasiva, sino en enfrentarse con un objeto de aprendizaje dentro de un determinado contexto en interacción simultánea con otros estudiantes. Los maestros ya no se concentran en presentar contenidos didácticos seleccionados y articulados sino en construir y moldear ambientes estimulantes de aprendizaje. Es ahí donde la tecnología educativa toma un papel relevante, pues se convierte en una herramienta que puede promover estos ambientes. La meta-comunicación puede ser entendida como un elemento que es aportado por el uso de la tecnología o las redes sociales (Istifci et al. 2011). Es labor de la escuela, como parte de la introducción del uso de las tecnologías como recurso de enseñanza aprendizaje, llevar a los alumnos a la búsqueda, categorización e interpretación del conocimiento de tal forma que se logre el aprovechamiento de las redes de comunicación e información con el afán de tener alumnos creadores de conocimientos.

El objetivo que debe perseguir una escuela del futuro, es contar con la suficiente materia prima tecnológica y humana para tener y formar profesionistas de alto nivel acorde con las exigencias de los sectores productivos; Filmus (2003) menciona algunas aptitudes que se requieren del profesional en el día de hoy:

...capacidad de pensamiento teórico y abstracto; capacidad de pensamiento estratégico; capacidad de responder creativamente a situaciones nuevas; comprensión

global del proceso tecnológico; sólida formación lógico matemática e informática; autonomía en la toma de decisiones; y, por último, conciencia de los criterios de calidad y desempeño... (p.20)

Si bien es cierto que las tendencias productivas laborales se caracterizan por la constante capacitación del personal también es bueno saber que la escuela del futuro deberá cumplir con la formación de personas ávidas de conocimientos, más que restringir el conocimiento al cumplimiento solo de los objetivos que abarca el grado, trabajar y moldear alumnos bajo la técnica “enseñar a aprender”, misma que recaerá en la generación de actitudes positivas frente a los cambios que pudieran sufrir los alumnos en la transición de lo educacional a lo laboral, además de saber enfrentar los retos que exige una formación permanente; por ello, que la escuela debe considerar formar personas con creatividad, con capacidad de resolución de problemas, con miras a ser perseverantes, llegar a tener resultados alentadores ante obstáculos laborales y sociales. La labor de todo docente es llegar a formar este tipo de personas. El logro de la disposición recaerá en los incentivos que se obtienen, la reivindicación de esta profesión y el reconocimiento tanto moral como económico por todo aquello que se deja en el aula. Y retomando el comentario de Daniel Filmus:

Las tendencias hacia la autonomía en la función, la personalización del aprendizaje y el manejo de nuevas tecnologías exigirán mayor capacidad y profesionalismo en el trabajo docente. No podrá limitarse a la aplicación de tecnologías y conocimientos creados por otros. Los profesores del futuro deberán crear y recrear conocimientos para aplicarlos a una realidad en permanente cambio. Ello implica la necesidad de capacitarlos y perfeccionarlos a nivel universitario (Filmus, 2003, p. 27). Sin embargo, aún falta que los docentes no solamente utilicen recursos tecnológicos, sino que los dominen completamente para poder construir estrategias de aprendizaje creativas.

## **2.6 Uso de Material Multimedia**

El uso de multimedia en el salón de clases puede considerarse como material de alto contenido debido a la integración de medios. En ese sentido Multimedia puede ser definido como el uso de computadoras para presentar texto, gráficos, video, animación, y sonido de

forma integrada (Cutrim, 2008). La presentación de material multimedia en la clase de Inglés promueve un ambiente educativo que involucra nuevas formas de interacción con la información, al mismo tiempo que los alumnos pueden demostrar ser motivados a desarrollar sus habilidades de forma diferente, al respecto se debe considerar que por sí mismo el material multimedia puede ser atractivo para el alumno, pero no siempre puede provocar aprendizaje, en realidad el aprendizaje se lleve a cabo dependiendo de la interacción que se realice a para provocarlo, lo que implica que cuando se aprende usando material multimedia los alumnos necesitan integrar representaciones múltiples de información para lograr un entendimiento fundamental y conceptual para hacer inferencias, resolver problemas, entender significados y más (Cutrim, 2013).

Se debe remarcar que continuamente emergen nuevos diseños de aplicaciones multimedia, es decir las innovaciones son una constante. Hoy en día las aplicaciones Web 2.0 prometen innovaciones que pueden ser importantes para el aprendizaje de una lengua; pueden ser combinadas para soportar una gran variedad de actividades y estar dispuestas en distintas modalidades (Gütl et al., 2013). Las ventajas del uso de multimedia en la enseñanza del Inglés por consiguiente, está presente en el uso del método CALL (Computer Assisted Language Learning), lo que contribuye a mejorar la calidad de las interacciones por medio de utilizar las nuevas aplicaciones multimedia en el aprendizaje asistido por el computador. El uso de multimedia promete interesantes procesos de aprendizaje que pueden ayudar en el desarrollo de las habilidades en la segunda lengua al respecto Chen (2014) menciona las ventajas del uso de multimedia en la enseñanza del Inglés destacando que mejora la eficiencia y el interés, amplía el conocimiento del sistema cognitivo por ser un sistema de enseñanza multidimensional, la accesibilidad a distintos tipos de material, de acuerdo a las necesidades del uso de los materiales de cada aprendiz, además de proveer un ambiente auténtico de aprendizaje para la habilidad oral y mejora la calidad de su enseñanza por medio de ir a la vanguardia en el manejo de los recursos tecnológicos.

Por lo tanto las aplicaciones de tipo multimedia para el aprendizaje del Inglés asistido por computadora son altamente valoradas para ayudar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, ofreciendo al aprendiz la oportunidad de interactuar y realizar práctica con los materiales de forma distinta a la forma tradicional, la cual difícilmente

ponía a disposición material multimedia. Chen (2014) muestra las aplicaciones en la enseñanza del Inglés del material multimedia se pueden llevar a cabo para la práctica de: 1) Enseñanza de la fonética: va a ayudar a los alumnos a mejorar la fluidez y pronunciación, 2) Conversación: envolviendo a los aprendices en una atmosfera de conversación la cual les ayuda a entender los contenidos, 3) Presentación de texto: por medio de integrar sonidos, imágenes y animación ayuda al docente a enseñar circunstancias que son difíciles de explicar, 4) Introducción de los antecedentes: los materiales ayudan a presentar los contenidos y de esta forma los aprendices puedan entender y profundizar los textos, 5) Practica de fortalecimiento: se pone a disposición de los alumnos actividades interactivas para su entrenamiento como imitación, representaciones (role-playing), preguntas y respuestas.

## **2.7 Objetos de Aprendizaje como nueva representación de contenidos y aprendizajes**

Las herramientas tecnológicas que hoy en día están al alcance del profesor hacen posible un mejor desempeño y participación activa de los alumnos, al mismo tiempo que pueden proporcionar nuevas experiencias de aprendizaje y enseñanza, así como facilitarle el trabajo dentro y fuera del aula, Lozano (2005) enfatiza “Para desarrollar su función, el profesor dispone de diferentes recursos tecnológicos. Algunos los usan dentro del salón de clase y otros los usan fuera, para realizar aspectos de administración académica, preparación de material o búsqueda de bibliografía, entre otras tareas” (p. 170), sin embargo todavía algunos profesores rechazan la idea del uso de la tecnología, dejando a un lado los beneficios de su uso en la preparación académica tanto de los alumnos como de los mismos profesores.

Desde la perspectiva constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno construye su propio aprendizaje por medio de su experiencia previa y estructuras mentales que le permiten interpretar su realidad, en este sentido Chan et al. (2006) mencionan que “el constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas” (p.63), a lo que se debe añadir que el profesor es un orientador y proveedor de herramientas intelectuales, como pueden ser los “Objetos de Aprendizaje” que le ayudaran al alumno a crear nuevas y mejores oportunidades para interactuar con la

información; la implementación de este tipo de recursos tecnológicos tiene la capacidad para completamente cambiar el paradigma tradicionalista de enseñanza y aprendizaje (Marcus-Quinn y McGarr, 2015). No obstante el potencial de la tecnología de tipo multimedia reconceptualiza el ambiente de aprendizaje (Marcus-Quinn y McGarr, 2015), asimismo, su uso como recurso para la educación, y la creación de ambientes de aprendizaje basados en tecnología, ofrece la oportunidad para retomar el tema educativo desde otra perspectiva pedagógica, en donde el profesor debe ser un mediador y organizador de la información para atender a las necesidades de los alumnos, y de esta manera lograr una educación de calidad.

Haciendo un poco de historia el termino Objeto de Aprendizaje (OA) u Objeto Virtual (OVA), fue utilizado por Wayne Hodgins en 1992, quien asoció los bloques LEGO como metáfora para explicar la construcción de materiales formativos con bloques de aprendizaje normalizados con fines de reutilización en procesos educativos, (Callejas, Hernández y Pinzón, 2011), en el ámbito internacional, el Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) fue el primero en definir a este tipo de unidades de información, u Objetos de Aprendizaje como cualquier entidad digital o no digital que se puede utilizar, reutilizar o ser referenciada para el aprendizaje soportado en tecnología (Navas, 2008).

David Wiley desde el enfoque de la tecnología instruccional menciona que los Objetos de Aprendizaje son elementos de un nuevo tipo de instrucción computarizada basada en el paradigma orientado al objeto de la informática (Wiley, citado en Navas, 2008), y lo define como un recurso digital, reusable y para el aprendizaje (Wiley, citado en Treviño, 2011, p.49), afirmando que la reusabilidad y granularidad representan las dos propiedades más importantes de los Objetos de aprendizaje (Callejas et al., 2011). Una entidad informativa digital desarrollada para la generación de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en el desempeño de una tarea, que tiene sentido en función de necesidades del sujeto que lo usa y que representa y se corresponde con una realidad concreta susceptible de ser intervenida (Treviño, 2011). Por lo tanto el diseño y desarrollo de los Objetos de Aprendizaje permite tener contenidos que pueden ser reusables para los estudiantes, siendo almacenados en la Web para que puedan ser presentados y distribuidos. Los Objetos de Aprendizaje han sido de gran importancia en educación a distancia o cursos en línea debido

a su potencial que radicalmente ha transformado la forma en que el material para el aprendizaje es producido, almacenado manipulado y experimentado (Weller, 2007, p.27).

El reto de un objeto de aprendizaje es poder ensamblar contextos actuales (teorías de aprendizaje), combinados con información (contenido), usando tecnologías digitales (plataforma web), para despertar en el estudiante el interés por aprender, lo que permite reconocer los beneficios que ofrece a la educación (Treviño 2011). La selección del tema, el planteamiento, el contenido, selección de la estrategia didáctica, recursos y evaluación, serán analizados por el docente a partir de los conocimientos, capacidades y habilidades previas de los alumnos, de acuerdo al currículo escolar y el nivel educativo en el que se encuentran, y lo más importante, estableciendo el diseño instruccional.

### **2.7.1 Características de los Objetos de Aprendizaje**

Debido a los componentes y elementos de los Objetos de Aprendizaje es importante considerar al hablar de su aplicación, de los aspectos técnicos básicos, así como las aplicaciones educativas, al respecto Chan et al. (2006) mencionan que constan de Unidades de Información, que corresponden a los contenidos multimedia individuales, Unidad de contenido, que da la ubicación en la que se encuentran albergados los contenidos de texto, video e imágenes en donde podrá editar las unidades de contenido generadas y almacenar los resultados de la composición final, y por último la Unidad didáctica de cada elemento que permiten generar planteamientos de aprendizaje significativo, estableciendo los criterios de evaluación, recursos, actividades, y por último los contenidos que integran al Objeto de aprendizaje.

Así mismo se deben considerar las características que poseen como: reusabilidad, subjetividad, realidad, historicidad, complejidad, comunicabilidad, integralidad, unidad coherente, unidades auto-contenibles y versatilidad. Por lo tanto las implicaciones dentro de los contextos y procesos educativos dejan en desventaja a los medios tradicionales debido al potencial que ofrecen; al respecto Chan et al. (2006) mencionan que tienen que ver con: el conocimiento, la virtualización, el diseño educativo, y las redes de colaboración.

Se ha reportado la utilización de los Objetos de Aprendizaje no solo en la educación en línea o a distancia, también en la educación presencial. Bermejo y Treviño (2011),

mencionan que las instituciones educativas incorporan los Objetos de Aprendizaje en su práctica docente cotidiana dando muy buenos resultados los cuales se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Material de buena calidad, informativo y didáctico al mismo tiempo, diseñado por expertos.
2. Promueven el aprendizaje colaborativo entre profesores e instituciones educativas, tanto a nivel nacional como internacional.
3. Contar con objetos de aprendizaje adecuados para competencias de cursos comunes y eliminar duplicidad en este tipo de trabajo.
4. Mejorar la eficiencia docente, dedicando a otras actividades del proceso enseñanza-aprendizaje, el tiempo de preparación y la actualización de nuevos cursos, ya que el sistema puede crearlos.
5. Incrementar rapidez y eficiencia en la preparación y actualización de nuevos cursos, ya que el sistema puede crearlos.
6. Usar el material las veces que sean necesarias y en el tiempo que se desee.
7. Presentar los contenidos programáticos en componentes digitales diseñados bajo criterios que promuevan el interés tanto en docentes como en aprendientes.

Atendiendo al diseño de los Objetos de Aprendizaje pueden ser clasificados dependiendo de su uso pedagógico, como lo expone la Association for Talent Development (ASTD), o solo por su capacidad de reutilización y granularidad como lo propone Willey (citado en Callejas et al. 2011) quien los clasifica en: 1) Fundamentales debido a que no pueden ser divididos, 2) Combinados abiertos, los que pueden ser combinados o ensamblados en cualquier otro, 3) Generación de presentación, con un nivel de complejidad alto, y 4) Generación Instruccional, como los encargados de instruir y proveer prácticas.

De acuerdo a su atención a lo pedagógico la Association for Talent Development (ASTD), presento la siguiente clasificación:

Tabla 2.2

*Clasificación de los Objetos de Aprendizaje Association for Talent Development (ASTD)*

Clasificación de los Objetos de Aprendizaje	
1. Objetos de Instrucción	Son los objetos que tienen como objetivo apoyar el aprendizaje, donde el aprendiz juega un rol más bien pasivo.
2. Objetos de Colaboración	Son objetos desarrollados para la comunicación en ambientes de aprendizaje colaborativos.
3. Objetos de Práctica	Son objetos basados en el autoaprendizaje, con una alta interacción del aprendiz.
4. Objetos de Evaluación	Son los objetos que tienen como función hallar el nivel de conocimiento adquirido por el aprendiz.

Fuente: adaptada de Callejas, Hernández y Pinzón (2011).

Un “objetivo” de aprendizaje es un conocimiento específico con respecto a una habilidad que un aprendiz adquiere y aplica en la tarea, al hablar del uso de Objetos de Aprendizaje para desarrollar habilidades, hay que tomar en cuenta que un Objetivo de Aprendizaje incluye muchos Objetos de Aprendizaje (Alonso et al., 2008). Al hablar del objetivo que se desea alcanzar a través de los medios educativos, entendidos como instrumentos o recursos didácticos consiste en identificar y elegir los medios a usar y estrategias pedagógico-comunicativas “concretas” que se requieren para apoyar y mejorar la adquisición del conocimiento (Barroso, 2006); por lo tanto su función, será la de ayudar a la adquisición del conocimiento motivando a los alumnos, así como facilitar el logro de los objetivos propuestos en el curso. Sin embargo al elegir los recursos tecnológicos como materiales didácticos hay que tomar en cuenta lo que dice Ríos y Cebrián (2000) con respecto a que “la selección de los recursos tecnológicos tiene una dependencia directa con los destinatarios de los mismos, con la metodología que se vaya a utilizar, con los contenidos, con el espacio y los medios con que se pueda contar etc.” (p.31).

Se han realizado interesantes investigaciones sobre la importancia del uso y diseño de los Objetos de Aprendizaje, universidades alrededor del mundo han creado “Bancos de Objetos de Aprendizaje” los cuales se encuentran ubicados en repositorios, los cuales deben cumplir ciertas normas para la catalogación, y adaptación del material educativo digital que poseen (Callejas et al., 2011), en donde se almacenan, identifican y recuperan. Existen importantes organizaciones para el desarrollo y aplicación de las tecnologías relacionadas

con los Objetos de Aprendizaje como LACLO (Comunidad Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje, la cual es una comunidad abierta integrada por personas e instituciones. Callejas, Hernández y Pinzón, (2011) mencionan que entre las investigaciones con las que ha contribuido México destaca la Universidad de Guadalajara, con sus trabajos en el desarrollo de OA basado en patrones (Chan, Delgado y González, 2007), y ambientes virtuales de aprendizaje basados en Objetos de Aprendizaje; así mismo la Universidad Autónoma de Aguascalientes con investigaciones que contemplan evaluar la calidad de los Objetos de Aprendizaje (Álvarez, Muñoz y Velázquez, 2007).

El Objeto de aprendizaje resulta ser una herramienta educativa que puede ser utilizada bajo las distintas metodologías de enseñanza, debido a sus características de mediatización las cuales son: visual, gráfico, iconográfico, y computacional, apropiadas para el diseño educativo con respecto a lo que hay que enseñar y como enseñarlo. Por lo anterior se puede agregar que el material de tipo multimedia es un poderoso elemento para promover el aprendizaje y alcanzar los objetivos; por el contrario de poco serviría contar con un arsenal de recursos si el maestro no tiene claro cómo aplicarlos en beneficio de sus alumnos” (Lozano, 2005, p.156), por lo tanto el uso de los objetos de aprendizaje requiere de una planeación bien definida, con objetivos claros y propuestas creativas.

### **2.7.2 Objetos de Aprendizaje y los Pizarrones Interactivos**

La innovación que puede proporcionar la tecnología en el desarrollo del aprendizaje de una lengua, por medio del diseño de objetos de aprendizaje conlleva a que el profesor desarrolle su lado creativo para lograr integrar objetos de aprendizaje en la planificación de sus clases que contengan material que además de presentar la información requerida, Los Objetos de Aprendizaje de tipo multimedia en la modalidad de Pizarrón Digital Interactivo o Interactive Whiteboard (IWB)-based classroom, constan del uso de cuatro componentes: computadora, proyector, software y pantalla, que permiten trabajar las aplicaciones para pizarrón electrónico, Cutrim (2008) señala dos implicaciones en el uso de IWB, la primera en cuanto a la importancia de balancear la cantidad de representaciones que son provistas a los estudiantes en orden de evitar sobrecargar y el segundo para la importancia de motivar a los alumnos a implicarse activamente con los recursos multimedia para que puedan procesar la información más efectivamente.

Por lo tanto el uso del Pizarrón electrónico, se puede visualizar como una herramienta que puede ayudar a los docentes a presentar material que se puede utilizar para fines como observar, realizar ejercicios, experimentar, clasificar, discutir, etc. (Toledo y Sánchez, 2014), en consecuencia las actividades con el pizarrón electrónico pueden resultar muy adecuadas y atractivas para la clase de lenguas, realizando simulaciones con el material interactivo así como practicas con ejercicios de los contenidos de cada módulo o unidad; al respecto el pizarrón electrónico establece una multimodal interacción con los recursos multimedia, que pueden incluir, texto, dibujos, diagramas, fotografías, presentaciones multimedia, animaciones, simulaciones y modelos de procesos dinámicos, diagramas interactivos, mapas, mapas conceptuales, bases de datos, gráficos, tablas, páginas web, audio, archivos de video, representaciones matemáticas etc. (Hennessy, 2011).

El uso del pizarrón electrónico permite visualizar los ejercicios o actividades de forma más eficiente debido a sus aplicaciones tecnológicas y por consiguiente la calidad de la presentación e interacción permite aprovechar el tiempo para la práctica e interacción entre los alumnos y el profesor. La investigación realizada por Purificación Toledo y Sánchez (2014) de la Universidad de Sevilla, demostró que más de la mitad de los alumnos de educación básica consideran que el pizarrón interactivo mejora su aprendizaje porque permite explicaciones más fáciles de entender, es rápido, excitante y emocionante. Estudios realizados como el de Hennessy (2011) de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, sobre el rol que desempeña el pizarrón interactivo en el aprendizaje a través del dialogo en el salón de clase, concluye diciendo que el pizarrón electrónico constituye una nueva y poderosa herramienta cultural; el estudio además resalta la importancia que tiene para posibilitar de oportunidades para la visibilidad, provisionalidad, estabilidad, manipulación directa, multimodalidad y reusabilidad; ayudando a los profesores a proveer de andamiaje para crear conocimiento, por medio de abrir un espacio dialógico (físico y cognitivo) en el cual son negociados los significados.

## **2.8 Simulación y el aprendizaje de una segunda lengua**

El uso de la simulación por medio del ordenador en distintas disciplinas se ha propuesto para mejorar el aprendizaje y el desarrollo de destrezas complejas. “La principal característica de la simulación es la reproducción de un aspecto particular observado en la

realidad” (Landriscina, 2011, p.5). Para los docentes en la enseñanza de la lengua inglesa el diseño y planeación de clase les lleva a pensar en actividades de simulación, que propicien la práctica de situaciones imaginarias y específicas en el uso del lenguaje que no se pueden dar de forma natural en el aula, (Shunk, 2004).

El Implementar el uso de materiales de tipo multimedia como simuladores que se pueden manipular en la computadora o algún dispositivo externo, tiene un impacto muy importante en la práctica e interacción de la clase de Inglés, debido a que en la mayoría de las ocasiones los alumnos no pueden llevar a cabo la práctica en el contexto real de uso y manejo de la segunda lengua, siendo de gran ayuda la simulación durante la clase. “A partir del explosivo desarrollo de la tecnología informática, el uso de simuladores se ha empezado a convertir en una parte importante de la práctica cotidiana dentro y fuera del aula” (López, 2013, p.169).

Como se ha mencionado, el docente debe recrear el contexto en la lengua inglesa para poder llevar a cabo las prácticas en la misma, buscando que se asemejen en lo posible al contexto real donde suceden, en este sentido Segal (citada en Goldin et al., 2012) menciona:

Las simulaciones son recursos muy efectivos para auspiciar un aprendizaje contextualizado que promueva imaginar y comprender mundos lejanos en el tiempo, adentrarse en la complejidad de lo social asumiendo el punto de vista de diversos actores sociales, tomar decisiones frente a conflictos o situaciones que implican un dilema (p.352)

Por lo tanto, las actividades de simulación que son diseñadas para ayudar en la ejercitación en el manejo de la lengua, sirven para mejorar su competencia lingüística y comunicativa, al respecto Bartolomé (2004) menciona que para el diseño de una simulación “se plantea una situación en la que suceden o pueden suceder cambios. El usuario toma decisiones y cada decisión tiene unas consecuencias que se traducen en nuevos cambios en el entorno” (p.128) las actividades propuestas en el libro de texto le dan la pauta al alumno para iniciar la simulación para posteriormente realizar actividades de tipo multimedia u objetos de aprendizaje, diseñados para aprender Inglés.

Los alumnos pueden practicar el idioma utilizando los medios electrónicos compartiendo información o crear contenido, pero la simulación es una forma interesante de provocar el aprendizaje debido a que está más “íntimamente ligada a la capacidad humana para razonar realizando predicciones, imaginar acciones alternativas y resolver problemas” (Landriscina, 2011, p.99). En distintas áreas del conocimiento se pueden encontrar modelos de simulación que le permiten al alumno tener una experiencia de aprendizaje o un acercamiento de tipo artificial, Cannon-Bowers y Bowers (2008, citado en Landriscina, 2011, define la simulación-basada en ambientes de aprendizaje como “un ambiente de aprendizaje caracterizado en términos de una tecnología particular, tema, características de los alumnos y principios pedagógicos; una experiencia sintética, en lugar de una interacción en el mundo real” (p.101).

El uso de simuladores busca crear un acercamiento del alumno a las “experiencias de aprendizaje” por medio del soporte tecnológico que puede ser caracterizado por ser un soporte instruccional, las cuales pueden ser: “antecedentes, preguntas, pistas, explicaciones, guías de exploración, ejercicios, herramientas de gráficos, herramientas de planeación” (Landriscina, 2011, p.100). La práctica que pueden realizar los alumnos como simulación va a depender de distintos factores que le permitan al alumno moverse de su estado novato al de experto. La simulación puede ser vista como la práctica o una forma de aplicar y reforzar el conocimiento adquirido a través de otro medio instruccional.

## **2.9 Uso de la video-llamada o video-conferencia como recurso para actividades de interacción**

El potencial del uso de la Tecnología en los procesos educativos orientada a nuevos usos y aplicaciones académicas ha convertido en una posibilidad real para la interacción por medio del uso del internet de banda ancha para promover la interacción en tiempo real, (Wang y Chen, 2013). Investigadores en el área de la enseñanza del Inglés han dado interesantes aportaciones en la investigación sobre el uso de video-llamada o video-conferencia para la enseñanza de Inglés, debido a que permite la participación en dos vías de comunicación. La videoconferencia permite al alumno comunicarse dentro o fuera de la clase con otros con el objetivo de incrementar el número de oportunidades para comunicarse en Inglés y mejorar su competencia en el lenguaje por medio de usarlo para

comunicarse en la segunda lengua, además de desarrollar las habilidades lingüísticas y la comunicación intercultural (Jung, 2013). El uso de Skype o video-llamada puede ofrecer interesantes escenarios para el aprendizaje de una lengua, usar Skype puede ayudar a los profesores a proveer de oportunidades a los alumnos para ser más eficaces y fluidos (Eaton, 2010).

La video-llamada a través de internet es conocida bajo el nombre de “Skype”, que es un software que permite hacer llamadas telefónicas usando la computadora con una conexión a Internet. Puede utilizarse de forma gratuita, solo se necesita abrir una cuenta de Skype e instalar el programa. Skype utiliza un protocolo de Internet del tipo voz sobre IP, también conocido como VoIP, el cual hace posible que las señales de voz sean transformadas en paquetes digitales y enviados a través de Internet. Michels y Chang, (citados en Morgan, 2013) definen Skype como:

Skype es el uso fácil de la voz bajo el protocolo de software de internet que permite a los usuarios hacer llamadas de video y voz usando internet, Skype le permite alguien hacer teleconferencia con otros aunque se encuentran en áreas remotas.

Incorporando Skype en la enseñanza de la lengua, Inglesa los aprendices serían capaces de sostener una conversación real con hablantes nativos utilizando la video-llamada o videoconferencia, estimulando el desarrollo de sus habilidades comunicativas, atendiendo a los principios de fluidez y precisión requeridos para alcanzar los niveles en la competencia. Es importante señalar que para poder aprovechar la potencialidad de la interacción real utilizando Skype los docentes deben hacer uso de su creatividad para poder proveer al alumno de la práctica previa a dicha interacción, por medio de utilizar otros recursos que acerquen al alumno al contexto de la lengua, que le permitan al mismo tiempo incrementar su confianza y motivación (Wu, Yen y Marek, 2011).

De acuerdo con este planteamiento los ambientes de aprendizaje mediados por tecnología hacen una realidad la comunicación sincrónica en dos vías o multivías, que puede ser entre aprendices de una segunda lengua y hablantes nativos, colaborando cara a cara a través de la videoconferencia (Wang y Chen, 2013) lo que sugiere que se aprovechen para lograr un mejor desempeño tanto por parte de los alumnos como por parte

de los profesores, aunque es evidente mencionar que el desafío que representa la utilización de Tecnología en la educación ha significado que las instituciones educativas se preparen tanto en infraestructura como en material humano para enfrentar esta nueva realidad. “Como es de suponer los nuevos entornos de formación van a ser más interactivos y dinámicos que los actuales, pues los alumnos no serán receptores pasivos de información sino que tendrán que tomar decisiones al respecto” (Cabero, 2007, p.25).

Por consiguiente las actividades de aprendizaje que propone el docente tendrán como fin último el ofrecer al alumno la oportunidades para el desarrollo de sus habilidades, pero tomando en cuenta los entornos educativos que ofrece la tecnología, en donde su participación e interacción alcanza otras dimensiones al respecto Cabero (2007) menciona: Serán entornos más pluridimensionales, en el sentido de que la interacción no solo se producirá entre el profesor y el estudiante, sino también con otras personas que serán determinantes para que el sistema funcione (p.26)

Durante la década de los años setenta la tecnología de aquella época con sus limitantes propias, fue utilizada de la misma manera que hoy en día en la enseñanza de una segunda lengua, por medio de la utilización de programas tutoriales que ofrecían la práctica por medio de realización de tareas de aprendizaje .Hoy en día el programa CALL se ha revolucionado como parte de los cambios tecnológicos, y existe un gran movimiento que está creciendo para hacer que las computadoras se empleen en una comunicación autentica con hablantes nativos de y/o otros aprendices de lengua (Eröz y Sadler, 2009). El uso de la video-llamada o video-conferencia puede considerarse como uno de los recursos para la enseñanza aprendizaje de nueva exploración, debido al potencial que ofrece para promover interacciones en tiempo real, por medio de diseñar tareas que le permitan al alumno desarrollar todo su potencial. Los profesores se encuentran activamente buscando o creando oportunidades que les permita a los alumnos llevar a cabo interacciones por medio del uso de la tecnología, aunado al diseño pedagógico de las actividades propuestas para llevarlas a cabo (Blake, 2008).

La propuesta del uso de video-llamada por medio de la aplicación de Skype para establecer conversaciones en tiempo real, entre aprendices de una lengua y hablantes nativos, puede ofrecer numerosos beneficios, Blake (2008) menciona que:

Numerosos estudios han ilustrado los beneficios de las negociaciones cara a cara entre hablantes nativos y no nativos. Los estudiantes pueden sumar a esto un mejor conocimiento de lo cultural, los motiva a ellos mismos a encontrarse con situaciones reales que incrementan la cantidad de su producción oral, explora estereotipos, y establece una conexión personal con la lengua meta y la cultura (p.78).

Los nuevos recursos tecnológicos como Skype por su misma naturaleza interactiva ofrecen situaciones de aprendizaje más significativas y relevantes para el alumno, estableciendo objetivos claros hacia una nueva forma de entender y practicar el lenguaje, además de que ayudan a promover en los aprendices el uso de todo el potencial de sus habilidades comunicativas, con respecto a los objetivos de Skype, López (2013) menciona: “Su objetivo fundamental es favorecer la comunicación, el intercambio y la colaboración. Aparece como una buena oportunidad para conocer otras culturas, aprender o perfeccionar algún idioma, conocer alumnos y docentes en otras latitudes” (p.156). Por lo tanto se puede enfatizar que el uso de los nuevos recursos tecnológicos como la video-llamada provocan una participación activa por parte del estudiante en ambientes enriquecidos de oportunidades para el desarrollo de todo su potencial comunicativo.

Puede resultar increíble para profesores tradicionalistas la forma en que muchos docentes en la enseñanza del Inglés y de muchas áreas del conocimiento en todo el mundo han ido implementando la tecnología utilizando la video-llamada o video-conferencia en sus salones de clase desde las etapas más tempranas, como es el caso del programa “Book Author” (El autor del libro) que fue creado en 2009 por Kate Messner (citada en Morgan, 2013) y aplicado por Colby Sharp profesora de cuarto grado quien utilizó Skype para promover la lectura entre los alumnos por medio de llevar a cabo el programa, que consiste en organizar una visita virtual al salón de clase por parte del autor de un libro vía Skype para interactuar con los alumnos. Por otra parte Cutshall ( citada en Morgan 2013), describe como Leslie Davison una profesora de Español como lengua extranjera uso Skype para llamar a su amigo Claudio en Chile para que contestara preguntas de sus alumnos en el salón de clases, motivando a los alumnos a entender aspectos de la cultura en la lengua extranjera, además de tener la oportunidad de interactuar con hablantes nativos de Español

por medio de adquirir nuevo vocabulario y el desarrollo del sentido de pertenecer a una comunidad global.

Por otra parte Wu, y Marek (2011), mencionan que varios estudios han examinado a la videoconferencia como un enfoque para la instrucción en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EFL), desde esta perspectiva han realizado un estudio con 225 alumnos de una escuela de negocios de una universidad técnica en Taiwán para analizar cuáles son los factores del aprendizaje por videoconferencia que benefician la motivación, la habilidad, y su confianza en su aprendizaje, y al mismo tiempo la interacción con la nueva cultura en la lengua extranjera. Otro interesante estudio fue realizado por PhD Mi-Young Jung (2013) de la universidad de Corea en Seúl, donde participaron cuarenta y cinco alumnos los cuales fueron puestos en contacto con estudiantes asiáticos de siete países por medio del uso de la videoconferencia en la clase de Inglés, para desarrollar sus habilidades en la lengua extranjera; como conclusión del estudio se menciona que muchos de los alumnos percibieron el uso de la videoconferencia como efectiva y reconocieron que sus habilidades de para escuchar (listening) y hablar (speaking) se mejoraron.

En relación a estudios enfocados con el mejoramiento de las habilidades orales en Inglés como segunda lengua Lina Lee de la Universidad de New Hampshire (2007) llevo a cabo un proyecto utilizando la videoconferencia con dieciocho estudiantes universitarios de Inglés como segunda lengua, los cuales trabajaron colaborativamente con hablantes expertos para desarrollar las habilidades comunicativas a través de la instrucción basada en tareas. La información obtenida de sus reflexiones ayudaron a demostrar el potencial del uso de la videoconferencia para desarrollar y mejorar las habilidades orales en la segunda lengua además de ser un soporte para el aprendizaje colaborativo entre los participantes, por medio de interesarlos en tomar una participación activa en su propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo a lo comentado el uso de la videoconferencia o video-llamada ha tenido múltiples aplicaciones y propósitos en distintos contextos educativos, siendo parte de proyectos interesantes mostrando resultados positivos en la enseñanza del Inglés, ya sea como lengua extranjera o segunda lengua, ayudando a los alumnos a tener confianza en el desarrollo y producción de sus habilidades comunicativas y lingüísticas, motivando y

comprometiendo a los aprendices con su propio aprendizaje, además de permitirles entender más sobre los aspectos culturales que están presentes en la interacción con los hablantes nativos, y todo lo que significa involucrarse en una interacción cara a cara en tiempo real, lo que conlleva a establecer una relación más significativa y colaborativa, entre los participantes negociando significados.

## Capítulo 3

### Metodología

#### 3.1 Marco Contextual

##### a) Situación del aprendizaje del idioma Inglés en México

Hoy en día la importancia de aprender una segunda lengua en el mundo globalizado y altamente comunicado es una prioridad en el campo educativo (Wallace, 2002, p.2). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el fenómeno globalizador que se ha desarrollado en consecuencia, han incrementado la necesidad de aprender otro idioma diferente al propio, el Inglés ha emergido como el primer “idioma global” en la historia, el cual es un factor que debe ser considerado a partir de las políticas del estado o nación (Cha y Ham, 2008) , por consiguiente, el aprendizaje del idioma Inglés es imprescindible para países como México como parte integral de la formación de los ciudadanos, y del desarrollo social, debido a situaciones como las siguientes: la cercanía geográfica que tenemos con Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, los tratados internacionales, el uso de los medios de comunicación móvil y sus aplicaciones, el uso de internet y sus programas, el mercado laboral, la movilidad estudiantil, el estudio e investigación de las ciencias, la difusión y participación de los avances en ciencia y tecnología, lo turístico, el intercambio comercial, status social, etc. Otro dato que determina la importancia del idioma Inglés es el número de hablantes nativos, que asciende aproximadamente de trescientos a cuatrocientos millones sobre 75 territorios en el mundo y el número de personas que lo hablan como su segunda lengua entre cuatrocientos a seiscientos millones (Cha y Ham, 2008).

Se puede entender el aprendizaje del Inglés en el mundo, como una forma básica de alfabetización (Cha y Ham, 2008). En el sistema educativo mexicano se puso en marcha el Programa Nacional de Inglés (PNIEB) como segunda lengua en los niveles de educación Preescolar, Primaria y Secundaria como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2011, como una respuesta a la situación a nivel mundial del uso del idioma inglés Al respecto y en este marco la Secretaria de Educación Pública (SEP) estableció como objetivo

fundamental alcanzar en el 2012 “Elevar la calidad de la educación para que los alumnos mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”. Para describir los niveles y estándares de referencia, certificación, y evaluación nacional para el idioma inglés se utilizó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que estableció las equivalencias entre los estándares internacionales y nacionales. El programa además estaba fundamentado en el enfoque comunicativo para el aprendizaje y enseñanza de la lengua en ese sentido el PNIEB señalaba:

En consecuencia, el PNIEB, al igual que los programas de enseñanza del Español y los parámetros curriculares de lenguas originarias, lejos de suprimir o marginar el estudio formal de la estructura interna de la lengua al estudio de los usos y las funciones del lenguaje, establece un enfoque de enseñanza en el que la capacidad de reflexión sobre la lengua se vincula estrechamente con las funciones comunicativas del lenguaje con el propósito de analizar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

Actualmente, el PNIEB ha dejado de funcionar como tal, aunque en muchas de las instituciones educativas del país se continúa con la enseñanza del Inglés en la educación básica y media superior. La Secretaría de Educación Pública y la administración del gobierno federal del periodo 2012-2018 han convocado a los diversos actores involucrados para la revisión del modelo educativo en donde se tratan temas importantes de la educación básica, educación media superior y educación normal.

Con respecto al aprendizaje del inglés en nivel de Educación Superior (Universitario) es parte del diseño curricular de las licenciaturas, además de ser un requisito establecido para la movilidad estudiantil, la investigación, y titulación en la mayoría de las facultades de las Universidades del País. Aunado a esta situación se ha incrementado la demanda de docentes con preparación para la enseñanza del idioma inglés en muchas universidades de México.

### **b) Contexto del Estudio**

La presente investigación se llevó a cabo con alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI), de una universidad pública de la ciudad de Puebla, Puebla,

México. El perfil de egreso de los de los alumnos atenderá a lo siguiente: al terminar sus estudios será un docente altamente competente. Tendrá conocimiento de las culturas anglófonas. El nivel de lengua inglesa será aprendido en un nivel académico competente. El campo de trabajo abarca principalmente las instituciones educativas públicas y privadas desde el nivel básico hasta el postgrado en el estado de Puebla, la región y el país.

Al ser una universidad de carácter público las características socioeconómicas de los alumnos son de tipo medio y en algunas ocasiones medio-bajo. La mayoría de los alumnos al, ingresar tienen un nivel de competencia bajo o básico en el conocimiento de la lengua Inglesa. Se imparten cursos matutinos y vespertinos, teniendo una capacidad por grupo de 25 a 30 alumnos. En su mayoría se atiende a más mujeres que hombres de una edad promedio de entre los 18 a los 30 años de edad.

El plantel cuenta con salones equipados con pantalla y computadora y en algunos con pizarrón inteligente o interactivo con conexión a internet, biblioteca, salas de conferencias, un centro de auto-acceso (CAA), cafetería, gimnasio, área deportiva y oficinas administrativas.

## **3.2 Diseño Metodológico**

El estudio a realizar es de tipo explicativo debido a que busca responder los cuestionamientos sobre el uso de Objetos de Aprendizaje por alumnos universitarios como simuladores y promotores de interacciones reales, a través del uso de la video-llamada para el aprendizaje de una segunda lengua. Por lo tanto pretende establecer las causas de los eventos, sucesos o fenómenos que se estudian por medio de analizar la relación entre la variable dependiente y la variable independiente. Los datos serán recolectados y analizados estadísticamente con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). El desarrollo del presente trabajo de investigación es realizado bajo el enfoque cuantitativo de diseño cuasi experimental con preprueba y posprueba y grupo de control.

### **3.2.1 Instrumentos Conceptuales (Dimensiones, variables e indicadores)**

Debido a las características de la investigación se deben extraer las dimensiones que se pueden generar a partir de los conceptos que son manejados en los objetivos del estudio e hipótesis, lo que permite entender mejor lo que se investiga y la naturaleza de los datos.

Las dimensiones se refieren al uso de los Objetos de Aprendizaje, como simuladores y la video-llamada como interacción real para obtener un aprendizaje significativo.

Después de establecer las dimensiones de la investigación se requiere establecer los indicadores que van a permitir hacer observables y medibles los fenómenos, el primer indicador va en relación a la metodología pedagógica en el uso de Objetos de aprendizaje, por lo tanto el indicador podrá determinar el nivel de mejora en el uso del lenguaje gracias a las simulaciones que contiene, y el uso de la información adquirida para ser practicada en las interacciones reales usando la video-llamada, otro indicador será determinar si el uso de Objetos de aprendizaje contribuye a un aprendizaje significativo en los alumnos de nivel umbral (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) que están aprendiendo la lengua Inglesa, por último otro indicador corresponde a determinar la manera en que el diseño y uso pedagógico puede contribuir a un mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos y de la multimedia para la enseñanza del idioma Inglés en alumnos de nivel umbral ( MCER, 2002).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua. El nivel umbral de acuerdo al Marco Común Europeo se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. Es importante señalar que el nivel umbral permite organizar actividades y prácticas más interactivas debido al nivel de conocimiento en la lengua que poseen los aprendices.

Al establecer las variables independientes y dependiente en relación con la evaluación del fenómeno que se observa permite verificar como el uso y diseño de los Objetos de Aprendizaje, pueden mejorar el aprendizaje de la lengua Inglesa de nivel umbral

promoviendo un aprendizaje significativo. De acuerdo a Giroux y Tremblay (2004) “Variable independiente es el factor evaluado de manera operativa en calidad de determinante de un fenómeno y la variable dependiente es el factor evaluado de manera operativa en calidad del fenómeno” (p.85), en la presente investigación la variable independiente corresponde al uso de los Objetos de Aprendizaje, la variable dependiente al aprendizaje significativo, que es medido en términos del desempeño en la prueba PET (Preliminary English Test) este examen se corresponde con el nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo.

### **3.3 Población**

Dado el enfoque cuantitativo de esta investigación se seleccionaron las unidades de análisis que formaron la muestra o subgrupo de la población del cual se recolectan los datos (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). Por lo anterior a juicio del investigador se eligieron como muestra dos grupos intactos, el grupo 1 consta de 24 alumnos (grupo de control) el grupo 2 se integra de 27 alumnos (grupo experimental), ambos grupos se encontraban cursando el taller de inglés V de nivel umbral de la licenciatura en la enseñanza del inglés (LEI), y que buscan obtener el nivel B1+ de acuerdo al MCERL, los alumnos por lo tanto se espera que sean capaces de desenvolverse en casi todas las situaciones que se presentan cuando se viaja a el lugar donde se habla la lengua meta, pueden participar espontáneamente en una conversación, que trate temas cotidianos y de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria, debido a que pueden hablar de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos. El nivel descrito anteriormente era importante debido a que debían ser capaces de mantener una conversación en la lengua meta con un nativo de la misma. La intervención se llevó a cabo durante el curso escolar de otoño (agosto-diciembre) de 2013.

### **3.4 Sujetos**

Los sujetos elegidos correspondieron a dos grupos de alumnos del taller de Inglés V de nivel umbral de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, y que pertenecen a un horario matutino de 7:00 am a 9:00 am y de un horario vespertino de 14:00 a 16:00 pm, el grupo matutino (experimental) estuvo a cargo de la investigadora, lo que permitió tener el control

de lo que se enseñaba en el grupo, así como la organización de las interacciones por medio de la video-llamada con los nativos de la lengua. Los sujetos fueron en total 51 (13 hombres y 38 mujeres), los cuales cuentan con una edad de entre los 19 a 26 años.

### **3.5 Instrumentos y técnicas de evaluación**

Los instrumentos de medición fueron seleccionados por su grado de validez y confiabilidad. La confiabilidad del instrumento de medición está determinada por el grado en el que produce resultados consistentes, y la validez por el grado en el que mide la variable. Al principio de la presente investigación fue necesario conocer los niveles de dominio de la lengua inglesa de los alumnos de ambos grupos, para lo cual se aplicó la prueba KET (Key English Test), que corresponde al nivel que debían poseer. Al final de la intervención se aplicó la prueba PET (Preliminary English Test) para corroborar si alcanzaron el nivel de lengua correspondiente al nivel que se estuvo trabajando. Las pruebas fueron diseñadas por el departamento de evaluación de la lengua inglesa de la Universidad de Cambridge y cuentan con certificación de tipo internacional para medir el nivel de lengua bajo los estándares que marca el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCRL).

#### **3.5.1 La preprueba**

La prueba KET (Key English Test), es una prueba estandarizada que representa un certificado del nivel A2, para medir el nivel del uso del inglés para comunicarse en situaciones sencillas, lo que certifica que el alumno puede acceder al nivel B umbral del Marco Común de Referencia para las Lenguas, debido a que posee el nivel A2 el cual es el nivel previo. El test consta de cuatro partes las cuales son las siguientes: Reading, Writing, Listening y Speaking. Para la presente investigación se utilizaron las partes de Reading Writing y Listening únicamente. La evaluación de Speaking la realizaron los profesores titulares de la clase de los dos grupos conforme se daba la participación de los alumnos en la clase en las actividades correspondientes, al principio del curso.

#### **3.5.2 La posprueba**

La prueba PET (Preliminary English Test), es una prueba estandarizada que representa el certificado de nivel intermedio. Certifica que el alumno es capaz de utilizar su

competencia lingüística en inglés para trabajar, estudiar y viajar, lo que equivale el nivel B1 de acuerdo al Marco Común de Referencia para las Lenguas. El test consta de cuatro partes que corresponden a Reading, Writing, Listening y Speaking, para la presente investigación se utilizaron las partes de Reading Writing y Listening, únicamente. La parte correspondiente a Speaking es evaluada con rubrica. Los alumnos Estadounidenses evalúan a los alumnos Mexicanos realizando las actividades diseñadas para la interacción real usando Skype, se debe señalar que los alumnos Mexicanos previamente han trabajado los temas tratados en la video-llamada, para lograr una mejor calidad en la interacción.

### **3.5.3 Rúbrica para evaluar Speaking**

Para evaluar la habilidad oral sobre los temas propuestos para ser interactuados en la video-llamada se utilizó la “rúbrica general” de Keith Folse (2007) la cual fue adaptada para el presente estudio. Consta de cuatro descriptores para evaluar en la habilidad oral, los cuales son: vocabulary (vocabulario), grammar (gramática), fluency (fluidez), y pronunciation (pronunciación). La evaluación permite ubicar en uno de los seis criterios de niveles de ejecución (descritos en la misma) de cada descriptor a los alumnos Mexicanos, los cuales son:

1. Excelente (Excellent)
2. Muy bien (Very good)
3. Bien (Good)
4. Aceptable (Fair)
5. Insuficiente (weak)
6. Inaceptable (Unacceptable)

Se debe señalar que los sujetos fueron evaluados en su habilidad oral usando las temáticas sugeridas y guiadas por el programa de la asignatura de Taller de Inglés V de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, apoyadas por el método de Inglés (libro de texto) y el material adjunto con actividades multimedia para el pizarrón interactivo, para promover el aprendizaje significativo al aplicar lo aprendido previamente en la situación real, usando

la video-llamada para conversar con un nativo de la lengua Inglesa y así poder observar el nivel de desempeño, el cual será indicado en la rúbrica.

#### **3.5.4 Libro de texto y los Objetos de Aprendizaje como material adjunto**

El método que se eligió para ser trabajado en el taller V de inglés del grupo experimental fue “Prime Time 3”. El libro de texto está dividido en cinco módulos el cual combina un aprendizaje activo del inglés americano con una variedad de temas dinámicos y de actualidad. Las actividades de cada módulo han sido diseñadas para desarrollar las cuatro habilidades en la lengua inglesa simulando diálogos que son posibles en situaciones reales y cotidianas. Se presenta el vocabulario y se hace una práctica del mismo por cada tema. Se presenta una clara descripción de las estructuras del lenguaje y su gramática. La sección de escritura presenta modelos para ayudar al desarrollo de la habilidad de escritura. Ofrece una variedad de tareas para escuchar y leer así como para la pronunciación y entonación, además de ofrecer la sección cultural así como las secciones de Revisión del Lenguaje y la de referencia gramatical. De la misma forma cuenta con los mismos contenidos para la aplicación del pizarrón interactivo, atienden a la gramática de la lengua con explicaciones y ejemplos, al vocabulario de acuerdo al nivel, así como actividades específicas para leer, escuchar escribir y hablar, atendiendo a las funciones del lenguaje y atendiendo a situaciones culturales.

Los objetos de aprendizaje fueron diseñados bajo IWB (interactive whiteboard) software para trabajar las actividades que están contenidas en el libro texto de forma interactiva en la computadora o el pizarrón electrónico, así como para utilizar aplicaciones y herramientas en el manejo de los contenidos de los materiales como: Videos, audios, entrevistas, juegos y exámenes. El formato que usa este programa no es un formato binario privativo, sino que se apoya en los estándares del W3C (Software para generación y validación de páginas Web), lo que permite publicar las lecciones en la web de forma que puedan ser accesibles mediante un simple navegador. Todos los contenidos del libro pueden ser usados y practicados en el pizarrón interactivo, incluyendo el Workbook, además de las secciones de referencias de gramática, la lista de vocabulario incluyendo la pronunciación, lista de verbos, las diferencias entre Inglés británico y americano, además de contar con juegos y cuentos interactivos.

### **3.6 Video-llamada**

Los alumnos Mexicanos después de llevar a cabo la simulación previa, realizan la video-llamada o interacción real con alumnos de la Universidad Pública de los Estados Unidos de Norteamérica vía Skype. Se les pide a los alumnos tanto de México como de USA, que abran una cuenta de usuarios de Skype para llevar a cabo la interacción. A cada alumno Mexicano se le asigna un alumno Norteamericano, quienes han aceptado de forma voluntaria participar en el estudio, por medio de interactuar con los alumnos Mexicanos, siguiendo una guía de temas establecidos por la profesora a cargo del curso de taller V para cada interacción real, por medio de evaluar la habilidad de speaking, así como también evalúan el desempeño a través de la utilización de una rúbrica.

### **3.7 Procedimiento**

El estudio se ha estructurado en cuatro fases, a) aplicación del examen KET, b) Interacción y practica con OA´s, c) Interacción por Video-llamada, d) aplicación de examen PET.

Primero se lleva a cabo la aplicación del examen KET al inicio del curso para conocer el nivel del grupo de control y el experimental. A continuación los alumnos del grupo experimental trabajan con el material del libro de texto, el cual establece el syllabus a seguir durante el curso y se empieza a trabajar en el mismo para que los alumnos adquieran el conocimiento en la lengua inglesa. A la par del uso del libro de texto los alumnos realizan actividades interactivas con los Objetos de Aprendizaje para pizarrón electrónico, que permiten hacer las simulaciones en el uso y manejo de la lengua. Al momento de ir concluyendo cada uno de los módulos se van realizando las interacciones por medio de la video-llamada a través de Skype, entre los alumnos mexicanos y estadounidenses, al mismo tiempo que es evaluada la ejecución en la conversación de los alumnos mexicanos. Por último se aplica el examen PET para conocer el nivel de avance en la lengua inglesa en los dos grupos, el experimental y de control. A continuación se describe con más detalles cada una de las fases del estudio.

### **3.7.1 Primera fase:**

En la primera fase se aplicó el examen KET para conocer el nivel de inglés de ambos grupos el de control y el experimental. La aplicación del mismo se llevó a cabo al inicio del curso. El examen consto de las partes de listening, reading y writing. La habilidad oral fue evaluada durante varias sesiones en los dos grupos debido a que no se contó con el tiempo necesario. La evaluación oral quedo a criterio del profesor titular de cada grupo y se pudo establecer que en ambos grupos la habilidad oral era la misma.

### **3.7.2 Segunda Fase**

En la segunda fase se llevó a cabo la práctica e interacción solo en el grupo experimental con las actividades del libro de texto “Prime Time” y sus Objetos de Aprendizaje para la práctica y simulación, de los módulos 1, 2, 3, y 4. Cada módulo tiene una temática específica sobre la cual se establecen las actividades e interacciones. Los alumnos del grupo de control no llevaron a cabo actividades con el mismo texto, ni utilizaron objetos de aprendizaje de tipo interactivo para la práctica. A continuación se presentan las temáticas:

Módulo 1: Work & Play

Places in the city, household chores, Jobs, hobbies, sports, student jobs

Módulo 2: Culture & Stories

Cultural activities, travel experiences, the internet, social networking sites, types of books

Módulo 3: Mother Nature

The weather, extreme activities, outdoor leisure activities

Módulo 4: Healthy mind, healthy body

Health problems & technology, illnesses & conditions, remedies/solutions

### **3.7.3 Tercera Fase**

La tercera fase corresponde a la realización de cuatro interacciones reales entre los alumnos Mexicanos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, y los alumnos Estadounidenses de la Universidad Estatal, por medio de video-llamadas usando Skype, en

las cuales son evaluadas la participaciones de los alumnos Mexicanos por parte de los alumnos Estadounidenses en cuanto al uso y manejo de la lengua Inglesa. El instrumento de evaluación es la rúbrica, en la cual se puede señalar el nivel alcanzado durante la ejecución y que corresponde a los temas revisados en cada uno de los módulos. Como ya se ha mencionado, para la interacción real a través de la video-llamada, primero se pondrán en práctica por parte de los alumnos los conocimientos adquiridos a través del libro de texto, y la realización de actividades de simulación contenidas en los Objetos de Aprendizaje. Los alumnos dialogan y responden preguntas, dan opiniones, describen o explican cuestiones sobre los temas a continuación:

#### Módulo 1

Introduce yourself and ask the student introduce herself or himself giving personal information, Ask the student describe him/herself physically , Ask student about her/his skills and abilities, Ask the student about his likes and dislikes, Describe your daily routine and ask the student talk about their daily activities.

#### Módulo 2

Share with the student your own experience in your last trip. Ask the student: When did you last (most recently) take a trip? .Ask the student: Where did you go? , Ask the student: Did you enjoy the trip? Why or Why not? Ask the student: What place around the world would you most like to visit? Why?, Ask the student: What interesting places in your country have you visited or do you know about?

#### Módulo 3

Talk about weather conditions in your city (Stillwater) and ask student tell you about the weather in Puebla, Talk about extreme weather conditions in spring, summer, fall and winter in your country and ask the student about them in his/her country, Ask the student about climate change, Ask the student: how can global warming affect life in our planet, Ask the student: What can we do for our planet.

#### Módulo 4

Talk about health problems and ask the student about 21 st century health problems, Ask the student when was the last time that he/she suffered from any of these, Talk about home remedies in your community and ask the student about remedies in his/her community, ask the student: Do you usually get enough sleep?, How do you feel the next day when you haven't slept well? How does it affect your day?

### **3.7.4 Cuarta fase**

En la cuarta fase se aplicó el examen PET para conocer el nivel de lengua alcanzado en ambos grupos (control y experimental), para observar si hay diferencia entre el grupo de control que no realizo interacción real, ni actividades interactivas con los Objetos de Aprendizaje con respecto al grupo experimental que si lo hizo. No hay que perder de vista que ambos grupos manejaron las mismas temáticas en cuanto al uso del lenguaje propuestas en el programa de la asignatura, para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa.

### **3.8 Análisis de los Datos**

Los datos fueron codificados y transferidos a una matriz de datos y se seleccionó el programa estadístico para analizarlos. La exploración de los datos se realizó por medio del análisis estadístico descriptivo para cada variable, de acuerdo con Hernández et al. (2006) “la primera tarea es describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable” (p.419). El procedimiento se hizo por medio del uso del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, para verificar que tanto la distribución de las variables es normal.

Para la comprobación de la hipótesis se llevó a cabo la prueba estadística t de Student para muestras relacionadas a fin de verificar cambios en el grupo control a partir de la intervención. Asimismo, se usó la prueba t de Student para muestras independientes que va a permitir evaluar si cada grupo (experimental y control) difiere de manera significativa antes y después de la investigación.

## Capítulo 4

### Resultados

#### 4.1 Estadísticos descriptivos del grupo experimental de pre-post prueba

Después de haber recopilado la información obtenida de los exámenes estandarizados KET y PET, se continúa con el análisis de los datos y de esta forma determinar el impacto conjunto del uso de Objetos de Aprendizaje y la interacción a través de la video-llamada para un aprendizaje significativo del inglés en estudiantes universitarios.

La tabla 4.1 muestra los resultados descriptivos obtenido en la pre-prueba KET (Key English Test) y la post-prueba PET (Preliminar English Test) del grupo experimental, y las partes que conformaron a cada una de las pruebas respectivamente y son: READK (Reading KET) LISTENK (Listening KET) y de la misma forma READP (Reading PET) y LISTENP (Listening PET).

Como se observa en la tabla, se obtuvieron cambios en la frecuencia de las mediciones antes y después de la intervención. El PET total, así como para las tres partes que lo componen (Reading, Spacking y Listening) presenta promedios superiores al KET y a sus componentes.

Tabla 4.1.

*Estadísticos descriptivos del grupo experimental (pre-post prueba)*

		Media	Desviación típ.
Par 1	READK	25.57	4.791
	READP	26.38	4.894
Par 2	LISTENK	10.43	2.014
	LISTENP	13.48	1.504
Par 3	KET	32.03	8.761
	PET	37.05	6.819

*Nota:* READK=Reading KET Test, READP=Reading PET test, LISTENK=Listening KET Test, LISTENP=Listening PET test, KET=Key English Test, PET=Preliminar English Test.

## 4.2 Comparación pre-post prueba grupo experimental

Se llevó a cabo la comparación entre los resultados de la pre-prueba (KET) con los resultados de la post-prueba (PET) del grupo experimental, por medio del análisis estadístico con la prueba t Student, a fin de evaluar si difieren entre sí de manera significativa.

Tabla 4.2.

*Comparación pre-post prueba grupo experimental*

	t	p
Par 1 READP - READK	.649	.524
Par 2 LISTENP - LISTENK	5.825	.000
Par 3 PET - KET	3.392	.002

*Nota:* READP=Reading PET test, READK=Reading KET test, LISTENP=Listening PET test, LISTENK=Listen KET test, PET=Preliminar English Test, KET=Key English Test.

Como se observa en la Tabla 4.2, los resultados de la prueba t para la comparación de la parte de Reading en la pre-prueba (KET) y la post-prueba (PET) muestran que no existen diferencias significativas, únicamente se encontraron diferencias significativas correspondientes al listening ( $t=5.825$ ;  $p<.001$ ) y la evaluación total, ( $t=3.392$ ;  $p<.05$ ) lo que indica que los alumnos mejoraron después de la intervención. El valor calculado de t de 5.82 y 3.39 y un nivel de confianza de .000 y .002 respectivamente lo que indica que los alumnos mejoraron después de la intervención. A continuación se puede observar en la figura 4.1 los resultados de la comparación:

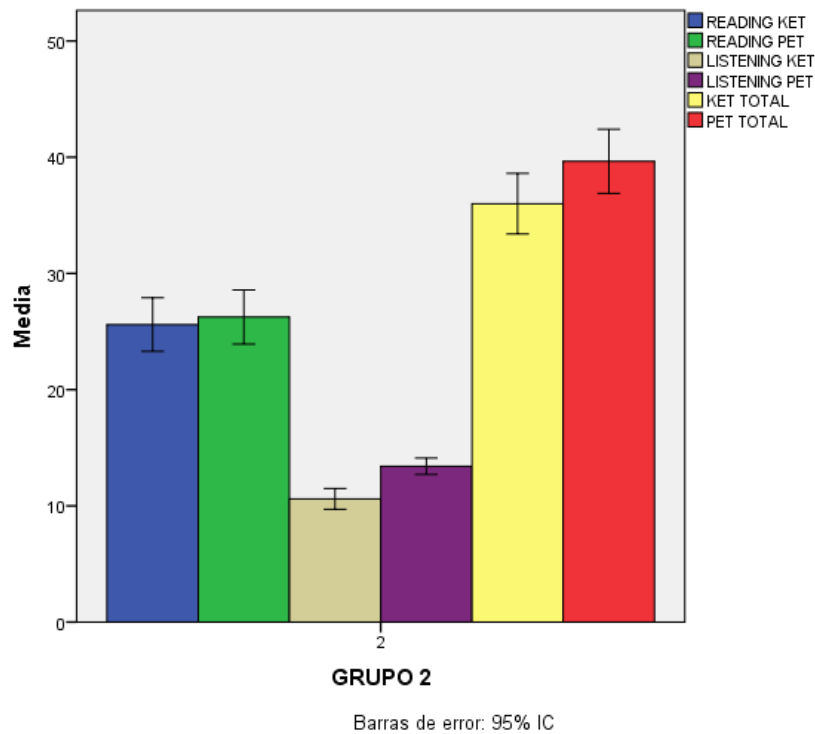


Figura 4.1. Resultados de las pruebas PET KET

### 4.3 Comparación entre el grupo experimental y control

Se llevó a cabo el análisis estadístico con la tabla de la distribución t de Student para hacer la comparación entre los resultados totales de la pre-prueba (KET) y post-prueba (PET) y sus partes que corresponden a Reading (READP), Listening (LISTENP) y Speaking (SPEAK) entre el grupo de control y el grupo experimental. Al revisar los resultados de la pre-prueba con los resultados de la post-prueba se puede observar que hay diferencias significativas en Listening, Speaking y el PET total; el grupo experimental tiene mejores resultados.

Tabla 4.3.

*Comparación entre el grupo experimental y control*

	t	p
KET	-1.604	.115
READP	-1.865	.076
LISTENP	-5.788	.000
SPEAK	-5.202	.000
PET	-3.222	.003

*Nota:* KET=Key English READP=Reading PET test, LISTENP=Listening PET test, SPEAK=Speaking KET Test, PET=Preliminar English Test.

Los resultados que se muestran en la tabla 4.3, indican que en relación a los resultados obtenidos en la pre-prueba (KET) por el grupo de control y el experimental no hay diferencia significativa, el valor calculado de t es de -1.604. En cuanto a los resultados de la parte de Reading de la post-prueba, el valor calculado de t es de -1.865, lo que de igual manera no representa una diferencia significativa. Con respecto al análisis de los resultados de Listening de la post-prueba (LISTENP), Speaking (SPEAK) y el resultado total de la post-prueba (PET) si muestran una diferencia significativa respectivamente. El valor calculado de t en la parte de Listening (LISTENP) en la post-prueba es de -5.788 con un nivel de confianza de .000. El valor de t para Speaking (SPEAK) en la post-prueba es de -5.202 con un nivel de confianza de .000. Por último el valor calculado de t para la post-prueba total (PET) es de -3.222 con un nivel de confianza de .003.

En la siguiente figura 4.2 se pueden apreciar la distribución de los resultados obtenidos las partes correspondientes a la pre-prueba (KET) y post-prueba (PET) en Reading (READING) Listening (LISTEN) y Speaking (SPEAKING). Tendencia por la inclinación y las puntuaciones.

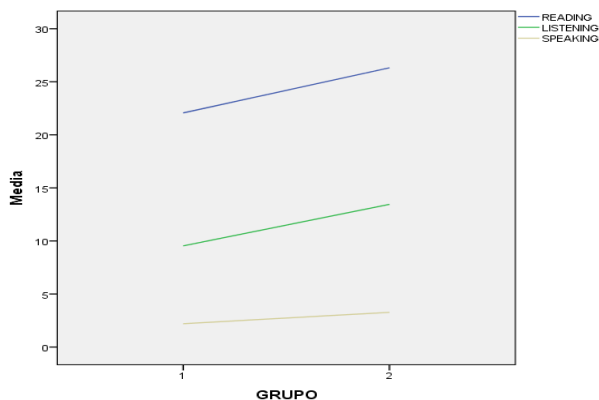


Figura 4.2 Estadísticos descriptivos entre el grupo de experimental y de control

#### 4.4 Estadísticos descriptivos del grupo experimental y control

En la Tabla 4.4 se muestran los resultados descriptivos del grupo experimental (2) y control (1), con respecto a la prueba Key English Test (KET) la cual fue aplicada como diagnóstica antes de la intervención y el Preliminar English Test (PET) que fue aplicado después de la intervención. Así como las partes que conforman la prueba PET: Reading (READP) Listening (LISTENP), Speaking (SPEAK). En general, el Grupo 2 que utilizó los objetos de aprendizaje y la video-llamada, presenta frecuencias superiores en ambas pruebas, así como en las partes de Reading, Speaking y Listening del PET, en comparación con el Grupo 1, al cual se le impartió el curso de manera tradicional.

Tabla 4.4

*Estadísticos descriptivos del grupo experimental y control*

##### Estadísticos de grupo

	GRUPO	Media	Desviación típ.
KET	1	30.21	7.712
	2	33.70	7.829
READP	1	22.07	7.896
	2	26.32	4.785
LISTENP	1	9.53	2.326
	2	13.45	1.471
SPEAK	1	2.20	.414
	2	3.27	.827
PET	1	33.07	6.584
	2	39.77	5.631

*Nota:* KET=Key English READP=Reading PET test, LISTENP=Listening PET test, SPEAK=Speaking KET Test, PET=Preliminar English Test.

## **4.5 La percepción de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje**

Después de la realización de la última de las cuatro interacciones entre los alumnos Estadounidenses de la Universidad Estatal y los alumnos Mexicanos de la Universidad Pública, se les pidió a ambos que comentaran brevemente como se habían sentido después de la experiencia de participar en las interacciones. Los alumnos estadounidenses manifestaron que fue una experiencia muy interesante y que les gustaría interactuar de la misma forma para aprender español; en cuanto a los alumnos mexicanos manifestaron que hay una gran diferencia entre el aprendizaje en el salón de clase y el uso de los Objetos de Aprendizaje, en donde todo es simulado, y la interacción real en donde deben aplicar lo aprendido, y por lo tanto al interactuar con un nativo de la lengua inglesa le encuentran un verdadero sentido en su uso y consideran que la experiencia fue tan enriquecedora que será difícil de olvidar, además de que consideran que hay muchas situaciones culturales que se involucran al interactuar, y eso le da más sentido a el aprendizaje del inglés.

## Capítulo 5

### Discusión

Se han reportado los resultados del estudio correspondiente al análisis de los datos obtenidos de la presente investigación, en la que se pueden argumentar importantes hallazgos de gran relevancia para la comunidad educativa. La aplicación del examen diagnóstico en el grupo de control y el grupo experimental al inicio del estudio, mostró los resultados descriptivos obtenidos en la pre-prueba KET (Key English Test) y las partes que la conformaron: READK (Reading KET), LISTENK (Listening KET), lo que permitió establecer que ambos grupos tenían el mismo nivel de inglés al inicio del estudio; asegurando también que ambos grupos poseían el nivel de Inglés para un mejor desempeño de su competencia comunicativa.

El grupo experimental mostró en la prueba PET haber superado al grupo de control en las habilidades de listening y speaking. En el grupo experimental, se dio preferencia a la interacción y comunicación oral, mostrando un mejor desempeño en el desarrollo de la competencia comunicativa, con la ayuda de la práctica en el pizarrón interactivo utilizando los Objetos de Aprendizaje y la interacción con la video llamada, en comparación con el grupo de control el cual no realizó ninguna de las acciones del grupo experimental. Con la ayuda de la video-llamada se consolidó el uso del lenguaje practicado en la clase con los objetos de aprendizaje; en este sentido Sook-Kyung Jung menciona que la videoconferencia es muy similar a comunicarse cara a cara, pero también señala que puede ser inefectiva en el proceso de aprendizaje, cuando los alumnos tienen una ineficiente habilidad de comprensión para comunicarse con alumnos de otros países (Jung, 2013), lo que significa que, en el presente estudio, los preparativos previos practicando con simulaciones en el libro y sus objetos de aprendizaje, previo a la interacción utilizando la video llamada, fueron acertados para lograr una interacción exitosa.

Otro aspecto que merece ser destacado tiene que ver con lo relacionado a la colaboración para el aprendizaje y la información cultural que compartieron cuando se realizaron las interacciones; en algunos temas fue posible hablar de situaciones muy particulares en ambos países o culturas, lo que además daba como resultado interpretar un contexto distinto en cada

uno de los casos, lo cual sucedió cuando hablaron de las diferencias en el clima, las rutinas que tienen como estudiantes de universidad o como se preparan para visitar un lugar turístico, al respecto Morgan (2013), menciona que cuando los alumnos de diferentes países se conectan para interactuar se empiezan a familiarizar con aspectos sobre la cultura. Wang (2010) en su investigación donde examinó los grados de colaboración de los alumnos ayudados por la cyber (cara a cara) interacción reconoce que se maximiza el potencial del aprendizaje colaborativo en un ambiente mediado por tecnología o asistido por computadora.

Para lograr una mejor comprensión comunicativa de los alumnos durante la interacción vía Skype, se llevó a cabo la práctica con el material multimedia que incluía, lecturas, audios, ejercicios de las estructuras gramaticales, vocabulario, pronunciación y diálogos contenidos en los objetos de aprendizaje usados en el pizarrón interactivo, y que les permitió contar con el conocimiento previo para después aplicarlo a una situación real al realizar la video-llamada con el hablante nativo, de ahí la importancia del aprendizaje significativo y sus implicaciones en el aprendizaje de una segunda lengua, en donde deben considerarse contextos significativos para lograr comunicación significativa. La investigación realizada por You Chen (2014) menciona que los avances en el uso de multimedia asistido por computadora ha traído nuevas experiencias en el aprendizaje del Inglés, mejorando la calidad de la enseñanza, debido a que permite acelerar el proceso de enseñanza, aunque advierte que el uso de multimedia debe ser cuidadosamente diseñado en concordancia con las necesidades cognitivas de los alumnos, porque el abuso de los materiales y aplicaciones multimedia también podría afectar el rol del docente, al grado de ser ignorado, por lo tanto el docente debe preparar el contenido de la clase, escoger el material multimedia que va a ser usado, para movilizar el aprendizaje por medio de demostrar su liderazgo para guiar y aprovechar al máximo los recursos.

Previo a la video-llamada utilizando Skype se les pidió a los alumnos que presentaran los horarios en los que se podían conectar, además de solicitarles su dirección de Skype, y en caso de no contar con una se les pidió que crearan su cuenta, los alumnos se enviaban la invitación para aparecer como contacto y poder llamarse y realizar pruebas para no tener inconvenientes, al mismo tiempo que se les pedía enviar un mensaje por si hubiera algún cambio; tanto a los alumnos Estadounidenses como a los Mexicanos se les envió la

calendarización o guía de las actividades que debían realizar, además se especificaban los temas que serían tratados en su interacción real, con objetivos claros para cada sesión y la evaluación que harían los alumnos de Estados Unidos a los alumnos de mexicanos sobre el uso y manejo del Inglés, para que se prepararan y fuera más provechosa, Hani Morgan (2013), en su artículo presenta interesantes investigaciones sobre la utilización de Skype para la enseñanza del Inglés, en donde destaca que es crucial preparar una guía en donde recomienda, practicar la conexión a Skype, tener un plan alternativo en caso de la conexión se pierda o falle, tener objetivos claros para cada sesión, compartiendo los objetivos con el invitado a participar, así como el orden en el que se realizaran preguntas entre otras; lo que lleva a confirmar que parte del éxito en la interacción tuvo que ver con los preparativos previos en cuanto a la preparación de la tecnología, y la información entregada a los participantes.

Los alumnos pudieron aprender la lengua de forma distinta, como consecuencia a la innovación en la interacción, que les permitió realizar un proceso activo y personal, por medio de relacionar un nuevo conocimiento con la estructura cognitiva previa, construyendo significados (Ausubel, 1983) y ser capaces entonces, de aprender de forma significativa al involucrarse en tareas que les requieren ser activos, constructivos, intencionales, cooperativos y sobre todo trabajar en actividades auténticas (Jonansen y Strobel, 2006), como lo fueron las interacciones en tiempo real cara a cara con hablantes nativos de la lengua Inglesa por medio de la video-llamada utilizando Skype.

El uso de los objetos de aprendizaje para trabajar el material del libro adquirió un rol muy importante. Se utilizó el pizarrón inteligente para trabajar cada uno de los módulos con sus respectivos Objetos de Aprendizaje. El diseño instruccional desde una perspectiva constructivista y el material multimedia diseñado específicamente para cada módulo ayudo a los alumnos en el proceso de aprendizaje debido a que los mantenía interesados en las actividades, permitió realizar la práctica e interactuar con la información, desarrollar sus habilidades en la segunda lengua y evaluarse; Alonso, López, Manrique y Viñes (2008) de la Universidad Politécnica de Madrid en su investigación donde presentan un modelo de Objetos de Aprendizaje que combina lo objetivista y constructivista mencionan los beneficios, que pueden presentar, tales como: más logros en aprendizaje significativo más

independencia para desarrollar habilidades para solucionar problemas, y más flexibilidad en ambos diseño e instrucción de actividades.

En la investigación presentada por Lina Lee (2007) de la Universidad de New Hampshire sobre el uso de la videoconferencia para desarrollar el aprendizaje de una segunda lengua, describe las implicaciones pedagógicas afirmando que la videoconferencia tiene un gran potencial para la adquisición de habilidades orales en una segunda, debido a que se exponen al alumno al uso funcional de la lengua y por consiguiente a un contexto social y cultural, tomando decisiones y resolviendo problemas durante la misma interacción, como consecuencia de este tipo de comunicación que apoya el aprendizaje colaborativo interesando a los participantes en su propio aprendizaje.

## Conclusiones

Se han mostrado los resultados del trabajo de investigación y a continuación se presentan las conclusiones que se han obtenido a partir de éstos, así como presentar y comentar el grado de cumplimiento de los objetivos que se persiguieron en el trabajo de investigación.

El primer objetivo propuesto en el trabajo de investigación consiste en evaluar si el uso de los Objetos de Aprendizaje desarrolla la competencia lingüística para poder generar una interacción real en Inglés. Durante el curso los alumnos del grupo experimental al final de cada uno de los módulos llevaban a cabo la interacción real por medio de demostrar la habilidad de speaking (habilidad de hablar) o el desempeño de la comunicación oral, por medio de conversar sobre los temas tratados en el libro de texto y que al mismo tiempo han sido practicados bajo la simulación con los Objetos de Aprendizaje. Durante la interacción eran evaluados por los alumnos de la Universidad Estadounidense, registrando mejoría en cada una de sus interacciones, lo que demostró que la práctica previa con los Objetos de Aprendizaje les proporciono el conocimiento lingüístico para un mejor desempeño comunicativo.

Al final del curso-cuatrimestre se aplicó el examen PET para conocer el nivel de avance por medio de contrastar los resultados tanto del grupo de control como el experimental en la prueba. Los resultados obtenidos mostraron un avance importante al nivel pre-intermedio de conocimiento del idioma inglés y que se corresponde con el nivel B1, adquiriendo un nivel suficiente para desenvolverse en la vida cotidiana de un país de habla inglesa. Los resultados obtenidos mostraron diferencia entre el grupo de control y el experimental, siendo muy importante la diferencia correspondiente al desarrollo de las habilidades de speaking, y listening en donde se puede observar un mejor desempeño en el grupo experimental que en el de control.

El segundo objetivo corresponde a determinar si el uso de Skype promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas en la lengua inglesa por medio de la negociación de significados; al respecto los resultados obtenidos en la prueba PET del grupo de control y experimental muestran un claro incremento del desarrollo de listening y speaking en el

grupo experimental, en comparación con el grupo de control que no experimentó el uso de video-llamada, lo que permite determinar que el uso de la video-llamada ayudó a desarrollar las habilidades comunicativas en el grupo experimental debido a que en el momento en el que conversan con los compañeros estadounidenses en inglés, aplicaban los conocimientos previos para darle sentido por medio de negociar su significado durante la conversación, al mismo tiempo que entiende el uso y aplicación de las expresiones en inglés debido a la interacción que se establece, esto es, el alumno que aprende el inglés se ve inmerso en el uso natural del lenguaje. Lo anterior pone en manifiesto que en el momento en el que el aprendiz de una segunda lengua lleva a cabo una conversación en la lengua meta se da cuenta del uso de la pronunciación, gramática, sintaxis, pragmática, etc., que le permiten negociar significados e internalizar información en la lengua meta.

Los alumnos mejoraron en la habilidad de Speaking o comunicación oral debido a que en el momento de aplicar los conocimientos previos que adquirieron durante su entrenamiento con el libro de texto y los Objetos de Aprendizaje en una situación real, estos adquieren significado, es decir, desde la perspectiva del aprendizaje significativo los nuevos contenidos adquieren significado para el individuo siempre y cuando posea ideas conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente para que precisamente pueda existir la interacción que conlleve a una transformación de las ideas de anclaje.

El tercer objetivo del trabajo de investigación pretende verificar si se ha mejorado el nivel de inglés como consecuencia del uso de los Objetos de Aprendizaje y la interacción real o video-llamada. Al principio y al final del curso de Taller V, se aplicaron los exámenes PET Y KET respectivamente en ambos grupos el de control y experimental, los resultados obtenidos en el examen KET permitió conocer el nivel de inglés en ambos grupos, lo que indicó claramente que ambos grupos mantenían muy poca diferencia en cuanto al nivel de inglés, después de la intervención en el grupo experimental al final del curso se aplicó el examen PET para conocer el nuevo nivel de inglés de los alumnos de ambos grupos, los resultados indicaron claramente mejores resultados en el grupo experimental en el examen PET, lo que permite reconocer que el grupo experimental demostró un mejor nivel de Inglés.

El cuarto objetivo del trabajo de investigación requirió evaluar si hay o no diferencias en cuanto al nivel alcanzado en el aprendizaje del inglés entre los alumnos que toman la clase en forma tradicional y los alumnos que utilizan los objetos de aprendizaje e interactúan vía Skype. Al final los mejores resultados en el examen PET se observaron en el grupo experimental en donde son contundentes los avances sobre todo en la expresión oral o speaking y listening. Lo anterior permite afirmar que la utilización de los objetos de aprendizaje como simuladores y promotores de interacciones reales promueve el aprendizaje significativo en inglés.

El quinto objetivo requiere de conocer la percepción de los alumnos respecto a la experiencia de interactuar con los Objetos de Aprendizaje como simuladores y la interacción real con Skype en el proceso de aprendizaje del inglés, para lo cual se les pidió tanto a los alumnos Estadounidenses y a los alumnos Mexicanos, que de forma breve comentaran como se habían sentido después de la experiencia de participar en las interacciones. Los alumnos estadounidenses comentaron que fue una experiencia muy interesante y que les gustaría interactuar de la misma forma para aprender español, además de que habían aprendido mucho también de cómo piensan los alumnos mexicanos con respecto a los temas que se trataron.

Los alumnos mexicanos manifestaron que fue de gran apoyo el aprendizaje en el salón de clase usando los Objetos de Aprendizaje, en donde todo es simulado, para posteriormente llevar a cabo la interacción real, donde debían aplicar lo aprendido y practicado previamente y por lo tanto al interactuar con un nativo de la lengua inglesa le encuentran un verdadero sentido al uso del lenguaje en una situación real. Los alumnos mexicanos también comentaron que fue muy importante la interacción con nativos de la lengua para poder autoevaluarse sintiéndose responsables de su propio aprendizaje para mejorar los aspectos marcados en las evaluaciones que se les realizaban, aunado a que se dieron cuenta que mejoraron su pronunciación, gramática, y el uso del vocabulario porque a pesar de las barreras y carencias que tienen la experiencia fue tan enriquecedora que observaron una gran diferencia entre la primera interacción y la última, lo cual también se vio reflejado en las observaciones y evaluaciones. Otra situación que consideraron

importante fue la interacción cultural y la forma en la que los nativos entienden los temas tratados porque le da más sentido al aprendizaje del Inglés.

## **Futuras líneas de Investigación**

A partir de los resultados de la presente tesis podemos subrayar la importancia de seguir incorporando las innovaciones tecnológicas para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza; en el caso del aprendizaje del idioma Inglés se vislumbran importantes cambios en los escenarios que comienzan a crear nuevos canales de comunicación e interacción. De manera específica, los objetos de aprendizaje como promotores de interacciones reales en el aprendizaje del idioma inglés pueden aportar nuevos diseños arquitectónicos que apoyen en las necesidades de los alumnos. Se enfatiza la necesidad de entender tanto el proceso previo de preparación y utilización de los materiales y recursos tecnológicos, como de la importancia de la guía del docente para alcanzar y fortalecer el aprendizaje y la adquisición de la lengua Inglesa o cualquier otra, prestando especial atención a los procesos de aprendizaje colaborativo, el aprendizaje reflexivo y crítico, auto-evaluación, etc. Por lo tanto, las futuras líneas de investigación pueden ir enfocadas en el área de la pedagogía y procesos de aprendizaje de una lengua utilizando nuevas metodologías que incorporen las aplicaciones y recursos tecnológicos. Es importante considerar que hasta ahora solo se han mencionado los beneficios que puede aportar al alumno, pero puede resultar muy interesante otra línea de investigación que pueda involucrar al mismo profesor, en su proceso de profesionalización de la práctica docente, que le permitan al docente experimentar el uso de las aplicaciones tecnológicas en sí mismo en su propia práctica.

En relación a la profesionalización, certificación o acreditación del profesor de Inglés, es importante mencionar las consecuencias que tiene para el profesor en su práctica docente el dejar de usar el idioma para él mismo, es decir, es difícil practicar para mantener un nivel adecuado que lo acredite, sobre todo cuando enseña en niveles básicos y aún más grave cuando se ha llevado por años un mismo nivel, aunado a esto, pueden observarse dificultades para la movilidad de académicos a instituciones en países de habla inglesa, debido a que la mayoría cuentan lazos familiares, responsabilidades económicas con la familia o compromisos laborales en otras instituciones educativas, para lo cual la video-

llamada puede resultar un importante recurso que puede ayudar a romper las barreras de espacio y tiempo.

En la práctica docente, puede resultar enriquecedor proponer la organización de cursos para la re-acreditación o profesionalización de los profesores de Inglés que les permita recuperar o mejorar su nivel e incorporar la video-llamada para interactuar con un partner o compañero que sea profesor en una universidad de habla Inglesa, por medio de preparar la organización del trabajo previo y durante la interacción, que les permita entender los alcances de la interacción para la negociación de los significados en la segunda lengua así como los procesos de aprendizaje colaborativo utilizando aplicaciones tecnológicas y la importancia del intercambio cultural.

## Referencias

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México D.F.: Paidós
- Álvarez C., & Cuesta, L. (2011). Designing for online interaction: Scaffolded and collaborative interventions in graduate-level blended course. *The EUROCALL*. 20 5-12. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED544441>
- Alonso, A., Lopez, G., Manrique, D., & Viñes, J. (2008) Learning objects, learning objectives and learning design. *Innovations in education and teaching international*. (45) 389-400, DOI 10.1080/14703290802377265
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Trillas
- Bates, A. & Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higger Educati6n*. San Francisco: Jossey-bass
- Barroso, C. (2006). Elementos para el dise1o de entornos educativos virtuales con base en el Desarrollo de habilidades. *Revista electr3nica de Tecnolog3a Educativa*. (21), pp.1-15. Recuperado el Septiembre, 30, 2006 de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec21/cbarrosol.htm>
- Bartolom3, A. (2004). *Nuevas tecnolog3as en el aula*. Grao: Espa1a
- Bermejo, S., & Trevi1o, M. (2011) Objetos de Aprendizaje Personalizados. Departamento d'Enginyeria Electr3nica. Catalunya (UPC) Jordi Girona 1-3 08034 Barcelona  
On: 23 July 2013, At: 15:42 Publisher: Routledge. Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered. London W1T 3JH, UK
- Blake, R. & Chun, D. (2008). *Brave New Digital Classroom. Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press: Washington, D.C.
- Bloch, J. (2008). *Technologies in second language composition Classroom*. The University of Michigan Press: USA
- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles. An interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents: Upper Saddle River, NJ
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education: NY
- Cabero, J. (2007). *Dise1o y Producci6n de TIC para la formaci6n. Nuevas tecnolog3as de la informaci6n y comunicaci6n*. Editorial UOC: Barcelona
- Cabero, J. (2001). *Tecnolog3a Educativa*. Paid3s: Espa1a

- Callejas, M., Hernández, E., & Pinzón, J. (enero-junio, 2011) Objetos de Aprendizaje. *Red de Revistas Científicas de América Latina*, 7(1). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-38032011000100012...>
- Cha, Y. & Ham, S. (2008). *The impact of English on the school curriculum*. En Spolsky, B., Hult, F. (Eds). *The Handbook of Educational Linguistics*. USA: Blackwell Publishing
- Castillo, S., & Polanco, L. (2005) *Enseña a estudiar: aprende a aprender*. España: Pearson Prentice Hall
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign language*. United States of America. Thomson Learning
- Chan, M., Galeana L., & Ramirez, M. (2006). *Objetos de aprendizaje e Innovación Educativa*. México: Trillas
- Chappelle, C. (2008). *Computer assisted language learning*. En Spolsky, B., Hult, F. (Eds). *The Handbook of Educational Linguistics*. USA: Blackwell Publishing
- Chen, Y. (2014). The Application of Multimedia Computer Assisted Language Learning in English Teaching. *Advanced Materials Research*. Vol. 926-930, p.4634-4637, doi: 10.4028/www.scientific.net/AMR.926-930.4634
- Coll, C. (2001). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, (25), 24. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes/Anaya/Ministerio de educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Coombe, C., Folse, K., Hubley, N. (2007). *A practical Guide to Assessing English Language Learners*. United States of America: The University of Michigan Press
- Cutrim, E. (2008). Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computer and Education*, 51, 1553-1568.
- Davies, P., & Pearse, E. (2002). *Success in Language Teaching*. Oxford University Press:
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós: México D.F.
- Díaz-Barriga, (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill
- Eaton, S. (2010). Using Skype in the Second and Foreign Language Classroom. San Diego State University. Social Media Workshop: Get your ACT (FL) Together Online. Language Acquisition Resource Center (LARRC). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511316.pdf>

- Eröz, B., & Sadler, R. (2009). Comparing six video chat tools: A critical evaluation by language teachers. *Computer & Education*. (53), 787-798. doi:10.1016/j.compedu.2009.04017
- Escamilla J., (2003). *Selección y uso de tecnología educativa*. México, D.F: Trillas
- Ellis, N., & Larsen-Freeman, D., (2009). Constructing a second language analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. *Language learning* 59(1), 90-125. Recuperado de [http://www-personal.umich.edu/~ncellis/LanguageLearningLab/Publications\\_files/\\*\\*%20Ellis%20with%20LarsenFreemanOffprint.pdf](http://www-personal.umich.edu/~ncellis/LanguageLearningLab/Publications_files/**%20Ellis%20with%20LarsenFreemanOffprint.pdf)
- Ellis, R. (1997). *Second Language acquisition*. Oxford University Press: Oxford
- Ellis, R. (2003). *Task based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press: Oxford
- Filmus, D. (2003). Breves reflexiones sobre la escuela del futuro y presentación de la experiencia “Aulas en red” de la Ciudad de Buenos Aires. En Filmus, D., González, O., Dias, M., Alvaríño, C., Zúñiga, M., Jara, I. & García, E. (eds.), *Educación y nuevas tecnologías. Experiencias en América Latina*. Documento recuperado el 12 de septiembre de 2013 en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/EducyNuevasTecn.pdf>
- García, J. López Calva, M. López, N., & Aguilar A. (2012). *Gestión Curricular por competencias en la educación media y superior*. Gafra Editores: México
- Garrett, N. (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited integrating innovation. *The modern language Journal*. (93), 719-740. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x
- Gass, S. & Selinker L. (2001). *Second Language Acquisition. An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers: United States of America
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2004) *Metodología de las Ciencias Humanas*. Fondo de Cultura Económica. DF. México
- Goldin, D. Kriscautzky, M., Perelman, F. (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Oceano: México
- Gütl, C., Chang, V., Edwards, A. & Boruta, S. (2013). Flexible and Affordable Foreign Language Learning Environment. *iJet*, 8 (2), 16-28. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i2.2488>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill: México
- Hennessy, S. (2011). The role of digital artefacts on interactive whiteboard in supporting classroom dialogue. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 463-489 doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00416.x

- Istifci, I., Lomidazde, T., & Demiray, U. (2011). An effective role of E-learning Technology for English Language Teaching by Using Meta Communication actors. *Turkish Online Journal of distance education*. (12), 201-211. ISSN 1302-6488
- Jonassen, D., & Strobel, J. (2006). *Modeling for meaningful learning*. En Hung, D. Engaged learning with emerging technologies. Netherlands: Springer
- Jung, M.Y. (2013). Videoconferencing Improves Students' Language Learning in the EFL Classroom. *TESOL Journal International Association*. 4 (4), 743-751 Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/advanced/search/results>
- Landriscina, F. (2013). *Simulation and learning a model-centered approach*. Springer: New York
- Lee, L. (2007). Fostering Second Language Oral Communication Through Constructivist Interaction in Desktop Videoconferencing. *FOREING LANGUAGE ANNALS*.40 (4) 635-649. doi: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb02885.x
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En RITCHIE William. Cy Tejk K. Bathia (eds), *Handbook of Research on Language Acquisition*. Nueva York: Academic Press, 413-453
- López, M. (2013). *Competencias y TIC*. Pearson Educación: México
- Lozano, A. (2005). *El Éxito en la Enseñanza*. México: Trillas
- Marcus-Quinn, A., & McGarr, O. (2015). Teachers' use of Reusable Learning Objects in Teaching English Poetry: Exploring the Influence of Prevailing Pedagogical Practices. *Educación XXI*, 18 (1), 325-344. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12335
- Marek, M.W. (2008, March). *Internet videoconferencing to Improve EFL Learning*. Trabajo presentado en la Conference on English Teaching and Global Communication, Chienkuo Technology University, Changhua City, Taiwan. Resumen recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501102.pdf>
- McDonough, J. & Shaw, C. (2000). *Materials and methods in ELT*. Blackwell: USA
- Morgan, H. (2013). Technology in the Classroom: Using Skype for Exciting Projects. *Routledge*. 89 (3), 197-199. doi:10.1080/00094056.2013.793076
- Navas, E. (2008). Un repositorio de objetos de aprendizaje para la universidad Metropolitana. *Revista Internacional de Ciencias sociales y Humanidades, SOCIATAM*, 18(2), 145-169. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411193007>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based language Teaching*. Cambridge University Press: United Kingdown
- Ontoria, A. (2004). *Como Ordenar el Conocimiento usando mapas conceptuales*. México: Alfaomega
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Educating the Net Generation*. Edit. Educase. First Edition. Caps.11 y 12.

- Pica, T. (2008). Task-Based teaching and learning. En Spolsky, B., Hult, F. (Eds). *The Handbook of Educational Linguistics*. USA: Blackwell Publishing
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata: Madrid
- Rábano, M. (1997). Negociación de significados e interculturalidad en el aula de Inglés. *Aula*, Ediciones Universidad de Salamanca.9: 269-285, 1997
- Rajagopal, K., Joosten-Tenbrike, D., & Sloop, P. (2010) .Using personal professional networks for learning in social work: need for insight into the real-world context. En Wolpers, M. et al. (eds), *EC-TEL*. Berlin:Springer, 572-577
- Redecker, C. & Punie, Y. (2010, Septiembre-Octubre). *Learning 2.0 Promoting Innovation in Formal Education and Training in Europe*. Trabajo presentado en la 5<sup>th</sup> European Conference on Technology Enhanced Learning, Barcelona, España. Institute of for Prospective Technological Studies (IPTS), p.308-323
- Richards, J. & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge Language Education: United Kingdom
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press: NY
- Rienties, B., Kaper, W., Struyven, K., Tempelaar, D., Gastel, L., Vrancken, S., Jasińska, M., irgailaitė-Mečkauskaitė, E.(2012). A review of the role of information communication technology and course design in transitional education practices. *Interactive Learning Environments*. (20)563-581, DOI: 10.1080/10494820.2010.542757
- Ríos J., & Cebrián, M., (2000). *Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Educación*. Málaga: Aljibe
- Rodríguez, L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Octaedro, S.L., Barcelona
- Toledo, P. & Sánchez, J. M. (2014). Situación actual de las pizarras digitales interactivas en las aulas de primaria. *RED, Revista de Educación a Distancia*. 43, Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/43>
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación*, México, p.11
- Shunk, D. (2004). *Learning theories. An educational perspective*. Pearson Education: New Jersey
- Suk, Y. & Vrongistinos, K. (2012). Using Blackboard and Skype for mentoring Beginning Teachers. *The amer. Jrnal of Distance Education*, 26:172-179, 2012
- Sun, D. (2014). From Communicative Competence to Interactional Competence: A New Outlook to the Teaching of Spoken English. *Journal of Language Teaching and Research*. 5, 1062-1070. doi: 10.430/jltr.5.5.1062-1070

- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. COE: Colombia.
- Toledo, P., & Sánchez, J. (Noviembre, 2014). Situación actual de las pizarras digitales interactivas en las aulas de primaria. *RED Revista de Educación a Distancia*, 43. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/43/toledo.pdf>
- Treviño, M. E. (2011). *Objetos de Aprendizaje. Guía metodológica para el diseño y evaluación de objetos de aprendizaje basados en los principios de individualización y personalización*. Comunicación Social: Lamprena Zamora, España
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Wallace, M. (2002). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Press: United Kingdom.
- Wang, Y., & Chen, N. (2013). The collaborative language learning attributes of cyber face-to-face interaction: the perspectives of the learner. *Interactive Learning Environments*. (20) 311-330, DOI: 10.1080/10494821003769081.
- Weller, M. (2007). Learning Objects, Learning design and adoption through succession. *Journal of Computing in higher education*, 19 (1), 26-47
- Westerhout, E., Monachesi, P., Markus, T., & Posea, V. 2010, Septiembre-Octubre). *Enhancing the learning Process: Qualitative Validation of an Informal Learning Support System Consisting of a Knowledge Discovery and a Social Learning Component*. Trabajo presentado en la 5<sup>th</sup> European Conference on Technology Enhanced Learning, Barcelona, España. Institute of for Prospective Technological Studies (IPTS), p.374-389
- Wu, W.-C V., Yen, L.L., & Marek, M. (2010). Using Online Interaction to Increase Confidence, Motivation and Ability. *Educational Technology & Society*, 14 (3), 118-119. Recuperado de [http://www.ifets.info/journals/14\\_3/10.pdf](http://www.ifets.info/journals/14_3/10.pdf)
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Actividades para la Interacción por Skype

Activities	Suggested Language and structures that may be needed to do the task	Procedure: Interaction OSU-BUAP (30 minutes)	Evaluation
<p><b>Activity 1: October 18th</b></p> <p><b>Introductions &amp; Greetings</b></p>	<p>My name is... I'm from... I'm ...years old My favorite (sports) ... My favorite subject (book) ... I'm good at ... My dream is to become a... I have ...</p> <p><b>Vocabulary:</b> Age, middle-aged, fair, straight, curly, long, short tall, young, student, favorite, good at, like, subject, journey, single, married.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introduce yourself and ask the student introduce herself or himself giving personal information</li> <li>2. Ask the student describe him/herself physically</li> <li>3. Ask student about her/his skills and abilities</li> <li>4. Ask the student about his/her likes and dislikes</li> <li>5. Describe your daily routine and ask the student talk about their daily activities.</li> </ol>	<p>Use the rubric and choose one option. You will send it</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Needs improvement</li> <li>2. Sufficiently achieved</li> <li>3. Notably achieved</li> <li>4. Outstandingly achieved</li> </ol>
<p><b>Activity 2: October 25th</b></p> <p><b>Home and Away</b></p>	<p>It's a small/big/friendly/unfriendly place ... is fun/convenient good for you/relaxing</p> <p>It is nice to go to/see/play It's better/healthier to ... than...</p> <p>When I was on vacation, I was ...</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Share with the student your own experience in your last trip. Ask the student: When did you last (most recently) take a trip?</li> <li>2. Ask the student: Where did you go?</li> <li>3. Ask the student: Did you enjoy the</li> </ol>	<p>Use the rubric and choose one option. You will send it</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Needs improvement</li> <li>2. Sufficiently achieved</li> <li>3. Notably achieved</li> </ol>

	<p>I don't travel by ... because ...</p> <p>Vocabulary: busy/quiet, exciting/boring, safe/dangarous, clean /dirty, ugly/beautiful, modern/historical, city, town, friendly, peaceful, busy, noisy, crowded, polluted, get seasick, bitten by mosquitoes , leisure activities, footpath, run through, natural beauty, get lost, scenery, trail, extreme activities, types of accomodations.</p>	<p>trip? Why or Why not?</p> <p>4. Ask the student: What place around the world would you most like to visit? Why?</p> <p>5. Ask the student: What interesting places in your country have you visited or do you know about?</p>	<p>4. Outstandingly achieved</p>
<p>Activity 3: November 1st</p> <p>Mother Nature</p>	<p>In winter/summer/ fall/ spring is often ...</p> <p>There is sometimes heavy rain, but we dont have any ...</p> <p>If ice gets hot, it melts/ Ice melts if it gets hot</p> <p>Vocabulary: the weather, global warming heat up,a blizzard, a heatwave, a hurricane, a storm, thickfog, time of year, people feeling, reduce, melt, trouble, fossil fuel, greenhouse gas, starve, drown, vanish, drought, energy saving bulb.</p>	<p>1. Talk about weather conditions in your city (Stillwater) and ask student tell you about the weather in Puebla.</p> <p>2. Talk about extreme weather conditions in spring, summer, fall and winter in your country and ask the student about them in his/her country.</p> <p>3. Ask the student about climate change.</p> <p>4. Ask the student: how can global warming affect life in our planet</p> <p>5. Ask the student: What can we do for our planet?</p>	<p>Use the rubric and choose one option. You will send it</p> <p>1.Needs improvement</p> <p>2. Sufficiently achieved</p> <p>3. Notably achieved</p> <p>4. Outstandingly achieved</p>

<p><b>Activity 4: November 8th</b></p> <p><b>Healthy mind, healthy body</b></p>	<p><b>You should/should't ...</b></p> <p><b>You have to ...</b></p> <p><b>You must ...</b></p> <p><b>It's my strong advice</b></p> <p><b>I Think is a good/bad idea ...</b></p> <p><b>Vocabulary: health problems and technology, illness &amp; ailments, remedies, meditation, exercise regularly, exercise your mind, get sleep you need, mange your stress, make ethical choices, solve crosswords, achieve peace of mind , spend time in the sunshine, hearing loss, thumb arthritis, eye strain, shoulder strain, skin infection/acne/a rash</b></p>	<p><b>1. Talk about health problems and ask the student about 21 st century health problems.</b></p> <p><b>2. Ask the student when was the last time that he/she suffered from any of these.</b></p> <p><b>3. Talk about home remedies in your community and Ask the student about remedies in his/her community.</b></p> <p><b>4. Ask the student: Do you usually get enough sleep?</b></p> <p><b>5. How do you feel the next day when you haven't slept well? How does it affect your day?</b></p>	<p><b>Use the rubric and choose one option. You will send it</b></p> <p><b>1.Needs improvement</b></p> <p><b>2. Sufficiently achieved</b></p> <p><b>3. Notably achieved</b></p> <p><b>4. Outstandingly achieved</b></p>

## Anexo 2

### Rubrica para Spaeaking

#### Speaking Assesment

	Guide					
Category	Excellent	Very good	Good	Fair	weak	Unacceptabl e
Grammar	Few errors; communication of ideas is clear.	One or two errors, but communication is mostly clear.	Several errors in syntax, but main ideas are mostly clear.	Noticable errors that occasionally confuse meaning.	Language is marked by errors. Listeners' attention is diverted to the errors rather than the message. Meaning is often unclear or broken.	Communication is impeded. Too many errors in this task for a student at this level.
Vocabulary	Correct selection of words and idioms. Variety of vocabulary.	Correct selection of words and idioms. Some variety of vocabulary	Mostly correct choice of vocabulary. Meaning is clear.	Noticable vocabulary errors that occasionally confuse meaning. Reliance on simple vocabulary to communicate.	Many vocabulary errors listeners' attention is diverted to the errors rather than the message. Meaning is often unclear or broken.	Too many errors in this task for a student at this level. Communication is impeded.
Fluency	No hesitations at all.	Hesitations in one or two places but immediately continued.	Occasional hesitations but recovered well.	Noticable gaps that catch listeners' attention usually followed by recovery.	Several short periods of silence. Several gaps that disrupt the flow of information. Listeners' attention is diverted to the gaps rather than the message.	Periods of silence. Gaps without good recovery.
Pronunciation	Few errors; native-like pronunciation.	One or two errors, but communication is mostly clear.	Several pronunciation errors, but main ideas are understood without problem.	Noticable pronunciation errors that occasionally confuse meaning	Language is marked by pronunciation errors. Listeners' attention is diverted to the errors rather than the message. Meaning is often unclear	Too many errors in this task for a student at this level. Communication is impeded.